O Estágio Profissional: O palco do início da concretização dos sonhos de uma estudante estagiária

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

Mariana Morais Coelho Dias

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Dias, M. (2022). O Estágio Profissional: O palco do início da concretização dos sonhos de uma estudante estagiária. Porto: Dias, M. Relatório de Estágio Profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; CLIMA MOTIVACIONAL; RESPONSABILIZAÇÃO; AUTONOMIA; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA.

Dedicatória

A ti, meu pai:

“E é nos meus dias maus, quando já não sei quem sou
Tento gritar ao céu para que me possas ouvir
E é nos meus dias bons, que gostava de te falar
Para veres onde eu estou
Onde eu consegui chegar…”

Agradecimentos

"Há gente que fica na história da história da gente"

À FADEUP, a casa que me acolheu e me viu crescer, ensinou-me a investir no meu futuro e a lutar pelos meus objetivos, contribuindo para o meu sucesso profissional e pessoal.

À professora Luísa Estriga, que sempre me incentivou a evoluir como treinadora de Andebol e me ensinou a lidar e a cativar crianças.

Ao professor orientador Claúdio Farias, por todos os conhecimentos e sugestões, encorajando-nos a sair da zona de conforto e a alcançar a excelência profissional.

À Escola Secundária de Penafiel, a minha escola enquanto aluna e agora enquanto professora estagiária, que assumiu a preponderância correta em cada um dos momentos. A toda a comunidade escolar que me fez sentir parte integrante desta Família.

À professora cooperante Cristina Ferraz, por estar presente nos momentos de maior dúvida e insegurança. Foi a luz e a inspiração para o meu trabalho!

Ao Sr. Diretor, pela confiança e por nos permitir sonhar. O dia do bolo ganhou um significado especial…

Ao meu Núcleo de Estágio, Fátima e Filipe, por termos encontrado sempre respostas para os nossos problemas. Desconhecidos que se tornaram amigos e companheiros de uma viagem tão atribulada. Foi um prazer crescer ao vosso lado! Obrigada por me deixarem as recordações de um ano feliz!

A todos os alunos da minha turma residente, o meu muito obrigada! Sinto-me grata por todos os momentos vividos e aprendizagens adquiridas. A essência do grupo, a disciplina, o empenho e a dedicação estiveram patentes em todas as aulas, motivando assim o meu desempenho e ambição de lhes proporcionar sempre mais e melhor!

A todo o *staff* e clientes do CFIT, pela preocupação constante e por contribuírem para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

À Ju e à Jô por serem motivo de alegria e conforto! *“Até sermos velhinhas…”*

À Catarina, ao João, ao Salgado, à Camila, ao Bolas, à Mano e à Senra, pelas horas infindáveis de trabalho, por tornarem os dias menos cansativos e enfrentarem comigo os problemas. Tudo o que consegui, deve-se, em grande parte, a vocês!

À Coimbra, ao Sotto e à Saranda, que, apesar da distância, sempre estiveram comigo e deram-me sempre a mão. Fomos mesmo muito felizes!

À minha Laurinha e à Margarida, por serem a minha segunda família. Sou grata por me terem dado tanto!

A toda a família praxista, por me oferecer as melhores recordações dos anos de universitária! Levo o castanho no meu coração!

À minha mãe, por ser o meu maior apoio, por me ajudar incondicionalmente e cuidar sempre de mim. É a verdadeira força da Natureza!

À minha irmã Li, por ser a voz da razão e me dar sempre os melhores conselhos.

À minha irmã Vera, por ser sempre paciente a ouvir os meus problemas e me ajudar em todos os momentos. Ao exemplo que é para mim como pessoa e profissional.

Ao meu irmão Ita, pelas oportunidades e confiança no trabalho. Nunca vi ninguém tão dedicado e ambicioso na luta pelos seus sonhos.

À minha irmã Isa, por ser a mestre da criatividade e das artes e nunca se negar a prestar-me toda a ajuda. Foi um pilar nesta fase da minha vida!

Aos meus cunhados e cunhada, por serem tão assertivos e torcerem pelo meu sucesso.

Aos meus sobrinhos e afilhada, por serem crianças tão especiais e darem os abraços mais fofinhos e beijinhos mais dóceis.

Ao Osvaldo, o meu equilíbrio emocional. Grata pela atenção, carinho e apoio desmedidos. Através do olhar apoiamo-nos mutuamente. Obrigada!

Ao meu pai, por ser a estrela mais brilhante de todos os meus dias!

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS XI
ÍNDICE DE TABELAS XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS XV
ÍNDICE DE ANEXOS XVII
RESUMO XIX
ABSTRACT XXI
LISTA DE ABREVIATURAS XXIII
1. INTRODUÇÃO 3
1.1. Estrutura do RE 4
1.2. As metáforas do *palco* dos meus sonhos 4
2. ATO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL: O CAMARIM 9
2.1. O meu pilar: a Família 9
2.2. De aluna a professora: o sonho comanda a vida 10
2.3. O Teatro, o Desporto e o *Fitness*: os alicerces da minha construção pessoal e profissional……..... 11
2.4. A minha fonte de inspiração: *mui nobre* FADEUP 13
2.5. O Estágio Profissional: os primeiros *rascunhos* desta história 16
3. ATO II – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: O CENÁRIO 21
3.1. Enquadramento Legal e Institucional do EP 21
3.2. Escola Cooperante: O Palco 22
3.3. Professora Cooperante: O Ponto 24
3.4. Professor Orientador: O Encenador 25
3.5. Núcleo de estágio: Os Dramaturgos 26
3.6. Turma residente: As Personagens Principais do Ensino Secundário 27
3.7. Turma partilhada: As Personagens Secundárias do Ensino Básico .. 30
4. ATO III – A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: A HISTÓRIA .37
4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem 37

4.1.1. Contextualização Concetual: A Exposição 37

4.1.1.1. O valor da EF para a formação do ser humano 37

4.1.1.2. A representatividade cultural das aulas de EF para a formação do ser humano…… 39

4.1.1.3. A evolução da minha visão concetual ao longo do EP 40

4.1.2. A planificação da prática pedagógica: O Conflito 41

4.1.2.1. A tentativa de harmonizar a teoria com a prática contextualizada…….42

4.1.2.2. Planeamento Anual: uma perspetiva global 42

4.1.2.3. Unidade Didática: o caminho para a conquista pedagógica…….. 45

4.1.2.4. Planos de Aula: crescer e evoluir 47

4.1.2.5. Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem: os instrumentos pedagógicos que nortearam a minha intervenção.....49

4.1.2.6. Refletir, reconhecer e observar: o percurso fundamental do processo de ensino-aprendizagem 53

4.1.3. A operacionalização do processo de ensino-aprendizagem: O *Clímax*……...54

4.1.3.1. A importância do envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem 55

4.1.3.1.1. A criação de equipas duradouras como estratégia de integração e coesão social entre os alunos..... 55

4.1.3.1.2. A responsabilização dos alunos na construção de aprendizagens significativas..... 57

4.1.3.1.3. . O desenvolvimento da Aptidão Física como uma “peça” importante no desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos..... 60

4.1.3.2. 1º Período: O *casting* 63

4.1.3.2.1. Os dilemas iniciais na criação de um contexto motivacional positivo……. 65

4.1.3.2.2. Erigir os alicerces da criação de rotinas e hábitos de trabalho……..... 68

4.1.3.3. 2º Período: Os Ensaios.....70

4.1.3.3.1. Desafios na promoção de atividades de aprendizagem ajustadas ao nível de desempenho dos alunos..... 72

4.1.3.3.2. A necessidade de repensar as estratégias pedagógicas para a promoção do sucesso e da segurança dos alunos 74

4.1.3.3.3. Uma nova cena: as personagens secundárias e as estratégias para vencer a indisciplina 75

4.1.3.4. 3º Período: O Espetáculo 76

4.1.3.4.1. Sarau Gímnico: o ponto culminante da autonomização dos alunos…….. 77

4.1.4. A avaliação: O Desenlace 79

4.1.4.1. A avaliação diagnóstica: o ponto de partida para um planeamento pormenorizado..... 80

4.1.4.2. A avaliação formativa: a valorização do processo.....81

4.1.4.3. A avaliação sumativa..... 82

4.2. Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade... 87

4.2.1. Projeto de Cidadania e Desenvolvimento – ESP: “Aqui para ajudar!”……...94

4.2.2. Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES)……..... 95

4.2.3. As atividades planeadas e organizadas pelo NEP 96

4.2.3.1. Sarau Gímnico: “De nós para vós” 96

4.2.3.2. Intercâmbio Desportivo..... 97

4.2.4. A influência positiva da PC na integração da comunidade escolar e a união do NEP para um final feliz 99

4.3. Área 3: Desenvolvimento Profissional – Análise do mapeamento dos conteúdos como método para avaliar o Conhecimento Especializado

do Conteúdo dos professores estagiários: um estudo realizado numa unidade didática de Voleibol no ensino secundário. 103

4.3.1. Resumo 103

4.3.2. *Abstract* 104

4.3.3. Introdução 105

4.3.3.1. O Conhecimento Especializado do Conteúdo 106

4.3.3.2. O mapeamento dos conteúdos como forma de mensurar o CEC do professor de EF 107

4.3.4. Objetivos do estudo 109

4.3.5. Metodologia 109

4.3.5.1. Contexto e Participantes 109

4.3.5.1.1. Professores Estagiários 110

4.3.5.1.2. Os alunos 110

4.3.6. Contexto do Estudo 110

4.3.7. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados 115

4.3.8. Apresentação dos resultados 119

4.3.9. Discussão dos resultados 128

4.3.10. Considerações finais 130

4.3.11. Referências Bibliográficas 131

5. ATO IV – O *TERMINUS* DO EP: O FECHAR DA CORTINA 137

6. ATO V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 141

ANEXOS XXIV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura adotada para o PA. 47
Figura 2: Estrutura do PA. 47
Figura 3: Exemplo de um plano de ApF elaborado por uma das equipas. 61
Figura 4: Exemplo de uma skill card da modalidade de Atletismo. 69
Figura 5: Cartazes relativos ao projeto de Cidadania e Desenvolvimento - ESP: "Aqui para ajudar!". 94
Figura 6: Cartaz do Sarau Gímnico. 97
Figura 7: Cartazes do Intercâmbio Desportivo. 99
Figura 8: Exemplo de um mapeamento de conteúdo (Ward & Lehwald, 2017, p. 21). 116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Modalidades lecionadas na TR e número de aulas previstas. 44
Tabela 2: Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem. 52
Tabela 3: Estratégias e modelos de ensino como estratégias pedagógicas para o 1º Período. 64
Tabela 4: Estratégias e Modelos de Ensino como ferramentas para o 2º Período. 71
Tabela 5: Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no âmbito da participação na comunidade educativa. 93
Tabela 6: Contexto do estudo transversal às três turmas. 114
Tabela 7: Tipologias das tarefas instrucionais. 117
Tabela 8: Exemplo do preenchimento de registo de dados após codificação do mapa de conteúdos. 117
Tabela 9: Análise das tarefas instrucionais utilizadas e pontuação do CEC dos três professores. 119
Tabela 10: Estatísticas do teste *Wilcoxon*. 119
Tabela 11: Estatísticas do teste *Kruskal Wallis*. 120

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividades desportivas federadas fora do contexto escolar. 29
Gráfico 2: Número de tarefas instrucionais utilizadas no pré e pós testes pelos três professores estagiários. 125
Gráfico 3: Tipos de tarefas instrucionais utilizadas nas turmas dos três professores estagiários no pré e pós testes. 125

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – *Roulement* relativo ao primeiro sub-período. XXV
Anexo II - Planeamento Anual da TR. XXV
Anexo III – Modelo de uma Unidade Didática de Ginástica Acrobática. XXV
Anexo IV - Gestos de Arbitragem Voleibol. XXV
Anexo V – Exemplo de uma *skill card* relativa à realização da roda. XXV
Anexo VI – Exemplo de um Plano de Aula. XXV
Anexo VII – Prémios realizados em cada período, adequados à modalidade lecionada. XXV
Anexo VIII – Classificações da modalidade de Orientação: Liga Europa. XXV
Anexo IX – Excertos do Dossier de Ginástica Acrobática fornecido aos alunos. XXV
Anexo X – Convite e estrutura do Sarau Gímnico. XXV
Anexo XI – Exemplo de um cartaz realizado por uma das equipas na modalidade de Voleibol..... XXV

RESUMO

O *Estágio Profissional: O palco do início da concretização dos sonhos de uma estudante estagiária* é um documento narrado na primeira pessoa no âmbito do Estágio Profissional inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A prática de ensino supervisionada foi realizada durante um ano letivo na Escola Secundária de Penafiel, sendo o núcleo de estágio constituído por três estudantes estagiários e pela supervisão de dois profissionais especializados: uma professora cooperante e um professor orientador. Para a realização deste Estágio Profissional foi preponderante o contributo da Família, do Desporto, do Teatro, do Fitness e da Faculdade, sendo que este percurso contribui de forma vincada para o meu crescimento pessoal e profissional. Por outro lado, é também apresentado todo o cenário que envolve esta história: a Escola Cooperante, a Professora Cooperante, o Professor Orientador, o Núcleo de Estágio Profissional, bem como as turmas envolvidas: a turma residente e a turma partilhada. No decorrer do Estágio Profissional surgiram problemas ao nível do planeamento (e.g. construção das Unidades Didáticas, dos planos de aula e da harmonia entre a teoria e a prática contextualizada) e da operacionalização da prática pedagógica, nomeadamente, no primeiro período: a desmotivação dos alunos para a prática das modalidades e a necessidade de criar rotinas e hábitos de trabalho; no segundo período: o ajustamento das tarefas de aprendizagem ao nível de desempenho dos alunos e a garantia do sucesso e da segurança nas tarefas de aprendizagem e, por fim, no terceiro período: a planificação de todo o Sarau Gímnico, com base na autonomia e responsabilidade dos alunos. Com o intuito de resolver estas problemáticas foram utilizadas estratégias e modelos de ensino que deram resposta às necessidades e características dos alunos, intentando sempre contribuir para a formação integral dos mesmos, através do desenvolvimento dos alunos ao nível motor, social e cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CLIMA MOTIVACIONAL; FORMAÇÃO INTEGRAL; RESPONSABILIZAÇÃO.

ABSTRACT

Professional Internship: The stage for the beginning of a student intern's dreams is a document narrated in the first person within the scope of the Professional Internship included in Teaching Physical Education in the Basic and Secondary School Master's Degree by the Faculty of Sport of the University of Porto. This supervised teaching practice has been performed during one school year in Penafiel Secondary School. It's made up of three intern students under the supervision of two specialized professionals: one cooperating teacher and one mentor teacher. The contribution of the Family, Sports, Theater, Fitness, and the Faculty was preponderant for the accomplishment of this Professional Internship, and this path contributed in a significant way to my personal and professional growth. On the other hand, the whole scenario surrounding this story is also presented: the Cooperating School, the Cooperating Teacher, the Mentor Teacher, the Professional Internship Center, as well as the classes involved: the resident class and the shared class. During the Professional Internship, problems arose in terms of planning (e.g. construction of Teaching Units, lesson plans and harmony between theory and contextualized practice) and the operationalization of the pedagogical practice, namely, in the first period: the students' demotivation for the practice of sports and the need to create routines and work habits; in the second term: the adjustment of learning tasks to the students' performance level and the guarantee of success and safety in learning tasks and, finally, in the third term: the planning of the entire gymnastics soiree, based on the students' autonomy and responsibility. In order to solve these problems, strategies and teaching models were used that responded to the needs and characteristics of the students, always trying to contribute to their integral formation through the development of the students' motor, social, and cognitive skills.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATIONAL CLIMATE; INTEGRAL EDUCATION; ACCOUNTABILITY.

LISTA DE ABREVIATURAS

ApF – Aptidão Física

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CT – Conselho de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESP – Escola Secundária de Penafiel

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PO – Professor Orientador

PP – Prática Pedagógica

RA – Reflexão Aula

RE – Relatório de Estágio

RF – Reflexão Final

SEG – Sala de Expressões Gímnicas

UC – Unidade(s) Curricular(es)

UP – Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP), pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tendo como propósito a exposição crítica e reflexiva da estudante estagiária (EE) quanto ao seu desenvolvimento profissional durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na disciplina de Educação Física (EF) e ainda a sua integração na escola e no mundo da docência.

O EP apresenta-se como um local de confronto com a realidade, aplicando, na prática, todas as aprendizagens adquiridas ao longo do seu processo de formação. Tal como afirma Gomes et al. (2014) é neste contexto que os EE têm a oportunidade de "testarem" as suas crenças, conceções e conhecimentos, conferindo sentido aos conteúdos aprendidos em anos anteriores. Todo este percurso é acompanhado por um Professor Orientador (PO) e um Professor Cooperante (PC), que desempenham um papel determinante na prática pedagógica (PP) e reflexiva de cada EE.

A PES decorreu numa Escola Cooperante (EC) situada em Penafiel, no distrito do Porto, durante o ano letivo 2021/2022, com um Núcleo de Estágio Profissional (NEP) constituído por três EE. Durante todo o EP, a turma residente (TR) pela qual fiquei responsável, pertencia ao 12º ano de escolaridade e, apenas a meio do segundo período, tive o privilégio de partilhar duas turmas do 2º Ciclo de Ensino (uma do 5º ano e outra do 6º ano de escolaridade) com os meus colegas do NEP.

O EP não se se circunscreve apenas ao momento da aula em si, tendo sido explorado nas mais diversas áreas: reuniões do Grupo Disciplinar de EF, de Departamento de Expressões, do Conselho de Turma (CT) e de Pais (por estar associada à Direção de Turma da minha TR). Além disso, incluem-se os momentos vividos com toda a comunidade escolar, tais como os eventos e as atividades de EF.

1.1. Estrutura do RE

O RE encontra-se dividido em seis capítulos, nomeadamente: a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento Institucional, a Realização da Prática Profissional, o *Terminus* do EP e as Referências Bibliográficas.

Na Introdução descreve-se uma breve síntese acerca do EP, relevando-se a preponderância que esta fase possuiu na construção de identidade profissional da EE. O segundo capítulo refere-se ao Enquadramento Pessoal, onde constam os fatores que influenciaram a minha vontade de enveredar pela profissão docente. De forma complementar, destaca-se o contributo de excelência que a *mui nobre* FADEUP teve na minha formação pessoal e profissional, assim como nos primeiros *rascunhos* que idealizei do EP. O Enquadramento Institucional situa-se no terceiro capítulo, onde se enquadra o EP e a EC, bem como é enaltecido o papel da PC, PO, NEP, TR e Turma Partilhada (TP) no decorrer do EP. O quarto capítulo é relativo à Realização da Prática Profissional, abrangendo a área 1 da "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem", onde se encontram presentes os subtemas da conceção, do planeamento, da realização do ensino, da avaliação, da observação e da reflexão da PP. Acrescenta-se ainda a área 2 relativa à "Participação na Escola e na Comunidade", que se pauta por uma breve síntese das atividades e projetos desenvolvidos em NEP com toda a comunidade educativa. Além disso, este capítulo conta ainda com a área 3 referente ao "Desenvolvimento Profissional", que dá ênfase ao estudo de investigação intitulado de "Análise do mapeamento dos conteúdos como método para avaliar o Conhecimento Especializado do Conteúdo dos professores estagiários: um estudo realizado numa unidade didática de Voleibol no ensino secundário." No quinto capítulo, realiza-se uma reflexão final acerca da história que escrevi ao longo do EP, debruçando-me sobre a valorização do mesmo para a construção progressiva da identidade profissional da EE.

1.2. As metáforas do *palco* dos meus sonhos

Com o intuito de contar a minha história durante este ano letivo, desdobrei o meu RE em uma peça teatral, já que, desde pequena, senti e vivi a paixão e o encanto pelo mundo atrás e à frente das cortinas.

Muitas foram as fases atravessadas, o espetáculo é somente um dia, mas para alcançar tal objetivo, foi necessário conhecer o *camarim* (Enquadramento Pessoal) e o *cenário* que me envolvia (Enquadramento Institucional). Além disso, a *História* que tenho para contar tem quatro momentos que a distinguem: a exposição (conceção), o conflito (planeamento); o *clímax* (operacionalização da PP) e, por fim, o desenlace (os momentos avaliativos). Dentro do *clímax*, salienta-se a subdivisão desta temática em três períodos, nomeadamente: Os *Castings* (1º Período), onde os alunos se deram a conhecer e foram determinadas as regras e as rotinas em aula; Os Ensaios (2º Período), que enaltece a preparação dos alunos e, finalmente, O Espetáculo (3º Período), que é o culminar deste ano letivo, no qual se destaca a despedida dos alunos da TR do Ensino Secundário – O Sarau Gímnico, intitulado “De nós para vós”.

2. ATO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL: O CAMARIM

2. ATO I – ENQUADRAMENTO PESSOAL: O CAMARIM

Cada peça de teatro narra a sua história… Aqueles que a vivem sabem todos os pormenores: desde as falhas, medos e inquietações, até às mais pequenas conquistas e evoluções.

É no camarim que se escondem as nossas origens, traços de personalidade, convicções e preferências. Aquilo que acontece em cena é fruto das vivências e experiências de cada um; uma construção pessoal que nasce e é amadurecida ao longo da vida. Desde o primeiro ensaio, até ao dia da atuação, muitas marcas foram deixadas e muitas decisões foram tomadas, tal como acontece desde o início até ao culminar do EP.

Ao longo deste processo, o contributo da Família, do Desporto e do Teatro tiveram um enorme impacto na minha educação e formação pessoal e profissional. Além disso, a minha passagem pela FADEUP, possibilitou-me alargar os horizontes, abraçar os meus sonhos e mergulhar na história mais relevante da minha vida: o EP.

2.1. O meu pilar: a Família

O meu nome é Mariana Morais Coelho Dias, tenho vinte e três anos e sou natural de Paredes. Enveredei, desde cedo, no mundo do teatro e, por isso, vou contar-vos toda a minha história como se de uma peça teatral se tratasse…

Apesar de ser uma jovem sonhadora, nasci no seio de uma família muito humilde, mas onde brotava o amor! Ainda assim aprendi a viver “de pés bem assentes na terra”, tendo por isso uma visão pouco romântica da vida…

Devido à morte precoce do meu pai aquando ainda da minha infância, vi-me de repente a viver apenas com a minha mãe e os meus quatro irmãos mais velhos, o que me fez entrar na adolescência com uma visão realista demais da vida. Habituei-me à ferida maior do meu corpo e nunca permiti que esta dor se alastrasse graças ao suporte que encontrei na minha Família. Mestres da união, coragem, bravura e resiliência, foram capazes de me oferecer uma infância feliz e rodeada de carinho.

Da minha mãe, a *supermulher*, pai e mãe ao mesmo tempo, retirei a dedicação plena, o cuidado e o zelo por aqueles que lhe são próximos, mas também a quase inexistente demonstração de afetos.

Do meu pai (*fechar os olhos*), que é a estrela mais brilhante do céu, resultou o sorriso contagiante e a determinação e, essencialmente, a teimosia em levar a cabo todas as minhas opiniões e decisões.

Dos meus irmãos, que são o reconforto e o aconchego nas horas difíceis, ressalva-se a ambição e a paixão incessante pelo Desporto. Cresceram sendo sempre os primeiros juízes uns dos outros, sem palavras doces ou mimo excessivo, encarando sempre a realidade tal como ela é.

Ainda que com muitos defeitos, o que impera neste reinado é a dedicação, de corpo e alma, ao nosso núcleo familiar.

2.2. De aluna a professora: o sonho comanda a vida

Ter nascido no seio de uma família já adulta, fez-me crescer a sonhar... A sonhar que queria crescer para estudar e saber tanto como “os mais velhos” ... Desde tenra idade, brinquei às professoras: ora ensinava a escrever, ora ensinava voleibol… A arte podia não ser muita, mas o ímpeto de ensinar vigorava sempre! No fundo, sonhava no passado, com aquilo que, hoje, me estou realmente a transformar: uma professora...

Sempre vi a figura do professor como alguém que admirava, respeitava e tinha a maior consideração pelo seu trabalho, cumprindo os desafios por eles propostos. A minha passagem pelas diferentes escolas sempre foi conotada como sendo uma aluna empenhada, organizada e com uma forte vertente cooperativa para com os colegas e professores, sendo capaz de estabelecer uma forte ligação com toda a comunidade educativa. Para além disso, tinha um especial reconhecimento a nível desportivo, tanto pelas medalhas e prémios em torneios e provas de atletismo, como também nas apreciações qualitativas dos professores de EF.

Contudo, este envolvimento com a escola, despoletava em mim uma enorme ansiedade para ter bons resultados, acarretando as consequências de viver sempre em sobressalto e com dúvidas sobre o meu desempenho. Surgiu então o Andebol como fuga para aliviar o *stress* e aprender a lidar com momentos de fracasso e insucesso.

Mais tarde, tive a sorte de o meu caminho se cruzar com uma professora, que, no 10º ano, me fez ver o que só eu não via: seria professora de EF por todo

o meu historial, pela forma como falava do Desporto e mergulhava profundamente nele. Pela curiosidade, pela vontade de aprender e ensinar a outrem: pela paixão, por sentir e por reconhecer a importância de um Bom Professor na vida de alguém! Foi esta crença que me moveu e é por ela que quis lutar e ainda luto!

2.3. O Teatro, o Desporto e o *Fitness*: os alicerces da minha construção pessoal e profissional

Uma infância marcada pelo mundo encantado da imaginação, só podia ter o seu apogeu com a adesão ao grupo de teatro "Os ComoDEantes". Este grupo de teatro baseava-se na *Commedia dell'arte*, que se caracteriza pelo uso excessivo do cómico e de máscaras. Estas peças são realizadas, maioritariamente, em ruas e praças, recorrendo a diálogos e ações improvisadas. As peças ganhavam vida não só pela encenação, mas também pela criação de máscaras de gesso, de cenário e de figurinos.

As responsabilidades assumidas garantiram que me tornasse numa criança sonhadora, porém, sempre ciente da necessidade de trabalhar e aprender com os outros para poder crescer e evoluir. Para além dos palcos, os professores de teatro e os colegas, tiveram um forte envolvimento na minha construção pessoal, através da vivência de um espírito festivo, criativo e de constante cooperação. De facto, posso assumir que o teatro abriu-me as cortinas de uma infância feliz, recheada de imaginação e comunicação, aliada a uma forte vertente socioafetiva e humanística.

Todas estas características proporcionaram-me uma maior destreza na capacidade de comunicar, improvisar e interpretar diferentes personagens. Paralelamente a este mundo, destaca-se a docência, na qual os professores são, muitas vezes, confrontados com a expressão "***O professor é um ator***", o que reforça a importância de adotar comportamentos e moldar atitudes, sabendo assim sair da zona de conforto perante os alunos. É saber que somos nós próprios no corpo de alguém…

Assim, é possível compreender as semelhanças que as profissões de professor e ator assumem, na medida em que ambos estão em frente a um grande público, encaram a plateia com um diálogo fluído e capaz de captar a

atenção de todos, improvisando sempre que o texto *sai* do que estava previamente escrito e planeado.

Atrás da cortina, existe também uma jovem apaixonada por Desporto, que viu também nesta valência a capacidade de ultrapassar a sua ansiedade e nervosismo com a escola.

Surge então o Andebol que congrega valores educativos fundamentais para a formação integral de um ser humano, contendo na sua essência ideais, valores, normas, regras, atitudes, desafios, exigências e metas. O Desporto e os seus valores intrínsecos ensinaram-me a superar as minhas limitações e a viver no meio de pressão, sucessos e insucessos, fracassos e conquistas.

O meu percurso desportivo teve início numa região onde o Desporto feminino não era credível, motivo pelo qual não se acreditava que vingasse. Eram escassas as equipas e as que existiam congregavam elementos de idades muito díspares.

A resiliência e irreverência daqueles que quiseram levar o nome da nossa Terra mais além, tornaram estes anos nos melhores anos da minha vida, quer pelas memórias, quer pelas experiências vividas. Salientavam-se valores como a união e o sacrifício, a coragem de lutar por aquilo que nunca ninguém tinha conquistado – o Desporto Feminino na formação de Lagares.

A falta de apoio e toda a burocracia que envolve a manutenção de uma equipa de andebol, conduziu ao seu fim, contudo a chama ficou e todas fomos tentando fazer algo mais! Eu segui viagem para Baltar, onde evolui bastante a nível técnico-tático, mas permaneceu, até ao fim, o sabor amargo de ter deixado para trás aqueles que eu tanto gostava e com quem me identificava.

Esta jornada no Andebol não se resumiu apenas às táticas planeadas, às *décalages* ou às entradas do ponta para segundo *pivot...* Foi uma porta aberta para aprender a importância do treino árduo e consistente na busca de melhores resultados, aprender a saber ouvir, a aceitar as escolhas e preferências do treinador, a reconhecer os erros e corrigi-los, a assumir responsabilidades perante a equipa, a respeitar horários e regras e ainda a criar hábitos de sono e alimentação.

Mais tarde, já na Faculdade, a paixão pelo Andebol conduziu-me até Treinadora de Minis no Académico Futebol Clube e na Academia da FADEUP.

Foi na passagem por esta aventura que surgiu a importância de planear os treinos e de refletir sobre estratégias de resolução de problemas técnico-táticos, de gestão e disciplina do treino. Associou-se ainda o ensino através do jogo, dando primazia ao questionamento e, consequentemente, ao envolvimento ativo do atleta no treino.

Apesar da brevidade deste caminho, foi nestes anos que senti o florescer da minha vocação para as crianças. Ensiná-las a crescer no Desporto e na vida, vê-las a dar os primeiros passos, a felicidade de marcar um golo e de pertencer a uma equipa. Todos estes fatores conjugados provocaram em mim um encantamento por esta profissão, mas devido ao facto de estar sempre consciente que era um trabalho a curto prazo e com poucas saídas para o mundo "real", permitiu-me encontrar um equilíbrio entre o ensino e as crianças.

A minha constante preocupação com um futuro sólido e realista e as recorrentes conversas com os meus irmãos, permitiram-me ter sempre uma visão muito prática do futuro, onde sem cortinas e sem guião, iria ser entregue à brutalidade da nossa realidade. Consciente da crise de professores que ainda se vive no nosso país, aventurei-me na procura de soluções, tendo culminado com a magnífica oportunidade de trabalhar no Ginásio como instrutora de sala de musculação e aulas de grupo. Afinal, cresci ligada a esta área: a ver o meu irmão em cima do palco e a imitá-lo para um dia ser como ele…

Estes últimos anos de trabalho no mundo do *fitness* foram fundamentais para a edificação do meu "Eu" pessoal e profissional. Além das relações interpessoais estabelecidas com pessoas de diferentes idades, a noção de adaptar o treino às características individuais de cada um, a responsabilidade e o compromisso com a empresa e as pessoas, assim como a capacidade de comunicar perante o público, seja ele grande ou pequeno, ofereceram-me uma panóplia de competências fundamentais transversais ao EP.

2.4. A minha fonte de inspiração: *mui nobre* FADEUP

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior traduziu-se em incertezas e em ansiedade em relação ao que se avizinhava. Era um mundo desconhecido para o qual partia sozinha, mas sempre com a certeza de que

estava a concretizar um sonho: ingressar na Faculdade de Desporto mais prestigiada do país – a *mui nobre* FADEUP.

A minha candidatura foi sempre suportada pela experiência do meu irmão na sua passagem pela FADEUP. Mais do que ninguém, ele reconhecia nesta instituição os valores e os profissionais de excelência que lhe estavam associados.

Agora, revendo os anos transatos, percebo a bagagem rica e diversificada que os estudantes levam da FADEUP: desde a capacidade reflexiva e crítica; à capacidade de pesquisa e investigação, onde é sempre realçada a construção de ideologias socioconstrutivistas, que colocam o aluno/atleta no centro do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à Licenciatura em Ciências do Desporto, salienta-se uma vasta diversidade de conhecimentos teórico-práticos que foram essenciais em todo o percurso do EP. De forma particular, refiro-me a Estudos Práticos, que tiveram uma forte influência no conhecimento do regulamento das diversas modalidades, bem como das habilidades técnico-táticas associadas às mesmas, nomeadamente o Voleibol, Basquetebol, Futebol, Andebol, Ginástica, Natação e Atletismo. Por outro lado, a Pedagogia do Desporto, permitiu-me adotar um comportamento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando os valores do Desporto no quotidiano dos alunos; a Psicologia norteou a importância de motivar o aluno intrinsecamente para a prática desportiva, através de um contexto autêntico e rico de aprendizagens e significados; a Aprendizagem Motora realçou a aprendizagem de habilidades motoras e a influência do envolvimento e de fatores relativos à tarefa nessa aprendizagem, privilegiando a tomada de decisão, a atenção e a memória, existindo transferência da aprendizagem. Ressalva-se ainda o Desporto e Populações Especiais que nos elucida das características individuais de cada um e da importância do desporto inclusivo na sociedade atual, levando-me a experienciar modalidades como o *Goalball* com os alunos. Para além disso, a entrada na Metodologia do Treino Desportivo em Andebol foi fundamental para expandir os conhecimentos táticos da modalidade e a forma como devem ser ensinados aos alunos, mas essencialmente pela capacidade de reinventar, adaptar as tarefas de aprendizagem ao nível de desempenho dos alunos, tornar cada tarefa competitiva e lúdica, garantindo o envolvimento ativo do aluno no processo de

ensino-aprendizagem. Durante este período, falámos inúmeras vezes de Modelos de Ensino, particularmente do *Teaching Game for Understanting* e do *Constraints-Led Approach*, dando especial importância ao questionamento na construção da aprendizagem.

