



Aprender a ensinar: o começo

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 nº65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Alexandra dos Santos Coutinho

Cláudio Daniel Santos Bastos

Porto, setembro de 2023

Ficha de catalogação

Bastos, C. D. S. (2023) *Aprender a ensinar: o começo*. Porto: C. Bastos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dedicatória

A quem me tornou na pessoa que sou:

Aos meus pais e ao meu irmão,

Porque sem a ajuda deles nada disto era possível, por serem sempre quem me apoiou durante todo o meu percurso académico porque querem o melhor para mim no meu futuro, por me incentivarem nos momentos mais desafiantes e por serem as pessoas mais importantes que tenho na minha vida.

Agradecimentos

À FADEUP, por ser a minha segunda casa durante 5 anos. Chegou finalmente o momento de nos separarmos, mas é certo que nunca irei esquecer todos os momentos que me proporcionou e a importância que tem na minha formação.

À Professora Orientadora, Patrícia Coutinho, por me ter ajudado em todos os momentos durante o estágio profissional, foi essencial para terminar esta jornada.

À EC e o seu corpo docente, pela receção calorosa e o carinho que sempre demonstraram por nós, estudantes estagiários. Por se mostrarem sempre disponíveis para nos ajudarem quando necessário e por nos darem algumas indicações sobre o futuro no nosso percurso escolar.

Ao Professor Cooperante, José Andrade, pelo ano que me proporcionou e por me ajudar a ver tudo com uma perspetiva diferente, pelo auxílio constante ao longo deste ano letivo.

Ao corpo não docente da ES, pelos momentos divertidos que me proporcionaram todas as manhãs na chegada à escola e pelo carinho que mostraram por nós durante todo o ano letivo.

Ao Professor Telmo, da Escola Básica, por me mostrar uma diferente perspetiva sobre o ensino com alunos de diferentes idades daquela que era a minha turma residente. Por me transmitir mais uma forma diferente de como planear, como gerir e como trabalhar na aula com alunos tão jovens.

Ao meu Núcleo de Estágio, porque sempre nos mantivemos juntos até nos momentos mais complicados, porque conseguimos trabalhar em grupo melhor e

soubemos aproveitar as nossas características para melhorarmos e tirarmos o melhor proveito de toda esta experiência.

Aos meus alunos, por serem a melhor turma que poderia ter para o meu primeiro ano a lecionar. Por me proporcionarem as melhores condições para tirar o maior proveito daquele que é o ano com maior aprendizagem na minha carreira. Certamente vão deixar saudades.

Aos meus pais, que apesar de tudo, mostram todo o seu apoio durante a minha vida e em todas as minhas decisões tentam que eu esteja feliz e me sinta satisfeito por me tornar na pessoa que sou. A eles, darei sempre todo o meu amor e estou eternamente grato por serem quem e como são.

Ao meu irmão Hugo, pelos momentos de diversão e distração no meio de tanta confusão durante o estágio, bem como pelos momentos de sabedoria na parte de escrever o tão trabalhoso relatório. Se há pessoa que entende todo o trabalho necessário para terminar este capítulo és tu e só te quero agradecer por estares comigo.

À Dri, por ser o meu pilar durante todo o ano em todos os momentos tanto bons como maus, por me aturar com todas as minhas maluquices, raivas e tantas outras emoções que foram sentidas, mas que com a ajuda dela consegui ultrapassar tornando tudo mais fácil. Palavras não são suficientes para te agradecer todo o apoio que senti durante este ano e só fico honestamente feliz por ter alguém assim comigo.

O meu honesto obrigado a todos!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de figuras	X
Índice de anexos.....	XI
Resumo.....	XIII
Abstract	XV
Lista de abreviaturas	XVII
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal	3
2.1. Sobre mim.....	3
2.2. Expectativas para o Estágio Profissional.....	6
3. Enquadramento Institucional	7
3.1. Núcleo de Estágio.....	7
3.2. Escola Cooperante	8
3.3. Turma Residente.....	9
3.4. Escola Básica	10
3.5. Turma Básica.....	11
4. Enquadramento Operacional.....	11
4.1. A minha conceção sobre a EF.....	11
4.2. O Planeamento em Educação Física	14
4.2.1. Do plano anual às unidades didáticas e plano de aula.....	15
4.2.2. Da elaboração do plano de aula ao impacto das primeiras aulas	19
4.3. Os Modelos e Estilos de Ensino	20
4.4. A instrução	27
4.5. A gestão do tempo e clima de aula.....	34
4.6. A avaliação nas três modalidades essenciais.....	37
4.6.1. Avaliação Diagnóstica	38
4.6.2. Avaliação Formativa	39
4.6.3. Avaliação Sumativa	41
4.7. A importância das observações e reflexões.....	45
4.8. Realidades distintas – o 12º ano e o 6º ano.....	48
5. Envolvimento na Comunidade Escolar	51
5.1. Acompanhamento da direção de turma	51

5.2.	Participação nas atividades da comunidade escolar	52
5.2.1.	Corta-Mato	52
5.2.2.	Semana Aberta.....	54
5.2.3.	Teatro “Orelhas de Borboleta”	55
6.	Investigação no contexto docente: um dos pilares promotores do desenvolvimento profissional.....	58
6.1.	<i>Percepções sobre um modelo curricular de EF diferente: concepções de professores e alunos</i>	58
6.2.	Resumo	58
6.3.	Abstract.....	59
6.4.	Introdução	60
6.5.	Metodologia	63
6.5.1.	Amostra.....	63
6.5.2.	Instrumentos de recolha de dados	64
6.5.3.	Procedimentos de recolha e análise de dados	64
6.6.	Resultados	65
6.7.	Discussão.....	68
6.8.	Conclusão	69
6.9.	Referências.....	71
7.	Considerações Finais.....	73
8.	Referências Bibliográficas	75
	ANEXOS	XXIII

Índice de figuras

Figura 1 - Pavilhão da EC	9
Figura 2 - Pavilhão Municipal.....	9
Figura 3 - Escola Básica	10
Figura 4 - Pavilhão da EB	10
Figura 5 - Corta-Mato Escolar.....	54
Figura 6 - Pódio do Corta-Mato Escolar	54

Índice de anexos

ANEXO 1 – Planeamento Anual do 12º CT2	XXIV
ANEXO 2 – Plano Anual de EF da EC	XXV
ANEXO 3 – Exemplo de Unidade Didática (Voleibol)	XXVI
ANEXO 4 – Exemplo de Plano de Aula (Voleibol)	XXVII
ANEXO 5 – Modelo de Relatório de Aula.....	XXVIII
ANEXO 6 – Grelha de Assiduidade	XXIX
ANEXO 7 – Exemplo da Lista de Critérios	XXX
ANEXO 8 – Exemplo de Powerpoints utilizados na instrução	XXXI
ANEXO 9 – Grelha de Dança construída pelo NE	XXXII
ANEXO 10 – Ficha de Observação dos Alunos.....	XXXIII
ANEXO 11 - Ficha de Observação do Professor	XXXIV
ANEXO 12 – Cartaz Semana Aberta.....	XXXV
ANEXO 13 – Consentimento Informado Alunos	XXXVI
ANEXO 16 – Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº1	XXXIX
ANEXO 17 – Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº2	XL
ANEXO 18– Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº3.....	XLI
ANEXO 19– Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº4.....	XLII
ANEXO 20 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº1	XLIV
ANEXO 21 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº2	XLV
ANEXO 22 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº3	XLVI

Resumo

O presente documento designa-se Relatório Final de Estágio e foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional inserida no 2º Ciclo de estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O estágio e a prática de ensino supervisionada têm a duração de um ano letivo e permitem ao Estudante Estagiário iniciar a sua formação profissional transpondo os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação inicial para um contexto real de ensino. Posto isto, este Relatório de Estágio pretende sumariar as experiências vividas no contexto do Estágio Profissional, apresentadas em reflexões sobre as aprendizagens, as dificuldades e o desenvolvimento, em termos profissionais, que foi sentido. Encontra-se dividido em sete capítulos desde o “Enquadramento Pessoal” até às “Considerações Finais”, englobando todas as aprendizagens essenciais e profissionais que surgiram durante o ano letivo. Apresentam-se as conceções, expectativas iniciais, práticas reflexivas, modelos de ensino, bem como dificuldades sentidas e estratégias utilizadas ao longo do ano em duas realidades distintas, nomeadamente a docência de uma turma de 12º ano e outra de 5º ano. O Estágio Profissional foi encarado como um meio para obtenção e concretização de um sonho: a possibilidade de ser Professor de Educação Física. O Relatório de Estágio, por isso, relata todas as experiências vividas que permitiram proporcionar aos alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem possível, não se resumindo apenas à transmissão de conteúdos, mas sim de valores culminando na sua formação enquanto pessoas e seres humanos de uma sociedade. Reflete, por isso, não só o desenvolvimento profissional que senti, mas também o desenvolvimento a nível pessoal e social que me foi proporcionado devido ao contexto e realidade que estive inserido durante um ano letivo.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Abstract

The present document is entitled Final Internship Report and was elaborated within the scope of the Curricular Unit of Professional Internship inserted in the 2nd Cycle of studies leading to the obtaining of the degree of Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education of Faculty of Sport, University of Porto. The Professional Internship and Supervised Teaching Practice lasts one academic year and allows the Student Trainee to begin his professional training by transposing the knowledge acquired during his initial training to a real teaching context. That said, this Internship Report aims to summarize the experiences lived in the context of the Professional Internship, presented in reflections on the learning, difficulties, and development, in professional terms, that was felt. It is divided into seven chapters from the "Personal Framework" to the "Final Considerations", encompassing all the essential and professional learning that emerged during the school year. In this way, conceptions, initial expectations, reflective practices, teaching models as well as difficulties experienced and strategies used throughout the year in two different realities, the teaching of a 12th grade class and a 5th grade class are presented. The Professional Internship was seen as a means to obtain and realize a dream: the possibility of being a Physical Education Teacher. The Internship Report, therefore, reports on all the experiences lived that allowed to provide students with the best possible teaching-learning process, not limited to the transmission of content, but of values culminating in their formation as people and human beings of a society. It reflects, therefore, not only the professional development I felt, but also the personal and social development that was provided to me due to the context and reality that I was inserted during a school year.