Todo este percurso fez ainda mais sentido com o ingresso no Mestrado em Ensino de EF, uma vez que o EP possibilita a atribuição de significado às aprendizagens, reconhecendo a sua aplicabilidade e transferibilidade para o mundo do trabalho. Em oposição ao que sucedera na Licenciatura, assiste-se a uma orientação mais específica para a formação de estudantes enquanto docentes de EF.

Relativamente ao plano de estudos do curso em questão, é notória a contribuição de cada unidade curricular (UC) para o EP. De forma particular, torna-se pertinente atribuir especial relevância a Desenvolvimento Curricular, que nos clarifica acerca da importância da disciplina de EF no currículo escolar e da sua legitimação. Para além disso, esta UC permite-nos compreender o Programa Nacional de EF (PNEF), bem como as Aprendizagens Essenciais e os Objetivos Programáticos da disciplina. Acrescenta-se ainda a importância de Profissionalidade Pedagógica pelo constante alerta para o choque com a realidade que os EE sofrem no EP, pela diferença que existe entre as expectativas criadas e a realidade do mundo da docência. Não menos importante foi a implementação da UC de Treino Funcional, pela exigência de interligar os movimentos da modalidade ao desenvolvimento da aptidão física (ApF), sendo proveitoso para o trabalho desenvolvido ao longo dos 2º e 3º períodos com os alunos sobre esta temática. No que concerne às Didáticas, todo o EP se debruça, essencialmente, nestas UC's, pela sua aplicação em contexto real. O estudo profícuo de Didática Geral, permite-nos compreender a necessidade de rentabilizar, organizar e gerir uma aula, para elevar o empenhamento motor dos alunos e, possivelmente, o seu tempo potencial de aprendizagem, sendo uma preocupação incessante de todos os professores de EF para a sua prática pedagógica. Por outro lado, as Didáticas Específicas fomentaram uma perspetiva socioconstrutivista do ensino, utilizando os Modelos de Ensino como ferramentas para reconhecer o papel do professor e alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula. Por motivos de crise pandémica, as Didáticas não tiveram a sua consumação

em contexto real – as escolas, mas permitiram-nos organizar os nossos pensamentos e ideais, sequenciar os conteúdos e atribuir diferentes graus de exigência aos alunos consoante a sua facilidade ou dificuldades nas tarefas propostas.

Perante esta panóplia de conhecimentos, consegue-se entender a complementaridade e interligação entre estes anos de formação, assentando na consciencialização das competências necessárias que precisava de desenvolver para a minha atuação enquanto professora de EF, com o objetivo de fazer *jus* ao modelo reflexivo que nos foi imposto pela *mui nobre* FADEUP, de modo a construir e reconstruir conhecimentos.

2.5. O Estágio Profissional: os primeiros *rascunhos* desta história

Ao longo do Mestrado, a criação de expectativas acerca do EP é inevitável… Vivem-se momentos de ansiedade e receio em partir para um palco desconhecido, mas que concomitantemente temos consciência do percurso que fomos percorrendo, do trabalho efetuado, da entrega de corpo e alma a todo este projeto!

A franqueza e racionalidade com que encaro a vida foi transversal à forma como sempre encarei o EP. Enfrentei-o, desde o início, como uma etapa repleta de inquietações, dúvidas e desassossego, pois, por mais relatos que existissem, estava consciente de que o meu cenário e os meus atores poderiam ser completamente díspares de outras realidades.

O choque de me ser atribuída uma turma de 12º ano, aliado ao medo de não conseguir conciliar o estatuto simultâneo de professora estagiária (PE) e aluna, tornaram o *rascunho* desta história bastante atribulado e controverso.

Sucederam-se diversas reuniões com o NEP, com o Departamento de Expressões, com o Grupo de EF e com o CT, que se pautavam por valores de exigência, organização e disciplina. A azáfama era muita, os papéis que nos eram apresentados provocavam um frio no estômago e provocavam tal ansiedade que nos faziam temer o palco! Todavia paulatinamente tudo se desmistificava: o corpo docente e não docente, as próprias infraestruturas, a dinâmica escolar e os próprios alunos receberam-nos de tal forma acolhedora

que nos íamos sentindo como parte integrante deste mundo que se apresentava a cada um de nós!

Relembro as primeiras semanas como as mais difíceis pela vasta informação com que somos constantemente confrontados, no entanto, a sensação do *"sonho tornado realidade"* fazia-me sentir realizada e expectante com o futuro que tinha à frente.

> *Acordei… Umas noites mal dormidas pela ansiedade de dominar toda a informação que nos era chegada… As dúvidas, as inquietações, os medos e, no fim, um traço de felicidade por finalmente estar a acontecer…*
>
> *(*Reflexão do 1º Período, setembro 2021)

À medida que o tempo foi passando, a permanente sensação de impotência foi-se desvanecendo pela tranquilidade e confiança que a PC e o NEP me transmitiam. A transição dos primeiros obstáculos tornou-se mais fácil por ter ao meu lado pessoas que acreditavam e me davam a segurança necessária para enfrentar o *choque da realidade.*

A primeira aula com a TR, apesar de todas as inseguranças que assolavam dentro de mim, caracterizou-se pela organização e capacidade de motivar os alunos com uma forte entoação da voz e articulação de gestos.

> *No entanto, esta sensação de que o mundo nos está a sufocar parecia ter ficado em casa…. Cheguei à escola e, ali, encarei a minha própria personagem…*
>
> *(*Reflexão do 1º Período, setembro 2021)

Nesta fase inicial, senti muitas vezes que a minha aparência física e pouca diferença de idades podiam colocar-me alguns entraves na minha intervenção pedagógica. Todavia, estes apenas foram fatores essenciais para a construção de um clima positivo e propício à aquisição de aprendizagens significativas.

Agora, é possível compreender que foi através das constantes dúvidas e desassossegos que fui capaz de aprender a antecipar cada uma das minhas ações. Por vezes, dar uma pequena voz à insegurança pode ajudar-nos a ser mais cuidadosos e disciplinados com os nossos próprios objetivos.

De facto, o EP é o verdadeiro palco dos meus sonhos: consegue amenizar os medos e inseguranças e, ainda, extrapolar a capacidade de superação mediante os vários cenários no decurso desta história…

3. ATO II – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: O CENÁRIO

3. ATO II – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: O CENÁRIO

Todas as peças de teatro são enriquecidas pelo cenário que as compõem… Não bastam os dramaturgos (NEP) que as escrevem ou os atores (TR e TP) que as interpretam… Tudo o que os rodeia é essencial para que a história seja escrita e desenvolvida.

No palco, o ponto (PC), mesmo escondido da plateia, guia os atores em toda a história, sem nunca deixar escapar qualquer pormenor: corrige e enriquece todos os que seguem, com o intuito de conduzir à ascensão profissional de cada um. Para além disso, tudo o que acontece em palco é pensado pelo encenador (PO), que de longe foca e destaca os pontos fortes da história.

3.1. Enquadramento Legal e Institucional do EP

A UC do EP está patente no segundo ano do ciclo de estudos no Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundários (MEEFEBS) da FADEUP, com o objetivo de obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre, sendo dividido em duas componentes: a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio (RE), como consta no Regulamento da UC EP.

Em relação à PES, esta visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada em contexto real, resultando do acompanhamento e supervisão de dois professores responsáveis – o PC, oriundo da Escola onde realiza o EP, e o Professor Orientador (PO), oriundo da Faculdade. Sabe-se ainda que a Escola Cooperante (EC) provém de uma escolha individual do EE perante a panóplia de escolas com quem a Faculdade apresenta um protocolo de coadjuvação. Este processo envolve um trabalho colaborativo e cooperativo entre, no máximo, quatro EE, que formam, em conjunto, o NEP. A intervenção dos EE na PES culmina com o *terminus* das atividades letivas do estabelecimento de ensino onde se realiza o EP.

Do leque de turmas que o PC assume, todas elas pertencentes ao Ensino Básico ou Secundário, é atribuída uma a cada EE: a turma residente. Além disso, o EE deve partilhar uma turma com os colegas do NEP, de forma a complementar a sua experiência em dois ciclos de ensino distintos.

No que concerne ao RE, reconhece-se que deve conter quatro dimensões, nomeadamente o enquadramento pessoal, institucional, investigativo e da prática profissional, obedecendo às “Normas e Orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios”. A sua consumação é alvo de uma defesa em provas públicas perante um júri. A classificação final resulta da realização da média aritmética das classificações obtidas na PES e no RE.

Neste sentido, o EP coloca em evidência as competências teóricas, práticas, mas também sociais e afetivas dos EE, realçando sempre a sua capacidade crítica e reflexiva, de modo a satisfazer as exigências da profissão docente.

3.2. Escola Cooperante: O Palco

Esta peça teatral só podia ter o seu culminar no palco que me viu crescer… Como aluna frequentei a Escola Secundária de Penafiel (ESP) apenas no Ensino Secundário e desde logo percebi que era uma escola onde veiculava essencialmente a exigência, a organização e o rigor.

Como EE, escolhi esta escola para ser o magnífico palco, uma vez que se situa junto ao emblemático Santuário do Sameiro em Penafiel e, por isso, pertence ao distrito do Porto.

Regressar a este lugar foi como voltar a casa: os espaços e as pessoas conhecidos, abarcavam as recordações de uma adolescência feliz.

Tal como consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a EC preocupa-se em abranger uma educação para todos, que vise a liberdade, responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia, preservando sempre o desenvolvimento e competências individuais de cada um dos alunos.

No Projeto Educativo da Escola (PEE) da ESP está explícito que a escola assume a missão de “garantir aos jovens do concelho e da região, uma sólida e eficaz formação de excelência, nos domínios do conhecimento, dos valores humanos e sociais, que vá ao encontro das suas aspirações e necessidades” de cada aluno.

Esta Escola apresenta três níveis de ensino: o básico (3º Ciclo), o secundário – que engloba os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas,

Línguas e Humanidades, Artes Visuais – e, ainda, o profissional, pelo que proporciona um vasto leque de oportunidades educativas a todos os alunos.

Dentro de cada área, a EC apresenta as condições necessárias para o desenvolvimento da formação científica, artística, tecnológica e desportiva.

Refletindo acerca dos recursos ligados à componente desportiva, pode assistir-se a uma enorme diversidade de espaços, nomeadamente: o pavilhão gimnodesportivo, que abarca o ensino de modalidades coletivas como o andebol, voleibol, basquetebol, futsal e, ainda, a possibilidade de lecionar o salto em altura (atletismo). Para além disso, a parte superior do pavilhão dá acesso à Sala de Expressões Gímnicas (SEG), que está mais orientada para ginástica e dança. Ao nível de espaços exteriores da Escola, temos o privilégio de conter três campos: dois deles de ténis e um destinado ao ensino de futsal e andebol. Ainda neste espaço, existe uma zona delimitada para a prática da corrida de velocidade (4 pistas) e uma caixa de areia fundamental para o salto em comprimento e triplo salto.

Para além de todas estas condições, a EC tem ainda a possibilidade de lecionar Orientação no Jardim do Sameiro, pelo que usufrui de um contacto próximo com a natureza. Ainda na zona exterior da Escola, é permitida a utilização do campo das Lages, que nos presenteia com um campo sintético propício à prática de futebol. Acrescenta-se que este campo é circundado por uma pista de atletismo e ainda possui uma caixa de areia, abrindo os horizontes da modalidade de Atletismo.

A EC tem também acesso às Piscinas Municipais de Penafiel através de um protocolo estabelecido entre as mesmas, conferindo aos alunos a oportunidade de vivenciar a modalidade de natação.

Torna-se pertinente referir que no início do ano letivo foi apresentado um inventário com os materiais disponíveis para cada modalidade, sendo proveitoso para uma organização exímia das aulas. Este inventário assume assim um papel deveras importante, uma vez que, além de facultar a perceção da diversidade de materiais existentes, permite transmitir elevados valores, nomeadamente o cuidado e zelo em preservar os mesmos.

Por outro lado, face à situação pandémica em que nos encontramos, o ano letivo teve um começo atribulado pela gestão de espaços e impossibilidade de algumas turmas equiparem para a realização da prática desportiva, o que tornou

a nossa prática pedagógica condicionada e limitativa. No entanto, o *terminus* de determinadas restrições trouxe o ânimo e a alegria de voltar a jogar!

Assim sendo, o facto de a ESP privilegiar o sucesso educativo e escolar dos alunos, permite oferecer uma formação integral dos mesmos, que vise o domínio intelectual, social e afetivo e a destaque das demais!

Como EE, o meu objetivo assentou-se em proporcionar experiências e aprendizagens significativas a todos os alunos, atendendo às suas características e competências, no sentido de cruzar os meus ideais com os da EC. Para tal, foi imprescindível o apoio e orientação da PC, pela sua capacidade de nos transcender na busca do sucesso.

3.3. Professora Cooperante: O Ponto

Por trás de um grande ator está sempre alguém que o orienta e encaminha na direção certa… Assim é como eu vejo a PC! Sempre presente nos momentos e caminhos mais sinuosos, redirecionando-nos nos momentos em que o texto *sai* do guião, corrigindo os nossos movimentos e coadjuvando na nossa construção enquanto futuros docentes.

> *Mas, de facto, quem tem sido a verdadeira treinadora desta equipa é a nossa PC – a verdadeira força e fonte de inspiração! A sua preocupação e atenção aliadas ao seu vasto conhecimento e competência na área de EF, fazem da professora um autêntico exemplo e orgulho por poder continuar a crescer ao seu lado…*
>
> *(RF, 1º Período, dezembro de 2021)*

A PC sempre demonstrou, através do seu olhar atento e crítico, elevado profissionalismo, intentando sempre corrigir cada detalhe e, consequentemente, melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem.

A realização de reuniões semanais, nas quais se debatia o desenrolar das nossas aulas, acarretou uma valorização acrescida para o nosso desenvolvimento enquanto EE, uma vez que o debate e a discussão dos pontos fortes e fracos durante a aula, permitiu-nos refletir e corrigir as nossas decisões e atitudes, abrindo os nossos horizontes para novas perspetivas e opiniões, propiciadoras de aprendizagens significativas. Esta permanente crítica

construtiva ao nosso trabalho provocou em nós um sentimento de emancipação e transcendência.

Importa ainda salientar, a sua notória entrega à profissão e aos EE, tornando assim evidente que o ensino, para a PC, é mais que uma profissão, é um modo de vida! Sendo ela a professora mais próxima a nós, assume o papel de exemplo que pretendemos seguir! E assim percebemos a importância de conferir disponibilidade, ambição e amor ao mundo docente. Corroboro, assim, com (Batista et al., 2014, p. 358), quando refere que "o PC assume um papel de particular relevância, na medida em que é ele o elemento que efetiva o elo de ligação entre o futuro profissional e o meio profissional".

A sua sensibilidade, competência, organização e preocupação em acompanhar cada um dos nossos passos, posteriormente, traduziu-se na liberdade em deixar-nos improvisar o texto à nossa maneira, abraçando-nos perante as vitórias e alertando-nos nos momentos mais difíceis.

Nem só de trabalho se traduziu este ano: a amizade e carinho estabelecido com a PC, tiveram uma forte influência na minha motivação para a prática pedagógica. O seu apoio incondicional e preocupação foram fundamentais para vivenciar esta experiência na íntegra. Tal como afirma Batista et al. (2014, p. 356) a "relação que o PC e o EE estabelecem entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos com um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharam e conviverem, no dia-a-dia, no contexto escolar".

Por tudo isto, a sua constante procura por renovar os nossos conhecimentos e sair da nossa zona de conforto, constituiu-se como um estímulo para me superar diariamente. À PC, obrigada por escrever esta história comigo e não me permitir deixar linhas em branco, preenchendo cada vírgula que me faltava…

3.4. Professor Orientador: O Encenador

No teatro há sempre a alma artística, aquele que cria, que orienta, que guia e faz a *magia* acontecer… Através de um bom jogo de dicas, questões e *feedbacks,* consegue-se dar o sentido desejado a uma peça de teatro.

Com a sua eloquência, fruto da sua formação e experiência, foi possível facultar aos seus EE todo o suporte teórico necessário fundamentarem as suas ações e decisões durante o EP.

A sua constante intervenção na orientação do RE, permitiu-nos nunca descurar do objetivo final e investir no nosso desenvolvimento profissional.

Ressalva-se, ainda, a competência e sapiência do PO, características estas que funcionaram como pilares basilares na construção de uma prática crítica e reflexiva. De acordo com Machado et al. (2012, p. 3), o professor tem de ser capaz de tomar decisões perante os imprevistos próprios da profissionalidade dado que as relações interpessoais são decisivas, porque o ensino envolve seres humanos com "emoções, sentimentos e com experiências que são sempre únicas". As observações e reuniões realizadas com o mesmo tornaram possível readaptar e inovar as aulas ao longo do ano letivo, procurando novas metodologias para uma prática pedagógica mais significativa. As suas questões e inquietações despoletaram o meu lado criativo e curioso, tendo enriquecido a o meu "Eu" profissional.

3.5. Núcleo de estágio: Os Dramaturgos

O dramaturgo é o alicerce de qualquer peça de teatro, cria a história e projeta todo o processo de forma a conduzir toda a envolvência da peça no enfoque desejado.

Assim é o NEP! Inicialmente um grupo de quatro jovens alunos, repletos de sonhos e vontade de vencer no mundo da docência. Juntos vincámos a nossa posição e fomos escrevendo o prólogo deste EP, em que cada um de nós assumiu, individualmente, como EE.

No decorrer desta história, o grupo viu-se obrigado a ficar sem um dos seus dramaturgos. O receio de lidar com a despedida, bem como com as consequências desta ação, traduziram-se em momentos inquietantes e angustiantes.

Contudo, foi esta cena que transformou toda a história! Seguiram-se momentos de união e cooperação, na busca de um objetivo comum, tal como o lema de uma verdadeira equipa – *ubuntu: eu sou o que sou, porque todos nós somos!*

Durante todo este percurso, o NEP mostrou-se sempre disponível para responder às dúvidas uns dos outros, partilhar opiniões e conselhos baseados em experiências anteriormente vividas. A nossa disponibilidade para ajudar e enriquecer as aulas uns dos outros foi fundamental para construir uma equipa sólida e coesa.

Aliada a esta vivência, foram surgindo os convívios em almoços, os lanches e as tardes com estes colegas, que culminaram em momentos de alegria e descontração. Todas estas oportunidades permitiram-nos viver o EP de uma forma serena, mas sempre repleta de responsabilidade, uma vez que estes momentos foram sempre aproveitados para partilhar pequenas observações realizadas, de modo a alertar os colegas de potenciais problemas na PP.

Desde o início que procuramos construir a nossa história com base na sinceridade e honestidade, para suprimir as nossas lacunas e evoluir enquanto EE e futuros docentes.

Entre os dias tempestuosos que surgiram, o brilho de ter alguém que caminha ao nosso lado e que nos quer ver crescer, faz-nos acreditar num futuro melhor. Ficam registos de um ano trabalhoso, mas sobretudo, um ano de partilha e de enriquecimento pessoal e profissional.

Sei que fui feliz perto daqueles que escreveram esta história comigo…

"Desde as reflexões aos risos conjuntos; do desespero até às conquistas… Fomos a verdadeira equipa! A união falou mais alto do que qualquer problema que surgia."

(RF, 3º Período, junho de 2022)

3.6. Turma residente: As Personagens Principais do Ensino Secundário

Muitas foram as personagens presentes nesta história, mas apenas os alunos da turma residente assumiram a função de personagens principais, pelo envolvimento ativo no decorrer de todo o enredo… Foi graças a ela que esta história foi pensada, planeada, estruturada e, no fim… ganhou vida!

De facto, no princípio, recordo-me de toda a inquietação, das dúvidas e do medo que senti quando me foi atribuída uma turma de 12º ano, todavia, no final, tudo se transformou e fez emergir uma forte ligação emocional! Foi sem dúvida um ano repleto de aprendizagens e de superação de desafios impostos.

Enquadrando o cenário da turma residente (TR), esta pertence ao Curso de Ciências e Tecnologias, sendo inicialmente composta por 25 alunos e mais tarde foram adicionados 2 alunos, perfazendo um total de 27 alunos, dos quais 15 eram rapazes e 12 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Apesar de a PC conhecer a turma na sua generalidade e me ter fornecido dados relevantes sobre a saúde e comportamento dos alunos, tornou-se pertinente para mim aplicar um inquérito de caracterização inicial à turma com informação mais detalhada acerca dos mesmos, nomeadamente a recolha de dados pessoais, escolares, desportivos e de saúde, de modo a clarificar eventuais dúvidas que pudessem surgir e ainda facilitar os processos de gestão, planeamento e organização das aulas.

De forma geral, todos os alunos pretendem prosseguir os estudos no Ensino Superior, focando maior interesse nas áreas de Saúde, Engenharia, Gestão e Desporto. No que concerne à saúde, vários foram os problemas encontrados: dislexia, anorexia, asma, hiperatividade com défice de atenção, *asperger* e surdez neuro sensorial bilateral de grau moderado. Os dois últimos, em particular, exigiram atenção e cuidados redobrados, como por exemplo a adaptação dos exercícios (aprendizagem por níveis), para colmatar as dificuldades sentidas a nível motor e atribuição de responsabilidades (repórter, organizador do Sarau Gímnico e fotógrafo). Por outro lado, devido às dificuldades de audição de um aluno, foi crucial a demonstração e exemplificação de todos os exercícios, a projeção de voz, a colocação estratégica do aluno sempre na frente, a criação de equipas para favorecer a sua integração e inclusão, bem como a constante preocupação em confirmar se ele tinha captado toda a informação disponibilizada.

No que diz respeito à prática de atividades desportivas fora do contexto escolar, foi possível confirmar que apenas 5 alunos não tiveram, em qualquer momento, algum contacto com o desporto federado. Atualmente, apenas 8 alunos praticam desporto federado, sendo que maior parte da turma pratica atividade física recreativa no Ginásio. No que se refere às modalidades praticadas pela turma, destaca-se o basquetebol (2); o BTT/ciclismo (2); o Futebol (1), o karaté (1); o futsal (1) e as danças de salão (2).

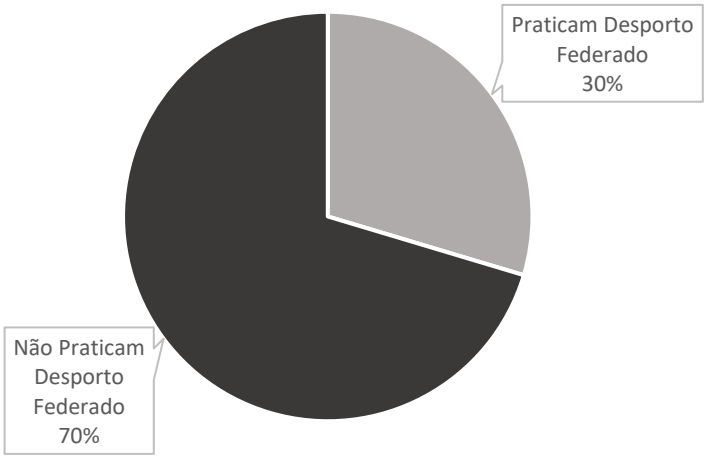


***Gráfico 1**: Atividades desportivas federadas fora do contexto escolar.*

Aliado a um forte gosto pela prática desportiva, segundo o Conselho de Turma (CT) e a PC, a TR envergava ainda elevados níveis de empenho, dedicação, motivação, sentido de responsabilidade e autonomia, que enriqueceram e guiaram cada detalhe desta história. No entanto, tendo esta turma resultado da junção de duas turmas distintas, notava-se a falta de laços de amizade entre os alunos. Pelos motivos supramencionados, foi possível o envolvimento ativo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a aplicação de Modelos de Ensino como o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Ensino de Pares, que colocam em evidência o paradigma socioconstrutivista do ensino e reforçam a necessidade de aprender e interagir com outras pessoas. Face à falta de união na turma, procurou-se formar equipas para todo o ano letivo, no sentido de promover a coesão entre todos os alunos da turma.

Agora, resta o sentimento de "dever cumprido" por ter tido a possibilidade de fazer parte do crescimento de cada personagem… Com as memórias dos sorrisos, das lágrimas de despedida, dos abraços apertados e a profundeza de cada palavra, levo para sempre as pessoas que deram asas ao meu percurso enquanto docente.

> *"(…) conseguiu encontrar estratégias inesperadas para nos motivar e fazer da disciplina de EF uma disciplina tão exigente quanto as restantes. (…) Este ano foi feito de desafios, mas agora percebemos que só com a sua ajuda e liderança os conseguimos superar. (…) A idade é, muitas vezes,*

sinónimo de ingenuidade ou inexperiência. Porém, no seu caso, foi um fator de proximidade que fez com que as barreiras da linguagem não se traduzissem numa barreira de comunicação e entendimento."

(Carta dos alunos do 12º A, no dia 03 de junho de 2022)

3.7. Turma partilhada: As Personagens Secundárias do Ensino Básico

Uma peça teatral não conta a sua história apenas com base nas personagens principais. Para torná-la mais robusta e sólida, são necessárias as personagens secundárias que irão enriquecer todo o desenrolar da narrativa…

No decorrer do segundo período, foi atribuído ao nosso NEP duas turmas do 2º Ciclo – uma turma do 5º ano e uma turma do 6º ano da Escola D. António Ferreira Gomes, localizada em Penafiel, ao lado da ESP. No entanto, apenas nos foram concebidas três semanas para este ciclo, sendo que cada PE ficou encarregue de lecionar uma semana de aulas a cada turma.

Esta necessidade de conhecer e experienciar todos os ciclos de ensino é fundamental para o crescimento integral do PE, pela capacidade de planear, reinventar e adaptar-se, tendo em conta os diferentes objetivos programáticos da disciplina, de gestão e organização da aula. Esta oportunidade oferece a cada PE uma panóplia de ferramentas úteis para o nosso futuro enquanto docentes, pelo confronto com todas as realidades do ensino.

No que concerne à componente letiva, cada turma tinha duas aulas por semana, sendo uma de cem minutos e outra de cinquenta minutos, perfazendo um total de 150 minutos por semana.

Relativamente à constituição das turmas, o 5º ano era constituído por 23 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos; o 6º ano era composta por 25 alunos, tendo 13 alunas do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades entre os 10 e os 12 anos.

Embora o tempo tenha sido escasso e a experiência vivida de forma fugaz, foi possível compreender a diferença de comportamentos e atitudes dos alunos, o que culmina com a implementação de estratégias e estilos de ensino distintos.

Ao contrário do que vivi na turma residente, ambas as turmas partilhadas evidenciavam falta de rotinas e regras, muita distração e brincadeira,

desmotivação por qualquer modalidade com exceção do futebol, assim como separavam os rapazes das raparigas. Apesar de reconhecer todos estes problemas, a brevidade do tempo não permitiu desenvolver estratégias que colmatassem estes entraves ao processo de ensino-aprendizagem.

Terminada esta etapa de constantes dúvidas e inquietações, reconheço a importância deste *desconforto* para o meu crescimento enquanto docente. Explorar diferentes contextos permite-nos mergulhar em profundas reflexões e partilha de opiniões, que se tornam cruciais para o desenvolvimento global do PE.

4. ATO III – A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: A HISTÓRIA

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4. ATO III – A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: A HISTÓRIA

4.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Segundo o Regulamento de EP, a componente de PES engloba três áreas específicas de conhecimento, sendo a presente relativa à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Assim sendo, esta área baseia-se na construção de estratégias de intervenção orientadas por objetivos pedagógicos, que conduzem à formação do aluno na aula de EF. Desta forma, de maneira a coadunar com o perspetivado, subdividi-a em quatro momentos distintos: a exposição, que remete para o contexto da história; o conflito, que abarca o planeamento e a operacionalização da prática pedagógica; o *clímax*, que discorre da realização do ato pedagógico e os constrangimentos da ação vividos ao longo dos três períodos e, por fim, o desenlace, onde estão patentes os momentos de avaliação.

4.1.1. Contextualização Concetual: A Exposição

4.1.1.1. O valor da EF para a formação do ser humano

"E será mais pelo lado da sedução, do significado e do deleite que aquilo que aparentemente é não sério se torna verdadeiramente sério e plenamente absorvente; aquilo que não posto como obrigação se constitui como indispensável e prioritário; aquilo que é supérfluo e gratuito se revela como útil e enriquecedor."

(Graça, 2014)

Segundo Graça (2014), a inclusão da EF no currículo é evidente pelo seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade.

Assim sendo, a disciplina de EF assume um lugar primordial na educação das crianças e jovens pela singularidade desta disciplina. Ao ter como objeto de estudo o Desporto, a EF é, por sua vez, responsável por preparar os alunos para a vida, porque é no Desporto que se aprende a viver, onde se aprende a vencer, a lutar pelo que se ambiciona, a não desistir perante as dificuldades e a viver em

cooperação/ confronto/ competição com os outros. Graça (2014) caracteriza ainda a EF com categorias nucleares como o esforço, a superação, a perseverança e o rendimento; categorias estas opostas ao conformismo, à passividade e à indolência.

Podemos constatar que, de facto, a EF extrapola o físico, fazendo uso do corpo e do movimento como matéria de ensino. É, portanto, a única disciplina que trata o corpo como objeto pedagógico (Queirós, 2004), visando preferencialmente a corporalidade, através da comunicação e interação com o próprio e com os outros. De acordo com Crum (1993) a participação na cultura do movimento possibilita que os alunos experimentem valores na ordem da recreação, da saúde, da aventura, da emoção, da união, do desempenho e da autorrealização.

Desta forma, a EF não se preocupa apenas com a transmissão de matérias, mas também com a evolução social e cognitiva do indivíduo, preocupando-se com o aluno na sua globalidade. Tal como afirma Crum (1993), para uma participação satisfatória e duradoura, é imprescindível o desenvolvimento de um reportório de habilidades e conhecimentos, abrangendo competências técnico-motoras, socio-motoras e conhecimento prático e competências reflexivas. Assim sendo, o professor de EF deve enriquecer a sua ação pedagógica de valores éticos e cívicos, enaltecendo o *fair-play,* o companheirismo, a honestidade e a responsabilidade inerentes ao Desporto.

Ainda sob outra perspetiva, a EF pode estar associada à saúde, pela sua intrínseca ligação à adoção de comportamentos ativos para combater o flagelo do sedentarismo na sociedade atual. De acordo com o Programa Nacional de EF (PNEF), a EF deve visar também a aptidão física (ApF), na tentativa de "melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar, reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar o entendimento da sua importância como fator de saúde ao longo da vida" (Jacinto et al., 2001, p. 10).

Por fim, advém frisar que é necessário um ensino orientado pela preocupação de enriquecer a personalidade do aluno, proporcionando-lhe vivências e experiências, alegria e satisfação no esforço pelo cumprimento das tarefas escolares (Bento, 1995). Uma EF repleta de intencionalidade pedagógica, com base nos valores éticos e prazerosos do Desporto. Uma EF que se preocupa com o desenvolvimento integral do aluno nos domínios motor,

cognitivo e social, mas sobretudo, uma EF orientada para a construção de um ser humano com capacidade de participação ativa, consciente e responsável na sociedade (Jacinto et al., 2001).

4.1.1.2. A representatividade cultural das aulas de EF para a formação do ser humano

Nas aulas de EF, para garantir a renovação do ensino dos jogos na escola, é imprescindível o envolvimento ativo dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhes, gradualmente, responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens (Mesquita et al., 2014).

Os mesmos autores referem ainda que a criação de contextos desportivos significativos para os alunos deve assegurar ambientes propiciadores de experiências ricas e autênticas, com o propósito de uma formação holística do aluno em torno de três vetores: alunos desportivamente competentes, desportivamente literatos e desportivamente entusiastas (Siedentop, 1994).

De acordo com Mesquita et al. (2016), esta perspetiva holística reforça o trabalho em equipa dos alunos, na busca de objetivos comuns, assumindo-se o professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, para potenciar a tomada de decisão dos alunos e, consequentemente, desenvolver os alunos nos domínios social, pessoal e desportivo.

Neste sentido, o estudo realizado por Mesquita et al. (2016, p. 37) sugere-nos a importância do trabalho em equipa enquanto "decisores e construtores ativos do seu processo de aprendizagem, incrementando a responsabilidade, a motivação para as práticas e o sentimento de pertença a uma equipa", a importância da atribuição de diferentes papéis aos alunos que incita à "inclusão de alunos, usualmente relegados para a periferia das atividades, pela possibilidade de permanecerem no centro das decisões" e ainda a importância de aprenderem com os seus pares. Além disso, os autores referem a importância da competição associada à inclusão, valorizando o *fair-play* e a participação de todos os alunos nas atividades. Assim, através da contribuição de cada aluno para a sua equipa, é possível promover o estusiasmo, a motivação e a integração dos alunos na prática desportiva.

Todos estes argumentos remetem para uma EF mais inclusiva e equitativa, com o objetivo de envolver os alunos em aprendizagens significativas e autênticas para o seu desenvolvimento integral, tendo o professor o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1.3. A evolução da minha visão concetual ao longo do EP

No início deste percurso, a experiência no andebol e no *fitness*, foram preponderantes para intervir e atuar assertivamente junto dos alunos. As duas áreas, apesar de distintas, permitiram-me ter as ferramentas essenciais para liderar a turma, comunicar e criar, desde o início, regras e rotinas para um ambiente propício à aquisição de aprendizagens.

Porém, na escola, o papel do professor de EF assume particular relevância pela influência que assume nos alunos, uma vez que, para além de se preocupar com a transmissão de saberes da sua disciplina, também se preocupa com o desenvolvimento psicossocial e cognitivo do ser humano. Tal como assume Rosado (2011, p. 11), o objetivo da educação desportiva enfatiza competências fundamentais como a "valorização do esforço, da perseverança, do autoaperfeiçoamento e da harmonia pessoal", formando não exclusivamente o desportista, mas o Homem.

Sob esta perspetiva, a minha função como professora baseou-se em valores socioconstrutivistas, que colocam o aluno no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. Para tal, o aluno deve ser um pensador das ações que executa e não um mero reprodutor ou fazedor (Mesquita, 2004). Este foi o princípio basilar da minha PP, patente, sobretudo, no uso do questionamento e na liberdade para criar a coreografia.

A particularidade de ter uma turma muito heterogénea a nível psicomotor, incentivou-me a individualizar cada uma das aprendizagens, com o propósito de obter o sucesso de todos os alunos nas tarefas de aprendizagem. Reconhecendo que cada aluno traz consigo um reportório motor diversificado e, por vezes, redutor, considerou-se pertinente adaptar as aprendizagens aos respetivos níveis, conferindo sempre autonomia aos alunos na busca pela sua aprendizagem. Neste sentido, procurou-se ajustar as habilidades técnico-táticas das modalidades às características e necessidades de cada aluno, considerando a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com o objetivo

de assistir o aluno, proporcionando-lhe apoio e recursos, capacitando-o para aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda (Fino, 2001). Especificamente, na transposição de barreiras foram criados três níveis com diferentes tamanhos e distâncias; por outro lado, na avaliação de Orientação, os alunos tinham acesso a três níveis de dificuldade; em Voleibol, os alunos com mais dificuldade podiam realizar um duplo toque e o campo era reduzido para evitar que a bola estivesse sempre no solo; e na aprendizagem dos elementos de ligação de Ginástica Acrobática, os alunos possuíam dois níveis de exercitação (com ajuda e sem ajuda).

Ao longo do tempo, a perceção de antecipar todos os problemas tornou-se naturalmente instintiva. Todos os pormenores do espaço, da orientação dos alunos, do tempo de transição e da disposição do material suscitavam a minha preocupação constante.

De facto, o EP coloca-nos perante situações-problema reais que outrora tinham surgido no mundo hipotético. Cada aula incentivava à discussão e posterior reflexão, com o intuito de acrescentar riqueza e significado às aprendizagens de cada aluno. A partilha de saberes com o NEP, a PC e o PO foi imprescindível para enriquecer o meu Eu e complementar a bagagem já por mim adquirida ao longo do meu percurso pessoal e profissional.

4.1.2. A planificação da prática pedagógica: O Conflito

O conflito é determinante para o desenrolar da história, tal como a planificação de todo o ano letivo, das UD e de cada aula é fundamental para o desenvolvimento da PP.

Dentro desta temática, irei explorar a planificação ao nível macro, meso e micro, tendo em consideração os objetivos definidos em prol das necessidades dos alunos. Além disso, torna-se oportuno incluir as estratégias e modelos de ensino empregues no processo de ensino-aprendizagem, que proporcionaram um ambiente rico de aprendizagens.

Salienta-se, ainda, a pertinência dos momentos de reflexão e observação que enriqueceram a planificação da PP.

4.1.2.1. A tentativa de harmonizar a teoria com a prática contextualizada

Viver a experiência de docente significa viver em constante paralelismo entre a teoria e a prática, entre o hipotético e a realidade.

É no momento que se realiza o diagnóstico das habilidades dos alunos e se conhece o programa da disciplina que se compreende que a teoria e a prática entram em rotura: o PNEF não está ajustado às verdadeiras capacidades e competências do respetivo ano de escolaridade. Por este motivo, é cada vez mais urgente o professor ser capaz de adaptar as tarefas de aprendizagem às necessidades da turma.

Esta problemática esteve assente essencialmente na modalidade de Voleibol, uma vez que os alunos, de acordo com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), revelaram encontrar-se na terceira etapa de aprendizagem (3x3). No entanto, o programa da disciplina indica para o 12º ano de escolaridade o jogo 4x4 no nível elementar. Nesta medida, a decisão em NEP juntamente com a PC, foi adequar os conteúdos da terceira etapa de aprendizagem ao jogo 4x4, adequando as demandas do jogo às respostas dos alunos.

Esta disparidade de conceções implica que o professor conheça o PNEF e reconheça as principais dificuldades e valências dos seus alunos, procurando ajustar a teoria à prática contextualizada. Assim, é importante frisar a necessidade de o professor pensar nas características individuais dos alunos, mas também no contexto em que se insere, de modo a proporcionar aprendizagens ricas e significativas.

4.1.2.2. Planeamento Anual: uma perspetiva global

De acordo com Bento (2003), permite situar e concretizar os programas de ensino no local e com as pessoas envolvidas, estabelecendo metas entre as orientações do grupo de EF e com o PNEF.

A par dos constrangimentos vividos em tempos pandémicos, também o planeamento anual sofreu alguns ajustes e limitações, de modo a conceber as condições de segurança e de higiene ideais para toda a comunidade educativa.

Neste sentido, durante o 1º Período, a planificação foi estruturada atendendo às contingências do Referencial Escolas (2021-2022).

Em reunião do grupo disciplinar – 620/EF, as reformulações no *roulement*[1] do ano letivo transato mantiveram-se. Desta forma, das duas aulas por semana que cada turma tinha, ficou estabelecido que em uma delas, a turma teria acesso ao balneário e na outra aula não teria esse acesso pelo que, consequentemente, não seria possível realizar aula prática. Acrescentou-se ainda a importância de privilegiar desportos e atividades ao ar livre, para evitar *clusters* ou surtos.

Na ESP, o *roulement* (ver anexo 1) é elaborado pelo Diretor de Instalações, antes do início de cada período, o que impossibilitou a construção de um macroplaneamento.

Com o propósito de oferecer a todas as turmas oportunidades semelhantes, o *roulement* é dividido em quatro subperíodos, cada um deles com a duração de três a quatro semanas. Em função do espaço que é determinado pelo mesmo, a modalidade tem de ser ajustada e passível de ser lecionada. Portanto, neste contexto, insere-se o modelo por "blocos", tratando-se de um só desporto em cada aula (monotemática).

Apesar destes constrangimentos logísticos, é dada a possibilidade aos alunos de escolherem as matérias que preferem aperfeiçoar-se, tendo ainda a possibilidade de descobrirem outras atividades, mantendo as características de ecletismo inerentes à proposta curricular (Essenciais, 2018). Deste questionamento via *Mentimeter*, resultou a preferência por Basquetebol e Voleibol (modalidades coletivas); por Ginástica (modalidade individual) e, por fim, por Badminton e Ténis.

Em consonância com o *roulement*, as escolhas dos alunos e as contingências do Referencial Escolas, foram lecionadas, no 1º Período, as modalidades de Orientação e Atletismo; no 2º Período, foi lecionado Voleibol e Ginástica Acrobática e no 3º Período foi lecionado Basquetebol e Atividades Rítmicas Expressivas, com foco no *step*, expressão corporal e dando continuidade ao trabalho de Ginástica do período transato. A informação encontra-se detalhada na tabela seguinte (1), contendo o número de aulas previstas de cada modalidade.

[1] *Roulement* – documento orientador que continha os espaços para a lecionação das aulas.

	1º Período	2º Período	3º Período
Modalidades e aulas previstas	Orientação (12 aulas)	Voleibol (14 aulas)	Basquetebol (3 aulas)
	Atletismo (11 aulas)	Ginástica Acrobática (11 aulas)	Atividades Rítmicas Expressivas (12 aulas)

Tabela 1: *Modalidades lecionadas na TR e número de aulas previstas.*

Para além disso, na mesma reunião de grupo de EF, ficou estipulada a reestruturação da utilização dos balneários, de modo a combater o contacto frequente entre os alunos. Uma vez que os balneários não conseguiam viabilizar uma segurança ao nível da higiene e distanciamento, face à quantidade de alunos e de turmas que tinham de frequentá-los, foi necessário realizar grupos de oito elementos para equipar/desequipar, garantindo, assim, o distanciamento ideal. Esta decisão teve repercussões no funcionamento das aulas, pelo tempo despendido. Ao longo do ano, esta regra foi atenuada face à evolução da COVID-19, no entanto, teve sempre condicionalismos no tempo útil de aula.

Neste sentido, a turma disponha de 6 grupos de trabalho: três de rapazes e três de raparigas, estruturados em função da planta de sala de aula. Assim, tendo em consideração que cada grupo precisava de cinco minutos para se equipar/desequipar, o tempo útil de aula não podia exceder os 70 minutos. De forma a permitir que todos usufruíssem das mesmas condições, utilizou-se a estratégia de rotatividade entre grupos para utilizar o balneário. No 3º Período, esta regra já não entrou em vigor, pelo que foi possível ter, no mínimo, 80 minutos de tempo útil de aula.

Apesar da fase de transição que vivemos e das atualizações constantes, foi visível a minha assimilação e compreensão de todos os procedimentos, visando sempre a saúde e bem-estar da TR e dos demais.

A elaboração do planeamento anual (ver anexo 2), mesmo que realizado antes de cada período, foi crucial para a organização e sistematização de todo o meu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que fornecia indicações do espaço decorrente da aula e do número de aulas previsto para cada modalidade.

4.1.2.3. Unidade Didática: o caminho para a conquista pedagógica

De forma a dar continuidade à macroplanificação (planeamento anual), pretende-se realizar uma planificação ao nível meso – as UD, que detalham e estruturam a modalidade a lecionar.

Numa primeira fase, torna-se imprescindível analisar o envolvimento e os alunos, pelo que, de forma sintetizada, no início de cada UD, era realizada a caracterização da turma e dos problemas de saúde associados e o grau de conhecimento/aptidão da modalidade. Ainda eram acrescentadas as limitações do espaço e do material envolvente, para tornar a organização da UD mais verosímil.

Após a Avaliação Diagnóstica (AD) de cada modalidade, surgia a planificação das UD, de modo a perspetivar um balanço entre o ponto inicial dos alunos e o ponto que pretendia que os mesmos atingissem, atendendo ao PNEF, às aprendizagens essenciais e às necessidades específicas dos alunos.

As UD (ver anexo 3) eram construídas de acordo com o modelo de (Vickers, 1990), uma vez que apresentavam quatro domínios distintos: habilidades motoras, cultura desportiva, aspetos fisiológicos e da condição física e, por último, conceitos psicossociais. As habilidades motoras sintetizam os conteúdos a lecionar dentro de cada modalidade, sendo definidos de acordo com o nível de desempenho identificados na AD, que estavam articulados com o PNEF. No que concerne à cultura desportiva, foram referidas as regras e regulamento do jogo, dando especial atenção aos gestos de arbitragem (ver anexo 4). Os aspetos fisiológicos e da condição física eram preparados, inicialmente, por mim e, a partir do 2º Período, estiveram ao encargo dos alunos, estando sempre em articulação com os conteúdos a desenvolver na aula. Tal como o domínio anterior, também os conceitos psicossociais eram determinados de acordo com as exigências da modalidade, sendo transversal a todo o ano a promoção de autonomia, responsabilidade, respeito, *fair-play,* comunicação e a liderança através da componente lúdica, competitiva e da atribuição de papéis e tarefas.

A justificação de cada UD seguia os preliminares da FADEUP, uma vez que apresentava uma divisão em termos de extensão, sequência e profundidade do Modelo de Estrutura de Conhecimento (MEC), perspetivando ainda os objetivos gerais e específicos, de acordo com os quatro domínios referidos. Desta forma,

era possível assegurar uma sequência lógica dos conteúdos e compreender a profundidade de cada um.

Além disto, torna-se ainda mais pertinente adequar a planificação da UD às características e contexto da turma, uma vez que o PNEF encontra-se, geralmente, desadequado à realidade escolar. Por outro lado, dentro da mesma turma existem níveis diferenciados de desempenho, o que implica a distinção da complexidade dos conteúdos a lecionar. Um caso prático enquadra-se por exemplo na modalidade de Voleibol, onde o ensino no bloco seria apenas lecionado a três das seis equipas e na modalidade de Ginástica Acrobática, os alunos é que se propunham a aprender as figuras e os elementos de ligação, com a ajuda de *skill cards* (ver anexo 5) dos colegas e da professora.

No final, compreende-se que a UD é um documento flexível e ajustável às constantes alterações e readaptações que o processo de ensino-aprendizagem sofre. Não podemos estagná-la porque o ensino também não é estanque, temos de considerar as mudanças, a evolução dos alunos e a resposta dos mesmos aos problemas que lhes são propostos. As principais alterações realizadas às UD estiveram relacionadas com as atividades escolares e os torneios desportivos. Contudo, estas adaptações também tiveram de ocorrer devido ao elevado número de alunos infetados com o vírus SARS-CoV-2, o que impedia de avançar na matéria, bem como as condições climatéricas adversas à prática desportiva no exterior. Concomitantemente, existiram alterações na mesoplanificação, como por exemplo, no Voleibol, estar previsto lecionar o passe de costas para toda a turma, no entanto, como observei muitas dificuldades no passe de frente para encadear o 2º e o 3º toques, optei por dar mais profundidade a este conteúdo e apenas ensinar o passe de costas aos alunos que apresentavam melhores níveis de desempenho.

Em suma, o planeamento a nível meso é um suporte para o professor, uma vez que o elucida dos objetivos a curto, médio e longo prazo, sendo fundamental para organizar e estruturar cada aula nos diversos domínios. A passagem pelas três fases de construção de uma UD – análise, tomada de decisão e planeamento – são primordiais para um ensino repleto de intencionalidade pedagógica, que norteiam estratégias pedagógico-didáticas de acordo com os objetivos previamente definidos.

4.1.2.4. Planos de Aula: crescer e evoluir

Nesta história que conto, parti do geral para o particular, tal como do macroplaneamento para o micro. Nesta lógica, o PA (microplaneamento) é resultado da articulação entre o planeamento anual e da UD, que se traduz num documento mais prático, usual e direcionado para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Na perspetiva de Metzler (2017), um bom planeamento conduz a uma melhor fluidez da aula e da gestão do tempo, o que gera melhores níveis de aprendizagem.

De modo a tornar o PA mais intuitivo e familiar, em NEP, readaptámos a estrutura utilizada na maioria das didáticas específicas no 1º ano de Mestrado. Portanto, inicialmente, o cabeçalho era constituído por: data, hora, duração da aula, ano/turma, nº de alunos, UD, local, função didática, material e objetivos da aula em torno de três grandes domínios: motor, cognitivo e socioafetivo, que estão intimamente relacionados para a formação do aluno no seu todo. Além disso, o PA era dividido em três partes – inicial, fundamental e final –, apresentando o tempo de cada exercício, o conteúdo associado, a situação de aprendizagem com o respetivo esquema e os critérios de êxito. Por último, era dedicado um espaço para fornecer determinadas informações ou reflexões sobre a aula, tal como está expresso na figura seguinte (1):

Plano de Aula					
Professora:	**Data:**	**Hora:**	**Duração:**	**Ano/Turma:**	**Nº de alunos:**
Unidade Didática:	**Função Didática:**			**Local:**	
Objetivos da Aula: Domínio Motor: Domínio Socioafetivo: Domínio Cognitivo:				**Material:**	

Parte da Aula	Tempo	Conteúdo	Situação de Aprendizagem/Esquema	Critérios de Êxito
Inicial				
Fundamental				
Final				

Figura 1: *Estrutura adotada para o PA.*

Ao longo do tempo, fui capaz de perceber que, para facilitar a minha organização da aula e a minha intervenção junto dos alunos, seria mais vantajoso acrescentar os objetivos específicos da aula no cabeçalho, com o propósito de me alertar para as componentes críticas na explicação e na demonstração dos exercícios. Esta decisão teve especial importância na modalidade de Ginástica, uma vez que eram lecionados vários elementos de ligação em simultâneo, o que implicava um domínio teórico-prático de todos eles. Seguindo esta dinâmica, foi possível esquematizar melhor a informação e na parte introdutória da aula ser mais breve e concisa a apresentar o conteúdo, recorrendo propositadamente a palavras-chave e ao questionamento para verificar a compreensão dos alunos. Outra alteração efetuada ao PA (ver anexo 6), surgiu após a proposta do PO que incitou à colocação dos fatores psicossociais em cada exercício, de forma a garantir que esses conceitos eram desenvolvidos e aperfeiçoados nas aulas. Esta modificação, incentivou-me a procurar diferentes estratégias didático-pedagógicas, através dos modelos de ensino, para trabalhar o domínio socioafetivo, utilizando além da competição e do lúdico, a distribuição de papéis/funções aos alunos, nomeadamente de líder, capitão de equipa, árbitro, repórter, oficial de mesa, entre outros, assim como a atribuição de pontuação nas coreografias de Ginástica Acrobática, através de uma lista de critérios de êxito. Além disso, os alunos discutiam e refletiam sobre as coreografias apresentadas para melhorar os aspetos técnicos e/ou coreográficos.

Procurei ainda tornar o PA mais pessoal através da colocação de letras maiúsculas e/sublinhadas que me alertavam para determinados pormenores da PP, tais como o grito das equipas e a responsabilidade de anotar os resultados. Aliada à necessidade de garantir uma boa gestão e organização da aula, optei por colocar, à mão, a hora inicial e final do exercício e, além disso, utilizava o alarme do relógio para garantir que estava totalmente concentrada na resposta dos alunos à tarefa exposta.

Tal como o desenrolar do EP, os PA são também um processo de constante correção e melhoria, com o intuito de ajudar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, através das dicas da PC, reduzi o número de critérios de êxito para cada exercício, tendo repercussões na minha observação e *feedback*, que se tornaram mais direcionados e orientados para o objetivo da

aula. Salienta-se ainda o cuidado em articular os exercícios com os objetivos específicos da aula, acrescentando um espaço para adaptações (mais fáceis ou mais complexas) aos exercícios, de modo a elevar o tempo potencial de aprendizagem de cada aluno, sem descurar o objetivo primordial.

Com vista a rentabilizar o tempo de empenhamento motor dos alunos, foram estruturadas estratégias para combater o tempo despendido entre as transições de exercícios. Neste sentido, optei por, na parte introdutória, explicar e demonstrar o conjunto de exercícios a realizar no decorrer da aula, permitindo ter uma aula fluída, sem longas interrupções. Desta forma, os alunos já conheciam os objetivos da aula, o que tornava mais fácil a sua organização.

Torna-se ainda pertinente referir que os PA eram elaborados em função dos problemas e dificuldades encontrados nas aulas anteriores, pelo que era imprescindível resolvê-los na aula seguinte.

Embora o PA seja pensado e elaborado de forma minuciosa para potenciar os níveis de aprendizagem dos alunos, este pode sofrer alterações consoante a sua resposta ao exercício (o exercício ser muito complexo para o nível de desempenho dos alunos) ou por situações que o professor não consegue controlar (faltas dos alunos). Assim sendo, o PA apresenta-se como um documento somente orientador e flexível, que deve ser ajustado às necessidades momentâneas dos alunos.

4.1.2.5. Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem: os instrumentos pedagógicos que nortearam a minha intervenção

O processo de ensino-aprendizagem foi desenhado em torno das aprendizagens essenciais e objetivos programáticos da disciplina, tendo por base os quatro domínios de (Vickers, 1990): habilidades motoras, cultura desportiva, aspetos fisiológicos e da condição física e, por último, conceitos psicossociais. De forma a potenciar estes domínios, foram utilizadas determinadas partes constituintes dos modelos e estilos de ensino, para solucionar os problemas encontrados, tal como está explícito na tabela que se segue (2).

Período	Turma	Modalidades	Problemas Identificados	Estilos/Modelos De Ensino	Estratégias Utilizadas	Evolução
1º Período	TR	Orientação	✓ Desmotivação para a prática da modalidade; ✓ Competências muito distintas inter-grupos.	✓ Características do MID; ✓ MED; ✓ Características do MAC.	✓ Criação de uma liga, com equipas coesas e um espírito entusiasta ligado à competição; ✓ Recurso a meios tecnológicos; ✓ Criar tarefas/jogos com diferentes áreas de interesse com o objetivo de potenciar o sucesso de todos os alunos.	✓ Promoção da interdisciplinaridade; ✓ Criatividade e inovação; ✓ Criação de equipas sólidas e com espírito de camaradagem.
	TR	Atletismo	✓ Desmotivação para a prática da modalidade; ✓ Rentabilização e gestão da aula; ✓ Tarefas diferenciadas.	✓ Características do MID; ✓ MED; ✓ Características do MAC.	✓ Explicação dos exercícios no período inicial da aula; ✓ Aula organizada por estações; ✓ Competitividade na organização eficiente das equipas; ✓ Dentro de cada estação ter diferentes níveis de aprendizagem; ✓ Todos contribuírem para o sucesso da equipa.	✓ Otimização do tempo de empenhamento motor; ✓ Tarefas ajustadas ao nível de desempenho.

2º Período	TR	Voleibol	✓ Competências muito distintas; ✓ Articular o PNEF e conceções de ensino por etapas de aprendizagem.	✓ MED; ✓ MAPJ.	✓ Adaptações às regras do jogo e do espaço; ✓ Modificação por representação ou por exagero; ✓ Valorização dos diferentes papéis; ✓ Criação de uma liga, com equipas coesas e um espírito entusiasta ligado à competição; ✓ Adequar os conteúdos do 3x3 à forma de jogo do 12º ano – 4x4.	✓ Promoção de aprendizagens autênticas e inclusivas; ✓ Espírito desportivamente entusiasta e competitivo; ✓ Capacidade de adaptar as tarefas aos problemas encontrados.
	TR	Ginástica Acrobática	✓ Domínio do conteúdo; ✓ Exposição do conteúdo; ✓ Dificuldades na fase de diagnóstico de erros.	✓ MID; ✓ Características do MED; ✓ Características do MAC.	✓ Ler, observar muitos vídeos, discutir e refletir com a PC; ✓ Utilizar os alunos como modelos de referência.	✓ Enriquecimento pessoal: já sugeria soluções e estratégias nas figuras e eficácia na deteção de erros técnicos.

	TP	Voleibol	✓ Comportamentos desviantes dos alunos; ✓ Motivação dos alunos.	✓ MID; ✓ Estilo comando.	✓ Organização dos exercícios com número reduzido de alunos e separar os mais conflituosos; ✓ Diferenciar o formato de organização da aula, criar um espírito competitivo.	✓ Controlo da turma.
3º Período	TR	Atividades Rítmicas Expressivas	✓ Desmotivação dos alunos para o Sarau Gímnico; ✓ Gestão das emoções e do *stress* dos alunos.	✓ Características do MAC; ✓ Características do MED; ✓ Características do MID.	✓ Atribuir responsabilidade aos alunos pela organização do Sarau, aceitar as sugestões deles e encaminhá-los, apresentar sugestões; ✓ Conversar com os alunos e demonstrar que acredito no trabalho e esforço deles. Encontrar soluções para os seus problemas.	✓ Promover a autonomia e o sentido de responsabilidade; ✓ Elo de ligação professora – alunos.

Tabela 2: *Mapeamento do Processo de Ensino-Aprendizagem.*

4.1.2.6. Refletir, reconhecer e observar: o percurso fundamental do processo de ensino-aprendizagem

Todo o EP foi acompanhado de momentos de observação e reflexão, quer das minhas ações e decisões, quer das ações e decisões dos meus colegas de NEP, com o intuito de aprender e enriquecer a nossa experiência profissional.

A reflexão assume-se como primordial neste processo, uma vez que suscita a dúvida, obriga ao confronto com a realidade e ainda tem a potencialidade de não permitir conformar-se com os seus atos. Corroborando com Machado et al. (2012, p. 3), "O panorama atual do ensino procura um profissional reflexivo, um professor inquieto, que procure desenvolver as suas potencialidades e superar as dificuldades que eventualmente surjam no seu percurso".

Além da reflexão, o reconhecimento e a observação são outros fatores decisivos no processo de ensino-aprendizagem, pela dependência que os três assumem. Assim, para refletir é imprescindível observar tudo o que nos rodeia, para sermos capazes de reconhecer os problemas da PP.

Enquanto PE, posso aferir que as reflexões com a PC, o PO, o NEP e, até mesmo, sozinha, tornaram-se cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ter a capacidade de ouvir, aceitar as opiniões dos outros e procurar soluções para os problemas identificados aula após aula, são demandas essenciais para o mundo do trabalho.

Esta atitude reflexiva foi crescendo gradualmente: no início apenas resultava no final da aula, enquanto que, no fim deste percurso, a reflexão já se espelhava naturalmente dentro da própria aula, com alterações às tarefas de aprendizagem e adaptações das mesmas, por estar tão intrínseca no meu Eu profissional.

Segundo o estudo de Machado et al. (2012, pp. 27-28) concluiu-se que a reflexão "incute uma atitude de questionamento permanente, assumindo-se como um instrumento de autoavaliação, regulador do desempenho, contribuindo para: a consciencialização da complexidade da ação docente; a necessidade de adquirir conhecimento teórico para agir; o entendimento da relação teoria-prática, como um processo de produção de saber; a promoção para uma atitude analítica da ação e da prática profissional; o desenvolvimento do autoconhecimento e da autonomia; o proporcionar maior segurança no ato de

ensinar; um maior interesse e capacidade para inovar e ainda porque é motivadora para maior exigência e autoexigência do professor."

De facto, a PC sempre descreveu a minha vivência no EP como um período de constante insatisfação, nunca me senti suficientemente realizada, porque ansiava sempre mais e melhor. Encontrei sempre problemas e, talvez, por isso, tenha procurado sempre diferentes soluções para os resolver. Refleti todos os dias, através de conversas, monólogos e da escrita, para me ajudar a crescer e a escrever a história do *palco dos meus sonhos* – o EP.

4.1.3. A operacionalização do processo de ensino-aprendizagem: O *Clímax*

A passagem da teoria para a prática era, nitidamente, o momento mais ansiado do EP! E aqui se vislumbra mais uma semelhança com o mundo dramático: também todos os espectadores aguardam o *clímax,* pois é ele que cria o entusiasmo e acentua os sentimentos e as ideias!

Assim sendo, de forma resumida, serão destacados os elementos-chave que foram imprescindíveis para o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e que, consequentemente, contribuíram para o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, nas subsecções seguintes, irei apresentar os problemas vivenciados na prática, bem como as estratégias pedagógicas implementadas na PP, com o objetivo primordial de desenvolver os alunos em torno dos quatro domínios: habilidades motoras, cultura desportiva, aspetos fisiológicos e da condição física e conceitos psicossociais. Estes domínios apresentam uma forte ligação entre si, na medida em que alunos fisicamente ativos, mais cultos e entusiastas desportivamente, terão consequências positivas ao nível do desenvolvimento motor.

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

4.1.3.1.1. A criação de equipas duradouras como estratégia de integração e coesão social entre os alunos

Sendo a TR oriunda de turmas distintas, deparámo-nos desde cedo com consequências ao nível da integração e da união dos alunos. Esta situação reportou para a necessidade de elaborar equipas que perspetivassem a inclusão e a afiliação de todos, sendo desenvolvido o sentimento de pertença ao grupo (Mesquita & Graça, 2009).

Cada equipa tinha associado a si um nome, uma cor, um grito, um lema, uma música e um capitão, na tentativa de recriar um contexto desportivo significativo e autêntico. Tal situação coaduna com a perspetiva de Graça & Mesquita (2013) que acreditam na aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos e duradouros e ainda reforçam a ideia de dar identidade ao grupo, na tentativa de instalar uma ética de justiça e equidade e consideração pelo próximo. Rosado (2011) discorre ainda da valorização de possuir uma atitude de abertura à diversidade, de valorização da experiência do contacto com a diferença, de aprendizagem com os que são diferentes de si, de perceção dos aspetos comuns que estão para além das diferenças.

Aliada à necessidade de formar equipas coesas, a turma apresentava ainda uma forte veia competitiva e sentido de responsabilidade, pelo que se tornou oportuno implementar o MED como estratégia para resolver os problemas de afiliação e de heterogeneidade entre os alunos, através de uma "ética de respeito pelo espírito do jogo, num clima que favoreça a participação, o desenvolvimento individual, que equilibre as oportunidades de aprender e de jogar de todos os participantes" (Graça & Mesquita, 2013, p. 15).

O trabalho em equipa permite reforçar a interação com os colegas, na medida em que, o grupo, procurava resolver os problemas encontrados, atendendo às competências e conhecimentos de cada um, produzindo as suas próprias aprendizagens através de experiências criadas por si. Desta forma, utilizou-se o MAC, que salienta cinco elementos que podem ser geridos pelo professor, particularmente (1) a interdependência positiva, relacionada com a

capacidade de trabalharem bem juntos, dependendo uns dos outros para o sucesso da equipa; (2) a interação face a face, vinculando a necessidade de o grupo se apoiar mutuamente; (3) as habilidades interpessoais e de pequenos grupos, centrada na capacidade de os alunos trabalharem em grupo; (4) a responsabilidade individual, que está relacionada com o assumir de uma parte da tarefa em prol do grupo e, por último, (5) o processamento de grupo, onde os alunos refletem criticamente o desenvolvimento do seu grupo (Casey & Goodyear, 2015).

De forma sucinta, Metzler (2000) afirma que o "sucesso só é alcançado quando os alunos trabalham juntos em equipas e contam uns com os outros para completar a tarefa", tal como a construção da coreografia de Ginástica Acrobática e os jogos de Voleibol, que só foram possíveis pela participação e colaboração de cada elemento; "os alunos assumem a responsabilidade de completar a sua parte da tarefa para o seu grupo e aprender algo no processo" (Metzler, 2000, p. 223), o que significa que todos trabalham em benefício da equipa: todos tinham de apresentar a coreografia (Ginástica Acrobática), de realizar bem a técnica de barreiras e estafetas para conseguirem pontos para a equipa (Atletismo) e pontuar em jogos reduzidos para um objetivo maior – classificação da equipa na Liga (Voleibol), assumindo assim o compromisso individual; "pequenos grupos ou equipas são criados para terem uma função explícita de se encorajarem uns aos outros" (Metzler, 2000, p. 223). Os capitães desempenharam o fio condutor de toda a narrativa: foram a fonte de motivação e de coragem da equipa.

O facto de permanecer com as mesmas equipas permitiu aos alunos criar fortes laços de amizade e de camaradagem, sendo possível criar um ambiente propício de aprendizagens significativas. Esta ideia suporta-se na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, que defende que a aprendizagem é eminentemente social, ou seja, constitui-se como um processo de interação e de partilha, que permite aos alunos desenvolverem a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), tal como referem (Fontes et al., 2004).

Apesar de o processo de seleção surgir das competências e das características de cada aluno, a implementação do MED e do MAC contribuíram assertivamente para a integração e inclusão de todos os alunos nas suas equipas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem pela constante

partilha e respeito entre todos. Tal como afirma Mesquita e Rosado (2011, p. 34) é cada vez mais importante a "promoção de uma educação intercultural que assenta na partilha, no respeito e na valorização da e pela diversidade cultural, procurando pôr fim a preconceitos e discriminações. Tem por finalidade o pluralismo de oportunidades e de expressão, em que a diversidade é uma riqueza a preservar e a explorar educativamente, afastando o primado de uma cultura sobre outras."

Por fim, importa salientar a relevância da formação de equipas e a entrega de prémios (ver anexo 7) para a promoção da motivação e do gosto pela prática desportiva, que se traduzem no envolvimento ativo do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

"(…) o esforço, a união… ao início ninguém se conhecia, mas depois criamos laços de amizade."