KEYWORDS: PROFESSIONAL INTERSHIP, PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCCESS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DT – Diretor de Turma

EB – Escola Básica

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades educativas especiais

PA – Plano de aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PM – Pavilhão Municipal

PP – Prática Pedagógica

RE – Relatório de Estágio

TGfU - Ensino do Jogo para a Compreensão

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

No âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), surge a Unidade Curricular do Estágio Profissional (EP) na qual se baseia, essencialmente, na Prática de Ensino Supervisionada (PES) resultando, por fim, na elaboração do Relatório de Estágio (RE) bem como na sua defesa pública.

Deste modo, o EP retrata a primeira experiência do Estudante Estagiário (EE) no contexto de Ensino, fornecendo-lhe a possibilidade de este expor os seus conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da sua formação, a par das ferramentas que melhor lhe permitem desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com sentido (Batista & Queirós, 2013). Sendo esta a nossa primeira oportunidade, a nossa ação sobre como exercer a profissão de docente será muito baseada nas experiências, vivências e análises que tivemos enquanto alunos (Queirós, 2014). Deste modo, pretende-se que, a partir do EP, o EE inicie o processo de formação de um profissional docente, processo esse que é bastante longo e complexo. Assim, durante um ano letivo, decorreu a PES numa Escola Cooperante (EC) contando com a presença de um Professor Cooperante (PC) que acolheu o meu Núcleo de Estágio (NE), sendo este responsável por orientar-nos no processo de ensino.

Com isto, o objetivo do RE passa, então, por agrupar todos os momentos que foram vividos ao longo do ano, todas as dificuldades que foram sentidas e as aprendizagens que foram adquiridas, permitindo-me realizar uma reflexão sobre todas as componentes pertinentes, de acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional. Deste modo, o RE encontra-se, principalmente, dividido em 7 capítulos: a Introdução, o Enquadramento Pessoal, o Enquadramento Institucional, o Enquadramento Operacional, o Envolvimento na Comunidade Escolar, o Desenvolvimento Profissional e a Conclusão da Prática Pedagógica (PP).

A Introdução, capítulo 1, remete-se para a apresentação do respetivo documento, bem como do objetivo, o intuito da sua elaboração e a organização do mesmo. O Enquadramento Pessoal, capítulo 2, cinge-se à minha

apresentação, relatando um pouco da minha ligação ao Desporto e a vocação para a área do Ensino, culminando nas expectativas que detenho para o EP. O Enquadramento Institucional, capítulo 3, resume-se a uma breve caracterização do NE, da Turma Residente (TR) que me acompanhou durante esta jornada, bem como da EC onde foi realizado o EP. Este capítulo inclui, também, a caracterização da Escola Básica (EB) onde tive oportunidade de lecionar aulas ao 2º Ciclo, fazendo referência à turma em questão. O Enquadramento Operacional, capítulo 4, discorre todo o processo da realização da prática profissional abrangendo a “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”, onde se encontram presentes os subtemas associados ao processo de ensino-aprendizagem, como a conceção sobre a Educação Física (EF), o planeamento e modelos de ensino utilizados, a instrução e estilos de ensino mais eficazes, a gestão da aula, os procedimentos da avaliação e, ainda, um comentário às observações e reflexões realizadas. No final deste capítulo, apresento também uma pequena reflexão e comparação sobre o ensino efetuado no 2º ciclo e no Secundário. O Envolvimento com a Comunidade Escolar, capítulo 5, realça a interação com a comunidade em contexto escolar destacando as atividades não letivas que foram realizadas, como o acompanhamento de uma direção de turma e a participação em atividades extracurriculares. A Investigação do contexto docente, capítulo 6, trata do estudo desenvolvido pelo NE acerca da conceção sobre EF dos professores da EC em relação ao Plano Anual de Atividades (PAA) que a mesma aplica, realçando também a forma como os alunos observam a disciplina. Por último, nas Considerações Finais, capítulo 7, pretendo realizar uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido enquanto EE no EP, enaltecendo a construção do meu caminho enquanto futuro docente e profissional, perspetivando as minhas considerações futuras para o caminho da docência. No final, estarão listadas todas as referências bibliográficas que me ajudaram a percorrer este caminho e tornar-me num melhor profissional através do conhecimento teórico que pude colocar em prática num contexto real durante o EP.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. Sobre mim

Sendo este o relatório que irá marcar o meu futuro e o meu início numa possível carreira de docente, nada faz mais sentido do que iniciar o mesmo por fazer uma apresentação sobre a minha pessoa e dar-me a conhecer um pouco melhor. O meu nome é Cláudio Daniel Santos Bastos, nasci a 29 de outubro de 2000, tenho 22 anos e sou natural de Massarelos, mas vivo em Rio Tinto. O meu trajeto académico, a nível do ensino superior, foi todo realizado na FADEUP, entre 2018 e 2021, no Ramo de Treino Desportivo de Natação e, atualmente, no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

No que toca a nível desportivo, sempre fui uma pessoa ligada à prática desportiva, isto porque, quando era mais novo, a minha mãe sempre insistiu que eu praticasse alguma modalidade independentemente de qual fosse e, ao longo da idade, por iniciativa própria e pelo gosto que tenho pelo desporto. Deste modo, a minha carreira desportiva nunca foi algo muito linear, uma vez que sempre transitei de modalidade em modalidade, havendo até alturas da minha infância em que praticava mais do que uma em simultâneo. A minha carreira iniciou-se com a prática de futsal, quando tinha 7 anos. A escolha desta modalidade emergiu porque sempre fui incentivado pelo meu tio a ir experimentar, talvez porque o meu primo também a praticava. Assim, entrei para o Miramar Clube Valadares, clube que representei durante 3 épocas, atingindo algumas meias-finais de Campeonatos e Torneios da formação. Não fosse eu uma criança muito energética, na mesma altura pratiquei também natação e judo nas Piscinas Municipais de Rio Tinto. Foi então que decidi largar o Futsal e juntar-me à equipa de Polo Aquático do Gondomar Cultural que treinava nesse local. Desde 2010 até 2019 passei por todos os escalões até atingir o escalão máximo (seniores). Participei em dois campeonatos nacionais de formação (sub17 e sub20), integrei estágios da seleção nacional juvenil (2017) e júnior (2018) e consegui, naquele que foi o meu último ano no clube, uma histórica promoção à 1ª Divisão Nacional, campeonato que o clube já não disputava desde 2011.

No entanto, no final de um grande feito para o clube nessa época 2018/2019, a existência de conflitos com a direção deu um novo rumo a todos

os jogadores, incluindo a mim, que gerou alguma inquietação a nível psicológico em relação à minha carreira na modalidade: quero seguir com os meus amigos para um novo clube e continuar a disputar a 2ª Divisão? Ou aceitar o convite de uma das melhores equipas nacionais, “dar o próximo passo” e disputar o título da 1ª Divisão Nacional? Na altura, com 18 anos, quando se soube que os jogadores do Gondomar Cultural estariam sem clube, visto que este era dado como acabado na secção de Polo Aquático, eu não tinha maturidade para pensar na forma como resolver a situação, isto é, por um lado o meu ex-treinador (aquele que me tinha ensinado tudo o que sabia da modalidade) queria contar comigo para o seu novo projeto; por outro lado, o interesse dos clubes cimeiros em mim foi uma sensação totalmente nova e que, no meu caso, nunca pensei vivenciar. Posto isto, foram umas férias um pouco atribuladas visto que, sendo aquele o momento que eu pretendia desligar completamente da modalidade, não foi o que propriamente aconteceu.

A minha decisão foi tomada a pensar naquela que seria a melhor escolha para a minha carreira desportiva dentro da modalidade e, por isso, juntei-me ao Clube Fluvial Portuense, um clube histórico no Polo Aquático e também conhecido a nível nacional pelas restantes modalidades. Desde 2019 até ao dia de hoje, pertenço à equipa sénior do Clube Fluvial Portuense, participando no Campeonato da 1ª Divisão Nacional de Portugal. Até ao momento, atingi todas as finais do Campeonato Nacional, da Taça de Portugal e, consequentemente, da Supertaça, tendo saído vencedor apenas no último ano na Taça de Portugal (2021/2022) e a referente Supertaça, apesar de ser realizada no início da época desportiva seguinte. Participei também em estágios da Seleção Nacional Sénior tendo, em junho de 2022, a minha primeira convocatória internacional. Deste modo, participei no Torneio das Nações em Brno, na República Checa, onde fiz as minhas primeiras internacionalizações contra a seleção do Luxemburgo, na fase de grupos, e a seleção dos Estados Unidos, na final, atingindo o 2º lugar no Torneio. A modalidade do Polo Aquático já me proporcionou momentos inesquecíveis, não só através das conquistas, como também a participação de torneios e, consequentemente, a visita de vários locais como Tenerife, Espanha, e Joanesburgo, África do Sul, locais que deixam as suas memórias para mais tarde recordar.

No que concerne ao domínio profissional, após a conclusão da licenciatura iniciei a minha atividade como professor de natação, onde trabalho com crianças desde os 4 até aos 16 anos, abordando desde a adaptação ao meio aquático até à introdução das técnicas de crol e costas. Assim, a minha ligação à área do ensino não se manifesta apenas no contexto escolar, mas também no que se refere ao treino/aprendizagem em contexto de clube. Desempenhei, também, a função de Treinador de Polo Aquático no Clube Fluvial Portuense nos escalões de sub10 e sub12, sendo que apenas o último participava no campeonato regional, onde atingimos o 2º lugar. Esta época desportiva (2022/2023) deixei de desempenhar a função de treinador dos escalões de Polo Aquático de forma a integrar um novo projeto, no mesmo clube, designado de “Escola Desportiva Multidisciplinar”, no qual sou treinador, a par de outra treinadora, de uma equipa destinada para crianças entre os 7 e os 9 anos que participa em campeonatos de 3 modalidades durante todo o ano: Natação Pura, Polo Aquático e Natação Artística.

A nível pessoal, posso afirmar que me considero uma pessoa ambiciosa, determinada e empenhada. Quando encontro um assunto que me desperta interesse, sou capaz de ficar horas a procurar sobre ele para ficar mais entendido e ter mais conhecimento sobre ele. No entanto, esta característica acaba por se tornar, de igual forma, um ponto negativo quando o assunto é algo que não é do meu interesse ou já não me cativa tanto, pois acabo por me desleixar mais que o normal. Considero que tenho uma grande capacidade de liderança, característica que, na minha opinião, derivou do papel que desempenhava na minha modalidade onde, apesar de não ser o capitão de equipa, sempre tive um papel fulcral na mesma. Esta característica transpôs-se para na minha vida académica, mais propriamente aquando da realização de trabalhos de grupo, porque sempre assumi a liderança dos respetivos, orientando todo o grupo para o cumprimento do seu papel e levando cada um a fazer o seu melhor.

Relativamente à tomada de decisão sobre o ser professor de Educação Física, confesso que esta decisão não foi escrupulosamente refletida, sendo uma orientação natural que tive no final da licenciatura. A minha escolha deve-se ao impacto que o desporto pode ter na vida de cada pessoa e o impacto que a educação e a socialização que o professor tem com os alunos têm quando se trata do desenvolvimento do indivíduo, uma vez que a escola não se resume a

um local meramente de transmissão de conhecimento, mas sim um local de interação entre indivíduos (Teixeira, 1995, pp. 162). Quando penso mais sobre este assunto, recordo-me que, inconscientemente, já estes temas eram, para mim, familiares na medida em que sempre os acompanhei apesar de nunca dar conta que iria ter tanta importância para a minha vida. Entre os 4 e os 12 anos, andei num ATL como muitas crianças o fazem. Mas o que mais me marcou durante este tempo foram as educadoras, a importância que tiveram no meu crescimento e desenvolvimento, algo que valorizo muito até aos dias de hoje. Nunca esquecerei quem mais me marcou e isso nota-se pelas visitas recorrentes ao ATL que sempre fiz com o passar dos anos, fosse com 14 ou 18 anos. Faço-as porque as educadoras marcaram verdadeiramente a minha infância e fizeram-me ser quem sou hoje, obviamente sem descurar toda a transmissão de valores por parte da minha família. São também estes momentos que valorizo na profissão, os momentos que irei ter com os alunos e o impacto que irei ter no seu desenvolvimento, seja a nível motor, como a nível pessoal e social.

2.2. Expectativas para o Estágio Profissional

Comecei o tão desejado último ano, no meu caso, o fim da vida académica e a entrada no mundo do trabalho. Por um lado, a sensação de felicidade por chegar até aqui, por estar tão perto de atingir a profissão que quero exercer o resto da minha vida, sendo uma recompensa por todo o trabalho que desenvolvi durante a minha formação. Por outro lado, sabia que este último ano seria o mais complicado de todos, seria aquele em deveria trabalhar de forma mais consistente e árdua para poder atingir um bom nível. Tinha consciência que numa fase inicial estava mais suscetível a cometer erros e falhas, mas tinha intenções de aprender com eles e desenvolver novos métodos de trabalho que me fizessem resolver as diversas situações que a escola e o EP me iriam proporcionar.

Da escola, esperava que todos os elementos docentes, não apenas da área de EF, mas também das restantes disciplinas, me conseguissem ajudar a crescer e a melhorar enquanto docente. Estas pessoas têm largos anos de experiência e vivências que me podiam fazer aprender e entender possíveis situações e estratégias que, em caso de necessidade, podia utilizar, tornando-

me num melhor profissional. Efetivamente, o reflexo que possuímos dos professores de EF torna-se um dos principais modelos profissionais que os EE pretendem seguir no futuro (Gomes et al., 2014). No entanto, claro estava que não seria apenas com os professores que iria aprender: toda a comunidade escolar, desde alunos e funcionários, podia-me ajudar neste sentido, na compreensão do contexto enriquecendo todo o meu desenvolvimento.

O meu maior receio era que durante o EP me sentisse incapaz de conseguir formar e educar os meus alunos. Ser professor vai muito mais além do que transmitir conteúdos e habilidades motoras para desempenhar nas diversas modalidades. Trata-se de formar um Ser Humano para a sociedade que está inserido e de formá-lo num ser culto e competente a nível desportivo. Tal como mencionei anteriormente, um professor tem a capacidade de deixar a sua marca num aluno e ter impacto no seu desenvolvimento ao partilhar com ele não só conhecimentos, mas também valores que o ajudam a crescer. Enquanto professor, conseguir ter essa sensação de reconhecimento de que um pouco “de mim” passou para os meus alunos seria a melhor recompensa para o trabalho desenvolvido. Deste modo, o EP seria um período de formação no sentido em que iria ser a primeira experiência de contacto no mundo do ensino, onde iria começar a construção pessoal do caminho a seguir durante o início da minha carreira e como iria desenvolver-me, tanto a nível pessoal como profissional, enquanto professor.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Núcleo de Estágio

Esta secção limita-se à apresentação do meu NE e os EE que me acompanharam durante toda esta jornada, os quais passaram por todas as situações de contexto escolar no ano letivo comigo, bem como um pequeno resumo sobre a minha receção no EP.

O NE é constituído por mais um rapaz, o DM, e uma rapariga, a AM. O DM tem 24 anos, é do Marco de Canaveses e fez a licenciatura no Instituto Politécnico de Bragança. Para dar continuidade ao ciclo de estudos, candidatou-se à FADEUP onde esteve indeciso entre qual área seguir: Alto Rendimento ou Ensino, acabando por seguir esta última. Esteve ligado ao futebol enquanto

jogador, mas atualmente está ligado à área do exercício em ginásios, sendo maioritariamente *Personal Trainer*, mas também professor de aulas de grupo como cycling e outras. A AM tem 23 anos, é de Matosinhos e fez a licenciatura na FADEUP, sendo que já a conhecia porque fez parte da minha turma no 1º ano do 2º ciclo no MEEFEBS. Está ligada ao Voleibol, tendo jogado ao mais alto nível nacional no Leixões SC e, atualmente, é jogadora no GC Vilacondense. Também está ligada ao Treino Desportivo, sendo que já desempenhou funções de treinadora na sua modalidade.

Apesar de já ter relação com a AM, não tinha qualquer informação sobre o DM pelo que, através das redes sociais, iniciamos logo contacto para marcar o nosso primeiro encontro enquanto grupo. Ao mesmo tempo, também encontramos, pela primeira vez, o nosso PC que, desde o início, se mostrou muito generoso em ajudar-nos nesta nossa caminhada, sempre muito sã nas suas intervenções devido à sua experiência, tanto em termos de docente, como de PC a auxiliar outros EE.

Penso que o meu NE se distingue muito dos demais pela ligação e união que demonstrámos, porque sempre expusemos os nossos métodos de trabalho ao grupo, reflexões sobre as diferentes formas de trabalhar de cada um e as várias partilhas sobre a literatura durante o EP. Além disso, penso que nos complementamos muito bem devido à diversidade de áreas a que cada um está relacionado.

3.2. Escola Cooperante

A EC é a sede do Agrupamento de Escolas constituído por 6 escolas, sendo a única que tem a possibilidade de Ensino Secundário. Além deste, apresenta ainda o 3º ciclo de ensino, cursos profissionais, ensino de adultos, cursos de ensino e formação e apoio a crianças com necessidades educativas especiais (NEE). A EC é constituída por 52 turmas, sendo o agrupamento composto por 6 departamentos e 27 grupos. O Departamento das Expressões e Tecnologias é coordenado por um professor pertencente à ES, sendo que este também é o responsável pelos grupos 620 e 260 de EF.

Quanto ao panorama desportivo, o Hóquei em patins é considerado a modalidade da cidade, tendo em consideração os resultados positivos que tem alcançado na sua história. Além disso, a Câmara Municipal tem um protocolo

com o clube de hóquei e a ES que permite a lecionação de aulas no respetivo pavilhão. O Pavilhão Municipal (PM) tem as medidas de um campo de hóquei em patins, bem como as suas marcações e balizas. Devido à presença de colunas na estrutura envolvente ao campo, é possível montar uma rede de voleibol, permitindo a sua abordagem. Na ES existe um pavilhão, que pode ser dividido em três campos, com parede de escalada, postes de voleibol, tabelas de basquetebol, balizas de futsal e rede de badminton. Em relação ao material, na minha opinião, a escola é bem garantida de bolas, sinalizadores, colchões, e possui, ainda, bastante material de treino funcional, como halteres, bosu, TRX, sendo que ainda foi requisitado e recebido mais material durante o ano letivo.