(Relato da Equipa 3 – MIB, vídeo realizado por um aluno em Atletismo)

"Somos uma equipa muito empenhada, com um forte coletivo, competitiva… tudo em que nos envolvemos é para levar a sério"

(Relato da Equipa 1 – Olha para cima, vídeo realizado por um aluno em Atletismo)

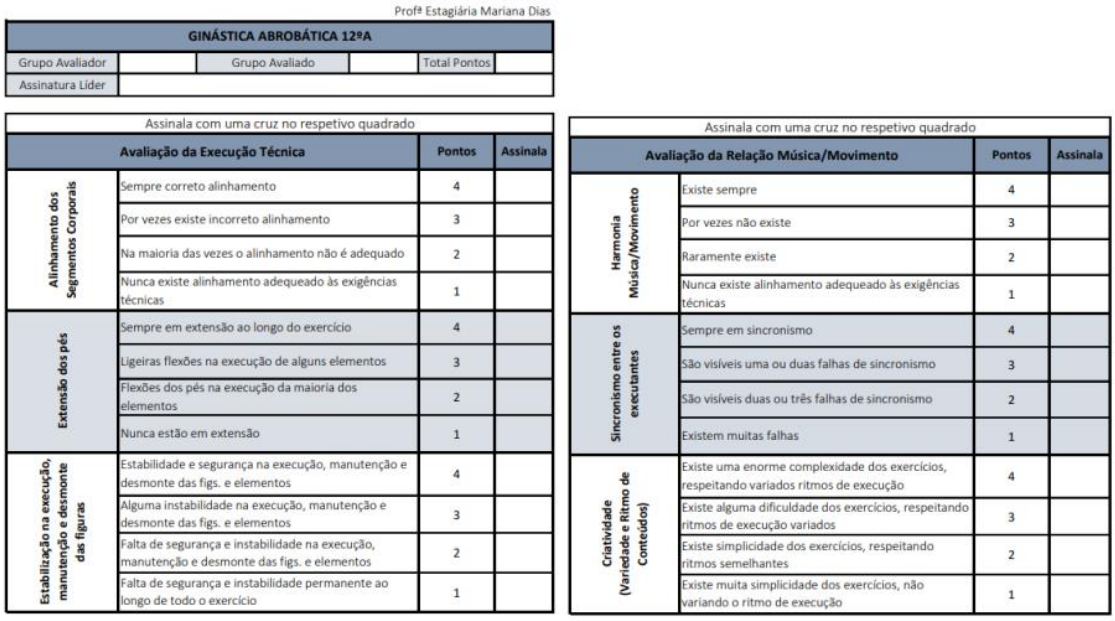
4.1.3.1.2. A responsabilização dos alunos na construção de aprendizagens significativas

Com o objetivo de envolver mais ativamente os alunos na construção da sua aprendizagem, tornou-se profícuo o desempenho dos alunos tanto nas tarefas de ensino como nas de gestão, o que exige um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades e com os resultados obtidos. De acordo com (Hastie, 2000) para o incremento da proficiência dos alunos na realização destas funções concorre a adoção de sistemas de *accountability* que regulem e estabilizem as diferentes funções a desempenhar pelos alunos. Pereira et al. (2009) atesta ainda que a implementação de sistemas de *accountability* possibilitou a valorização da autorresponsabilização dos alunos no seu desempenho nas tarefas de aprendizagem, uma vez que os sistemas de

accountability aumentam o envolvimento e compromisso dos alunos, o que potencia o cumprimento dos propósitos das tarefas de aprendizagem.

Assim sendo, importa atribuir um "sistema de controlo efetivo do comportamento do aluno na tarefa" (Rosado & Mesquita, 2011, p. 109), pelo que se pressupõe a monitorização das atividades dos alunos, através, por exemplo, do registo da *performance* e resultados do colega e o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela professora. Neste sentido, a responsabilização dos alunos nas tarefas de aprendizagem foi a luz deste palco, uma vez que permitiu que os alunos ultrapassassem as suas principais dificuldades, através da identificação dos erros e, simultaneamente, estivessem conscientes das componentes críticas relacionadas com a matéria de ensino.

Estes meios de responsabilização acompanharam os alunos na maioria das aulas, sendo uma mais-valia nas modalidades de caráter fechado, onde a competição não era tão acentuada e, consequentemente, conduzia à desmotivação e falta de interesse dos alunos. Desta forma, na modalidade de Atletismo, após uns minutos de treino, ao aviso da professora, o treinador nomeado da equipa tinha a responsabilidade de avaliar os colegas em relação às componentes críticas expressas, em termos quantitativos (cada componente era avaliada de 1 a 5) ou qualitativos (*check list* – faz ou não faz), consoante a intencionalidade da professora. Em casa, observava os registos realizados e na aula seguinte, com base nesses mesmos registos, fazia referência às principais dificuldades sentidas no seio de cada equipa, que, posteriormente, treinava afincadamente para superar essas lacunas. Outro caso prático dizia respeito à Ginástica Acrobática, onde, primeiramente, os alunos, realizavam as diferentes figuras de pares, trios e de grupo e tinham de registar se conseguiam realizar o monte, equilíbrio e manutenção em três segundos cada e se recorreram a ajuda externa para o concretizar. Um outro exemplo era decorrente da heteroavaliação, onde tendo em conta os critérios técnicos e de relação música/movimento, os alunos atribuíam pontos ao grupo (consoante as componentes críticas) sendo no final realizada a soma da pontuação, tal como está representado na Figura 2. Seguindo esta conjetura, foi possível consciencializar os alunos das suas principais dificuldades face ao objetivo pretendido. Acrescenta-se ainda a importância de solucionarem os problemas em equipa, através da reflexão e discussão entre os intervenientes.



Profª Estagiária Mariana Dias

GINÁSTICA ABROBÁTICA 12ºA					
Grupo Avaliador		Grupo Avaliado		Total Pontos	
Assinatura Líder					

Assinala com uma cruz no respetivo quadrado

Avaliação da Execução Técnica		Pontos	Assinala
Alinhamento dos Segmentos Corporais	Sempre correto alinhamento	4	
	Por vezes existe incorreto alinhamento	3	
	Na maioria das vezes o alinhamento não é adequado	2	
	Nunca existe alinhamento adequeado às exigências técnicas	1	
Extensão dos pés	Sempre em extensão ao longo do exercício	4	
	Ligeiras flexões na execução de alguns elementos	3	
	Flexões dos pés na execução da maioria dos elementos	2	
	Nunca estão em extensão	1	
Estabilização na execução, manutenção e desmonte das figuras	Estabilidade e segurança na execução, manutenção e desmonte das figs. e elementos	4	
	Alguma instabilidade na execução, manutenção e desmonte das figs. e elementos	3	
	Falta de segurança e instabilidade na execução, manutenção e desmonte das figs. e elementos	2	
	Falta de segurança e instabilidade permanente ao longo de todo o exercício	1	

Assinala com uma cruz no respetivo quadrado

Avaliação da Relação Música/Movimento		Pontos	Assinala
Harmonia Música/Movimento	Existe sempre	4	
	Por vezes não existe	3	
	Raramente existe	2	
	Nunca existe alinhamento adequeado às exigências técnicas	1	
Sincronismo entre os executantes	Sempre em sincronismo	4	
	São visíveis uma ou duas falhas de sincronismo	3	
	São visíveis duas ou três falhas de sincronismo	2	
	Existem muitas falhas	1	
Criatividade (Variedade e Ritmo de Conteúdos)	Existe uma enorme complexidade dos exercícios, respeitando variados ritmos de execução	4	
	Existe alguma dificuldade dos exercícios, respeitando ritmos de execução variados	3	
	Existe simplicidade dos exercícios, respeitando ritmos semelhantes	2	
	Existe muita simplicidade dos exercícios, não variando o ritmo de execução	1	

***Figura 2**: Ficha de heteroavaliação da coreografia de Ginástica Acrobática.*

Farias et al. (2018) mostra que, de facto, é possível confrontar os alunos com situações problema, dentro de estruturas pedagógicas baseadas nas interações instrucionais por um par mais capaz. Contudo é fundamental que tais alunos recebam uma boa preparação para conduzir situações de instrução. Para um envolvimento ativo no processo de descoberta e construção das suas experiências e aprendizagens, é fundamental que o professor assuma um papel de facilitador através do *scaffolding* (Ward, 2013). No contexto prático, paulatinamente, os alunos com a função de capitães/líderes eram os responsáveis por mediar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os erros encontrados, os *feedbacks* e as correções eram discutidos com eles, para que, transmitissem à sua equipa. A utilização recorrente de vídeos e de *skill cards* foi crucial para desenvolver a capacidade crítica, mas também para elucidar os alunos dos erros e da forma como devem ultrapassá-los. Rosado e Mesquita (2011, p. 113) esclarecem que "importa, portanto, olhar para os erros, não como um sinal de fracasso, mas como uma condição necessária para aprender".

Assim, salienta-se a importância dos sistemas de *accountability* para potenciar o empenho e envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Através da sua utilização, os alunos tornam-se responsáveis e autónomos na

deteção e correção dos erros, sendo capazes de construir aprendizagens significativas.

4.1.3.1.3. O desenvolvimento da Aptidão Física como uma "peça" importante no desenvolvimento do trabalho autónomo dos alunos

Atualmente, a nossa população mais jovem é facilmente exposta a comportamentos sedentários, pelo uso excessivo de telemóveis, computadores, jogos, entre outros. Estes comportamentos, por sua vez, têm um forte impacto nos níveis de atividade física, que têm sofrido um decréscimo acentuado. Esta redução abrupta da prática desportiva não só está associada a fatores de risco para a saúde das crianças – que cada vez mais, revelam níveis elevados de obesidade, diabetes e outras doenças crónicas – mas também, compromete e condiciona o desenvolvimento motor, cognitivo e social das mesmas.

No sentido de desenvolver o gosto pela prática desportiva e por um estilo de vida ativo e saudável dos alunos, procurei encontrar estratégias motivadoras para a melhoria da condição física.

Desta forma, durante o primeiro período, foram realizados *tabatas* (com vinte segundos de trabalho e dez segundos de descanso) e circuitos de treino, que ajudaram os alunos a compreender os exercícios, os critérios de êxito associados aos mesmos e a intensidade pretendida para o aquecimento. Durante este período, os capitães acediam às *skill cards* e tinham a responsabilidade de, em pequeno grupo, orientar o aquecimento dos colegas. A minha intervenção vinculava a passagem por todos os grupos, corrigindo os erros, através do *feedback* descritivo e prescritivo, mas também o cinestésico, através do toque.

Com a evolução sentida por parte dos alunos, a realização do aquecimento e do desenvolvimento de duas capacidades coordenativas e condicionais (força inferior, superior e/ou média e flexibilidade e/ou agilidade) adequados à modalidade lecionada, tornou-se da responsabilidade de cada equipa (Figura 3).

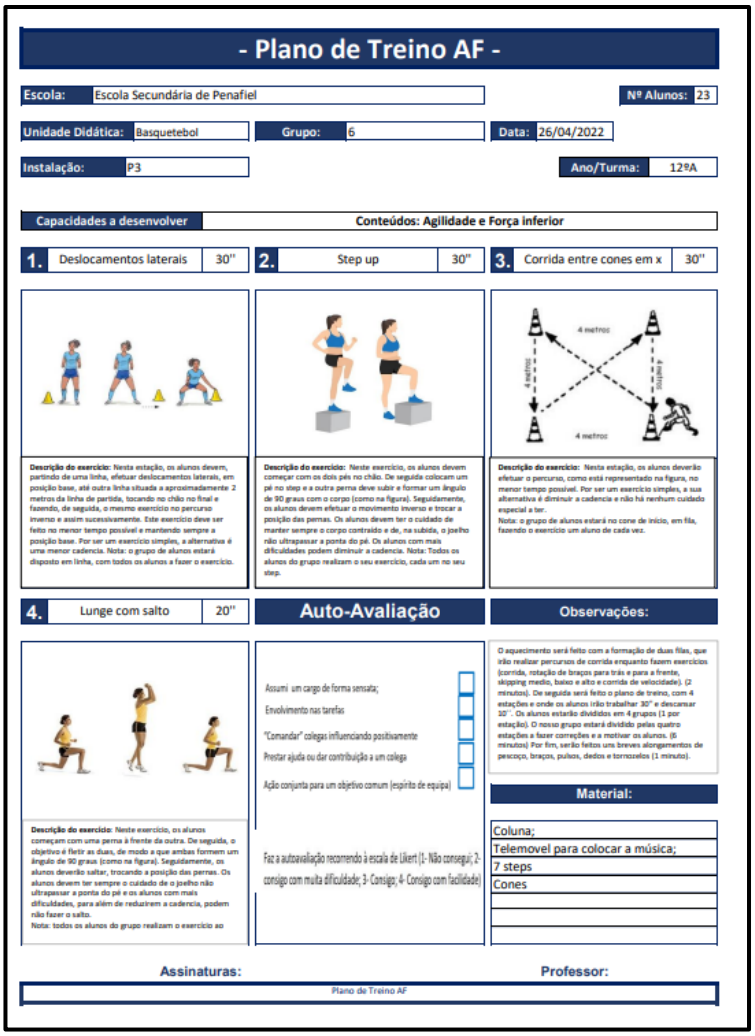


***Figura 3**: Exemplo de um plano de ApF elaborado por uma das equipas.*

Primeiramente, como PE, o meu papel foi a elaboração de um documento que continha exemplos de exercícios para cada capacidade e os critérios de avaliação dos alunos, que discorriam da preparação do plano de treino, da intervenção e correção do mesmo e da sua operacionalização. Antes da apresentação, a equipa tinha de me enviar o plano elaborado, permitindo-me corrigi-lo e melhorar aspetos do planeamento e/ou organizacionais. Como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, na correção dos planos, procurei confrontar os alunos recorrendo ao questionamento e ao ensino por modelação. Um caso prático foi relativo a uma equipa que pretendia fazer prancha a bater palma com o colega: a minha questão incidiu em como é que eles iam organizar rapidamente os colegas, sabendo que só tinham dez segundos para o fazer. Perante esta pergunta, os alunos confrontaram-se com o problema e solucionaram-no, colocando onze alunos em cada fila e os alunos

que ficavam na fila da frente viravam-se para os colegas atrás deles. Outras questões incidiam na organização do treino (o porquê de seguirem a ordem dos exercícios selecionados e a adequação dos mesmos à modalidade). Por outro lado, antes da apresentação dos alunos e na passagem da primeira para a segunda ronda (cada equipa realizou o planeamento três vezes), realizei um exemplo prático do que era pretendido, vinculando a necessidade de organizar, motivar, corrigir e adaptar os exercícios consoante as características dos alunos. Para além disso, no final de cada aula, os alunos reuniam-se comigo para refletirmos sobre os pontos positivos da sua apresentação e estratégias para melhorar o seu trabalho.

Rosado & Mesquita (2011), defendem ainda que os alunos são os construtores das suas próprias aprendizagens, dando-lhes oportunidades para pensar e interpretar as suas ações, não sendo apenas importante que façam, mas que compreendam o que se faz, como se faz, porque se faz, onde e quando se faz.

Fruto da constante reflexão, questionamento e modelação, os alunos enriqueceram as suas apresentações e procuraram destacar-se dos demais, recorrendo à sua criatividade em termos da dinâmica e seleção dos exercícios.

Ao longo do tempo, todas as equipas mostraram mais competência para o trabalho de ApF, através da fluidez da comunicação, da seleção adequada dos exercícios ao tema da aula e da adequação dos mesmos às características dos alunos e ainda revelaram autonomia na organização e responsabilidade no desenvolvimento da tarefa.

O desenvolvimento do trabalho de ApF coaduna com os objetivos do PASEO, uma vez que reflete um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias” (Despacho nº 9311/2016, 2017, p. 7), através do desenvolvimento cognitivo, motor, mas também socioafetivo dos alunos, pela sua capacidade de organizar, pensar e refletir, corrigir, comunicar e interagir perante um grande público e ainda adequar e exercitar os exercícios. Desta forma, a TR foi incentivada a mobilizar valores e competências que lhes permitam intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, criando

situações de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico (Whitehead, 2010).

Importa ainda salientar que, através do desenvolvimento da ApF, foi possível reforçar os quatro pilares fundamentais da Educação, que visam além do aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e, por fim, o aprender a Ser, que se traduz na realização da pessoa na sua totalidade.

Para finalizar, o propósito de incrementar a autonomia e a responsabilização dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, discorre da necessidade de desenvolver a "*physical literacy*" (Whitehead, 2010), de forma a fornecer a motivação, a confiança, a competência, o conhecimento e a compreensão dos alunos para manter um estilo de vida ativo ao longo da sua vida.

> *"As appropriate to each individual's endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse."*
> *(Whitehead, 2010, pp. 11-12)*

4.1.3.2. 1º Período: O *casting*

O primeiro período teve como referência os *castings*, uma vez que incide na apresentação e conhecimento dos alunos. De seguida, compete-me enquanto PE selecionar os métodos e estratégias pedagógicos que vão ao encontro das necessidades e respostas da turma.

No decorrer deste período, confrontei-me com alguns dilemas, nomeadamente relacionados com a criação de um clima motivacional positivo e com a criação de rotinas e hábitos de trabalho nas modalidades de Orientação e Atletismo, motivo pelo qual utilizei ferramentas como o Modelo de Educação Desportiva (MED) e determinadas características do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) para assim solucionar esses problemas encontrados na PP, tal como sugere a tabela seguinte (3).

<table>
<tr><td rowspan="3">Estratégias e Modelos de Ensino
1º Período</td><td colspan="7">MED</td></tr>
<tr><td>Modalidades</td><td>Época</td><td>Afiliação</td><td>Competição Formal</td><td>Registos</td><td>Festividade</td><td>Evento Culminante</td></tr>
<tr><td>Orientação</td><td>Classificação Liga Europa
<u>Categorias</u>: coletivas</td><td rowspan="2">✓ Formação de 6 equipas;

✓ Definição de cor, grito, lema, nome, música;

✓ Funções de: capitão, repórter, cronometrista, treinador.</td><td>✓ Tarefas individuais que contribuem para a equipa;
✓ Competição entre equipas.</td><td rowspan="2">As classificações eram colocadas no Google Classroom, com discriminação dos pontos obtidos nas tarefas.</td><td rowspan="2"><u>Cerimónia</u>: antes da aula de autoavaliação;

<u>Rituais</u>: grito no início de cada percurso;

<u>Publicidade</u>: fotografias de equipa, acessórios de equipa, reportagens.</td><td rowspan="2">✓ Realização de um Torneio inter-turmas e do Meeting de Atletismo;

✓ Prémios: medalhas para todos os alunos; certificados de empenho, fair-play, autonomia, festividade e organização; crachás para melhor capitão, velocista, barreirista, repórter e taça para equipa mais completa.</td></tr>
<tr><td>Atletismo</td><td>Classificação Super Liga
<u>Categorias</u>: individuais e coletivas</td><td>✓ Competição entre equipas (resultado);
✓ Competição entre equipas (técnica).</td></tr>
</table>

Tabela 3: *Estratégias e modelos de ensino como estratégias pedagógicas para o 1º Período.*

4.1.3.2.1. Os dilemas iniciais na criação de um contexto motivacional positivo

Face aos constrangimentos do vírus SARS-CoV-2 e ao *roulement* da disciplina, fomos obrigados a optar por modalidades no exterior, que implicassem pouco contacto e, por isso, existisse baixo risco de contaminação do vírus.

A desmotivação sentida pelos alunos para a prática das modalidades de Orientação e Atletismo fomentava a necessidade de explorar contextos únicos e motivacionais para a aprendizagem. Neste sentido, encontrei nas categorias do MED e do MAC, a chave para desenvolver um clima motivacional positivo, pela criação de cenários autênticos e contextualizados, transformando-se em múltiplas aprendizagens significativas.

De acordo com Graça & Mesquita (2009), a utilização do MED visa uma educação lúdica, num contexto desportivo autêntico e significativo para os alunos, desta forma, os mesmos autores, em 2013, referem a necessidade de criar o conceito de época desportiva, conglutinando a ideia de prática desportiva com a institucionalização de clubes, com afiliação duradoura e competição calendarizada, com a conservação de registos de resultados e estatísticas dos desempenhos individuais e de grupo e com a atribuição de papéis e funções que compõem o envolvimento desportivo.

Farias et al. (2019) apresentaram o impacto muito positivo que o MED pode ter na participação dos alunos nas aulas de EF. Num estudo recente, os autores revelaram que durante um ano de aplicação do modelo, os alunos transformaram positivamente a sua atitude nas aulas de EF e, consequentemente, aumentaram a sua literacia desportiva. A autoconfiança, resiliência e predisposição para participar em atividades desportivas foi também incrementada no *self* dos alunos.

Assentando nesta conjetura, foram criadas seis equipas para formar o calendário competitivo: “Liga Europa” (ver anexo 8), onde cada aula representava uma jornada e as regras constavam no Regulamento das modalidades, assinado, respetivamente, pela professora e pelos capitães. Cada

equipa estava associada a um nome, cor, grito, lema e música e ainda foi atribuída a função de capitão. Salienta-se que, correlacionado com as características da aula, podiam surgir mais papéis: treinador, oficiais (cronometrista e registos), fotógrafo e repórter, papéis estes que apresentavam um caráter rotativo, para que todos usufruíssem das mesmas condições. Os resultados obtidos nas aulas eram registados no *Microsoft Excel* e partilhados no *Google Classroom*, para que todos tivessem acesso à tabela classificativa e aos pontos obtidos na jornada. Todas as aulas eram enriquecidas com rituais festivos, nomeadamente os gritos de equipa e os acessórios associados à mesma, enfatizando o espírito entusiasta do desporto. No *terminus* da época, e tal como se procede nos campeonatos reais, decidiu-se celebrar o evento culminante, que teve o seu apogeu com a entrega de prémios nas categorias coletiva e individual, reforçando-se o esforço e o empenho que os alunos dedicaram à disciplina de EF.

De facto, o MED denota-se de grande interesse pedagógico ao evidenciar características afetivas e sociais na formação dos alunos, pois a afiliação promove a integração dos alunos em grupos e, consequentemente, o sentimento de pertença a um grupo (Graça & Mesquita, 2009). Corroborando com o estudo realizado por Perlman & Goc Karp (2010), a motivação principal dos alunos baseia-se na afiliação da equipa, pelos laços que estabelecem com os seus pares. Por outro lado, as oportunidades de desempenharem diversos papéis, apoia os alunos no desenvolvimento das suas competências, o que influencia positivamente a motivação do aluno para a disciplina. Importa ainda evidenciar que os níveis de motivação dos alunos e o seu movimento ao longo do *continuum* autodeterminado (passando desde a desmotivação, à motivação externa e, por fim, culimando na motivação intrínseca) foram influenciados durante a aplicação do MED.

De modo a frisar o desenvolvimento das habilidades interpessoais entre os pares para a construção integral de cada indivíduo, foi ainda utilizado o MAC. O modelo contribui para o aumento da motivação, autoestima e consequente aquisição de aprendizagens significativas. O MAC evidencia cinco elementos críticos que podem ser geridos pelo professor, particularmente (1) a interdependência positiva, relacionada com a capacidade de trabalharem bem juntos, dependendo uns dos outros para o sucesso da equipa; (2) a interação

face a face, vinculando a necessidade de o grupo se apoiar mutuamente; (3) as habilidades interpessoais e de pequenos grupos, centrada na capacidade de os alunos trabalharem em grupo; (4) a responsabilidade individual, que está relacionada com o assumir de uma parte tarefa em prol do grupo e, por último, (5) o processamento de grupo, onde os alunos refletem criticamente o desenvolvimento do seu grupo (Casey & Goodyear, 2015). Todos estes fatores foram aperfeiçoados no decorrer das aulas, uma vez que os alunos eram confrontados com problemas que tinham de resolver em equipa, utilizando as competências e/ou conhecimentos dos seus elementos, com o intuito de criar experiências e aprendizagens por si só.

Assim, para gerar um clima motivacional positivo é necessário transmitir confiança e autoestima na realização das suas experiências, que é garantida através da perceção de sucesso e do reconhecimento realizado (Whitehead, 2010). A mesma autora reforça que a motivação é essencial para desenvolver a literacia física, porque apenas um aluno motivado terá a necessidade de se envolver em atividades desportivas ao longo da vida.

Por fim, é possível aferir que o professor de EF tem a capacidade de envolver os alunos ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, caso utilize instrumentos pedagógicos com características autênticas e contextualizadas, que garantam um clima motivacional positivo para a construção de aprendizagens significativas

4.1.3.2.2. Erigir os alicerces da criação de rotinas e hábitos de trabalho

A harmonia entre uma boa gestão e organização da aula e um clima de aprendizagens positivo são adereços indispensáveis para o desenrolar desta peça teatral. De facto, a exigência em criar rotinas e hábitos de trabalho desde cedo funciona como um alicerce para a construção de aprendizagens significativamente sólidas e enriquecedoras.

A utilização de diferentes estratégias e ferramentas oriundas dos diversos modelos, permitiram-me solucionar os problemas de gestão e organização da aula, conferindo maior responsabilidade e autonomia aos alunos.

A formação de equipas permitiu-me implementar, de modo precoce, rotinas e hábitos de trabalho e, consequentemente promover o tempo potencial de aprendizagem dos alunos pela resposta positiva que davam às exigências impostas. Neste âmbito, o aquecimento da modalidade de Atletismo era orientado, no local indicado pela professora, pelos capitães de cada equipa através de uma *skill card* que lhes era entregue no início da aula. Como a aula era organizada em estações, cada equipa estava já disposta no local correto para evitar perdas de tempo nas transições entre as tarefas de aprendizagem.

Além disso, apesar de o início das aulas ser marcado por uma breve síntese dos objetivos pretendidos e, se necessário, uma pequena demonstração para elucidar as equipas com maiores dificuldades na execução das situações de aprendizagem, de seguida, as correções e *feedbacks* eram direcionados para os alunos e/ou equipa específicos. Ao longo do tempo, procurei ainda descentrar-me deste papel, colocando o capitão, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, a observar e detetar o erro dos colegas, tendo a responsabilidade acrescida de corrigir e ajudar a sua equipa a melhorar a execução das habilidades motoras. Este era ainda responsável por garantir que o material estava ajustado às características da sua equipa (altura e distância das barreiras), o que permitiu criar condições favoráveis à equidade de possibilidades de vários alunos terem sucesso nas tarefas de aprendizagem. Tal demanda possibilita o envolvimento ativos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e permite que interpretem o erro como construtor de

aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). A tal autonomia ambicionada para as aulas de Atletismo era assegurada pela disponibilização de *skill cards (*Figura 4) que elucidavam acerca das componentes críticas dos exercícios e estavam acompanhadas de imagens ilustrativas. No dia anterior à aula, devido às dificuldades na corrida de barreiras, ainda eram disponibilizados vídeos no *Google Classroom*, que ajudavam nas tarefas de aprendizagem, expressando o objetivo pretendido.



Figura 4: *Exemplo de uma skill card* da modalidade de Atletismo.

Através destas medidas, foi possível rentabilizar o tempo efetivo de aula, uma vez que se pretende maximizar o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e, por último, o tempo potencial de aprendizagem, despendendo o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização (Martins et al., 2017). Os mesmos autores reforçam ainda que a otimização do processo de ensino-aprendizagem é garantida pela gestão eficaz do tempo de ensino e aprendizagem, pela estruturação e organização da prática e também pela qualidade da informação emitida.

Contrariamente ao meu pensamento antes do EP, a criação de rotinas e hábitos de trabalho não são, por si só, momentos monótonos e desmotivantes. Todavia, estas dinâmicas têm a capacidade de envolver intensa e conscientemente os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Apenas cabe ao professor tornar estas rotinas lúdicas e inovadoras, com o intuito de promover o empenho, a responsabilidade e a autonomia dos alunos nas tarefas propostas.

4.1.3.3. 2º Período: Os Ensaios

O segundo período corresponde à passagem dos *castings*, da apresentação e do conhecimento dos alunos, para os ensaios – a fase das correções, da realização dos ajustes necessários e da preparação árdua para o Espetáculo. Paulatinamente, este período consagrou-se como um ensaio para a formação integral de cada aluno.

Neste período foi conferido um maior destaque para a promoção de aprendizagens ajustadas ao nível de desempenho dos alunos e para a necessidade de repensar em novas estratégias pedagógicas para a promoção do sucesso e da segurança dos alunos. Estes dois elementos-chave foram cruciais para o desenvolvimento das modalidades de Voleibol e Ginástica Acrobática, que para além de utilizarem o MED e o MAC como ferramentas do processo de ensino-aprendizagem, foram enriquecidas com *nuances* do Modelo de Instrução Direta (MID) para garantir a aquisição de aprendizagens significativas.

Tabela 4: *Estratégias e Modelos de Ensino como ferramentas para o 2º Período.*

Estratégias e Modelos de Ensino 2º Período	**MED**						
	Modalidades	**Época**	**Afiliação**	**Competição Formal**	***Record***	**Festividade**	**Evento Culminante**
	Voleibol	Classificação Volleyball League **<u>Categorias</u>**: individuais e coletivas	✓ Formação de 6 **equipas**; ✓ Definição de cor, grito, lema, nome, música; ✓ **Funções** de: capitão, repórter, oficial de mesa, juiz.	- Tarefas individuais ou de duplas que contribuem para a equipa; - Competição entre equipas.	As classificações eram colocadas no *Google Classroom,* com discriminação dos pontos obtidos nas tarefas.	**<u>Cerimónia</u>**: dois dias de torneio; **<u>Rituais</u>**: grito no início de cada jogo; **<u>Publicidade</u>**: fotografias de equipa, acessórios de equipa, reportagens.	✓ Realização de um Torneio intraturma; ✓ **Prémios**: porta-chaves para os 1º, 2º e 3º lugares; diplomas de dinamismo, *fair-play,* festividade; crachás de melhor capitão, atleta revelação, MVP, MVR, melhor fotografia.
	Ginástica Acrobática	**<u>Categorias</u>**: coletivas	✓ Formação de 4 **grupos**; ✓ **Função** de líder.	- Apresentação das coreografias; - Estipulação do tempo de coreografia.			✓ Realização do Sarau Gímnico (3ºP); ✓ **Prémios**: sincronismo, vestuário, técnica e criatividade.

4.1.3.3.1. Desafios na promoção de atividades de aprendizagem ajustadas ao nível de desempenho dos alunos

Na qualidade de docente é necessário ter a capacidade de transformar a matéria de ensino em situações de aprendizagem adequadas ao nível de desempenho de cada aluno, uma vez que a turma evidencia capacidades distintas ao nível do desenvolvimento motor.

Desta forma, torna-se oportuno trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresentada por Vigotski, que está associada ao conceito de "janela de aprendizagem", onde o professor, como facilitador da prática, deve ajustar as situações de aprendizagem ao nível dos diferentes alunos, dando a todos a possibilidade de atingir os objetivos pretendidos de diversas formas (Fino, 2001). Colocando tal situação em retrospetiva, torna-se urgente centrar mais a tarefa no aluno e não no conteúdo, existindo diferenciação das tarefas, dependendo das características e competências de cada indivíduo. Assim, a adoção da aprendizagem por níveis possibilita a realização de diferentes tarefas com objetivos que se coadunem. Por exemplo, em Ginástica Acrobática, os exercícios, dentro de cada estação, estavam organizados dos mais simples aos mais complexos, com e sem ajuda, dependendo da aptidão motora do aluno. No caso concreto da roda, os alunos podiam realizar a roda em cima da tampa do plinto com ajuda; podiam realizar em cima de uma linha reta (com ou sem ajuda) e/ou podiam treinar a colocação alternada das mãos e pés. Já na parte relativa às figuras de pares, trios e/ou de grupo, através do *Dossier* (ver anexo 9) realizado pela PE, os alunos selecionavam as figuras consoante as características e competências dos elementos do grupo, existindo a possibilidade de as simplificar ou complexificar com a ajuda da PE.

Para além disso, na modalidade de Voleibol, as diferenças eram ainda mais acentuadas, pelo que recorri às tarefas por representação e por exagero (Holt et al., 2002) para resolver os problemas técnico-táticos da modalidade. Por um lado, a modificação por representação é utilizada para otimizar o fluxo de jogo simplificando a ação dos alunos (Graça & Mesquita, 2009). Refiro-me, por exemplo, a obrigar à realização de um duplo toque e/ou a redução do espaço do jogo. Por outro lado, a modificação por exagero aparece para incrementar a

performance no jogo e orientar os alunos para comportamentos desejáveis (Graça & Mesquita, 2009), tal como aconteceu com a necessidade de privilegiar o 3º toque através de pontos extra (a conquista de um ponto através da realização de três toques equivalia a dois pontos) e com a obtenção de ponto através do remate. Estas regras eram sempre adaptadas aos objetivos da aula, de modo a reforçar o que se pretendia que fosse trabalhado na situação de jogo.

Cumulativamente, para incentivar à prática do serviço por cima, era permitido que os alunos, se falhassem o mesmo, repetissem o serviço uma segunda vez, de modo a corrigir o erro realizado. Desta forma, os alunos não optavam de imediato pela escolha mais fácil – o serviço por baixo, pelo receio de falhar, mas porque procuravam melhorar e aperfeiçoar a técnica do serviço por cima. Acrescenta-se ainda a adoção de estratégias de refinamento das habilidades técnicas nos alunos com mais dificuldades, através do treino em frente à parede ou com um colega. De facto, aferi que a repetição ajuda a corrigir o erro se este for percecionado pelo aluno. Nestes casos, assimilei que a utilização do *feedback* cinestésico, corrigindo através do toque, por vezes, facilita a assimilação de novo conhecimento com uma maior abrangência do que apenas o *feedback* apresentado em estruturas simples, que os alunos esquecem cerca de 50% mais rápido, segundo os autores Quina et al. (2017).

Também os alunos com maior facilidade na matéria eram desafiados a adquirir mais ferramentas ofensivas e defensivas para melhorar as suas habilidades técnico-táticas, através da utilização do bloco e do passe de costas. Estas adaptações eram feitas individualmente ou, em casos muito particulares, à equipa. Desta forma, garantia que todos os alunos estavam perto da sua ZDP e, consequentemente, estavam todos envolvidos na construção de aprendizagens significativas.

Assim, podemos assumir que tudo isto é um ciclo: a obtenção de sucesso nas tarefas de aprendizagem gera motivação e autoestima nas suas experiências, conduzindo a uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem e, por isso, são construídas aprendizagens significativamente mais robustas, enriquecidas e duradouras!

4.1.3.3.2. A necessidade de repensar as estratégias pedagógicas para a promoção do sucesso e da segurança dos alunos

Apesar do MED e do MAC serem uns fortes aliados na formação integral dos alunos, não se pode descartar a importância de utilizar outros instrumentos pedagógicos, que respondam às necessidades impostas pela turma e pela própria modalidade.

Face aos perigos inerentes à modalidade de Ginástica Acrobática, tornou-se pertinente adotar o MID (Metzler, 2017) como estratégia para garantir o controlo da turma, através da determinação de regras e rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas (Mesquita & Graça, 2009), constatando ininterruptamente a importância de salvaguardar a segurança de todos os elementos do grupo.

Acrescenta-se ao supramencionado, que a baixa interferência contextual da Ginástica Acrobática e os distintos níveis de desempenho sentidos maioritariamente no Voleibol, levaram a cabo a necessidade de adotar estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, sendo monitorizados e estritamente controlados nas atividades desenvolvidas, segundo Mesquita & Graça (2009).

Assim sendo, de acordo com Siedentop (*cit in* Rosado & Mesquita (2011), a parte introdutória das aulas, correspondia a cinco fases: apresentação dos objetivos da aula, relação com a aula anterior, apresentação dos conteúdos novos e das condições de realização e, no final, controlo da compreensão da informação. Esta sequência lógica era enriquecida pelo uso recorrente do questionamento, de palavras-chave e da demonstração com modelos de referência, uma vez que os praticantes que usufruem da utilização de explicações verbais e demonstrações completas acompanhadas por palavras-chave, recordam-se melhor da informação transmitida (Kwak, 2005). Estas estratégias auxiliam a focar a atenção nos aspetos críticos da situação de aprendizagem, de modo a reproduzir a habilidade motora pretendida.

De facto, verifica-se que o uso de progressões das situações de aprendizagem pensadas meticulosamente, a instrução realizada com explicações detalhadas dos critérios de êxito e a procura por avaliar e corrigir os

conhecimentos dos alunos nas fases iniciais da aprendizagem (Graça & Mesquita, 2009), são características inerentes ao MID.

Desta forma, é importante referir que a utilização do MID serviu apenas como ferramenta para salvaguardar a segurança dos alunos e orientar para a aplicação dos seus conhecimentos e competências, fornecendo-lhes padrões corretos de execução das habilidades motoras. Esta estratégia, não implica que o aluno não participe ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que usufruiu sempre de espaço para a tomada de decisões, para aprender junto dos seus pares e para criar as suas próprias experiências.

4.1.3.3.3. Uma nova cena: as personagens secundárias e as estratégias para vencer a indisciplina

O contacto com o Ensino Básico caracterizou-se pela sua brevidade e intensidade, tendo tido a oportunidade de lecionar duas aulas ao 5º ano e duas aulas ao 6ºano da modalidade de Voleibol. Apesar da curta experiência vivida, o facto de lidar com duas realidades totalmente distintas, permitiu-me compreender a necessidade de o professor ter de se adaptar ao contexto e, consequentemente, adotar estilos e modelos de ensino díspares.

Tendo em conta o número de aulas, o objetivo primordial do NEP centrou-se na familiarização com a modalidade e na profundidade dos conteúdos lecionados, através da criação de exercícios lúdicos e desafiantes para os alunos, para elevar o seu nível de comprometimento com as tarefas.

Esta necessidade prende-se com as dificuldades motoras espelhadas por ambas as turmas, mas estão também relacionadas com o controlo dos comportamentos desviantes, que perturbam o bom funcionamento das aulas. Face aos motivos expostos, tornou-se evidente a aplicação do MID, de modo a possuir maior controlo das ações dos alunos, através da determinação de regras e rotinas de gestão dos alunos, com o propósito de obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas (Mesquita & Graça, 2009). Ainda perante esta situação, tratamos do conteúdo didaticamente, através da manipulação da complexidade das situações de aprendizagem e pela estruturação do trabalho do aluno (Graça & Mesquita, 2013). No que concerne à profundidade dos conteúdos, (Vickers, 1990), defende o efeito em hélice, uma vez que a

progressão para a realização das ações motoras deve integrar não só a articulação vertical (variantes com nível de dificuldade distinto), como também, a articulação horizontal (variantes com nível de dificuldade semelhante), tal como refere o Modelo Desenvolvimental (MD) (Graça & Mesquita, 2013).

Todas as tarefas de aprendizagem envolviam um número reduzido de alunos (três ou quatro alunos no máximo), de modo a combater a indisciplina e a potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos. Neste sentido, os exercícios eram planeados através de uma estrutura semelhante, de forma a facilitar as transições e a instrução dos mesmos. Além disso, as "caçadinhas" no aquecimento ajudavam a fomentar o espírito livre dos alunos.

Importa, por fim, salientar que esta fugaz passagem pelo Ensino Básico, enriqueceu todo o meu crescimento pessoal e profissional. Ser capaz de adotar estratégias distintas face às adversidades encontradas, reflete o nosso ímpeto de ensinar em prol dos nossos alunos!

4.1.3.4. 3º Período: O Espetáculo

O terceiro período é o culminar de um ano letivo, a luta final quer dos alunos, quer dos professores para atingir os objetivos delineados: assim é o espetáculo!

Desta forma, perspetivou-se para este período lecionar Atividades Rítmicas Expressivas. Para uma melhor aquisição dos conteúdos, decidiu-se subdividir em três categorias: Expressão Corporal, *Step* e Ginástica Acrobática. Esta última categoria foi dar continuidade à coreografia já iniciada no segundo período. Ainda foi possível abordar a modalidade de Basquetebol em apenas três aulas, devido à atribuição de espaços disponibilizados no *roulement.*

O apogeu deste período foi a realização do Sarau Gímnico "*De nós para vós",* que destacou os diferentes domínios pelos quais a EF se rege: o motor, o socioafetivo e o cognitivo. Assim, foi possível consumar o objetivo da disciplina: formar alunos globalmente íntegros!

4.1.3.4.1. Sarau Gímnico: o ponto culminante da autonomização dos alunos

Este era o ano da despedida da TR do Ensino Secundário… O seu sentido de responsabilidade, autonomia e empenho nas atividades propostas e o seu forte envolvimento com a comunidade educativa, foram os grandes motivos deste espetáculo! Além disso, a turma encontrava-se a desenvolver o projeto dos Domínios da Autonomia Curricular (DAC), que apresenta a necessidade urgente de transmitir à sociedade a reflexão do seu atual posicionamento com vista à sustentabilidade, assumindo o Homem o papel principal no que toca a utilizar o conhecimento que possui com a aplicação que faz dele. Desta forma, foi possível alinhar o PASEO com os objetivos do DAC, na medida em que ambos exigem a inclusão e o desenvolvimento sustentável.

A preparação do Sarau Gímnico decorreu ao longo do terceiro período na modalidade de Atividades Rítmicas Expressivas, que juntou matérias lecionadas anteriormente à aquisição de novos saberes e competências. A par da EF, também as disciplinas de Química, Biologia e Português participaram na atividade, levando ao palco a essência da sua disciplina. Por conseguinte, a apresentação deste espetáculo envolveu, de forma substancial, os alunos, professores da turma, direção da escola e pais, que levaram a cabo os desafios desta demanda.

Apesar de um final memorável, o início deste projeto teve alguns dissabores, porque os alunos não apresentaram, de imediato, predisposição para iniciar o trabalho, pela vergonha que sentiam. Seguiram-se algumas aulas de dúvidas, hesitações e lágrimas… O medo de falhar e a ânsia de criar as coreografias foram os fatores que mais receavam. Contudo e porque eu acreditava nas capacidades deles, tentei encontrar a solução para os encaminhar na direção do objetivo pretendido. Machado et al. (2012, p. 3), afirma que “o professor tem de ser capaz de tomar decisões diante dos imprevistos próprios da profissionalidade dado que, cada vez mais, as relações interpessoais são decisivas, pois o ensino envolve seres humanos com emoções, com sentimentos, com experiências que são sempre únicas”.

Uma das estratégias utilizadas para envolver e motivar intensamente os alunos foi utilizar as suas habilidades e competências para criar todo o

espetáculo, nomeadamente: a tecnologia (computador, som, luzes, microfones), a decoração do palco, a maquilhagem, montagem/desmontagem do cenário e os apresentadores. A par de todas estas tarefas foram também atribuídas responsabilidades para a realização dos vídeos de apresentação, do cartaz, dos convites e ainda para a estruturação do evento (ver anexo 10). Cada grupo tinha também de enquadrar a coreografia com o vestuário e os acessórios da sua preferência.

A articulação dos alunos com o espetáculo surge da utilização contínua de instrumentos pedagógicos como o MED, que visa valores como a autonomia, a responsabilidade e o sentimento de pertença a um grupo. Estes dados são confirmados no estudo de Perlman (2012) que afirma o alinhamento do MED com os princípios da teoria da autodeterminação (autonomia, competência e relacionamento), elaborada por Ryan e Deci. Tal só é possível pela conquista gradual da autonomia e da responsabilidade dos alunos durante o ano letivo, através do desempenho de diferentes papéis e funções nas aulas; na orientação do aquecimento por parte dos capitães a pequenos grupos e, de seguida, o planeamento e apresentação, em equipa, do aquecimento e da ApF para toda a turma. Desta forma, corroboro com o estudo realizado por Perlman (2012, p. 503) ao concluir que “It is important to note, that allowing students choice can become an issue if students are not ready or capable to take on the increased level of control over their learning”. Salienta-se assim a importância de preparar antecipadamente os alunos para serem capazes de tomar decisões livres e conscientes, caso contrário, somos confrontados com um problema acrescido.

Fruto desta logística, o dia do espetáculo transformou-se em um momento único, arrepiante e de nostalgia. A sensação de dever cumprido aliada à saudade de voltar a viver aqueles momentos…Vi os sorrisos, os abraços, as lágrimas de felicidade porque conseguiram atingir o objetivo, mas também vi a tristeza da despedida de um ano que nos envolveu numa imensidão de sentimentos…

No fim, ficam os registos de um verdadeiro espetáculo que espelhou a formação integral destes jovens: a capacidade de organizar, gerir e enfrentar um grande público; o confronto com os problemas e a resolução dos mesmos; o improviso; a saída da zona de conforto… No fundo, a entrega, de corpo e alma, ao aprender a Ser, mais do que apenas ao aprender a conhecer, a fazer ou a viver juntos!

Foi por esta entrega total, pelo envolvimento de toda a comunidade educativa neste projeto, que o título do Sarau só podia ser “De nós para vós”: o ponto culminante de um ano feliz e repleto de aprendizagens que nos guiará a todos (NEP e alunos) para o resto da vida…

“É nestes momento que percebemos que a Escola cumpre a sua missão! (…) Os alunos destacaram-se nos vários domínios… Não se tratou apenas de um espetáculo!”

(Discurso do Diretor da Escola no final do Sarau Gímnico)

4.1.4. A avaliação: O Desenlace

No teatro, o desenlace é o desfecho de toda a história, esclarecendo todo o enredo das personagens. Tal é transversal ao processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos atingem os resultados finais, tendo em conta o seu ponto de partida e o desenrolar de todas as suas ações.

A avaliação permite refletir sobre a posição do aluno face aos objetivos, com o propósito de reformular e ajustar a prática pedagógica. Deste modo, a avaliação é um instrumento de recolha de dados não só do aluno, mas também do professor, uma vez que permite otimizar a instrução e está associada à sua eficiência (Chng & Lund, 2018). Por este motivo, a avaliação deve cumprir dois objetivos: o ganho dos alunos a diferentes níveis e ainda avaliar o grau de concretização dos objetivos propostos.

Nesta perspetiva, torna-se impetuoso a necessidade de não limitar este instrumento a um momento único e exclusivo, pela sua função de regular e promover melhorias na qualidade do ensino e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos. A recolha de informações em diferentes momentos acarreta, por sua vez, objetivos distintos (Blanchard, 2003), que resultam em três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Todas as avaliações respeitaram os critérios gerais de avaliação da escola e os específicos da disciplina, sendo sempre contempladas as características individuais dos alunos. Apraz-me ainda referir que a área das atitudes e valores era extremamente valorizada, independentemente das capacidades motoras do

aluno, uma vez que existiu sempre a preocupação de formar alunos de acordo com os ideais do PASEO.

Acrescenta-se ainda a necessidade de valorizar a observação e a experiência para tornar os momentos avaliativos mais fidedignos e próximos da realidade. Desta forma, em cada turma dos PE e na turma da PC, qualquer modalidade da avaliação era realizada por todos, com o objetivo de discutir e refletir sobre as mesmas, tornando o nosso olhar mais crítico e direcionado para os objetivos pretendidos.

4.1.4.1. A avaliação diagnóstica: o ponto de partida para um planeamento pormenorizado

Para adquirir novas aprendizagens é necessário analisar os conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir. Desta forma, a Avaliação Diagnóstica (AD) marcava o início de cada UD, permitindo um planeamento ajustado e adequado às características dos alunos.

De facto, a brevidade desta experiência permitiu-me consciencializar da importância de realizar uma AD que clarifique o nível de desempenho da turma e evidencie as suas principais dificuldades e facilidades, com o intuito de construir um planeamento que atenda às necessidades específicas dos alunos. Assim, compete ao professor projetar os objetivos do seu planeamento à realidade da sua turma.

Em EF, os momentos de avaliação pautam-se pela capacidade de observação do professor. Imediatamente na primeira avaliação foi possível compreender a dificuldade de observar um elevado número de alunos e garantir que o momento observado retratava realmente as competências do aluno. Neste sentido, tornou-se nítida a necessidade de criar grelhas de avaliação sucintas e com os conteúdos mais relevantes, através da avaliação de cada conteúdo de 1 a 4 (1 correspondia a “não executa”, o 2 a “executa com muitas dificuldades”, o 3 a “executa” e o 4 a “executa bem”), em conformidade com a escala de *Likert.* Para cada conteúdo eram ainda elaborados os critérios de êxito que ajudavam na interpretação do movimento.

Em suma, a realização da AD no início de cada UD tornou-se indispensável para desenvolver um planeamento minucioso e pormenorizado e, assim, gerar aprendizagens sólidas e significativas ajustadas às necessidades de cada aluno.

4.1.4.2. A avaliação formativa: a valorização do processo

A EF destaca-se das demais disciplinas pela sua capacidade de formar integralmente os jovens através do desporto, ensinando-lhes, sobretudo, a saber ser! Neste sentido, o caminho da EF é valorizar o processo em que a aprendizagem se envolve, evitando viver somente do resultado alcançado.

Através desta perspetiva, tracei para a minha PP um sistema de ensino que vinculasse o sucesso dos alunos e não fosse centrado na comparação de resultados e na seriação dos alunos. Assim, de acordo com Chng & Lund (2018), estabelece-se que a Avaliação Formativa (AF) apoia-se apenas em dois propósitos: (1) para os professores reverem e ajustarem o seu ensino e (2) para os alunos estarem conscientes do seu progresso.

Segundo os mesmos autores, os professores podem usar a AF para garantir que os alunos aprendem as habilidades e os conhecimentos necessários para alcançar a competência. Desta forma, foram utilizadas várias estratégias que envolvem os alunos na sua própria aprendizagem (Chng & Lund, 2018):

- A utilização constante de *feedbacks* e correções para melhorar as competências dos alunos. De acordo com (Chappuis & Port Townsend, 2017), para os alunos estarem cientes da sua evolução e serem capazes de perceber onde estão, para onde têm de ir e como vão lá chegar é crucial utilizar os *feedbacks* descritivos como estratégia para a aprendizagem dos alunos;
- Todas as aulas, os alunos realizavam a sua autoavaliação e posteriormente, cada aluno era avaliado por mim quanto ao seu comportamento e atitudes, tipo de participação e questionamento que serviam como elemento de avaliação;
- A meio de cada período era realizada uma avaliação mensal, onde eram avaliados os parâmetros psicomotores das modalidades, o comportamento, a assiduidade e a pontualidade, o interesse e a participação, a cooperação e o respeito pelas regras de segurança numa escala de fraco, não satisfaz, satisfaz, bom e muito bom;
- No final das aulas de Ginástica Acrobática e Atividades Rítmicas Expressivas, os alunos apresentavam as coreografias elaboradas para toda a turma e eram filmados, para que fosse possível analisar cuidadosamente os detalhes e fossem trabalhados posteriormente;

- Através da aplicação do MED, os alunos avaliaram as competências e o empenho dos colegas e das equipas (como jogadores e no desempenho de outras funções) e forneceram *feedbacks* com o objetivo de melhorar a execução das tarefas de aprendizagem. A competição, através dos gritos de equipa, das cores das camisolas e dos cartazes (ver anexo 11) realizados foi essencial para fomentar o espírito entusiasta e envolver os alunos na disciplina;
- Os sistemas de *accountability* foram também fundamentais para responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem e "cobrar" a sua participação e empenho nas situações de aprendizagem.

De forma geral, considero que a minha experiência profissional enalteceu a avaliação como um processo, preocupando-me essencialmente por contribuir para o desenvolvimento global do aluno.

Em síntese, corroboro com Chng & Lund (2018) ao afirmarem que a avaliação é um processo vantajoso para o docente e para o aluno quando é construída para informar sobre o ensino (*assessment for learning*) e não para o classificar (*assessment of learning*). Por este motivo, os mesmos autores defendem que a AF é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e deve contemplar todas as aulas.

4.1.4.3. A avaliação sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) era realizada nos momentos finais da UD, uma vez que permitia avaliar a retenção dos objetivos mais importantes através de critérios de representatividade, de modo a obter uma visão de síntese. Desta forma, a AS é o balanço de resultados no final de uma UD, tendo a capacidade de registar o progresso dos alunos desde o primeiro momento de avaliação – a AD.

A AD e a AS partilhavam as mesmas dificuldades, o que exigia a realização de grelhas sucintas e simples para aplicar no contexto prático. Na sua grande maioria, os conteúdos observados na AD refletiam-se na AS, sendo realizados os ajustes necessários consoante a importância atribuída na PP e a resposta dos alunos aos problemas propostos. Por exemplo, na modalidade de Voleibol, na AD o remate foi alvo de avaliação, no entanto, como no decorrer das aulas valorizei mais a capacidade de ler o jogo e colocar a bola fora do alcance do

adversário, optei por, na AS, avaliar a finalização, que englobava o remate ou o passe colocado. Desta forma, ofereci a todos os alunos as mesmas oportunidades para obter sucesso na situação de jogo. Por outro lado, na modalidade de Atletismo, em particular na corrida de barreiras, foi apenas tido em conta, na AS, a transposição das barreiras (perna de ataque e perna de impulsão) e a corrida entre as mesmas, uma vez que o tempo foi escasso para exercitar, com detalhe, as fases da chamada e receção ao solo.

Importa ainda frisar que os conteúdos eram avaliados de acordo com a escala de *Likert*, tal como expressos na AD, sendo, posteriormente, esses valores convertidos proporcionalmente numa escola de 0 a 20 valores. Os conteúdos eram enumerados aos alunos, para que todos estivessem conscientes dos parâmetros avaliativos. Nos casos particulares de Ginástica Acrobática e Atividades Rítmicas Expressivas, recorri ainda a filmagens, com o objetivo de observar claramente todos os parâmetros da avaliação e assim tornar este momento justo para todos.

Apesar de a AS focar-se na classificação, ela não se esgota apenas nela, nem se deve confundir com ela. O resultado final era fruto de todo o processo, da evolução do aluno desde a AD até a AS.

Assim, compreende-se que a classificação final de todos os alunos baseou-se nas quatro categorias transdisciplinares, sendo o empenho, as atitudes e os valores drasticamente valorizados em todo o processo. Salienta-se, desta forma, que o aluno é visto como um todo, não restringindo as suas ações e aprendizagens a um momento único, mas enaltecendo a sua progressão e o trabalho desenvolvido em cooperação com a professora e colegas.

4.2. Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

4.2. Área 2: Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Dando seguimento ao Regulamento de EP, este engloba uma segunda área da componente da PES – a Participação na Escola e Relação com a Comunidade.

Neste sentido, importa frisar a dinamização, envolvimento e papel que assumi enquanto PE na comunidade educativa, fruto dos laços criados e da integração com todos os agentes da escola: Diretor, professores, funcionários, pais e alunos. Esta relação com o seio escolar torna-se crucial para a construção da identidade profissional dos PE, pela contribuição para o conhecimento das dinâmicas da escola e pela aproximação ao mundo real.

De seguida, apresento na Tabela 5 as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, com o propósito de reforçar o papel cooperativo, responsável e inovador que assumi na escola e na comunidade, destacando as funções desempenhadas como estagiária e as competências desenvolvidas.

Por fim, enfatiza-se o contributo da PC e do NEP para este domínio, uma vez que o sucesso de todos foi fruto de um forte trabalho de equipa!

Período Letivo	Atividades		Funções desempenhadas	Competências desenvolvidas
1º, 2º e 3º Períodos	Reuniões	Departamento de Expressões e do Grupo de EF	✓ Registava as informações mais relevantes e as dúvidas relativas aos critérios de avaliação; ✓ Diálogo com os professores no sentido de partilhar ideias.	✓ Compreensão e conhecimento da organização das atividades.
		Direção de Turma	✓ Acompanhava a PC nas funções de Diretora de Turma, estabelecendo contacto com os docentes da turma e Encarregados de Educação; ✓ Registava as informações relevantes da reunião com Encarregados de Educação e a presença dos mesmos; ✓ Transmitia informações importantes no início ou fim da aula.	✓ Compreensão da responsabilidades deste cargo (ligação e comunicação constante com os Encarregados de Educação); ✓ Organização para transmitir todas as informações atempadamente e recolha dos papéis assinados pelos Encarregados de Educação; ✓ Liderança no sentido de resolver os problemas da turma e encaminhá-los na melhor direção (estar atento aos resultados dos alunos).

		Avaliação	✓ Participava nas reuniões e transmitia as informações relativas ao aproveitamento geral da turma e dos alunos em concreto; ✓ Na avaliação do 3º período realizei um *excel* com as médias das notas de cada aluno a todas as disciplinas para analisar casos específicos.	✓ Compreensão das dinâmicas das reuniões; ✓ Os diferentes métodos de organização dos professores; ✓ Diálogo e troca de ideias com os docentes da turma; ✓ Valorização do aluno no seu todo, através da partilha de informações relevantes acerca do seu aproveitamento escolar.
	ESP: “Aqui para ajudar!”		✓ Recolha de agasalhos para os sem abrigo; ✓ Elaboração dos kits de higiene para os sem abrigo; ✓ Realização de refeições para os sem abrigo.	✓ Transferir para os alunos a importância de se preocupar com o próximo, mostrando o ato de solidariedade e entreajuda com os outros; ✓ A proximidade dos alunos e professores com a comunidade.
	Dia do Bolo		✓ Cada membro do NEP e a PC realizava um bolo às quartas-feiras de forma rotativa.	✓ Estabelecer o diálogo e a partilha com docentes e não docentes da escola;

			✓ Momento mais descontraído e de criação de laços com a comunidade educativa.
1º Período	Eleição dos representantes de turma	✓ Organização de toda a logística e verificação da validade dos votos.	✓ Compreender e vivenciar aspetos da participação democrática em ambiente escolar
	Amigo Secreto	✓ Realização de troca de prendas com a minha turma residente. ✓ Todas as semanas, os professores e alunos da turma deixavam no saco pistas e/ou pequenas lembranças para o seu amigo secreto e, no final, foi realizada uma troca de prendas com todos os envolvidos.	✓ Momento de convívio, partilha, diversão e de criação de laços entre professores e alunos.
	Corta-Mato	✓ Preparação da meta; ✓ Registei a participação dos alunos de diferentes anos de escolaridade na prova.	✓ Compreensão das dinâmicas e do processo de construção das atividades desportivas; ✓ Atribuição de diferentes papéis e funções aos professores para facilitar a organização das atividades; ✓ Conhecimento das regras da prova e do percurso;

			✓ Respeito pelas ideias e sugestões de todos os professores.
	Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES)	✓ Apresentação do tema “Conhecimento e valorização do corpo, saúde sexual e reprodutiva”.	✓ Importância de informar os alunos sobre temas fundamentais para a saúde; ✓ Capacidade de pesquisar e comunicar sobre o tema para estar informada sobre o mesmo; ✓ Exposição de problemas inerentes à sexualidade e procurar soluções em conjunto com os alunos.
2º Período	Torneio de Voleibol	✓ Organização dos campos e respetivo material; ✓ Organização das equipas no campo destinado; ✓ Registo dos resultados de cada jogo do 12º ano de escolaridade.	✓ Compreensão das dinâmicas e do projeto de construção das atividades desportivas; ✓ Atribuição de diferentes papéis e funções aos professores para facilitar a organização das atividades;
3º Período	Semana Desportiva	✓ Realização dos cartazes para o dia da dança e o dia das atividades relacionadas com o ginásio;	

		✓ Criação de um circuito de ApF para o 7º ano de escolaridade; ✓ Procura de pessoas especializadas na área de dança e aulas de grupo.	✓ Conhecimento das regras das modalidades, de forma a manter a justiça e equidade para todos os alunos; ✓ Respeito pelas ideias e sugestões de todos os professores.
	Semana das Línguas (Dia do Francês)	✓ Apresentação de uma coreografia francesa de *zumba* para os alunos do 8º ano.	✓ Aprender a transmitir uma coreografia; ✓ Comunicar e dançar perante um grande público.
	Domínios da Autonomia Curricular (DAC)	✓ Realização do Sarau Gímnico para apelar à sociedade a necessidade urgente de refletir o seu atual posicionamento com vista à sustentabilidade; ✓ Interligar as disciplinas de EF, Química, Biologia e Português em prol do desenvolvimento de competências para os alunos adquirirem múltiplas literacias.	✓ Desenvolvimento de valores e competências, com o objetivo de formar cidadãos com decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas.
	Sarau Gímnico	✓ Organização de toda a logística do Sarau Gímnico na turma residente, envolvendo alunos, professores e pais;	✓ Capacidade de mobilizar e incentivar a turma;

		✓ Organização das tarefas dos alunos e gestão das ideias sugeridas por todos; ✓ Organização das apresentações; ✓ Realização de cartazes e convites; ✓ Ensaiar as coreografias de Ginástica Acrobática elaboradas pelos alunos.	✓ Gerir as emoções e as preocupações dos alunos; ✓ Envolver toda a comunidade educativa no projeto; ✓ Responsabilizar os alunos pelas suas tarefas.
	Intercâmbio Desportivo	✓ Projeto organizado pelo NEP, que envolvia o convívio desportivo da turma residente com os alunos de uma escola vizinha – AEJA; ✓ Realização dos torneios de futsal e basquetebol com uma entrega de prémios pelo mérito das equipas; ✓ Participação ativa nas atividades elaboradas pelo AEJA.	✓ Estabelecer contacto com docentes de outra escola e lidar com realidades distintas; ✓ Promover um espírito competitivo, entusiasta e competente através do desporto.

***Tabela 5**: Atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no âmbito da participação na comunidade educativa.*

4.2.1. Projeto de Cidadania e Desenvolvimento – ESP: “Aqui para ajudar!”

Infelizmente, em Portugal, ainda existem famílias que vivem nas ruas do nosso país com a esperança de recomeçar uma vida integrada na sociedade. Desta forma, as escolas, como parte integrante da comunidade e como um local de transmissão de saberes e valores, devem assumir a responsabilidade de transmitir às gerações futuras a necessidade de ajudar o próximo.

Assim surge o projeto de Cidadania e Desenvolvimento – ESP: “Aqui para ajudar!”, que foi desenvolvido por várias turmas da EC, com o propósito de encorajar os alunos à realização de atos solidários para com os mais carenciados.

Este projeto desenrolou-se ao longo de todo o ano letivo, sendo dividido em três fases: na campanha do agasalho (primeiro período); na elaboração de *kits* de higiene (segundo período) e na oferta de refeições aos sem abrigo (terceiro período). Todas estas fases tinham como finalidade contribuir para as associações “Coração na Rua” e “O Casa”.



Figura 5: *Cartazes relativos ao projeto de Cidadania e Desenvolvimento - ESP: "Aqui para ajudar!".*

O projeto em causa salientou o espírito de entreajuda e de compaixão da TR, cumprindo a missão de preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos participativos e humanistas, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, através do relacionamento social e intercultural. Em suma, este projeto de Cidadania e Desenvolvimento contribuiu para o incremento de

atitudes e comportamentos que tenham como referência o voluntariado e os direitos humanos, tendo o professor um papel preponderante na formação integral dos jovens.

4.2.2. Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual (PESES)

Face ao protocolo entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, foi aprovado o Programa Nacional de Saúde Escolar, que contempla a Educação para a Saúde como obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, integrando o Projeto Educativo da Escola (PEE) e o Projeto Curricular de Turma.

Este projeto tem como objetivo abordar temas ligados à saúde, potenciando a responsabilidade individual e comunitária, desenvolvendo nos alunos competências para adotar estilos de vida saudáveis e tomar decisões conscientes e informadas. Para além disso, o projeto tem como missão criar ambientes facilitadores dessas escolhas e estimular o espírito crítico para o exercício de uma cidadania ativa.

Assim sendo, a inclusão do PESES facultou a interdisciplinaridade, tendo cada professor a responsabilidade de lecionar um dos temas referente à saúde sexual e reprodutiva e à igualdade de género. Neste âmbito, na disciplina de EF, os alunos aprenderam sobre a epidemiologia das principais Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST) em Portugal e no mundo, nomeadamente a SIDA e HPV2, bem como as suas consequências e os métodos de prevenção. Procedeu-se ainda à leitura do texto “Também se morre de amor…”, com posterior reflexão individual e debate em turma, que estimula a partilha de opiniões e interpretações, enaltecendo o respeito pelos outros.

Através da participação neste projeto, foi possível garantir que os alunos estão informados e, consequentemente, são capazes de tomar decisões conscientes e fundamentadas, bem como evitam comportamentos de risco, como por exemplo a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis. Salienta-se ainda a participação e a colaboração ativa dos alunos, revelando a capacidade de aceitar e lidar com opiniões alheias às suas.

Por fim, o papel do professor na integração do PESES é basilar para dotar os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a tomar decisões

adequadas ao seu bem-estar físico, social e mental, conferindo-lhes um papel interventivo na sociedade.

4.2.3. As atividades planeadas e organizadas pelo NEP

4.2.3.1. Sarau Gímnico: “De nós para vós”

A realização do Sarau Gímnico foi o culminar do desenvolvimento dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), sendo um trabalho interdisciplinar que abrange as áreas de competências inseridas no PASEO. Neste sentido, procurou-se uma forma de valorizar a “transdisciplinaridade das aprendizagens, mobilizar literacias diversas (…), promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei 55-2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e da Ciência). Assim, através da ligação das disciplinas de EF, Química, Biologia e Português, urge a necessidade de transmitir à sociedade o trabalho desenvolvido nas diferentes áreas, incentivando à autonomia e responsabilidade dos alunos.

No decorrer do terceiro período, a disciplina de EF ficou responsável por organizar e planificar todo o evento em conjunto com o NEP. Desta forma, para além de preparar e orientar os alunos para as apresentações de Ginástica Acrobática e a coreografia de expressão corporal, foi necessário tratar das questões logísticas do espaço e materiais, construir o espetáculo através da interligação das apresentações, atribuir funções aos alunos e pedir autorizações à direção da escola, estabelecendo sempre o contacto com o Diretor.

Torna-se ainda pertinente referir que o envolvimento dos alunos no evento foi garantido pela utilização das suas competências nos domínios da tecnologia (e.g. computadores, som, luzes, microfones, realização de vídeos), das artes (e.g. embelezar o palco, desenhar, pintar, realizar os convites e cartaz), da comunicação (e.g. apresentadores), da moda (e.g. vestuário, maquilhagem) e da gestão e organização (e.g. o fio condutor entre alunos e professoras). Assim, enaltece-se a autonomia e a responsabilidade dos alunos na realização do Sarau Gímnico com base em uma forte união, colaboração e respeito por todas as ideias e opiniões!