Figura 1 - Pavilhão da EC



Figura 2 - Pavilhão Municipal

3.3. Turma Residente

A turma que fiquei responsável foi de 12º, da área de Ciências e Tecnologias, com alunos a frequentar Biologia ou Química como área específica. A atribuição da turma foi unânime entre o NE, visto que cada um de nós informou qual das 3 turmas era aquela que gerou mais interesse para ficar a sua residente. A turma é composta por 23 alunos, sendo 1 deles de nacionalidade brasileira e os restantes portugueses. No total, são 14 rapazes e 9 raparigas, o aluno mais velho tem 18 anos (repetente) e o mais novo 16, sendo a média da turma de 16,8 anos.

De modo a obter mais informações, foi aplicado um questionário através da plataforma Google Forms para que os alunos respondessem e eu pudesse conhecer melhor as pessoas com quem iria trabalhar no respetivo ano letivo, abordando temas como doenças, hábitos alimentares e desportivos, entre

outros. Através do questionário, pude averiguar que: 13 alunos praticavam uma modalidade desportiva federada e 5 praticavam atividade física (não federada), um total de 18 alunos que são fisicamente ativos. Além de entender qual a disposição para a prática de atividade física dos meus alunos, foi também importante conhecer as suas limitações e, por isso, estar informado sobre possíveis doenças ou problemas de saúde que tinham, permitindo saber que existiam 4 casos de asma na turma. Foram, também, indicadas dificuldades visuais e auditivas por alguns alunos, o que me permitiu ter alguma margem de manobra para a forma como deveria abordar as minhas instruções nas aulas de modo que todos os alunos conseguissem compreender a mensagem que pretendia transmitir. Por último, tal como referido anteriormente, foram questionados os hábitos alimentares dos alunos, isto porque as aulas de EF são o 1º tempo no horário, pelo que a não toma de pequeno-almoço aliada à prática de atividade física poderia ter consequências, levando, assim, a uma atitude preventiva de minha parte a este nível.

3.4. Escola Básica

A EB 2/3 pertence ao Agrupamento de Escolas da EC. Tal como indica o nome, apenas alberga o 2º e 3º ciclos de ensino. Para a prática da disciplina de EF, a escola dispõe de um pavilhão desportivo com as medidas de um campo de futsal oficial que, além de 2 balizas, conta com 4 tabelas de basquetebol. Possui, também, um pequeno ginásio adaptado com as condições necessárias para a prática da modalidade de ginástica. Relativamente ao material à disposição, contamos com uma variabilidade de material desportivo muito elevada, desde bolas de basquetebol, futebol, voleibol, andebol, coletes, sinalizadores, rede de voleibol, arcos e até bolas de goalball, bem como material para a realização de treino funcional.



Figura 4 - Escola Básica

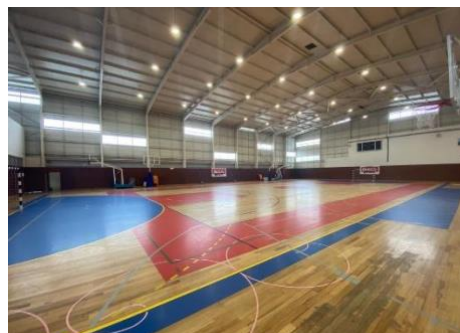


Figura 3 - Pavilhão da EB

3.5. Turma Básica

A turma que fiquei responsável na EB 2/3 era de 6º ano, composta por 22 alunos, sendo destes 13 raparigas e 9 rapazes. Todos os alunos tinham entre 11 e 12 anos, sendo que a média de idades da turma era de 11,45. Apenas 9 alunos praticavam uma modalidade desportiva federada, variando entre a dança (1), patinagem (2), futebol (4), natação (1) e basquetebol (1). Além destes, havia 3 alunos que, no momento, já não praticavam nenhuma modalidade desportiva federada, tendo, previamente, praticado dança, natação e ginástica. Relativamente ao comportamento da turma, não se verificou nenhum caso extraordinário, sendo que todos os alunos eram bastante recetivos às informações que lhes eram fornecidas, não criando qualquer constrangimento durante a aula. Acrescente-se que eram alunos bastante empenhados em qualquer tarefa que lhes era transmitida, facilitando o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

4. Enquadramento Operacional

4.1. A minha conceção sobre a EF

A conceção de EF é a interpretação de qual deve ser o objeto de ensino da disciplina, sendo, por isso, muito pessoal e variável dentro da comunidade escolar. Assim, nem todos os professores apresentam a mesma visão sobre a disciplina, o que prejudica a legitimidade da disciplina enquanto componente obrigatória do currículo escolar, assumindo um significado secundário para a educação (Renson, 2006). Desta forma, existem diferentes conceções defendidas por diferentes autores, colocando um entrave na valorização da Educação Física (Queirós & Batista, 2015). De facto, segundo Capel e Whitehead (2013), a EF deve focar-se no desenvolvimento do conhecimento específico, das habilidades e na compreensão das práticas. Por outro lado, há autores que defendem que a disciplina deve concentrar-se na saúde e na formação de alunos com estilos de vida ativos e hábitos saudáveis. No entanto, esta última conceção é rejeitada uma vez que não se foca na aprendizagem em contexto escolar, não podendo assumir-se como o ponto central do currículo de uma área disciplinar (Nyberg & Larsson, 2014). No mesmo seguimento teórico, outra conceção sobre a EF é a da recreação e lazer, onde a disciplina é

associada a atividades exclusivamente de prazer e como um intervalo no trabalho sério proveniente das restantes áreas disciplinares cognitivas. Por sua vez, esta concepção reitera a falta de aprendizagem em contexto escolar (Nyberg & Larsson, 2014), devido à imagem estabelecida onde a EF serve unicamente para divertimento e sem contributo para a educação (Capel & Whitehead, 2013). Por último, há ainda autores que defendem que a EF deve ser encarada como uma disciplina que lida com a corporalidade e, por isso, utiliza o corpo para formação cultural, social e pessoal (Crum, 1993). Assim, enquanto futuro professor e atual estudante estagiário, detenho a minha própria concepção que é construída ao longo do meu percurso a par do meu desenvolvimento pessoal e, acima de tudo, profissional.

Na minha opinião, o objetivo principal da EF nas escolas deve ser o ensino das modalidades desportivas, tanto individuais como coletivas, com foco na aprendizagem das habilidades motoras necessárias e no seu aperfeiçoamento. Como ex-aluno do ensino regular, tanto básico como secundário, percebi que o meu interesse pela EF estava diretamente relacionado com as modalidades que eu mais apreciava. Por outro lado, quando se tratava de praticar as modalidades menos apreciadas, o meu empenho e determinação diminuía. Acredito que muitos alunos se sintam da mesma forma, o que acaba por gerar uma aversão às modalidades menos bem-sucedidas. Por isso, é importante que os professores de EF encontrem formas de motivar os alunos a experimentar e a desenvolver as suas habilidades em todas as modalidades desportivas, independentemente das suas preferências pessoais. Só assim poderemos garantir que todos os alunos tenham sucesso e se sintam realizados na EF. No entanto, o Professor não se deve unicamente prender ao ensino das modalidades desportivas sem nunca referir os valores que estão associados ao Desporto e aqueles que o próprio acredita serem importantes transmitir, sendo impossível dissociá-los da Educação (Patrício, 1998).

Tal como referido anteriormente, a EF é frequentemente associada à promoção da saúde e à criação de hábitos saudáveis, combatendo o sedentarismo e incentivando a atividade física. No entanto, a forma como é apresentada aos alunos pode não estar a atingir os objetivos desejados. Embora não se possa ignorar a importância do desporto para a saúde, este não deve ser o único foco da disciplina. É fundamental que sejam criadas referências que

motivem os alunos a praticar desporto e a serem ativos, mas sem descuidar outros valores importantes, como o trabalho em equipa, a superação pessoal e, acima de tudo, no desporto escolar, a diversão. Quando um aluno se sente confiante e motivado na prática desportiva, é mais provável que mantenha essa atividade e adote um estilo de vida saudável. Por isso, devemos aliar a promoção da saúde à importância do desporto, sem que esta se sobreponha à outra. Deste modo, o Professor é capaz de responder a todo o procedimento de formação de um aluno (Roldão, 2007).

Ainda assim, o ensino das modalidades desportivas é o principal fator, e na minha opinião o mais determinante, para os alunos se dedicarem e se empenharem na disciplina de EF. Desta forma, a falta de sucesso em determinadas modalidades pode levar à frustração e desmotivação. É por isso que considero fundamental o ensino das habilidades motoras e o aperfeiçoamento das mesmas através das modalidades desportivas, fomentando o gosto pela disciplina de EF e, mais importante, o gosto pela prática desportiva. É importante que os alunos sejam expostos a vários estímulos e habilidades motoras durante o ensino básico, altura em que estão mais propícios à aprendizagem para que possam desenvolver todas as suas capacidades (Hirtz & Schielke, 1986). No ensino secundário, devem ser aprofundadas e melhoradas as habilidades motoras das modalidades desportivas, tornando-se mais exigente o nível de sucesso. Esta conceção permite aos alunos ter o melhor aproveitamento tanto a nível académico como pessoal, desenvolvendo as suas capacidades aplicadas no desporto e na vida em geral. É essencial que as escolas proporcionem aos alunos um ambiente propício ao desenvolvimento das suas habilidades motoras para que possam ter sucesso na disciplina de EF e, mais importante, na prática desportiva. Este ambiente deve ser justo para todos os alunos, sem olhares a diferenças raciais, culturais, motoras, entre outras, promovendo a igualdade de oportunidades e a justiça social (Silva & Caetano, 2009).