No final, o dia do espetáculo fez *jus* a todo o trabalho investido: as lágrimas de felicidade, os abraços e a nostalgia de viver cada momento mais uma vez… De facto, o sucesso do Sarau, resume-se ao compromisso assumido por cada um, ao empenho na realização das tarefas e ao amor com que "vestiram" a camisola… Na plateia, sofri em cada segundo, de coração apertado, pelos medos deles, pelas suas inseguranças e, no fim, por vê-los brilhar e voar cada vez mais alto…



Figura 6: *Cartaz do Sarau Gímnico.*

4.2.3.2. Intercâmbio Desportivo

O Intercâmbio Desportivo foi desenvolvido pelo NEP no decorrer do terceiro período com a colaboração do Agrupamento de Escolas Joaquim de Araújo (AEJA). Este projeto surgiu da necessidade de interligar jovens de diferentes escolas em momentos pós pandemia, desenvolvendo valores educativos do Desporto na escola, nomeadamente o *fair-play,* a competição, a cooperação, a responsabilidade e o gosto pela prática de atividades físicas diferenciadas. Acrescenta-se ainda que a realização destes eventos encontra-se prevista no Projeto Educativo da Escola (PEE), com o propósito de motivar e potenciar relações entre comunidades escolares e estreitar laços afetivos.

A planificação do projeto vinculava dois momentos distintos: um na ESP, com a realização de torneios de Basquetebol e Futsal e o segundo momento no AEJA, com a dinamização de atividades como o *Goalball, Yoga, Slide, Rapel* e

Escalada. Porém, devido às condições climatéricas adversas à prática de atividades desportivas no exterior que se fizeram sentir na data prevista para o primeiro momento, o projeto sofreu algumas alterações: todos os torneios e atividades foram realizados no AEJA, tendo sido alterado o formato das modalidades, de modo a garantir a passagem por todas as experiências oferecidas pelos professores organizadores. Para além disso, a desistência de uma das turmas implicou a revisão aprofundada da planificação, sendo realizados ajustes para manter a eloquência do Intercâmbio. A inscrição das equipas era da responsabilidade dos alunos, através do *Google Forms,* obedecendo às regras explícitas. Os alunos que não estivessem contemplados em alguma equipa assumiam diferentes funções: árbitros, cronometrista e oficial de mesa.

De modo geral, a realização do Intercâmbio Desportivo possibilitou compreender a organização de um evento desta dimensão, atendendo às necessidades burocráticas e logísticas exigidas. A responsabilidade assumida por um professor requer todo o cuidado e zelo na planificação, antecipando todos os problemas. Só desta forma é possível garantir o sucesso destas atividades e possibilitar aos alunos experiências únicas e enriquecedoras ao nível desportivo, contribuindo para o seu crescimento, através de objetivos mais humanistas como autossuperação, o desenvolvimento da amizade, a convivência social, a cooperação e a tolerância.

Importa ainda realçar que a proatividade e inovação dos professores possui um impacto positivo na comunidade educativa, uma vez que extrapola os saberes e conhecimentos da disciplina, mas realça os valores socioafetivos dos alunos.

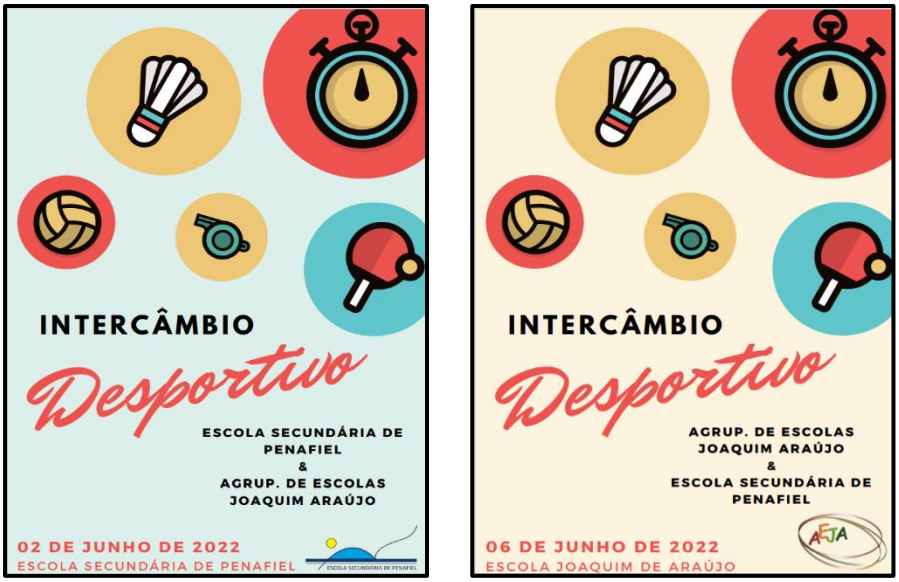


Figura 7: *Cartazes do Intercâmbio Desportivo.*

4.2.4. A influência positiva da PC na integração da comunidade escolar e a união do NEP para um final feliz

A PC sempre mostrou interesse por manter o seu NEP motivado e envolvido no seio da comunidade educativa. De facto, todas as estratégias utilizadas pela PC (e.g. dia do bolo) conduziram à nossa procura incessante por construir um percurso saudável e rico de múltiplas experiências e vivências.

A introdução do dia do bolo semanalmente traduziu-se numa forte ligação aos docentes e não docentes da escola, através da naturalidade e espontaneidade com que os laços foram criados. Estes dias eram vividos em torno de momentos descontraídos, divertidos e de constante partilha de conhecimentos. Darem-se a conhecer e conhecerem-nos, permitiu-nos confrontar com todos os cenários possíveis e viver as diversas histórias da escola.

Além disso, a PC ainda foi capaz de criar laços inseparáveis entre os três PE, como se de uma verdadeira equipa se tratasse! A nossa construção profissional e o nosso enriquecimento pessoal foram fruto da partilha e da entreajuda de cada um de nós. Paulatinamente entregámo-nos, de corpo e alma, a esta história, deixando a nossa marca na escola como PE ambiciosos e inovadores por contribuírem para a formação integral dos seus alunos!

4.3. Área 3: Desenvolvimento Profissional

4.3. Área 3: Desenvolvimento Profissional – Análise do mapeamento dos conteúdos como método para avaliar o Conhecimento Especializado do Conteúdo dos professores estagiários: um estudo realizado numa unidade didática de Voleibol no ensino secundário.

4.3.1. Resumo

Enquadramento: O Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC) define o conhecimento que o professor necessita para ensinar o conteúdo em questão (Ward, Kim, et al., 2015). (Hastie, 2021) concluiu que, caso o conhecimento do conteúdo dos professores seja forte, o CEC também é forte e, por sua vez, melhoram a aprendizagem dos alunos. A medida de CEC mais utilizada nas pesquisas em EF tem sido a construção de mapas de conteúdo. **Propósito:** Este estudo surge com o propósito de analisar a evolução do índice CEC dos três professores estagiários numa unidade didática de voleibol, através do mapeamento do conteúdo e analisar as tarefas com maior influência no CEC do professor que aplica o MED e o MAPJ no processo de ensino-aprendizagem. **Métodos:** Cada professor estagiário realizou o mapeamento dos conteúdos em dois momentos: um deles baseado no módulo 7 do Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) e outro na semana após terminar a UD. Para analisar a evolução do índice de CEC dos três professores estagiários, as tarefas foram codificadas e registadas numa grelha de registo, sendo utilizada a equação defendida por Ward et al. (2017). **Resultados:** Os resultados mostraram um incremento do índice de CEC do primeiro (M=2,68 ± 2,53) para o segundo momento (M=3,53 ± 2,03), pelo que se deduz que esta evolução está correlacionada com o aumento das tarefas de Extensão (E) e Extensão-Aplicação (EA) no segundo momento. **Discussão/Conclusão:** Um elevado índice de CEC pode produzir aprendizagens significativas nos alunos. O CEC é influenciado positivamente pelas tarefas de Extensão e Aplicação, contudo as tarefas de Informação produzem um impacto negativo.

PALAVRAS-CHAVE: CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO CONTEÚDO (CEC); MAPAS DE CONTEÚDO; APRENDIZAGEM; TAREFAS DE EXTENSÃO; TAREFAS DE INFORMAÇÃO.

4.3.2. *Abstract*

Overview: Specialized Content Knowledge (SCK) is a type of content knowledge specifically needed for teaching (Ward, Kim, et al., 2015). Hastie (2021) concluded that if teachers have strong content knowledge, the SCK is also strong and therefore improves the student's learning. In PE research, the construction of content maps has been the most commonly SCK measurement. **Purpose:** This study aims to analyse the SCK index evolution of the three intern students regarding the volleyball didactic unit, using content maps and analysing the tasks with the greatest influence on the teacher's SCK which applies the SEM and SGA in the teaching-learning process. **Methods:** Each intern teacher performed the content's mapping in two moments: one is based on module 7 of the Knowledge Structures Framework (KSF), and the other takes place in the week after finishing the UD. To analyse the SCK index evolution of the three intern teachers, the tasks were coded and recorded in a registration map using the equation advocated by (Ward et al., 2017). **Results:** The results showed an increase in the SCK index from the first (M=2.68± 2,53) to the second moment (M=3.53 ± 2,03) so it can be inferred that this evolution is related to the increasing of the Extention tasks (E) and Extention-Application (EA) in the second moment. **Discussion/Conclusion:** A high SCK index can result in meaningful learning outcomes in students. The SCK is positively influenced by the Extension and Application tasks, although the Information tasks have a negative impact.

KEYWORDS: SPECIALIZED CONTENT KNOWLEDGE (SCK); CONTENT MAPS; LEARNING; EXTENSION TASKS; INFORMATION TASKS.

4.3.3. Introdução

O presente estudo de investigação-ação integra-se na Área 3 relativa ao Desenvolvimento Profissional. A investigação acerca deste tema surgiu da necessidade de compreender a importância do Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC) do professor através do mapeamento dos conteúdos para a construção de aprendizagens significativas para o aluno.

A disciplina de EF está incorporada no currículo escolar por promover o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, através do estímulo do raciocínio, da resolução de problemas de forma autónoma, do desenvolvimento de relações interpessoais e do aumento da consciência e do domínio sobre o próprio corpo (Essenciais, 2018).

Nesta perspetiva, para a promoção de um ensino de qualidade em EF é urgente que o professor possua um vasto Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), com o propósito de orientar as suas estratégias de ensino para as características e necessidades dos seus alunos. Por outro lado, o CEC define o conhecimento que o professor necessita para ensinar o conteúdo em questão, sendo determinante para a otimização da eficiência do professor (Ward, Kim, et al., 2015), o que influencia o CPC (Iserbyt et al., 2017). Hastie (2021), revela que níveis aprimorados de conhecimento de conteúdo influenciam o CPC e, por sua vez, melhoram a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, o professor utiliza modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) (Graça & Mesquita, 2013), na tentativa de atingir os objetivos estipulados para o ensino da EF, através da construção de aprendizagens sólidas e significativas para os alunos. Relativamente ao MED, este é um modelo que assume especial relevância para a formação dos alunos devido às suas componentes efetivas e sociais (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo proporciona um contexto autêntico pela criação de um ambiente desportivo para os alunos, onde “comporta a inclusão de três eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da Educação Física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente,

desportivamente culta e desportivamente entusiasta" (Mesquita & Graça, 2009, p. 59). No que concerne ao MAPJ, este está presente no ensino da modalidade de voleibol (Mesquita et al., 2013), que enfatiza a adaptação das formas de jogo ao reportório motor dos praticantes (Kirk & MacPhail, 2002). O modelo destaca-se ainda na dimensão cognitiva, pela necessidade de o praticante compreender o jogo; na dimensão social, por oferecer a participação equitativa a todos os praticantes; na dimensão pessoal, por assegurar a conceção de valores fruto da promoção do *fair-play* e da literacia desportiva e, por fim, na dimensão motora, pela aquisição de competências técnicas, táticas e físicas pela prática do jogo (Graça & Mesquita, 2013).

Todavia, de acordo com o estudo de Ingersoll et al. (2014), os baixos níveis de CPC dos estudantes estagiários são evidenciados através do pouco refinamento das habilidades, dificuldade em avaliar e corrigir a performance do aluno e mesmo falta de compreensão relativa aos objetivos fundamentais da aula. Desta forma, torna-se plausível a necessidade de aferir o CEC dos professores estagiários através do mapeamento do conteúdo em contextos híbridos de ensino.

4.3.3.1. O Conhecimento Especializado do Conteúdo

É comum, em contexto da prática docente, utilizar-se a expressão "não se pode ensinar o que não se sabe" (Ward & Lehwald, 2017, p. 6), o que reforça o papel do conhecimento para um ensino eficaz. Assim, para assegurar um ensino de qualidade, torna-se imperativo dominar o conteúdo que se irá ensinar.

Shulman (1987) define o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) como uma forma do conhecimento através da qual o professor transforma e adapta as matérias de ensino, com o objetivo de os seus alunos compreenderem e aprenderem facilmente.

Posteriormente, Ward, Kim, et al. (2015, p. 131) definem o CPC como um "ponto de enfoque, um *locus*, definido como um evento no tempo (e, portanto, contextualmente específico) onde os professores tomam decisões em termos de conteúdo com base na compreensão de uma série de bases de conhecimento (por exemplo, pedagogia, aprendizagem, desenvolvimento motor, alunos, contextos e currículo".

De acordo com Ball et al. (2008), o conhecimento do conteúdo divide-se em dois domínios: o Conhecimento Comum do Conteúdo (CCC) e o Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC), que informam acerca do nível de CPC do professor. Ward & Ayvazo (2016) referem que o primeiro relaciona-se com o conhecimento necessário para dominar algumas especificidades da disciplina, tais como as regras, as etiquetas, as técnicas ou as táticas da modalidade. Por outro lado, o CEC, traduz-se na capacidade que o professor tem em adequar as tarefas e monitorizá-las, fornecendo *feedback* específico que vá ao encontro dos problemas dos alunos, uma vez que o professor é capaz de identificar os erros que os alunos podem cometer na execução das tarefas. De forma sucinta, o CEC é o conhecimento que o professor precisa de possuir para ensinar o conteúdo da sua disciplina (Ward, Kim, et al., 2015). Assim, quanto maior o índice de CEC do professor, melhor será a sua capacidade de combinar as tarefas ao desempenho dos alunos (Ward & Lehwald, 2017).

Ward et al. (2017), esclarece ainda que uma pontuação do índice do CEC superior a 3,0 representa um forte desenvolvimento do conteúdo, uma vez que são desenvolvidas, pelo menos, três tarefas além da tarefa de Informação, o que evidencia a noção de progressão do professor.

Nesta lógica, o ambiente propício de aprendizagens abrange o comportamento do professor, nomeadamente na clareza a apresentar as tarefas e na gestão da aula, bem como nos modelos de ensino que utiliza (Iserbyt et al., 2016). O mesmo autor, refere que os modelos instrucionais e o conteúdo devem ser combinados para maximizar os resultados de aprendizagem pretendidos (Metzler, 2017). No entanto, os diferentes ambientes de aprendizagem criados pelos modelos instrucionais adotados, produzem resultados divergentes de aprendizagem (Iserbyt et al., 2016), uma vez que os modelos com abordagem no jogo e o MED regem-se por regras concetuais que influenciam a natureza do desenvolvimento da tarefa instrucional (Ward, Kim, et al., 2015).

4.3.3.2. O mapeamento dos conteúdos como forma de mensurar o CEC do professor de EF

Recentemente, de acordo com Hastie (2021), foi possível concluir que a medida de CEC mais utilizada nas pesquisas em EF tem sido a construção de

mapas de conteúdo. Esta premissa está relacionada com a consistência da literatura que tem mostrado que a profundidade do conhecimento de conteúdo de um professor está ligada à sua capacidade de organizar, representar e adaptar o ensino em EF (Ward et al., 2018), uma vez que conferem a visão global do que os professores vão ensinar em uma unidade de ensino específica (Ward & Lehwald, 2017).

Segundo Ward, Kim, et al. (2015), os mapas de conteúdo são definidos como um gráfico organizativo da progressão das tarefas a serem lecionadas numa determinada unidade didática. De forma geral, os autores, assumem que os mapas de conteúdo evidenciam o desenvolvimento hierárquico intratarefa (desde as tarefas iniciais até às mais complexas) e a relação intertarefa (combinar tarefas). Assim, o mapeamento do conteúdo ilustra o pensamento complexo de um professor e fornece informações sobre como os professores estruturam a sua compreensão do CEC. De acordo com Dervent et al. (2018), a forma como as tarefas são apresentadas e sequenciadas definem em grande medida o que os alunos aprendem.

Portanto, torna-se pertinente destacar que não existe nenhum mapa de conteúdo que seja apropriado a todos os contextos, uma vez que a forma de estruturar as etapas de aprendizagem estão dependentes do modelo instrucional utilizado e da experiência do professor (Ward, Kim, et al., 2015). Nesta perspetiva, a criação de um mapa de conteúdo ocorre em várias etapas (Ward, Kim, et al., 2015), revelando a relação entre as habilidades motoras e as tarefas de forma lógica e progressiva (Ward & Lehwald, 2017). No capítulo referente aos “Instrumentos e procedimentos da recolha de dados”, discorrerei aprofundadamente acerca das etapas seguidas para a criação de um mapa de conteúdo.

Através do estudo de Ward et al. (2017), foi possível aferir que existe uma ligação entre as tarefas de extensão e uma melhor aprendizagem e performance por parte dos alunos. (Ward, Lehwald, et al., 2015), esclarece que um mapa de conteúdo competente tem de criar uma ligação entre as tarefas de informação e as de extensão, refinamento e aplicação, não se restringindo apenas às tarefas de informação.

Desta forma, Hastie (2021) concluiu que caso o conhecimento do conteúdo dos professores seja forte, o CEC também é forte, o que significa que níveis

aprimorados de conhecimento do conteúdo influenciam o CEC e, por sua vez, melhoram a aprendizagem dos alunos. Conclui-se, assim, que o conhecimento do conteúdo é um grande influenciador da qualidade das práticas pedagógicas e da capacidade que o professor tem em avaliar o nível dos alunos e emitir *feedback* (Ennis, 2014).

Em suma, os mapas de conteúdo são representações visuais de CEC e CPC, que conduzem a uma compreensão profunda do conteúdo. Como tal, revelam-se como uma ferramenta útil que os professores podem utilizar para desenvolver uma compreensão mais profunda do conteúdo da EF, o que pode levar a um melhor ensino da disciplina, porque auxilia os professores a definir e sequenciar os conteúdos de aprendizagem. Para além disso, é ainda pertinente para os professores reconhecerem o que sabem e não sabem para melhorar o seu desenvolvimento profissional (Ward, Lehwald, et al., 2015).

4.3.4. Objetivos do estudo

O presente estudo assenta em dois objetivos gerais: (1) analisar a evolução do índice CEC dos três professores estagiários numa unidade didática de voleibol, através do mapeamento do conteúdo e (2) analisar as tarefas com maior influência no CEC do professor que aplica o MED e o MAPJ no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, os objetivos específicos são (a) codificar o tipo de tarefas utilizados nas diferentes turmas; (b) calcular o índice de CEC dos três professores estagiários; (c) comparar o índice de CEC dos três professores estagiários, tendo em conta as tarefas instrucionais utilizadas na sua prática pedagógica e, por fim, (d) verificar a evolução do índice de CEC dos três professores estagiários face aos tipos de tarefas instrucionais utilizados.

4.3.5. Metodologia

4.3.5.1. Contexto e Participantes

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Secundária de Penafiel (ESP) durante o segundo período. Esta é uma das Escolas Cooperantes (EC) provenientes do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e

Secundário da FADEUP e pertence ao concelho de Penafiel, no distrito do Porto. Desta forma, a investigação foi conduzida por uma professora estagiária no último ano deste ciclo de estudos.

4.3.5.1.1. Professores Estagiários

O estudo engloba a participação de três PE de EF da ESP, com idades compreendidas entre os 23 e os 25 anos (M = 23,67 ± 1,15), que se encontram a completar o último ano do Mestrado de Ensino em EF nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Todos os PE não têm qualquer experiência no ramo, demonstrando, para o efeito, total imparcialidade na recolha e análise dos dados.

4.3.5.1.2. Os alunos

O estudo foi realizado nas três turmas residentes dos PE, que pertencem ao 12º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias. A turma A possui 27 alunos e as turmas B e C têm 25 alunos cada. No total as turmas são constituídas por 77 alunos, sendo 30 rapazes e 47 raparigas) com idades compreendidas entre os 17 e 19 anos, sendo a média igual a 17,49 ± 0,56.

É ainda importante salientar que na turma A existe um caso com síndrome de *asperger*, outro aluno tem perturbações de hiperatividade com défice de atenção e um portador de surdez neuro sensorial bilateral de grau moderado. Na Turma C evidencia-se um caso com síndrome patelo-femoral, que impossibilita a aluna de participar ativamente nas aulas de EF. Desta forma, as decisões foram tomadas em consonância com a resposta individual dos alunos às problemáticas da aula.

4.3.6. Contexto do Estudo

O presente estudo foi desenvolvido, nas três turmas, no segundo período, na modalidade de Voleibol, tendo sido lecionadas 12 aulas da modalidade para cada turma. Acrescenta-se ainda que cada aula tinha a duração de 90 minutos, com a particularidade de ser lecionada somente vez por semana. A construção da UD foi orientada para a forma de jogo 4x4, de acordo com o PNEF. No entanto, na turma B, a exibição de extremas dificuldades técnico-táticas impossibilitou a concretização da UD, tendo a mesma sido alterada para a forma

de jogo 2x2, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos.

No que concerne às competências motoras, as três turmas evidenciavam níveis de desempenho distintos, sendo que a turma A destacava-se positivamente das restantes, revelando elevada predisposição para a prática desportiva. Nas competências socioafetivas, a turma A apresentava elevada motivação para o desporto e interesse por aprender novos conteúdos, registando um forte envolvimento e participação ativa nas aulas. As competências enumeradas anteriormente não eram tão visíveis nas turmas B e C. Concomitantemente, quanto a experiências anteriores, nenhum dos alunos jogou Voleibol federado ou em desporto escolar, acrescentando-se ainda a particularidade de terem vivido a crise pandémica, onde o ensino da modalidade foi interrompido.

Assim sendo, nas tarefas de aprendizagem foram utilizadas maioritariamente estruturas de 2x2 e 4x4, sendo que na turma A foram utilizadas ainda estruturas de 4x2. Nesta modalidade, reconhece-se que um fraco domínio da técnica promoverá um estilo de jogo rudimentar, devido às exigências técnicas peculiares que caracterizam o Voleibol. Nesta medida foi basilar o ensino de gestos técnicos, nomeadamente o passe, manchete, serviço (por baixo e por cima), deslocamentos e a finalização (em remate ou passe colocado); porém, o enfoque das aulas foi predominantemente nos conteúdos táticos da modalidade. Nesta vertente, as turmas B e C preocuparam-se com a comunicação, a diferenciação de papéis e a ocupação do espaço de jogo; ao passo que a turma A focou-se na comunicação, diferenciação de papéis, construção do ataque (promover o ataque com 3 toques, que visa o encadeamento entre o 1º e 2º toques, bem como entre o 2º e 3º toques), na identificação das zonas de responsabilização e retorno.

Desta forma, foi utilizado o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), que foi criado especificamente para ser aplicado no âmbito de um jogo de não-invasão, como é o caso do Voleibol (Graça & Mesquita, 2013). Este modelo garante o desenvolvimento de competências na prática do jogo e permite a participação de todos os alunos, sem exceção, tal como comprova Graça & Mesquita (2013). Os mesmos autores ainda referem a preservação de experiências desafiantes, prazerosas e repletas de sucesso. Desta forma, foram

utilizadas diversas estratégias didáticas do MAPJ, que respondem às necessidades de cada um: a modelação das regras de ação, o faseamento da introdução da técnica, o regulamento do jogo, a enfatização de comportamentos táticos, a criação de variantes nas tarefas de aprendizagem e a adoção do questionamento para compreender o jogo (Graça & Mesquita, 2013). A aplicação do modelo concebe ao jogo o lugar de destaque nas tarefas de aprendizagem, o que justifica a presença da competição ao longo de todo o processo.

No decurso da UD foi também utilizado o MED para acentuar uma forma de educação lúdica. Sendo assim foram aproveitadas as equipas previamente formadas: a turma A era constituída por seis equipas (três delas com cinco elementos e as outras três com quatro elementos cada); a turma B foi dividida em seis equipas (cinco equipas com quatro elementos e uma com cinco elementos) e, por fim, a turma C era aglomerada em seis equipas de quatro elementos. Seguindo esta lógica, as aulas foram organizadas na prática por equipas, tendo os capitães de assumir diferentes responsabilidades nas três turmas: nas turmas A e B eram encarregues por organizar e monitorizar o trabalho dos seus colegas, sendo que na turma A, caso fosse necessário, o aluno tinha ainda acesso a *skill cards* para ajudar no processo. Além disso, nas turmas A e C, os capitães tinham a função de registar os resultados obtidos nas tarefas.

De acordo com Farias et al. (2019) a aprendizagem dos jogos não pode ser dissociada das circunstâncias sociais adjacentes e das ligações que se estabelecem entre os indivíduos. Deste modo, foram utilizadas as características do MED para conduzir todo o processo de ensino e aprendizagem. Como anteriormente referido, (i) existiu o conceito de época desportiva, através da criação de uma Liga nas três turmas; (ii) os alunos estavam afiliados a uma equipa; (iii) existiu competição formal em todas as aulas; (iv) foram registados os resultados dos torneios realizados; (v) todas as aulas decorreram sob um clima de festividade e entusiasmo e, por fim, (vi) existiu a realização do evento culminante nas formas de jogo 4x4 (turmas A e C) e 2x2 (turma B), tendo, no final, o reconhecimento do seu mérito e dedicação pela entrega de prémios de caráter individual e coletivo (Siedentop, 1994).

Apesar de, em primeira instância, ser sempre privilegiado o tempo de empenhamento motor dos alunos nas tarefas de aprendizagem, a importância atribuída à cultura desportiva e ao desenvolvimento psicossocial foi sempre

planeado e estruturado. Assim, nos momentos em que os alunos não estivessem envolvidos na situação de jogo, eram recrutados para desempenhar diferentes papéis consoante a necessidade da aula: árbitros, treinadores e juízes. Apenas no evento culminante procedeu-se à utilização de oficiais de mesa, juízes, repórteres e fotógrafos, para enriquecer e expandir os conhecimentos destes jovens em diversas áreas.

Na tabela (6) que se segue são resumidas as convergências e divergências das três turmas (A, B e C) no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem, evidenciando as estratégias e instrumentos pedagógicos utilizados.

<table>
<tr><th rowspan="2">VOLEIBOL 12º ANO</th><th rowspan="2">TURMAS</th><th colspan="2">CONTEÚDOS</th><th rowspan="2">FORMAS DE JOGO</th><th rowspan="2">ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS</th><th rowspan="2">PAPEÉIS DOS ALUNOS</th><th rowspan="2">ORGANIZAÇÃO DA ÉPOCA DESPORTIVA</th></tr>
<tr><th>TÉCNICOS</th><th>TÁTICOS</th></tr>
<tr><td rowspan="3"></td><td>A</td><td rowspan="3">Passe, Manchete, Serviço (por baixo e por cima), Deslocamentos e na Finalização (em remate ou passe colocado).</td><td>Comunicação, Diferenciação de papéis, Construção do ataque, na Identificação das zonas de responsabilização e Retorno.</td><td>2x2;
4x2;
4x4.</td><td rowspan="3">MAPJ;
MED.</td><td rowspan="3">Capitão;
Árbitro;
Juiz;
Oficiais de mesa (cronometrista e registos);
Repórter;
Fotógrafo;
Treinador</td><td rowspan="3">Cada aula representava uma jornada, onde os alunos obtinham pontos para a tabela classificativa. No final da UD, realizou-se um evento culminante, onde os alunos decidiram e organizaram as suas funções e prepararam as suas equipas (equipamento, cartazes de apoio, aquecimento). Como recompensa pelo empenho foram entregues prémios coletivos e individuais.</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Comunicação, Diferenciação de papéis e Ocupação do espaço de jogo</td><td>2x2;
4x4</td></tr>
<tr><td>C</td></tr>
</table>

* Este papel dos alunos foi desenvolvido na Turma A; na Turma C foi apenas trabalhado em algumas equipas e na Turma B não foi utilizado.

***Tabela 6**: Contexto do estudo transversal às três turmas.*

4.3.7. Instrumentos e procedimentos da recolha de dados

ETAPAS

A elaboração do estudo teve em eminência dois momentos distintos: o momento inicial (o pré-teste) e o momento final (o pós-teste), para averiguar a evolução do CEC dos professores estagiários ao longo da UD. O primeiro momento foi realizado antes do início da UD, tendo por base o módulo 7 do Modelo de Estruturas de Conhecimento (MEC) e o segundo momento foi elaborado na semana seguinte após terminar a UD. Para ambos os momentos do estudo, os professores investigadores realizaram o mapa de conteúdos para a sua turma, seguindo as etapas propostas por Ward, Kim, et al. (2015): primeiro, os professores devem realizar uma lista com as habilidades técnico-táticas que pretendem ensinar para o seu contexto específico. Essas habilidades motoras são organizadas na horizontal ao longo do eixo horizontal do mapa. De seguida, os professores devem sequenciar as tarefas instrucionais que utilizariam para ensinar cada uma das habilidades motoras, sendo representados verticalmente no mapa. À medida que a sequência lógica das habilidades é desenvolvida, as tarefas verticais combinam umas com as outras, até atingir o objetivo pretendido para a unidade didática, pela complexidade que é acrescentada às tarefas instrucionais (ver Figura 8). Posteriormente, cada tarefa é codificada de acordo com a tipologia desenvolvida por Ward et al. (2017) a partir da estrutura de Rink (2010) de modo a obter um índice de CEC do professor.

Torna-se ainda pertinente referir que durante o ano letivo os professores estagiários foram sujeitos a inúmeras formações sobre o tema em estudo, tendo, no final, garantido a confiabilidade da codificação para a investigação através da realização de vários testes na plataforma *Toledo* com nota igual a 100%.

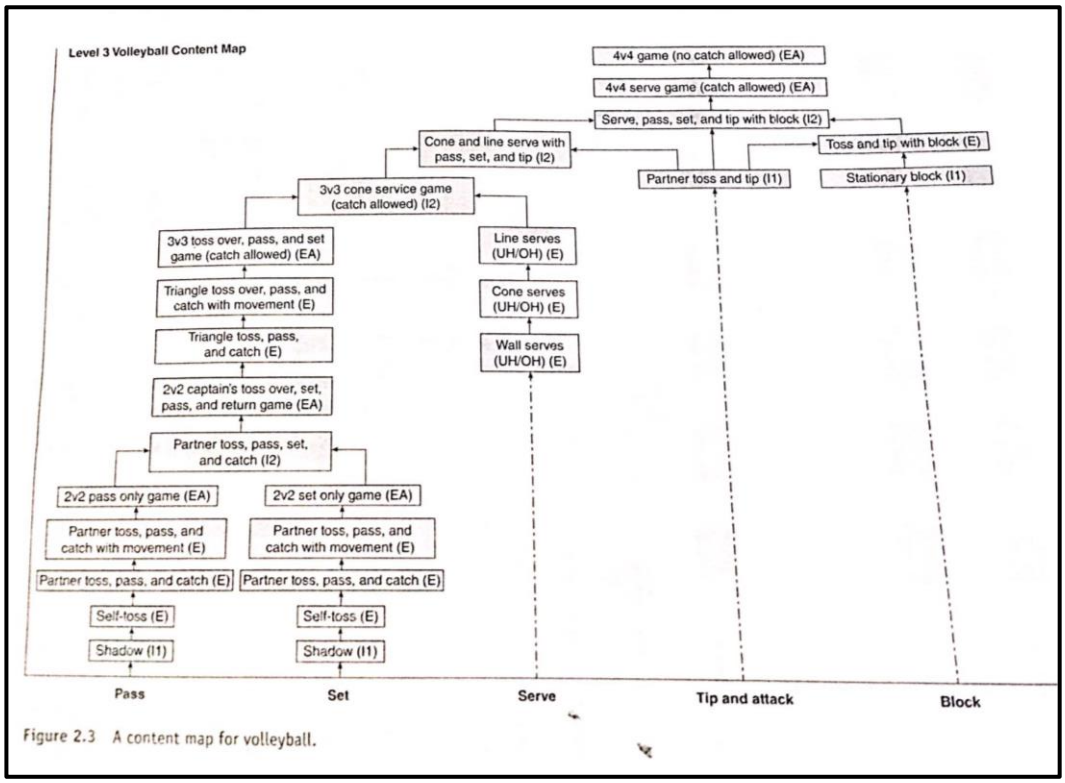


Figure 2.3 A content map for volleyball.

***Figura 8**: Exemplo de um mapeamento de conteúdo (Ward & Lehwald, 2017, p. 21).*

CODIFICAÇÃO

No que diz respeito à tipologia das tarefas instrucionais, Ward et al. (2017) incorporam na estrutura de Rink (2010) quatro novos conceitos, que estão intimamente relacionados com os modelos que envolvem situações de jogo modificadas. Desta forma, às tarefas de Informação (I), Refinamento (R) e Extensão (E), são acrescentadas tarefas de Extensão-Aplicação (EA), Refinamento-Aplicação (RA), Aplicação fora do contexto de jogo (AN) e Aplicação no contexto de jogo (AG). Assim sendo, adotei a estrutura proposta por Ward et al. (2017) para proceder à realização do estudo.

Nesta lógica, após o desenho do mapeamento do conteúdo, foi atribuída a cada situação de aprendizagem uma tipologia específica de acordo com as definições descritas na tabela seguinte (7):

Tabela 7: *Tipologias das tarefas instrucionais.*

Informação (I)	Tarefa inicial dentro de uma sequência para ensinar determinado conteúdo, que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 2010).
Extensão (E)	Tarefas utilizadas para mudar a complexidade ou dificuldade relativamente a uma tarefa anterior (Rink, 2010).
Extensão-Aplicação (EA)	Tarefa de extensão que ocorre em situação de jogo, onde o objetivo é aplicar determinado conteúdo no jogo (Ward et al., 2017).
Refinamento (R)	Requerem um foco específico na qualidade de execução (melhorar a técnica de determinado movimento) (Rink, 2010).
Refinamento-Aplicação (RA)	É uma tarefa de refinamento que ocorre em situação de jogo (visualizar determinada ação técnica ou tática) (Ward et al., 2017).
Aplicação fora do contexto de jogo (AN)	Tarefa focada no propósito do movimento em detrimento de como executar o movimento (Ward et al., 2017).
Aplicação no contexto de jogo (AG)	Utilização dos conteúdos da aula em situação de jogo. O foco não é especificado (Ward et al., 2017).

Depois de atribuir um código às situações de aprendizagem (I, E, EA, R, RA, AN ou AG) explícitas no mapeamento do conteúdo, registava numa folha do *Microsoft Excel* o número de vezes que utilizei cada tipologia de tarefa, tal como sugere o exemplo seguinte (Tabela 8):

Tabela 8*: Exemplo do preenchimento de registo de dados após codificação do mapa de conteúdos.*

Sujeito	**Nº tarefas**	**I**	**E**	**EA**	**R**	**RA**	**AN**	**AG**
X	20	5	2	5	1	4	2	1

Posteriormente, os resultados traduziam quantitativamente o índice de CEC, através da fórmula apresentada por Ward et al. (2017), que equivale a uma relação entre as tarefas de extensão e aplicação (E, EA, R, RA, AN e AG) face às tarefas de informação (I), ou seja:

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

Todo este processo seguiu os mesmos preliminares quer no pré como no pós teste, de forma a avaliar a evolução do índice de CEC dos três professores estagiários na UD de Voleibol e compreender a relação entre a utilização das tarefas instrucionais e a aplicação híbrida do MED e do MAPJ.

ANÁLISE DOS DADOS

Através dos mapas de conteúdo elaborados por cada estudante estagiário, foi realizado o esboço da utilização de cada tarefa instrucional no pré-teste e no pós-teste. Os dados foram tratados e analisados no *Microsoft Excel*, tendo sido aplicada a fórmula do índice de CEC. Posteriormente, os dados foram exportados para o *IBM SPSS Statistics 27* de modo a proceder aos testes estatísticos.

Para cada tipologia de tarefa foram solicitadas estatísticas descritivas e foi realizado o teste de normalidade utilizando o *shapiro wilk*. Apenas quatro das tipologias das tarefas apresentaram uma distribuição não normal, uma vez que o valor de $p \leq 0,05$. Procedeu-se ainda à comparação de todas as tipologias das tarefas nos dois momentos distintos, com o propósito de averiguar a evolução dos professores estagiários. Graças ao número da amostra ser reduzido ($N < 30$) e quatro das variáveis não terem seguido distribuição normal ($p \leq 0,05$), foi utilizado o teste não paramétrico de *Wilcoxon* e considerou-se um valor de $p \leq 0,05$.

Por fim, parte-se para a exploração do tipo de tarefas predominantes no mapeamento dos conteúdos e a pontuação do CEC dos professores estagiários no pré e pós-teste.

4.3.8. Apresentação dos resultados

VISÃO GLOBAL DOS RESULTADOS

Através da estatística descritiva, que inclui os valores da média e desvio padrão, foi possível analisar as tarefas instrucionais utilizadas pelos três professores estagiários no pré e pós-teste, bem como a pontuação do CEC dos mesmos nos dois momentos (Tabela 9). Na tabela seguinte (10) são ainda apresentadas as estatísticas do teste de *Wilcoxon*, que expressam o valor de significância (*p)*.

Além disso, a Tabela 11 evidencia as estatísticas do teste de *Kruskal Wallis* através dos valores de significância (*p*)*,* de modo a comparar os três professores estagiários conforme a utilização das tarefas instrucionais.

Tabela 9*: Análise das tarefas instrucionais utilizadas e pontuação do CEC dos três professores.*

Tarefas Instrucionais	**Pré-teste** M (DP)	**Pós-teste** M (DP)
I	7,33 (2,52)	8,00 (2,65)
E	7,00 (3,61)	12,00 (1,73)
EA	5,00 (5,29)	4,33 (4,16)
R	0,00 (0,00)	0,67 (1,16)
RA	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
AG	2,33 (1,53)	5,33 (1,53)
AN	2,00 (3,46)	2,33 (4,04)
Pontuação CEC	2,68 (2,53)	3,53 (2,03)

LEGENDA: M – média; DP – desvio padrão; I – instrução; E – extensão; EA – extensão-aplicação; R – refinamento; RA – refinamento-aplicação; AG - aplicação no contexto de jogo; AN – aplicação fora do contexto de jogo; CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo.

Tabela 10: *Estatísticas do teste Wilcoxon.*

	Z	***p***
I2 - I1	-0,447	0,655

E2 - E1	-1,342	0,180
EA2 - EA1	-0,447	0,655
R2 - R1	-1,000	0,317
RA2 - RA1	0,000	1,000
AG2 - AG1	-1,604	0,109
AN2 - AN1	-1,000	0,317
CEC2 - CEC1	-1,604	0,109

LEGENDA: I – instrução; E – extensão; EA – extensão-aplicação; R – refinamento; RA – refinamento-aplicação; AG - aplicação no contexto de jogo; AN – aplicação fora do contexto de jogo; CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo.

***Tabela 11**: Estatísticas do teste Kruskal Wallis.*

	Z	***p***
I1	2,000	0,368
E1	2,000	0,368
EA1	2,000	0,368
R1	0,000	1,000
RA1	0,000	1,000
AG1	2,000	0,368
AN1	2,000	0,368
CEC1	2,000	0,368
I2	2,000	0,368
E2	2,000	0,368
EA2	2,000	0,368
R2	2,000	0,368

RA2	0,000	1,000
AG2	2,000	0,368
AN2	2,000	0,368
CEC2	2,000	0,368

LEGENDA: I – instrução; E – extensão; EA – extensão-aplicação; R – refinamento; RA – refinamento-aplicação; AG - aplicação no contexto de jogo; AN – aplicação fora do contexto de jogo; CEC – Conhecimento Especializado do Conteúdo.

Na análise aos resultados dos testes e na verificação da evolução dos professores estagiários nos dois momentos distintos, revela-se que, em média, o índice de CEC dos professores registou melhorias do pré-teste (M=2,68 ± 2,53) para o pós-teste (M=3,53 ± 2,03), no entanto não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Z= -1,604; $p > 0,05$).

De forma particular, em média, todas as tarefas instrucionais verificaram um aumento da sua utilização do primeiro para o segundo momento. No entanto, face aos resultados apresentados, considera-se relevante a subida exponencial da média das tarefas de Extensão do pré para o pós-teste (Mpré-teste= 7,00 ± 3,61; Mpós-teste = 12,00 ± 1,73). Excecionalmente, as tarefas de Extensão-Aplicação registaram uma regressão comparativamente à sua utilização no primeiro momento (Mpré-teste= 5,00 ± 5,29; Mpós-teste = 4,33 ± 4,16) e as tarefas de Refinamento-Aplicação não demonstraram qualquer alteração face ao pré-teste. Todavia, as diferenças entre os dois momentos, em todas as tarefas instrucionais, também não foram estatisticamente significativas, porque o valor de $p > 0,05$.

Ainda é possível compreender que, no pré-teste, as tarefas de Informação expressam a média mais elevada (M= 7,33 ± 2,52), no entanto, no momento final, as tarefas de Extensão registaram o valor médio mais alto (M= 12,00 ± 1,73). Por sua vez, as tarefas de Refinamento-Aplicação manifestaram o valor, em média, mais baixo e igual nos dois momentos (M= 0,00 ± 0,00).

Relativamente à Tabela 11, todos os resultados demonstram que não há diferenças significativas na utilização de tarefas instrucionais entre os três professores estagiários, uma vez que o valor de *p* é superior a 0,05.

PRÉ-TESTE

Relativamente ao pré-teste, os três professores estagiários utilizaram, em média, aproximadamente, 24 tipos de tarefas instrucionais. Em termos individuais, o sujeito A registou um maior número de tarefas instrucionais (33) face aos sujeitos B e C, que aplicaram apenas 15 e 23 tarefas, respetivamente (Gráfico 2). Do total das tarefas instrucionais utilizadas pelos três professores estagiários, as tarefas de Informação, em termos absolutos, apresentaram uma maior prevalência face às restantes (22), seguindo-se as tarefas de Extensão (21), Extensão-Aplicação (15), Aplicação em contexto de jogo (7), Aplicação fora do contexto de jogo (6) e, por fim, as tarefas de Refinamento e Refinamento-Aplicação, com 0 (Gráfico 3).

Particularmente, o sujeito A apresentou, no pré-teste, mais tarefas de Extensão-Aplicação (11), ao passo que os sujeitos B e C utilizaram com maior frequência tarefas de Informação (7 e 10, respetivamente). De seguida, os sujeitos A e C revelaram maior incidência nas tarefas de Extensão (10 e 8, respetivamente), ao contrário do sujeito B que mostrou maior tendência para as tarefas de Aplicação no contexto de jogo (4). Torna-se ainda pertinente referir que, enquanto o sujeito A, aplicou 6 tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo, os sujeitos B e C não usaram a tarefa mencionada no mapeamento dos conteúdos. Em termos similares, os três sujeitos não apresentaram tarefas de Refinamento e Refinamento-Aplicação (Gráfico 4).

No que concerne à pontuação do CEC dos três professores estagiários, conclui-se que a média dos três professores estagiários é de 2,68 no pré-teste (Gráfico 6). No entanto, de acordo com os dados fornecidos no gráfico 6, existem discrepâncias acentuadas entre os sujeitos. Salienta-se, assim, que o sujeito A possui um índice de CEC superior (5,60) aos sujeitos B e C (1,14 e 1,30, respetivamente).

PÓS-TESTE

No que diz respeito ao pós-teste, os três professores estagiários aplicaram, em média, aproximadamente, 33 tarefas instrucionais (Gráfico 2). Relativamente a cada professor estagiário, é possível averiguar, através do Gráfico 2, que o sujeito C utilizou mais tarefas instrucionais (35) que os sujeitos A e B, 34 e 29,

respetivamente. Denota-se ainda que os valores registam resultados mais similares entre os sujeitos comparativamente ao pré-teste. Do total das tarefas instrucionais utilizadas pelos três professores estagiários, as tarefas de Extensão, em termos absolutos, registaram uma maior prevalência face às restantes (36), seguindo-se as tarefas de Informação (24), Extensão-Aplicação (20), Aplicação em contexto de jogo (10), Aplicação fora do contexto de jogo (6), Refinamento (2) e, por último, mantiveram-se as tarefas de Refinamento-Aplicação com 0 (Gráfico 5).

A nível particular, conforme os resultados obtidos no Gráfico 5, observa-se que o sujeito A apresentou, no pós-teste, mais tarefas de Extensão e Extensão-Aplicação, ambas com o valor absoluto de 10. Por outro lado, os sujeitos B e C, utilizaram com maior frequência as tarefas de Extensão (13). Seguidamente, o sujeito A revelou maior incidência nas tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo (6), ao contrário do sujeito B que mostrou maior tendência para as tarefas de Informação (10) e o sujeito C utilizou, igualmente, as tarefas de Informação e de Extensão-Aplicação (9). Mais uma vez, o sujeito A, aplicou 6 tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo, enquanto os sujeitos B e C não usaram uma única vez a tarefa mencionada. Nota-se ainda uma discrepância entre os sujeitos B e C (5 e 4, respetivamente) em relação ao sujeito A (1) relativamente à maior utilização de tarefas de Aplicação no contexto de jogo, tal como acontecia no pré-teste. Outro dado relevante diz respeito à aplicação de tarefas de Refinamento (2) apenas pelo sujeito A. Importa ainda referir que, tal como no pré-teste, as tarefas de Refinamento-Aplicação não obtiveram qualquer registo.

Por fim, a pontuação do CEC dos professores estagiários teve um aumento exponencial do pré-teste para o pós-teste, registando os valores, neste último momento de: 5,80; 1,90 e 2,89 para os sujeitos A, B e C, respetivamente (Gráfico 6). Assim, a média do CEC dos três sujeitos atingiu o valor de 3,53 no pós-teste.

EVOLUÇÃO ENTRE O PRÉ E O PÓS-TESTE

De acordo com o Gráfico 7, são visíveis as diferenças do ponto inicial e final de cada professor estagiário, especialmente do sujeito C, que apresenta a discrepância mais acentuada entre os dois momentos. É ainda notória a

evolução positiva do sujeito B e uma diferença pouco significativa do sujeito A. De facto, compreende-se que, o sujeito A, apesar de possuir a pontuação mais elevada do índice de CEC, é o que regista menos alterações face ao pré-teste.

Analisando particularmente cada caso, é possível averiguar que o sujeito A manteve, de forma geral, os mesmos tipos de tarefas entre o pré e pós-teste. A sua alteração mais significativa é na aplicação de tarefas de Refinamento que, no pós-teste, registou 2 utilizações (Rpré = 0; Rpós = 2).

Relativamente ao sujeito B, foram manifestadas mais alterações, nomeadamente nas tarefas de Informação, que tiveram um acréscimo de 3 utilizações (Ipré = 7; Ipós = 10), as tarefas de Extensão que tiveram o aumento mais acentuado (Epré = 3; Epós = 13) e, por fim, as tarefas de Aplicação no contexto de jogo com apenas mais uma utilização comparativamente com o pré-teste (AGpré = 4; AGpós = 5).

No que diz respeito ao sujeito C, são também registadas inúmeras modificações, destacando-se o decréscimo da aplicação de tarefas de Informação (Ipré = 10; Ipós =9) e os aumentos significativos das tarefas de Extensão (Epré = 8; Epós = 13), das tarefas de Extensão-Aplicação (EApré = 3; EApós = 9) e, por fim, das tarefas de Aplicação no contexto de jogo (AGpré = 2; AGpós = 4).

Salienta-se assim a aplicação de diferentes tarefas instrucionais nos dois momentos avaliativos, que deram origem às melhorias na pontuação do índice de CEC dos três professores estagiários, tendo maior expressão nos resultados do sujeito C.

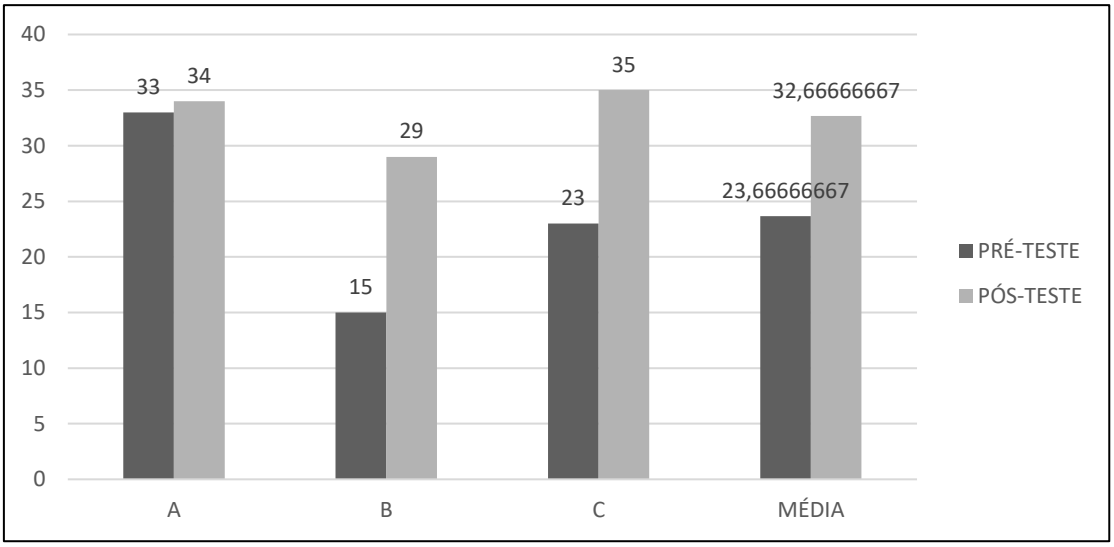


Gráfico 2: *Número de tarefas instrucionais utilizadas no pré e pós testes pelos três professores estagiários.*

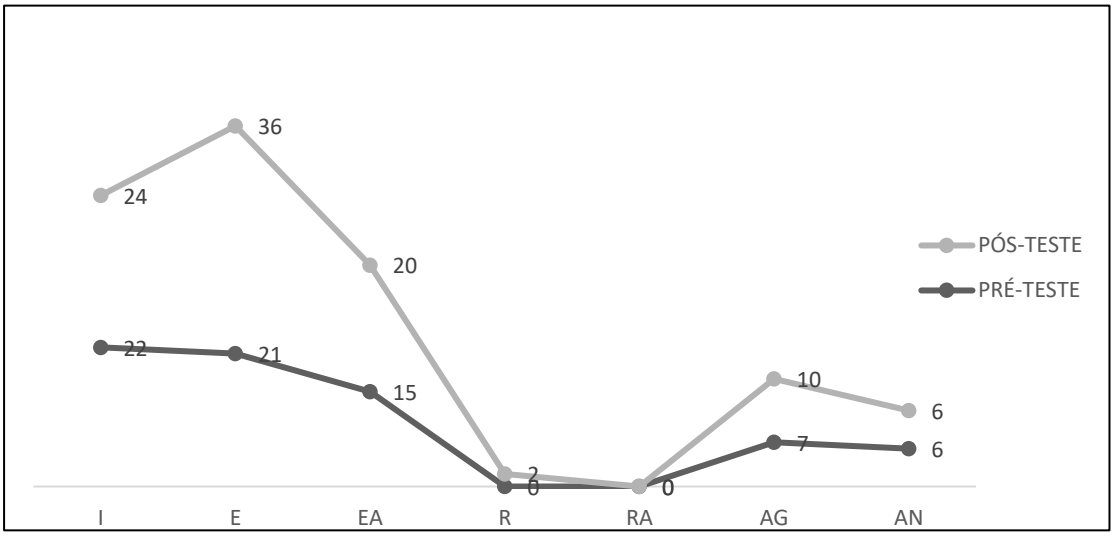


Gráfico 3: *Tipos de tarefas instrucionais utilizadas nas turmas dos três professores estagiários no pré e pós testes.*

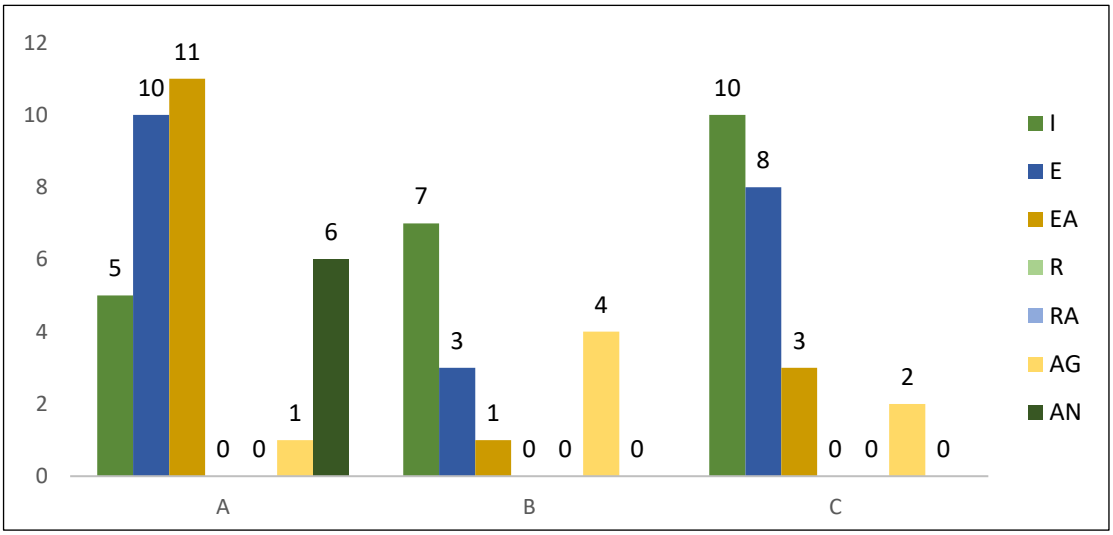


Gráfico 4: *Tarefas utilizadas na turma de cada professor estagiário no pré-teste.*

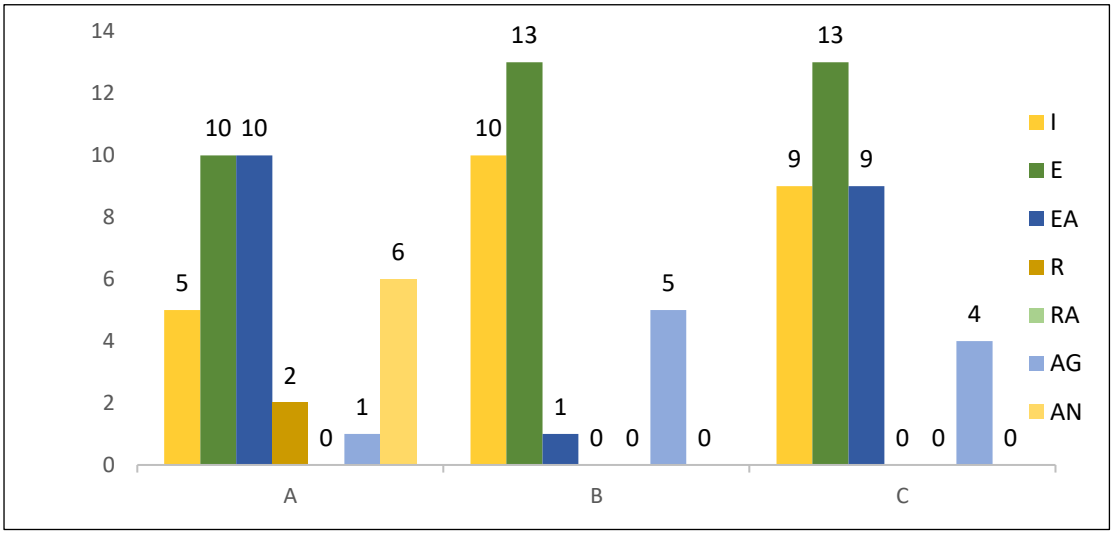


Gráfico 5: *Tarefas utilizadas na turma de cada professor estagiário no pós-teste.*

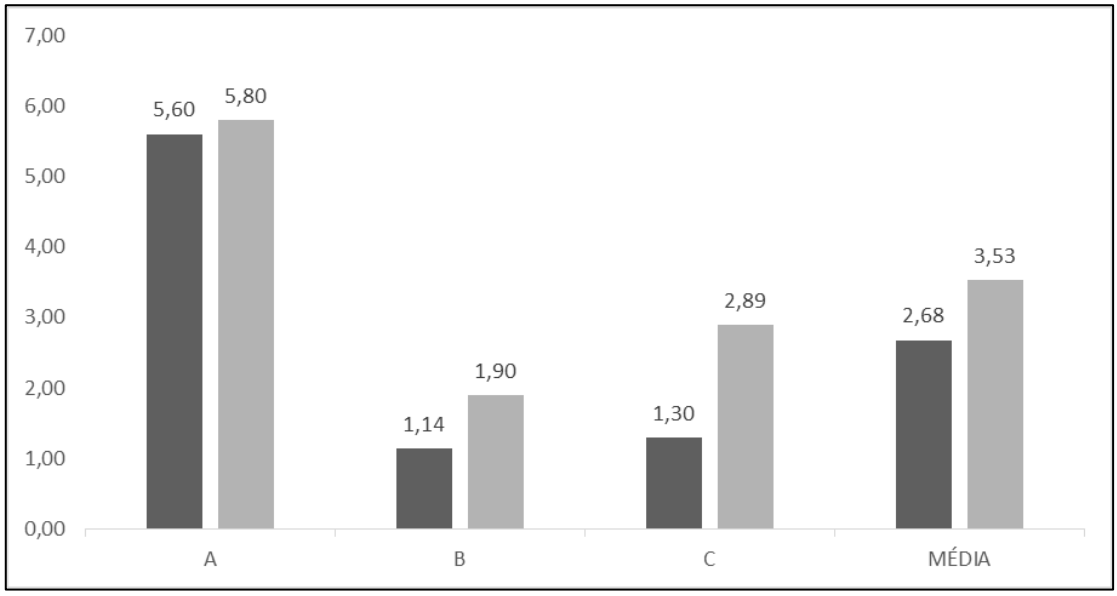


Gráfico 6: *Pontuação do índice de CEC de cada professor estagiário e a média dos três nos pré e pós testes.*

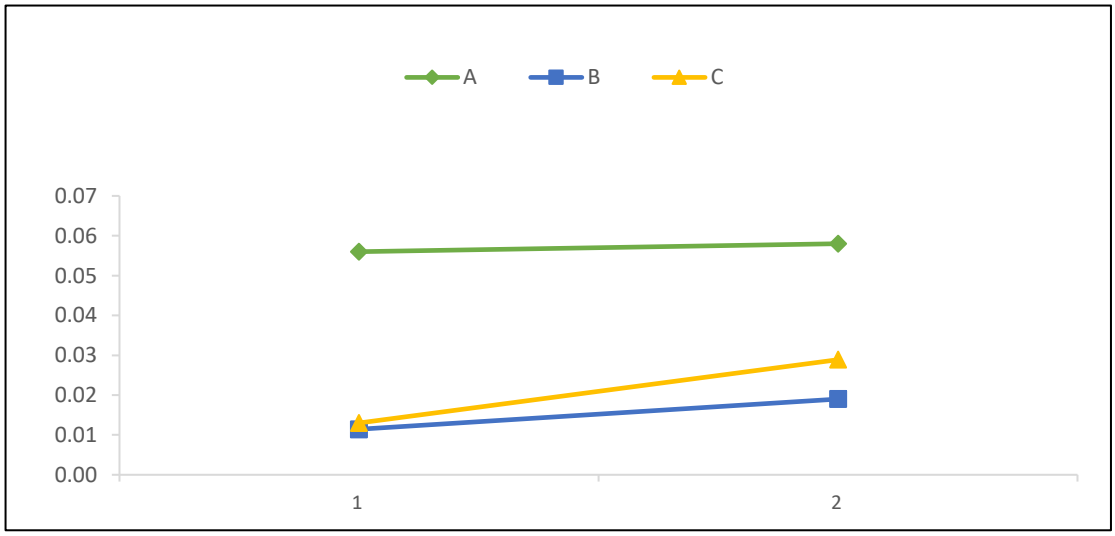


Gráfico 7: *Evolução do índice de CEC de cada professor estagiário entre os dois momentos avaliativos.*

4.3.9. Discussão dos resultados

O presente estudo propunha-se a verificar a evolução do índice de CEC dos três professores estagiários na modalidade de voleibol, através do mapeamento do conteúdo. Posteriormente, pretendia-se analisar as tarefas com maior influência na pontuação do índice de CEC dos professores que aplicam o MED e o MAPJ no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as conclusões do estudo "*Using* Content *Maps to Measure Content Development in Physical Education: Validation and Application*" de Ward et al. (2017), a validação dos mapas de conteúdo fornece a primeira ferramenta que pode ser utilizada para avaliar empiricamente o CEC. Além disso, o estudo evidencia que as categorias de desenvolvimento de conteúdo e o índice de CEC são úteis para avaliar a profundidade do conhecimento do conteúdo, através de uma sequência de tarefas sucessivamente mais complexas projetadas para refinar, estender e aplicar.

Os estudos de Ward, Kim, et al. (2015) e de Iserbyt et al. (2017) revelam um impacto significativo no CPC dos professores após participação num *workshop* relacionado com a modalidade de ensino. Todavia, os professores estagiários da investigação em curso, apenas tiveram acesso à unidade curricular de didática de Voleibol no primeiro ano de mestrado na FADEUP. Para suprimir as suas dificuldades contaram ainda com reflexões conjuntas em NEP e a consulta de manuais e artigos científicos relacionados com a modalidade. Por este motivo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos avaliativos, no entanto a pontuação do índice do CEC dos três professores estagiários registou pequenas melhorias ao longo do tempo. Esta evolução do CEC está intrinsecamente relacionada com a evolução do CPC, que ocorre pelo aprofundamento da experiência na lecionação do conteúdo em questão, tal como afirma Amade-Escot (2000).

Segundo o estudo de Ward et al. (2017), os professores inexperientes revelam uma maior tendência para a utilização de tarefas de Informação, ensinando as habilidades de forma mais discreta. Ao passo que, o grupo de especialista revela uma maior aplicação das tarefas de Extensão e Extensão-Aplicação, o que sugere que utilizam mais tarefas com sequências incrementais para ensinar os seus alunos. No caso da presente investigação, tendo em consideração apenas o

segundo mapeamento do conteúdo, os três professores estagiários aproximaram-se dos resultados referentes aos professores experientes. No entanto, no primeiro momento avaliativo, o professor estagiário A registou mais tarefas de Extensão, comparativamente com os sujeitos B e C que utilizaram maioritariamente tarefas de Informação. Tal situação pode estar relacionada com o elevado grau de conhecimento e desempenho desportivo dos alunos da turma A, uma vez que o estudo de Dervent et al. (2018), apoia que os professores usaram significativamente mais tarefas de Extensão nas turmas com maior conhecimento de conteúdo do que nas turmas com menor conhecimento de conteúdo. Salienta-se ainda os diferentes comportamentos e motivações dos alunos para a disciplina que podem influenciar a seleção das tarefas instrucionais. Também é pertinente referir que a transição do jogo 4x4 para o jogo 2x2 na turma B pode condicionar o índice de CEC do professor pelas mudanças repentinas na sua prática pedagógica.

Além disso, o mesmo autor refere que o uso de tarefas de Informação diminuiu ao longo da prática, enquanto as tarefas de Aplicação manifestaram um aumento significativo, o que foi corroborado neste estudo concreto nos professores estagiários B e C. Esta mudança, apesar de não manifestar diferenças estatisticamente significativas, pode ser resultado das aprendizagens em NEP, das reflexões com a PC e com o PO, que elucidam dos métodos mais eficazes para promover aprendizagens significativas aos alunos. Outro motivo para o sucedido pode estar patente na própria experiência desenvolvida ao longo da prática pedagógica.

De forma geral, os professores estagiários não utilizaram tarefas de Refinamento e Refinamento-Aplicação, o que pode ser explicado pelo estudo de Ward et al. (2017) ao concluírem que, apesar dessas tarefas não serem previamente planeadas, muitas vezes, são utilizadas nas aulas por serem fornecidas em resposta ao desempenho dos alunos.

Acrescenta-se ainda que os professores estagiários implementaram o MED e o MAPJ no ensino da modalidade de Voleibol, o que no estudo de Farias et al. (2022), registou melhorias na pontuação do índice de CEC através da aplicação de modelos centrados no aluno e, em particular, da sua aplicação híbrida. Estes resultados derivam da capacidade do professor de envolver os alunos em atividades que contêm cada vez mais variabilidade e interferência contextual,

desenhando as tarefas com estruturas próximas da forma representativa do jogo principal. Os mesmos autores referem ainda que o desenvolvimento de conteúdo de abordagens táticas baseadas em jogos pode ser propenso a progressões de tarefas educacionalmente ricas. Ward et al. (2017) afirma que tanto os professores em formação como os especialistas que tentaram usar uma prática lúdica obtiveram níveis mais altos de tarefas de Extensão-Aplicação do que aqueles que apenas utilizaram a instrução típica.

4.3.10. Considerações Finais

Através da utilização de mapas de conteúdo, os professores são capazes de reconhecer o que sabem e não sabem para melhorar o seu desenvolvimento profissional (Ward, Lehwald, et al., 2015). De acordo com os mesmos autores, esta ferramenta revela-se útil na medida em que permite desenvolver uma compreensão mais profunda do conteúdo da EF, o que pode levar a um melhor ensino da disciplina, porque auxilia os professores a definir e sequenciar os conteúdos de aprendizagem. Para além disso, é importante compreender a influência das tarefas instrucionais no processo de ensino-aprendizagem: a seleção e sequenciação das tarefas interfere com o desenvolvimento do conteúdo e, consequentemente, com a eficiência do professor. Por sua vez, um professor eficiente promove um desenvolvimento significativo dos seus alunos.

Segundo o estudo de Ward et al. (2017), a validação dos mapas de conteúdo fornece a primeira ferramenta que pode ser utilizada para avaliar empiricamente o CEC. Acrescenta-se ainda que a fórmula e o índice permitem avaliar a profundidade do desenvolvimento do conteúdo, mostrando que existe um *continuum* entre os professores iniciantes e mais experientes.