Por esta lógica, penso que o currículo de atividades seguido pela EC tem as suas proximidades com a conceção que eu defendo, embora também tenha as suas diferenças. É importante destacar que a abordagem das modalidades e o direcionamento do ensino da EF para a aprendizagem das mesmas é um ponto positivo, pois torna a lecionação da disciplina mais concreta em relação às

habilidades motoras e a sua execução. O Planeamento Anual de EF da EC tem definido que, durante cada ano do ensino secundário, serão abordadas apenas três modalidades, totalizando nove ao final de três anos. Tal decisão foge do tradicional currículo de multiactividades vigente na disciplina de EF na maioria das escolas. Para a lecionação de cada modalidade estão contabilizados cerca de 30/40 tempos letivos, o que permite uma abordagem profunda. No entanto, essa estratégia pode ser prejudicada pelo roulement que a escola detém para a partilha dos espaços, onde alternamos entre a EC e o PM. Uma vez que no PM estamos condicionados à prática de apenas 2 modalidades (no caso, dança e voleibol), a abordagem de uma modalidade durante uma Unidade Didática (UD) tão longa torna-se bastante entediante, tanto para os alunos, como para o próprio professor, porque esgota as suas estratégias de motivação dos alunos. Além disso, ao restar apenas uma modalidade para ser abordada, a lecionação consecutiva pode se tornar cansativa e monótona para os alunos.

Em suma, considero que o ensino das modalidades desportivas deve ser a componente fundamental da disciplina de EF. No entanto, é crucial que este ensino seja abordado de forma ponderada, de modo a manter a motivação e predisposição dos alunos para a prática, tendo em conta a axiologia educacional que é transmitida aos alunos e a imagem que lhes é construída da sociedade. A ação educativa não se resume à transmissão de um conteúdo programático, “mas contribui para a formação integral de pessoas, de cidadãos” (Queirós, 2021), desenvolvendo as áreas a nível social, ético e moral de cada um dos alunos.

4.2. O Planeamento em Educação Física

Nesta secção irei abordar todos os aspetos relacionados com o planeamento que, tal como referido por Bento (2003), se encontra dividido entre o planeamento anual, as unidades didáticas (UD) e os respetivos planos de aula (PA). O início do ano letivo foi marcado pelas reuniões de departamento de EF onde foi apresentado o PAA, o Planeamento Anual de EF da EC, os objetivos delineados para cada ciclo letivo, bem como os critérios de avaliação para o ano letivo. Através do PAA fiquei informado que iriam existir dois momentos associados à EF onde os alunos poderiam participar: o Corta-Mato Escolar e os Torneios de Semana Aberta.

4.2.1. Do plano anual às unidades didáticas e plano de aula

O Planeamento Anual (consultar anexo 1) da turma do 12º CT2 é o primeiro passo antes do início das aulas que marca o começo da jornada do EP. O planeamento define-se como a decisão que o docente estabelece previamente sobre quais os resultados que pretende atingir no Ensino e para o que devemos despendar tempo e forças (Bento, 2003). Fiquei um pouco dececionado com o Planeamento Anual porque não estava em conformidade com a minha forma de pensar, isto é, o tradicional currículo de multiactividades. O respetivo planeamento dispunha, apenas, de três modalidades para lecionar todo o ano letivo, o que ia resultar em UD longas, o que poderia ser uma oportunidade para aprofundar bastante os conhecimentos de cada uma delas. Tal como referi anteriormente, segundo o roulement de espaços, alternamos a lecionação da disciplina entre dois pavilhões que, dadas as condições da prática nesses locais, me possibilitaram alternar o modelo de planeamento utilizado, enriquecendo a minha experiência. Deste modo, no 1º semestre, lecionando apenas uma modalidade, segui o modelo da prática por blocos, no caso um bloco mais extenso. Por outro lado, no 2º semestre, decidi seguir o modelo da prática distribuída, enquadrando-se bastante bem no planeamento visto que iriam ser abordadas 3 modalidades. Esta diferença na forma de planeamento permitiu, não só vivenciar o impacto que cada um destes modelos pode ter no planeamento, como também possibilitar aos alunos o melhor processo de ensino-aprendizagem.

Para o 12º ano, segundo o Planeamento Anual de EF (consultar anexo 2), foram definidas que iriam ser abordadas as seguintes modalidades: Voleibol (34 a 38 tempos letivos), Basquetebol (34 a 38 tempos letivos) e Orientação / Dança / Escalada (32 a 36 tempos letivos) o que perfaz um total de cerca de 110 tempos letivos durante todo o ano. Segundo o Programa Nacional de EF, no 12º ano, “o aluno desenvolve as competências essenciais de nível introdutório em 4 matérias e de nível elementar em 3 matérias”. Deste modo, já tínhamos a base de construção das UD, faltando complementar com a avaliação diagnóstica (AD) para entendermos o grau de profundidade e extensão dos conteúdos. A UD é uma parte fundamental e essencial do processo pedagógico onde está sistematizada a matéria, a sequência didático-metodológica e as etapas de

ensino-aprendizagem, em função dos objetivos definidos (Bento, 2003). As UD (consultar anexo 3) foram construídas segundo Vickers (1990), abordando as quatro categorias transdisciplinares do conhecimento: as habilidades motoras, onde iríamos lecionar os gestos técnicos e táticos da modalidade; a cultura desportiva, onde nos preocupamos com a introdução de regras e a sua compreensão e aplicação por parte dos alunos; a condição física e fisiologia, onde através do circuito de treino funcional eram trabalhados alguns exercícios específicos da modalidade bem como a aptidão física em geral; e os conceitos psicossociais, referenciados todas as aulas como o empenho, o respeito, o fair-play, entre outros essenciais no desporto.

Assim, após a AD, ficou determinado que o nível a abordar no voleibol seria o Elementar, pelo que a turma se encontrava na 3ª etapa de aprendizagem do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2017). Deste modo, foi construída uma UD onde, numa fase inicial, era essencial a sustentação de bola e a competição era inter-grupo de modo a manter o nível de empenho dos alunos. Nesta fase, não considerava a competição dentro de cada grupo (1x1 por exemplo) essencial porque pretendia que os alunos se focassem na execução dos gestos com qualidade e consolidassem os critérios de cada um. Numa fase mais avançada, foram introduzidas as ferramentas necessárias para tornar o ataque mais eficaz, como a chamada de ataque e o remate, permitindo que os alunos obtivessem sucesso. Nesta fase, já introduzia a competição dentro de grupo (3x3 por exemplo) porque os alunos já sentiam necessidade de um estímulo maior e diferente para se sentirem empenhados, uma vez que os gestos técnicos que servem de base para o jogo já estavam consolidados. Paralelamente, as formas de jogo foram tornando-se cada vez mais complexas à medida que aumentávamos o número de jogadores por equipa e a sua disposição no campo, aliado à competição de jogo mais formal entre os alunos.

Relativamente ao basquetebol, após a AD, foi definido o nível Elementar com algumas variantes pertencentes ao nível Introdutório devido aos recursos para a abordagem da modalidade visto que apenas tinha disponíveis duas tabelas para 23 alunos. Com uma estrutura semelhante ao planeamento da modalidade de voleibol, a UD de basquetebol compreendeu a abordagem das habilidades motoras básicas e, conseqüentemente, o aprofundamento das

mesmas em sintonia com as habilidades técnicas mais complexas que o jogo exige. A forma de jogo escolhida, dadas as restrições de espaço disponível, foi o 3x3 em meio-campo o que foi uma vantagem no que toca ao planeamento de cada aula pois permitiu-me dividir a turma em 2 grupos e ter sempre 2 campos em jogo, algo que não aconteceria se a forma de jogo fosse em campo inteiro como no nível Elementar.

Relativamente à 3ª modalidade escolhida, decidimos dividir os 32 tempos letivos disponíveis por duas modalidades para fornecer aos alunos a possibilidade e a experiência de uma modalidade não muito habitual. Desta feita, em conjunto com o PC, decidimos lecionar dança e escalada. De acordo com o Roulement, poderíamos alternar entre espaços nestas modalidades, sendo que no PM abordamos a dança e no PE abordamos a escalada.

Relativamente à escalada, sendo das primeiras vezes que os alunos abordavam esta modalidade, definimos como objetivos gerais: a familiarização com a parede de escalada e a técnica de subida; o conhecimento do material de segurança, a sua colocação e o funcionamento do mesmo durante uma subida; o conhecimento sobre os nós mais utilizados na escalada.

No que concerne à modalidade da dança, decidimos lecionar quatro estilos para fornecer aos alunos um leque variado de movimentos que, na nossa perspetiva, lhes dá uma visão diferente sobre os estilos de dança existentes e permite que conheçam a base de cada um deles que foi abordado. Por esta lógica, os estilos de dança que foram escolhidos foi Merengue, Cha Cha Cha, Salsa e Valsa. O merengue foi escolhido para primeiro estilo porque achamos mais fácil para os alunos no sentido de estes perderem a vergonha e o medo por estarem a realizar uma modalidade fora da sua zona de conforto, funcionando como um “quebra-gelo” na modalidade da dança. O Cha Cha Cha e a Salsa já são dois estilos que implicavam um pouco mais de empenho devido ao ritmo, pelo que os alunos tinham de estar um pouco mais à vontade. Por sua vez, a Valsa foi o último estilo a ser abordado porque, de acordo com o planeamento anual e a UD, coincidia com a data do baile de finalistas das turmas de 12º ano, tornando-se uma motivação “extra” para os alunos. Esta modalidade foi como um “ar fresco” para mim, porque fez-me sair da minha zona de conforto e ter de pesquisar mais sobre a mesma para que pudesse transmitir os conteúdos aos alunos com confiança suficiente.

O PA, por sua vez, segundo Bento (2003), remete-se para o planeamento dos objetivos delineados para a aula, a estruturação da matéria de ensino, as atividades dos alunos, bem como metodologias ajustadas aos objetivos, conteúdos e condições de realização. Os PA (consultar anexo 4), de acordo com o PC, eram enviados na segunda-feira para o moodle do NE para que pudesse ser alterado, caso necessário, e na realização da aula, serem comentados quais os seus pontos positivos ou negativos, entre outras alterações e sugestões que poderiam surgir. Um dos primeiros documentos solicitados pelo PC foi a elaboração da estrutura de um PA, para que pudéssemos construir um documento final completo, com todos os pontos essenciais para a organização de uma aula, como os objetivos, o tempo disponível de aula, entre outros. Ao mesmo tempo que foi elaborado um PA, também foi esboçado um modelo de uma ficha de relatório de aula (ver anexo 5), na perspetiva de que os alunos que não realizavam a aula tinham de completar esse relatório de modo a garantirmos a sua concentração e participação na aula, ainda que sem a prática de atividade física, que era posteriormente assinado pelo Encarregado de Educação para seu conhecimento. A estrutura final do PA foi crucial para refletirmos sobre determinados aspetos que eu não pensava refletir. De facto, colocar no PA: 1) o tempo disponível para aula permitiu-me planear com mais precisão, porque sabia de antemão o tempo efetivo para cada aula, o que facilitava na distribuição do tempo despendido em cada uma das tarefas; 2) o sumário da aula, porque me permitiu revisar a aula anterior, saber que conteúdos tinham sido abordados e quais os exercícios que foram utilizados, bem como os critérios de êxito. De acordo com Bento (2003, pp. 15-16), a planificação é uma atividade “que se consoma na sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e confirmação/alteração do plano”, algo que foi bastante notável dados os vários PA alterados no decorrer da aula visto as imprevisibilidades que eram enfrentadas no momento, pelo que tinha de atuar rapidamente para dar continuidade à aula sem qualquer constrangimento. Esta capacidade de adaptabilidade, flexibilidade no planeamento e de dar resposta ao imprevisto revela-se, na minha opinião, uma competência determinante para a função docente de um professor, competência esta que, sem dúvida, desenvolvi bastante durante este ano letivo. A autonomia e a capacidade de resolução de problemas são fulcrais para que o professor tenha sucesso no ensino porque, tal

como me apercebi durante este EP, “o ensino real tem, naturalmente, mais facetas do que aquelas que podem ser contempladas no seu planeamento e preparação”, existindo, assim, “o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida atuação situativa.” (Bento, 2003, pp. 16).

4.2.2. Da elaboração do plano de aula ao impacto das primeiras aulas

Tal como já referi anteriormente, não sou uma pessoa que fica nervosa por enfrentar novos desafios. No entanto, claro que, no início desta etapa, sentia-me um pouco receoso por entrar num contexto diferente, numa “zona fora de conforto” e que ia exigir de mim uma adaptação rápida para que não tivesse nenhum percalço. As primeiras aulas foram de apresentação e não se tratou só de apresentar os alunos, mas sim de apresentar-me enquanto futuro professor estagiário. Permitiu-me conhecer os meus alunos através das suas apresentações individuais, mas, acima de tudo, permitiu-me, desde cedo, observar e entender os grupos de amizade formados entre os melhores alunos (na classificação), os mais rebeldes, algo que tomei nota para que na construção de grupos pudesse prevenir alguns constrangimentos que perturbassem a aula. Foi o primeiro momento de contacto com o contexto real de ensino, apesar de não ser propriamente a aula mais comum e que mais ansiamos. Se já sentia algum receio por estar a começar esta aventura, fiquei com mais ainda quando não pude comparecer na primeira aula porque estava doente. Senti que ia ficar para trás, que não ia estar a acompanhar desde o início e a adrenalina inicial de toda esta jornada fazia-me pensar que já estava a perder algumas experiências que eram essenciais para a minha formação enquanto futuro professor. Felizmente, não passou de um pequeno constrangimento que me permitiu voltar rapidamente à PP, a qual fiquei sempre a par de todas as situações graças à partilha do meu NE. As aulas seguintes dedicaram-se à AD e, sendo uma altura tão precoce no EP, estas eram trabalhadas e lecionadas por todos os elementos do NE, para que nos pudéssemos ambientar e facilitasse, assim, o desempenho no nosso papel. Além disso, sendo o primeiro momento do contexto de estágio em que realizamos avaliação, foi uma estratégia facilitadora na medida em que não criava pressão sobre o professor que lecionava a aula em não conseguir avaliar todos os conteúdos de todos os alunos, e, assim, conseguia gerir melhor todos os momentos da aula. Paralelamente, construímos o PA em conjunto para

que este momento de avaliação fosse relativamente similar em todas as turmas e não resultasse em situações avaliativas distintas e discriminadoras para as diferentes turmas e respetivos alunos.

O planeamento das aulas seguintes era realizado durante o fim de semana, de modo bastante ponderado, isto para que fosse ao encontro dos critérios de êxito (consultar anexo 6), tendo em conta o momento da UD em que nos encontrávamos. De forma a dar sequência aos exercícios elaborados e aos critérios de êxito definidos numa aula, tentei sempre manter uma progressão na escolha dos critérios, seleccionando, meteticulosamente, apenas os essenciais a trabalhar naquela aula (Bento, 2003), referenciando sempre os anteriores para que pudessem ser consolidados com sucesso. Para facilitar a construção e a estrutura do PA, os critérios de êxito foram listados num documento à parte e numerados pela ordem que iam ser lecionados, pelo que no PA estavam apenas escritos os números indicativos de cada critério. Relativamente às situações de aprendizagem, dependendo do exercício definido, podia estar descrita em texto ou através de uma imagem com legenda para facilitar a leitura no momento da aula. Deste modo, a leitura do PA, em caso de necessidade durante a aula, tornou-se bastante rápida e acessível porque a informação estava bem organizada.

Nas primeiras aulas, como ainda não tinha uma rotina assimilada e estabilizada, também fazia questão de preencher a grelha de assiduidade durante a aula, o que me ajudou a decorar o nome dos alunos e, assim, facilitar e agilizar os momentos iniciais. A grelha de assiduidade (consultar anexo 7) foi construída pelo NE e ficou bastante acessível na medida em que foram categorizadas as razões pelas quais os alunos não realizavam aula como falta de presença, falta de material, lesão ou outra.

4.3. Os Modelos e Estilos de Ensino

Nesta secção irei abordar os modelos e os estilos de ensino que foram utilizados ao longo da PP, consoante as necessidades que sentia para proporcionar o melhor ambiente de aprendizagem aos alunos, tal como defende Silverman (2011). Os modelos de ensino são orientações e princípios nos quais um professor baseia a sua ação pedagógica, diferenciando-se dos estilos de ensino que são as ações individuais de cada professor com o intuito de alcançar

os objetivos definidos para os alunos e o modo como concretiza as estratégias de ensino (Mosston, 1986). Desta forma, não há um modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem (Rink, 2001) e, por sua vez, que seja adequado a todos os alunos, pelo que devemos fazer as adaptações necessárias para que consigamos promover o melhor ambiente de aprendizagem. Durante a minha experiência como professor, aprendi a adaptar os meus métodos de ensino de acordo com as diferentes modalidades e fases de aprendizagem dos alunos. Isso permitiu-me explorar diversas abordagens e estilos, enriquecendo ainda mais a minha prática docente. Ao longo do tempo, experimentei bastantes modelos de ensino e sinto que isso me tornou um professor mais completo e preparado para enfrentar os desafios da sala de aula. Na minha opinião, considero a flexibilidade uma das principais características de um bom professor e essa característica destaca-se na capacidade do docente em alternar a sua forma de abordagem durante o ano letivo, dadas as diferentes situações a que está exposto.