Relativamente ao índice de CEC, o facto de os professores estagiários não estarem intimamente relacionados com a modalidade de Voleibol, pode influenciar/condicionar o ensino eficaz da mesma, graças ao fraco conhecimento do conteúdo. Para solucionar esta problemática, torna-se imprescindível a participação em *workshops* relacionados com a modalidade de ensino, tal como foi desenvolvido nos estudos de Ward, Kim, et al. (2015) e Iserbyt et al. (2017), uma vez que a escassa experiência na prática pedagógica e as reflexões não são suficientes para verificar diferenças estatisticamente significativas.

Por outro lado, as diferenças entre os professores estagiários podem ser explicadas pelos distintos níveis de desempenho das turmas (Dervent et al., 2018), mas também pelas características psicossociais dos alunos. Apesar de não serem encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o índice de CEC dos três professores estagiários, salienta-se a importância de o professor ser capaz de se adaptar à realidade da sua turma e atender às respostas dos seus alunos.

Por fim, importa realçar que os mapas de conteúdo fornecem ferramentas que podem ser usadas para medir o CEC de professores que procurem melhorar o conhecimento do conteúdo das diferentes matérias de ensino (Ward et al., 2017), o que auxilia na promoção de um ensino eficaz e promotor da melhoria das aprendizagens dos alunos.

4.3.11. Referências Bibliográficas

Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content:“Pedagogical content knowledge” and “didactics of physical education”. *Journal of teaching in Physical Education*, *20*(1), 78-101.

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?.

Dervent, F., Ward, P., Devrilmez, E., & Tsuda, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of teaching in Physical Education*, *37*(4), 330-339.

Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. *Research Quarterly for exercise and sport*, *85*(1), 6-13.

Essenciais, A. (2018). Educação Física. *República Portuguesa. Acedido em:(https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica. pdf)*.

Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-

centred Sport Education-Step Game approach. *European Physical Education Review*, 1356336X221084516.

Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos–ensinar a jogar. Porto: Universidade do Porto*, 9-54.

Hastie, P. A. (2021). *A Primer on Content Knowledge in Physical Education Research*.

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

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

Iserbyt, P., Ward, P., & Martens, J. (2016). The influence of content knowledge on teaching and learning in traditional and sport education contexts: An exploratory study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(5), 539-556.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, *21*(2), 177-192.

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

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.

Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill Higher Education Boston, MA.

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

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of teaching in Physical Education*, *35*(3), 194-207.

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., He, Y., Wang, X., & Li, W. (2018). Chinese secondary physical education teachers' depth of specialized content knowledge in soccer. *Journal of teaching in Physical Education*, *37*(1), 101-112.

Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of improving teachers' content knowledge on teaching and student learning in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 86(2), 130-139.

Ward, P., & Lehwald, H. (2017). *Effective physical education content and instruction: An evidence-based and teacher-tested approach*. Human Kinetics.

Ward, P., Lehwald, H., & Lee, Y. S. (2015). Content maps: A teaching and assessment tool for content knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *86*(5), 38-46.

5. ATO IV – O *TERMINUS* DO EP: O FECHAR DA CORTINA

5. ATO IV – O *TERMINUS* DO EP: O FECHAR DA CORTINA

E, de repente, a cortina fechou… Tudo tinha chegado ao fim e apenas restavam as lágrimas e os abraços daqueles que tornaram esta história possível… Após a vivência de dias repletos de dúvidas e incertezas, de ultrapassar os obstáculos e os desafios imperativos da prática pedagógica, terminei esta história com a sensação de um forte crescimento ao nível pessoal e profissional.

Apesar de ser um ano marcado pela sua exigência e de, muitas vezes, ter sido afetada pelo lado emocional, consegui resistir e gerir todas as adversidades que me rodeavam, na procura incessante pelo meu objetivo: ser professora de EF!

O *terminus* do EP tornou ainda mais evidente a minha paixão pela profissão docente: as relações entre professor-aluno, a planificação das aulas, a vontade de corrigir e melhorar a execução técnico-tática de uma habilidade motora e as tomadas de decisão… Tudo isto conferia sentido e motivação à minha ação! Concomitantemente, sempre me preocupei em demonstrar aos meus alunos que a disciplina de EF é tão importante como as restantes: pelo seu lado lúdico, pelo jogo, pelo prazer, pela capacidade de nos envolver e por nos fazer crescer através do aprender a vencer, mas também a perder; aprender a lidar com os outros e com as suas decisões, aprender a gerir os sucessos e os fracassos.

Torna-se ainda imperativo referir que as minhas conquistas devem-se àqueles que me acompanharam e me ouviram, incentivando-me e fazendo-me ver a realidade; mas também àqueles que me motivaram todos os dias pela sua participação, pelo seu entusiasmo nas aulas e por me surpreenderem sempre com a sua criatividade! O trabalho conjunto do NEP, da PC, do PO e dos alunos da TR contribuíram significativamente para a minha evolução profissional, na medida em que adquiri conhecimentos e competências que me auxiliaram no tratamento didático-pedagógico do conteúdo. Por sua vez, assistiu-se ao enriquecimento e autenticidade da prática pedagógica que se traduziu na formação de jovens ao nível social, cognitivo e motor. De facto, a qualidade de ensino do professor é reflexo na aprendizagem dos alunos, o que incentiva a um trabalho contínuo e meticuloso para o sucesso dos mesmos na disciplina.

Esta cortina fechou, mas muitas outras abrir-se-ão, com a esperança de um futuro onde o sonho de subir ao palco se repitará novamente!

“Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Álvaro de Campos

6. ATO V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. ATO V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 353-375. Consultado em julho 25, 2021. doi:10.5628/rpcd.14.S1A.353.

Bento, J. (1995). Educação. Problemática dos objetivos. *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas*, *1*, 121-159.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Livros Horizonte.

Blanchard, J. (2003). Targets, assessment for learning, and whole-school improvement. *Cambridge Journal of Education*, *33*(2), 257-271.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, *67*(1), 56-72.

Chappuis, J., & Port Townsend, W. (2017). Seven strategies of assessment for learning: An Overview. *Assessment in Support of Learning*, *1*, 20.

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *89*(8), 29-34.

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

Despacho nº 9311/2016, d. d. j. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (M. d. Educação/DGE, Ed.).

Essenciais, A. (2018). Educação Física. *República Portuguesa. Acedido em: (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica. pdf)*.

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

Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2019). Student game-play performance in invasion games following three consecutive hybrid Sport Education seasons. *European Physical Education Review*, *25*(3), 691-712.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, *14*, 273-291.

Fontes, A., Freixo, O., & Victória, C. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*.

Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, *4*, 36.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. Porto: Editora FADEUP*.

Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação. *Pedagogia do desporto*, 131-163.

Hastie, P. A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of teaching in Physical Education*, *19*(3), 355-373.

Holt, N. L., Strean, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of teaching in Physical Education*, *21*(2), 162-176.

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

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física-10º, 11º e 12º anos. *Ministério da Educação*.

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

Machado, M., Matos, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação físsica na perspectiva dos professores cooperante. *Conexões*, *10*(2), 1-33.

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

Mesquita, I. (2004). Ensinar a aprender: tarefa prioritária do treinador de jovens. *SEMINÁRIO INTERNACIONAL TREINO DE JOVENS*, *1*, 39-49.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, *12*(1), 26-42.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). O desafio pedagógico da interculturalidade no espaço da Educação Física. *Pedagogia do desporto*, 21-37.

Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física/UEM*, *25*, 01-14.

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

Metzler, M. W. (2000). Cooperative Learning. In W. Metzler (Eds.), *Instructional models for Physical Education* (pp. 220-252). Georgia State University.

Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). A autonomia e a responsabilização dos praticantes no treino em Voleibol. Estudo comparativo de treinadores em função do género. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *9*(1).

Perlman, D. (2012). The influence of the sport education model on developing autonomous instruction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17*(5), 493-505.

Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the sport education model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *15*(4), 401-418.

Queirós, P. (2004). Da sociedade ao corpo: Alterações axiológicas-Implicações para os profissionais de Educação Física. *Professor de Educação Física-Ofícios da profissão*, 149-162.

Quina, J., da Costa, F. C., & Diniz, J. A. (2017). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(12), 9-29.

Rosado, A. (2011). Pedagogia do desporto e desenvolvimento pessoal e social. *Pedagogia do desporto*, *1*.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, *69*, 69-130.

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

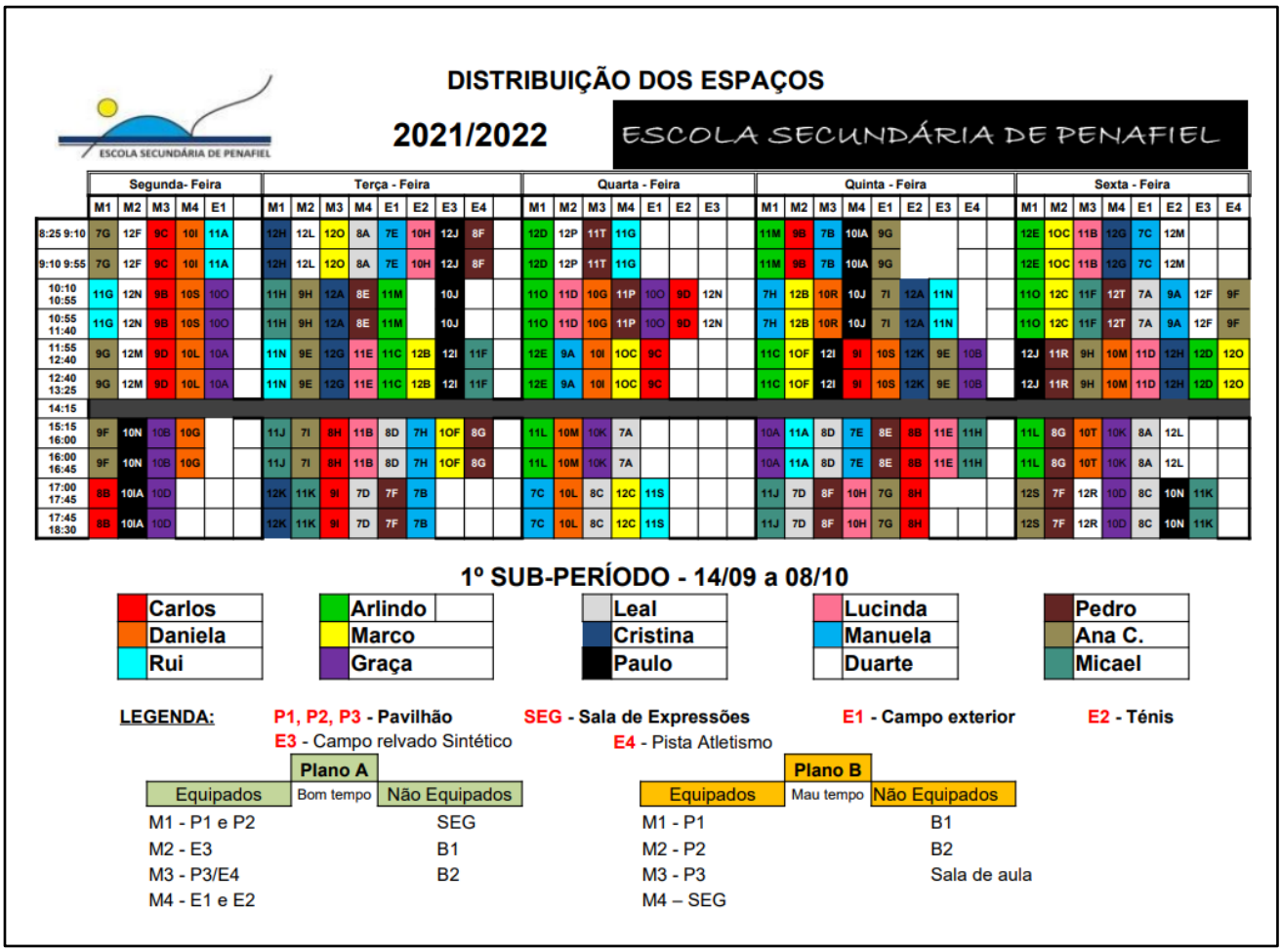
Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. ERIC.

Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, *84*(4), 431-440.

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*.

ANEXOS

Anexo I – *Roulement* relativo ao primeiro sub-período.



DISTRIBUIÇÃO DOS ESPAÇOS

2021/2022

ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

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

1º SUB-PERÍODO - 14/09 a 08/10

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

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

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

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

Anexo II - Planeamento Anual da TR.

1º Período						
Mês	**Dia**	**Aula**	**Hora**	**Nº sessão**	**UD**	**Espaço**
Setembro	14	1	10:10-11:40	Apresentação		E4
	16	2	10:10-11:40	1/13	Emblema + AD Orientação	Polivalente + E2
	21	3	10:10-11:40	1/11	FitEscola- Velocidade AD – Velocidade, Estafetas e Barreiras	E4
	23	4	10:10-11:40	2/13	Orientação	E2
	28	5	10:10-11:40	2/11	FitEscola – Vaivém	E4
	30	6	10:10-11:40	3/13	Orientação	E2
Outubro	7	7	10:10-11:40	4/13	Orientação	E2
	12	8	10:10-11:40	5/13	Orientação	E1
	14	9	10:10-11:40	3/11	Atletismo	E3
	19	10	10:10-11:40	6/13	Orientação	E1
	21	11	10:10-11:40	4/11	Atletismo	E3
	26	12	10:10-11:40	7/13	Orientação	E1
	28	13	10:10-11:40	5/11	Atletismo	E3
Novembro	2	14	10:10-11:40	6/11	Atletismo	E4
	4	15	10:10-11:40	8/13	Orientação	E2
	9	16	10:10-11:40	7/11	Atletismo	E4
	16	17	10:10-11:40	8/11	Atletismo	E4
	18	18	10:10-11:40	9/13	Orientação	E2
	23	19	10:10-11:40	10/13	Orientação	E2
	25	20	10:10-11:40	9/11	Atletismo	E4
	30	21	10:10-11:40	11/13	Orientação	E2
Dezembro	2	22	10:10-11:40	10/11	Av. Sumativa Atletismo	E3
	7	23	10:10-11:40	12/13	Av. Sumativa Orientação	E1
	9	24	10:10-11:40	11/11	Atletismo (Meeting)	E3
	14	25	10:10-11:40	13/13	Orientação (Torneio)	E1
	16	26	10:10-11:40	--	Auto e Heteroavaliação	E3

Anexo III – Modelo de uma Unidade Didática de Ginástica Acrobática.

	Espaço			SEG								P2	
	Nº aula			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Data			13/jan	20/jan	27/jan	03/fev	10/fev	17/fev	24/fev	03/mar	10/mar	17/mar	24/mar
	Duração da sessão			90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
Conteúdos														
Habilidades Motoras	Elementos de Ligação	Rolamentos Engrupados	À Frente	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	C						Avaliação Sumativa
			À Retaguarda		I/E	E	E	C						
		Rolamento de Ombro			I/E	E	E	E	E	C				
		Saltos			I/E	E	E	C						
		Voltas			I/E	E	E	C						
		Posições de Flexibilidade			I/E	E	E	C						
		Posições de Equilíbrio			I/E	E	E	C						
		Apoio Facial Invertido				I/E	E	E						
		Roda					I/E	E						
		Ajudas			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
	Acrobática	Pegas					I/E	E	E	E	E	E	C	
		Pares					I/E	E	E	E	E	E	C	
		Trios					I/E	E	E	E	E	E	C	
		Grupos						I/E	E	E	E	E	C	
		Coreografia			I/E	E	E	E	E	E	E	E	C	
Cultura Desportiva	Regulamento				√	√	√	√						
	Terminologia				√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Condição Física	Capacidades Coordenativas	Coordenação			√	√	√	√						
		Ritmo			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
		Equilíbrio			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
		Agilidade					√	√	√	√	√	√	√	
		Orientação Espacial			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Cap. Condicionais	Flexibilidade			√	√	√	√	√	√	√	√	√	
		Força				√	√	√	√	√	√	√	√	
Conceitos Psicossociais	Empenho				√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Autonomia				√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Responsabilidade				√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Cooperação				√	√	√	√	√	√	√	√	√	
	Criatividade						√	√	√	√	√	√	√	
	Liderança						√	√	√	√	√	√	√	

LEGENDA: I - Introdução E- Exercitação C- Consolidação

Anexo IV - Gestos de Arbitragem Voleibol.

Serve a equipa (indicar com o braço), **porque** foi….

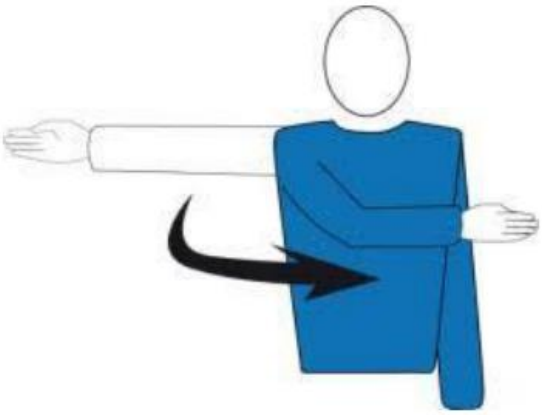


BOLA DENTRO



BOLA FORA

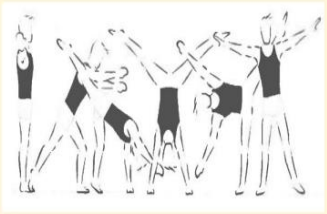
… Autorização para a equipa servir



Braço do lado da equipa que conquistou o ponto

Anexo V – Exemplo de uma *skill card* relativa à realização da roda.

RODA



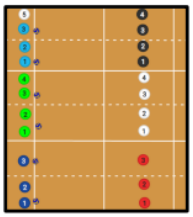
- Grande afastamento das pernas no afundo (3 tempos);
- Energético lançamento da perna livre;
- Apoio alternado das mãos no solo na mesma linha de movimento;
- Passagem do corpo em extensão pela vertical dos apoios das mãos;
- Grande afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido.

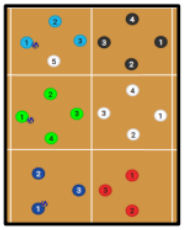


AJUDA: O ajudante coloca-se lateralmente (do lado da perna de impulsão, de forma a ficar nas costas do aluno). Ajuda nos quadris facilitando o equilíbrio, forçando a passagem pela vertical.

Anexo VI – Exemplo de um Plano de Aula.

Plano de Aula 37					
Professora: Mariana Dias	**Data:** 15/02/2022	**Hora:** 10h10-11h40	**Duração:** 90' (70')	**Ano/Turma:** 12ºA	**Nº de alunos:** 27
Unidade Didática: Voleibol	**Função Didática:** • Introdução e Exercitação do jogo 4x4; • Introdução e Exercitação da defesa em losango (1:2:1); • Introdução e Exercitação das zonas de responsabilização; • Exercitação do passe e manchete; • Exercitação da posição média e baixa; • Exercitação da construção do ataque; • Exercitação do serviço por baixo e por cima tipo ténis.			**Local:** P1	
Objetivos da Aula: Domínio Motor: • Realizar, em situação de jogo 4x4, a construção do ataque com 3 toques, sendo capaz de progredir para a rede no 3º toque; Domínio Socioafetivo: • Promover a autonomia, responsabilidade e o empenho das equipas; • Potenciar a comunicação e cooperação, no jogo 4x4, com os colegas de equipa. Domínio Cognitivo: • Compreender e aplicar, em situação de jogo 4x4, a construção do ataque, com progressão para a rede para realizar o 3º toque; • Reconhecer, em situação de jogo 4x4, as zonas de responsabilização consoante a sua posição no campo.				**Material:** Desinfetante, Coluna, 7 bolas de Voleibol, Sinalizadores; Quadro e marcador de registos.	
Objetivos Específicos: • Domínio da defesa em losango, tendo por base a organização de 1:2:1; • Domínio das zonas de responsabilização, reconhecendo, no espaço de jogo, os limites da sua ação; • Domínio da progressão para a rede no 3º toque, aguardando, mais afastado da rede, que a bola saia das mãos do distribuidor.					

Parte da Aula	Tempo	Conteúdo	Situação de Aprendizagem/Esquema	Critérios de Êxito
Inicial	**5'** 10h15 – 10h20	Sustentação de Bola	As primeiras equipas a chegar ao local destinado à aula, formam duas filas frente a frente, no seu meio-campo, e realizam sustentação de bola.	• Realizar o maior número possível de passes de modo a evitar que a bola caia ao chão.
	15' 10h20 – 10h35	Considerações Iniciais	Colocar os alunos sentados em semicírculo, para: • **Objetivos** da aula: - Jogo 4x4; - Zonas de responsabilização; - Progressão para a rede; • **Exercícios** e dinâmicas da aula.	
	10' 10h35 – 10h45	Aquecimento	Apresentação do trabalho de aptidão física da equipa 3 (MIB), que incide na capacidade coordenativa – agilidade e a capacidade condicional – força inferior.	• Aquecimento geral; • Agilidade; • Força Inferior.
Fundamental	**10'** 10h45 – 10h55	Jogo 2x2 de Cooperação Passe Manchete Construção do Ataque (3 toques)	**1. Jogo 2x2 de Cooperação** As equipas organizam-se em duplas nos seus campos. O jogo inicia com passe, sendo que cada par tem de realizar 3 toques entre si antes de enviar a bola para o campo adversário. O par que está a aguardar no seu campo, tem de realizar deslocamento até à rede e voltar, 	• Realizar 20 passagens pela rede, evitando que a bola caia ao chão; • Passagem do jogador não-recebedor para a rede; • Realizar o 2º toque junto à rede; • Aguardar que a bola saia das mãos do distribuidor para progredir para a rede e atacar.

			esperando em posição média. O objetivo é a bola realizar 20 passagens pela rede, sentando-se após cumprir o pressuposto. ADAPTAÇÕES: - Reduzir campo; - Realizar autopasse.	
	15' 10h55 – 11h10	4x4 Zonas de responsabilização Construção do ataque (progressão para a rede no 3º toque)	**2. Serviço + Construção do Ataque (Progressão para a rede)** O jogo inicia-se com serviço, sendo que a equipa adversária tem de receber a bola e realizar 3 toques. A equipa que serve realiza 4x consecutivas (rodando o servidor), sendo as funções trocadas posteriormente. Os alunos que estão do lado que serve têm de realizar exercícios de condição física: 10 agachamentos com salto; 10 abs; 10 flexões.  REGRAS: - Comunicação no 1º toque; - Quem receber e atacar (só em zonas 2 e 4) ganha 2 pontos para a sua equipa.	• Enviar a bola para junto à rede no 2º toque; • Colocar a bola alta para realizar o 3º toque; • Aguardar que a bola saia das mãos do distribuidor para progredir para a rede e atacar; • Distinguir as zonas de responsabilização consoante a posição no campo.
Final	**15'** (3' cada ronda) 11h10 – 11h25	Jogo 4x4 de Cooperação	**Jogo 4x4 de Cooperação** O jogo consiste em um 4x4, tendo como objetivo realizar o maior número de passagens possíveis da bola pela rede. Cada ronda tem duração de 3', registando o representante de cada campo o número máximo atingido. Ganham as equipas com melhor média. REGRAS: - Realizar 3 toques; - Iniciar o jogo com serviço por baixo ou por cima; - Se quem receber em zona 2 e 4, atacar (realizar o 3º toque) equivale a mais 1 passagem; - Quem ataca diz em voz alta o nº correspondente à passagem. ADAPTAÇÕES: - Reduzir o campo, iniciando o serviço mais à frente; - Serviço por baixo. REGISTOS: - No final de cada ronda, 1 representante de cada campo regista no quadro o maior nº de passagens da bola pela rede. **Fatores Psicossociais**: • Autonomia e Responsabilidade visíveis na contagem da passagem da bola na rede e o seu registo; • Empenho visível na procura por atingir os objetivos do exercício; • Comunicação e cooperação: com o colega de equipa e adversários.	• Colocar a bola alta para realizar o 3º toque; • Aguardar que a bola saia das mãos do distribuidor para progredir para a rede e atacar; • Distinguir as zonas de responsabilização consoante a posição no campo; • Dar continuidade ao jogo, sendo capaz de enviar a bola para o campo adversário.
			3. Ficha de Autoavaliação EQUIPAS 1, 4 e Mário + Gonçalo + Miguel S. – 11h25 EQUIPAS 2, 6 e Alexandre e Francisco – 11h30	• Consciencializar das suas atitudes e comportamentos.

Anexo VII – Prémios realizados em cada período, adequados à modalidade lecionada.















Anexo VIII – Classificações da modalidade de Orientação: Liga Europa.

Classificação Orientação 12'

Pontuação por tarefa

Dia	Jogo	Pontos 1ª	Pontos 2ª	Pontos 3ª	Pontos 4ª	Pontos 5ª	Pontos 6ª
23/set	Tempo de percurso	6	5	4	3	2	1
	QUIZ	13 pontos (- 1 ponto / errada)					
	Palavra Enigma	2					
30/set	Tempo de percurso	10	8	6	4	2	1
	QUIZ	14 pontos (- 1 ponto / errada)					
	Palavra Enigma	2 (+1 ponto para a equipa mais rápida)					
	Jogo do 24	2 (+1 ponto para a equipa mais rápida)					
	Sopa de Letras	6	5	4	3	2	1
07/out	Tempo de percurso	6	5	4	3	2	1
	KAHOOT!	12	11	10	8	8	8
	Palavra Enigma	2 (+1 ponto para a equipa mais rápida)					
	Fotografia	1 ponto pelo empenho + 3 pontos para vencedor					
12/out	Tempo de percurso	10	8	6	4	2	1
	Cada Desafio	6	5	4	3	2	1
	Cada Questão	3 pontos (Total = 12)					
	Palavra Enigma	2 (+1 ponto extra para a mais rápida)					
21/out	Percurso SCORE	6	5	4	3	2	1
	Resultado Jogos Vitória - 3 Empate - 2 Derrota - 1	6	5	4	3	2	1
	Cada Questão	3 pontos (é contabilizado no percurso score)					
28/out	KAHOOT!	6	5	4	3	2	1
	Bingo	6	5	4	3	2	1

Quadro de Pontuação

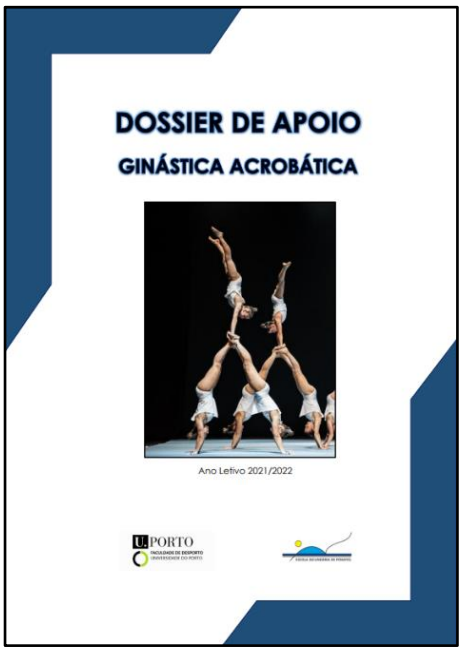
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
20	17	19	18	16	16
25	23	14	16	17	16
20	17	14	16	18	15
24	25	25	25	27	21
7	8	10	5	7	8
4	4	8	8	11	7
4	6	3	5	6	5
25	23	19	23	20	17
20	21,5	16	24	18,5	21
7	7	5	8	3	2
21	17	16	14	20	17

Classificação Liga Europeia

Grupos	Pontos	Class
Grupo1	177	1ª
Grupo2	168,5	2ª
Grupo3	149	5ª
Grupo4	162	4ª
Grupo5	163,5	3ª
Grupo6	145	6ª

Lugar	Equipa	Pontos

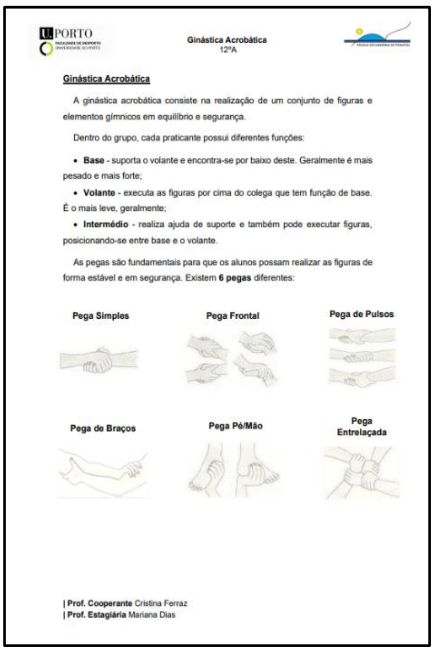
Anexo IX – Excertos do *Dossier* de Ginástica Acrobática fornecido aos alunos.



DOSSIER DE APOIO

GINÁSTICA ACROBÁTICA

Ano Letivo 2021/2022



Ginástica Acrobática
12ºA

Ginástica Acrobática

A ginástica acrobática consiste na realização de um conjunto de figuras e elementos gímnicos em equilíbrio e segurança.

Dentro do grupo, cada praticante possui diferentes funções:

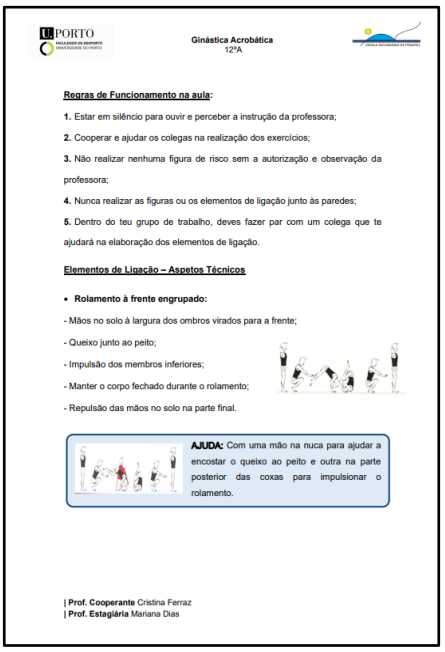
- **Base** - suporta o volante e encontra-se por baixo deste. Geralmente é mais pesado e mais forte;
- **Volante** - executa as figuras por cima do colega que tem função de base. É o mais leve, geralmente;
- **Intermédio** - realiza ajuda de suporte e também pode executar figuras, posicionando-se entre base e o volante.

As pegas são fundamentais para que os alunos possam realizar as figuras de forma estável e em segurança. Existem **6 pegas** diferentes:

Pega Simples | **Pega Frontal** | **Pega de Pulsos**

Pega de Braços | **Pega Pé/Mão** | **Pega Entrelaçada**

| **Prof. Cooperante** Cristina Ferraz
| **Prof. Estagiária** Mariana Dias



Ginástica Acrobática
12ºA

Regras de Funcionamento na aula:

1. Estar em silêncio para ouvir e perceber a instrução da professora;

2. Cooperar e ajudar os colegas na realização dos exercícios;

3. Não realizar nenhuma figura de risco sem a autorização e observação da professora;

4. Nunca realizar as figuras ou os elementos de ligação junto às paredes;

5. Dentro do teu grupo de trabalho, deves fazer par com um colega que te ajudará na elaboração dos elementos de ligação.

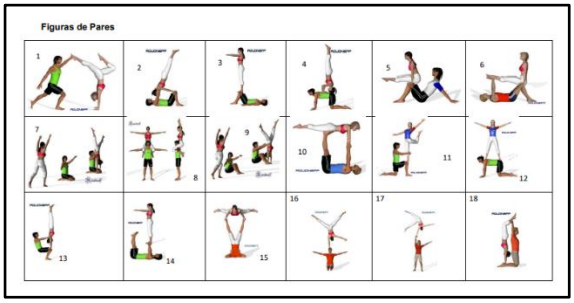
Elementos de Ligação – Aspetos Técnicos

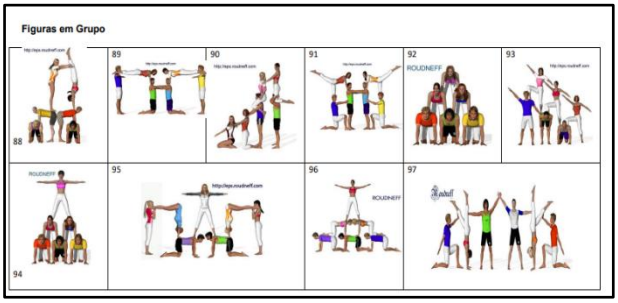
- **Rolamento à frente engrupado:**

- Mãos no solo à largura dos ombros virados para a frente;
- Queixo junto ao peito;
- Impulsão dos membros inferiores;
- Manter o corpo fechado durante o rolamento;
- Repulsão das mãos no solo na parte final.

AJUDA: Com uma mão na nuca para ajudar a encostar o queixo ao peito e outra na parte posterior das coxas para impulsionar o rolamento.

| **Prof. Cooperante** Cristina Ferraz
| **Prof. Estagiária** Mariana Dias





Anexo X – Convite e estrutura do Sarau Gímnico.





Anexo XI – Exemplo de um cartaz realizado por uma das equipas na modalidade de Voleibol.