Durante todo o ano letivo, decidi instituir o Modelo de Educação Desportiva (MED), modelo desenvolvido por Daryl Siedentop (1988), que se caracteriza por um modelo de ensino centrado no aluno permitindo dar significado e valor ao mesmo, à medida que o aluno vai assumindo, gradualmente, algum controlo e responsabilidade sobre as tarefas da aula (Dyson et al., 2004). O MED baseia-se em três objetivos principais: a formação pessoal e social do aluno, a formação desportivamente culta, competente e entusiasta e, por último, a promoção de aprendizagens contextualizadas, ricas e autênticas. Na minha opinião, importa, ainda, realçar as seis características do MED que transformam a disciplina e recriam “um contexto desportivo autêntico” (Graça & Mesquita, 2017) com especial destaque à competição formal, característica que considero fulcral no contexto da aula. Dada esta competição contínua entre alunos, é necessário que o professor consiga transmitir aos alunos valores presentes na cultura desportiva como a justiça e a equidade (Curnow & Macdonald, 1995, como citado em Mesquita & Graça, 2011). Um dos exemplos da implementação (de alguns pressupostos) deste modelo presente em todas as aulas encontra-se representado na tipologia de aquecimento desenvolvida, no qual os alunos realizavam um circuito de treino funcional. Na primeira aula foram constituídas duas equipas que, constantemente, competiam

através do número de repetições realizadas no exercício de cada estação. De modo a tornar a competição justa, a dupla de cada estação era constituída por um membro de ambas as equipas, tendo por base a tentativa de fomentar ainda mais a competição presente. Na minha opinião, este modelo encaixa bastante bem nesta estratégia da utilização do aquecimento para o trabalho da aptidão física. Além disso, foram utilizados sistemas de *accountability*, uma estratégia de responsabilização do aluno relacionado com a necessidade deste se confrontar com o desempenho alcançado, de modo a melhorar os níveis de performance dos mesmos (Crouchet al, 1997). O MED esteve sempre presente durante a aplicação deste circuito de treino funcional, envolvendo, por sua vez, as diferentes características que são inerentes a este modelo, nomeadamente: a época desportiva, onde dividi a época em 2 grandes partes sendo o 1º e o 2º semestre; os registos estatísticos, onde os alunos registavam as suas repetições e eu tratava dos dados apresentando os números de cada aluno, bem como cada equipa; a afiliação, onde os alunos se sentiram como uma verdadeira equipa devido à utilização dos mesmos grupos para as diferentes modalidades que foram abordadas no ano letivo, permitindo que entre os próprios criassem um espírito de ajuda; a festividade e o evento culminante, características presentes no dia de apresentação de resultados no final de cada um dos semestres, onde estavam presentes o reconhecimento dos alunos com melhor desempenho e recompensados com prémios e diplomas, com registo fotográfico de todo o evento. Na minha opinião, a aplicação do MED foi bastante adequada ao planeamento e aos objetivos delineados para a aptidão física porque permitiram um ambiente agradável, motivador, privilegiando a prática de atividade física sem estar a abordar uma modalidade desportiva.

Conforme foi referido no parágrafo anterior, decidi utilizar o MED também noutras modalidades, que foi o caso dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), como o voleibol e o basquetebol. Segundo Bennet & Hastie (1997), o espírito de afiliação é um dos aspetos com maior influência positiva no desempenho dos alunos, pelo que, sempre que realizei algum tipo de competição durante a aula, os pontos eram acumulados e contabilizados na competição geral entre as duas equipas. Desta forma, tanto os exercícios no final da aula entre as equipas, como os torneios realizados ao longo das aulas eram alvo de pontuação para fomentar a competição entre os alunos. Foram realizados dois torneios: um para voleibol

e um para basquetebol. A elaboração destes torneios foi feita por mim e previamente enviada para os alunos de forma que estes possuísem um papel mais ativo nas aulas, através da escolha da cor da equipa, do nome da equipa e a nomeação de um capitão. Além disso, para criar um clima justo entre todos os alunos, pedi ao capitão de equipa que, em conjunto com todos os elementos, fizesse uma divisão homogénea de 3/4 grupos entre as equipas, que posteriormente era enviada para mim e aprovada para o torneio. Paralelamente, era enviado aos alunos toda a documentação relativamente ao planeamento do torneio, desde regras, pontuação das equipas, estrutura do torneio entre os jogos e equipas de arbitragem até às pontuações finais. Esta estratégia fez com que os alunos, no 2º torneio realizado, manifestassem as suas ideias relativamente à estrutura do torneio e partilhassem sugestões de como deveria ser realizado. Penso que este processo foi bastante positivo porque, na minha opinião, consegui envolver os alunos na procura de um melhor processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que estes sentissem que tinham um papel relevante na disciplina e que o ensino estava totalmente direcionado para eles e para que pudessem tirar o melhor proveito das aulas.

A par do MED, foi ainda utilizado o Teaching Games for Understanding (TGfU) durante o ensino dos JDC. O TGfU (Bunker & Thorpe, 1986) surge com a necessidade de contextualizar as habilidades técnicas ao ensino tático do jogo. A revisão de Kirk e Macphail (2002) distingue este modelo em seis fases, sendo os alunos o objeto central da aprendizagem, destacando-se assim: 1) a forma de jogo vs. alunos, nomeadamente a adequação ao nível dos alunos; 2) o conceito de jogo, por isso, a compreensão das regras do jogo; 3) pensar estrategicamente, a análise das ações táticas de forma adequada e estratégica, por exemplo, através da perceção de sinais dos adversários; 4) tomada de decisão, onde o aluno decide qual a sua ação e como irá realizá-la e, consequentemente, qual a(s) habilidade(s) técnica(s); 5) execução do movimento, por isso a exercitação da habilidade e, posteriormente, o seu desenvolvimento; 6) performance, tendo em conta as ações táticas e técnicas anteriormente realizadas. De seguida, recomeça-se um novo ciclo que irá dar lugar a novos procedimentos devido ao jogo se tornar mais complexo até atingir-se a forma de jogo formal. Efetivamente, este modelo adequa-se à minha forma de pensar o ensino dos JDC. No voleibol, foi bastante utilizado na medida em

que utilizei durante várias aulas as formas de jogo modificadas para introduzir aspetos táticos e, claro, para desenvolver a aprendizagem das habilidades técnicas de forma integrada e contextualizada face aos problemas táticos emergentes. A utilização do jogo provoca o raciocínio dos alunos na compreensão das ações táticas, tanto defensivas como ofensivas, mas o aperfeiçoamento das habilidades técnicas não deve ser descurado visto ser a forma que garante aos alunos a obtenção de sucesso.

Paralelamente, no basquetebol foi utilizado, preferencialmente, um modelo que tem por base o MED e o TGfU, ou seja, o Modelo de Competências nos Jogos de Invasão (MCJI) (Graça et al., 2006). Este modelo surge numa junção entre algumas características do MED, como a criação do contexto desportivo autêntico e os papéis associados a este como o treino, a competição, o treinador, o árbitro, entre outros; e características do TGfU como as formas de jogo modificadas e a introdução das habilidades técnicas devido à sua relevância para a resolução de problemas inerentes ao jogo. Este modelo pareceu-me mais adequado para o ensino da modalidade de basquetebol uma vez que os jogos de invasão se revêm na perspetiva holística relativamente à compreensão dos alunos enquadrados num contexto autêntico de jogo (Chen et al., 2002). Isto é, foi necessário, numa fase inicial, planear uma situação aproximada ao contexto real de jogo criando dificuldades ao aluno para que, posteriormente, conseguisse resolver a mesma em situação formal de jogo, ou até situações derivadas da primordial.

A modalidade de dança, por sua vez, desde cedo que foi como um “calcanhar de Aquiles” para mim. Não detinha a experiência, o conhecimento e as estratégias necessárias para uma boa demonstração, pelo que me obrigou a ser mais proativo na procura desta informação. Não podia utilizar os mesmos modelos de ensino uma vez que não se adequavam ao ensino da respetiva modalidade e à forma como iria transmitir os conteúdos. Assim, a estratégia definida conduziu-me à utilização do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC), um modelo desenvolvido por Dyson & Casey (2016), e do Ensino de Pares (Metzler, 2011). O MAC traduz-se num processo de ensino partilhado entre o professor e os alunos, onde estes são colocados em pequenos grupos tendo em vista a contribuição de todos para a realização de uma tarefa significativa. Por sua vez, o Ensino de Pares resume-se num trabalho de grupo

sendo que um dos alunos assumem a função de “professor” de modo a transmitir os conteúdos ao restante grupo que assumem função de “alunos” (Metzler, 2000), baseando-se na ideologia que todos os elementos do grupo influenciam diretamente o seu processo de ensino (“tu ensinas-me, eu ensino-te”). Esta estratégia permitiu a interdependência dos elementos de grupo, na medida em que estes se ajudavam mutuamente e desenvolviam o seu sentido de responsabilidade para que fosse possível atingir o objetivo.

Na modalidade da dança, foi notório o MAC visto que, desde o primeiro ao último estilo, mantive a estratégia de definir os pares para que, após demonstração, pudessem trabalhar enquanto grupo na sua coreografia. Paralelamente a este modelo, aliei dois estilos de ensino: por comando, centrado no professor e caracterizado pela uniformidade onde os objetivos e as situações de aprendizagem são definidos pelo professor e idênticos para toda a turma (Mesquita, 2021), e a descoberta guiada, um estilo onde a tomada de decisão é controlada pelo aluno, sendo que o professor adota um papel de facilitador através do questionamento para guiar os alunos nas situações de aprendizagem (Mesquita, 2021). O primeiro estilo destinou-se aos momentos de transmissão de conteúdos no início de cada aula, uma vez que organizava os alunos em colunas, criava situações de aprendizagem idênticas para toda a turma, comunicava com todos de forma visual e verbal e estes apenas repetiam os movimentos. O mesmo não acontecia no segundo momento da aula, isto é, após a transmissão dos conteúdos. Nesta fase da aula, os alunos já tinham todas as ferramentas necessárias para a construção da sua própria coreografia pelo que o segundo estilo, descoberta guiada, está mais adequado a este momento. Apesar de eu definir os objetivos da tarefa, as aprendizagens do aluno dependem da sua atividade e, por isso, da forma como este investiga e descobre o seu próprio caminho, pelo que eu, enquanto professor, assumo um papel de facilitador na resolução dos problemas que os alunos vão enfrentando. Penso que o MAC aliado à utilização alternada destes dois estilos de ensino funcionou bastante bem porque me permitiu tirar melhor proveito das situações de aprendizagem que eram proporcionadas aos alunos durante a modalidade da dança. Além disso, tornou-se mais motivador para a turma a apresentação da coreografia pelo que, durante a aula, nos momentos em que preparavam a estrutura da mesma, estes sentiam a necessidade de procurar soluções para os

problemas que lhes iam surgindo, mostrando-se mais ativos e estando mais envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Por último, na modalidade de escalada decidi utilizar, maioritariamente, o Modelo de Instrução Direta (MID) visto ser, na minha perspetiva, o modelo que mais se adequava às situações de aprendizagem que foram planeadas durante a UD. O MID, desenvolvido por Rosenshine (2008), caracteriza-se por ser um estilo centrado no professor onde os alunos têm pouca responsabilidade sobre as decisões tomadas acerca do seu processo de ensino-aprendizagem. Foram apenas quatro aulas de escalada e penso que, para uma UD tão curta e uma modalidade com estas características específicas, este modelo foi bem utilizado devido ao planeamento que foi realizado para cada uma das aulas. Tal como referido anteriormente, foram abordados os nós mais frequentes pelo que foi planeado a demonstração para que os alunos copiassem os movimentos e, posteriormente, pudessem repetir os movimentos através do recurso aos vídeos que colocamos na plataforma moodle. Também durante a abordagem da subida na parede de escalada, fui dando instruções que guiavam a atividade motora dos alunos, sendo que esta foi sempre monitorizada. Tendo em conta que os alunos não tinham tido nenhum contacto com a modalidade em momentos anteriores, considereei pertinente o MID porque me permitiu abordar rapidamente os diversos conteúdos planeados na UD e de forma que todos os alunos tivessem oportunidade de compreender mais sobre a escalada.

Penso que, no geral, os modelos e estilos de ensino que decidi utilizar foram os mais apropriados tendo em conta a modalidade e o momento do processo de ensino-aprendizagem em que me encontrava. A utilização do MED, do MAC e da descoberta guiada permitiu-me não só planear o processo de ensino, como também colocar os alunos dentro do mesmo, possibilitando-lhes um papel ativo na EF. Por sua vez, o recurso ao TGfU e do MCJI permitiu-me ensinar o jogo formal sem a exaustão de exercícios analíticos, o que gerou motivação nos alunos durante as aulas. O MID e o estilo comando permitiram-me fornecer aos alunos uma base de conhecimentos numa modalidade menos praticada e que deve ser controlada dados os riscos associados. Os modelos foram adequados aos alunos e ao contexto que estavam inseridos e permitiu que estes tivessem um melhor desenvolvimento no seu processo de aprendizagem e o melhor aproveitamento possível.

Deste modo, considero que o mais importante, na minha opinião, é esta capacidade de compreensão que o professor deve ter para que consiga entender em que momentos deve utilizar determinadas estratégias e alterná-las em benefício do processo de ensino dos seus alunos, capacidade essa que desenvolvi durante o ano letivo. A par desta capacidade, reforço, mais uma vez, a flexibilidade do professor em ajustar os seus métodos perante as dificuldades sentidas pelos alunos, para que possa centrar o ensino no aluno e garantir-lhe o melhor ambiente de aprendizagem. Ou seja, não nos podemos centrar apenas num modelo que é eficiente para determinado contexto, mas ter a capacidade de remodelar as suas diversas práticas que lhe permitam ser eficiente no ensino. O planeamento resulta na ligação entre a própria qualificação e formação de docente com a procura de melhores e eficientes resultados no ensino, fruto do confronto diário com os problemas da aula (Bento, 2003), pelo que, para nos desenvolvermos enquanto docentes, é necessário não só planificar como também ser crítico no que toca às próprias práticas.

4.4. A instrução

A instrução assume-se com um papel fulcral no ensino visto que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais dos professores, com impacto na aprendizagem do aluno (Mesquita & Rosado, 2011). Assim, a instrução resume-se a todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do Professor para comunicar com os alunos de forma efetiva (Siedentop, 1976). Deste modo, Mesquita e Rosado (2011) defendem que a instrução inclui não só os comportamentos verbais, como a explicação ou feedback, como também os comportamentos não verbais, como a demonstração e exposição. A análise, a linguagem, a capacidade de perceção da informação transmitida por parte dos alunos sofre transformações de acordo com as experiências de cada um, pelo que a informação retida sofre várias distorções. Dadas as diferentes características de cada um, não é fácil destacar as variáveis que influenciam o processamento da informação, nem qual a informação que é mais facilmente retida, interpretada ou até esquecida (Mesquita et al., 2008). A instrução assume-se como o papel diferenciador entre os professores experientes dos inexperientes dado o seu conhecimento e domínio sobre as estratégias de

comunicação mais eficazes no ensino (Werner & Rink, 1987, como citado em Mesquita & Rosado, 2011). Siedentop e Tannehill (2000) referem que a instrução é emitida em três momentos essenciais: 1) antes da prática, resumindo-se à exposição e explicação das tarefas; 2) durante a prática, através dos feedbacks fornecidos; 3) após a prática, numa reflexão acerca da prática desenvolvida. Por esta razão, o meu planeamento tinha em conta toda a informação que era transmitida aos alunos nos momentos iniciais e as palavras-chave utilizadas, reforçadas no feedback fornecido e referenciadas na parte final, após uma reflexão sobre as ações dos alunos.

Assim, nos momentos antes da prática, iniciaram-se de uma forma mais simples onde juntava os alunos à minha frente e explicava quais seriam os objetivos da respetiva aula, bem como o desenrolar da tarefa seguinte. Claro que este método não foi o mais eficaz porque nem todos os alunos compreendiam o exercício, não compreendiam quais os grupos em que se encontravam e, por vezes, nem compreendiam qual o lugar que deviam ocupar para começar a tarefa. Deste modo, necessitei de melhorar a minha instrução porque despendia demasiado tempo em instrução, retirando tempo de prática e atividade aos alunos, acontecimento comum para os docentes na fase inicial de aprendizagem (Glencross, 1992). Isto acontecia porque focava detalhes excessivos que não eram fundamentais, em vez de ser sucinto e direto em relação aos objetivos do exercício. Ultrapassada esta dificuldade, surgiu um constrangimento que poderia ser resolvido nos momentos de instrução antes de iniciar a prática: a organização do exercício. Através da preparação prévia de grupos conseguia passar mais rápido a informação sobre cada um dos alunos e em que tarefa estavam colocados. Ainda assim, havia espaço para melhorias neste aspeto: o recurso aos meios audiovisuais (consultar anexo 8) foi fundamental para os alunos verem qual o grupo e a disposição no espaço da aula em que se encontravam e, sem dúvida, a melhor estratégia para colmatar esta dificuldade que sentia no início do EP. A par desta estratégia, também tive necessidade de melhorar a minha explicação das tarefas propostas porque não estava a conseguir chegar a todos os alunos de forma eficiente.

Numa fase inicial da PP, a minha instrução inicial resumia-se apenas à explicação verbal da tarefa e à utilização de algumas palavras-chave sobre determinados conteúdos ou movimentos, o que não era suficiente para que todos

os alunos compreendessem o que estava a ser pedido. Ao ver esta dificuldade e ao refletir sobre a instrução, apercebi-me que deveria utilizar uma estratégia diferente de forma a conciliar o conhecimento específico com as técnicas de apresentação do mesmo, para que pudesse tornar-me eficaz (Harari et al., 1995, como citado em Mesquita & Rosado, 2011). Deste modo, acrescentei duas estratégias à minha forma de instrução: o questionamento e a demonstração. O questionamento representa um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores sendo utilizado com objetivos educativos distintos, consoante os métodos de ensino aplicados (Mesquita & Rosado, 2011). De acordo com Rink (1993), após o primeiro momento essencial de instrução e antes do começo da realização da tarefa, deve ocorrer o questionamento para verificar se a informação foi compreendida pelos alunos. Assim, através do questionamento, conseguia, por um lado, verificar que os alunos tinham compreendido o objetivo do exercício e, por outro lado, melhorar a motivação dos alunos através da sua participação ativa, aumentar a interação entre professor e aluno, entre outros aspetos (Vacca, 2006). Esta estratégia foi bem utilizada porque os alunos começaram a ter um papel mais ativo nos momentos de instrução e, por outro lado, obrigava-os a estar concentrados e a raciocinar para acompanhar o que estava a ser transmitido. Exemplificando, no início da aula, fazia questões sobre quais os conteúdos abordados na aula anterior, quais as habilidades motoras que tinham sido exercitadas e, ainda, quais os critérios chave que tinham sido introduzidos para obter sucesso na realização das mesmas.

Da mesma forma, também senti necessidade de acompanhar a minha instrução verbal com a demonstração das tarefas que eram instruídas, de modo que os alunos tivessem uma melhor compreensão de toda a informação transmitida. Esta combinação entre a demonstração e a exposição dos conteúdos torna o processo de ensino mais completo e assume um papel fundamental na compreensão dos movimentos a efetuar por parte do aluno (Rink, 1994). Deste modo, assumi duas vertentes na demonstração consoante o momento da UD em que me encontrava para que obrigasse os alunos a refletir e raciocinar, ou seja, o “modelo correto” e o “modelo de aprendizagem” (Laguna, 1996). Isto é, no “modelo correto”, fazia uma demonstração correta do movimento (McCullagh & Meyer, 1997) nos momentos de introdução da habilidade motora para que os alunos pudessem compreender da melhor forma

como realizar essa habilidade. Por outro lado, no “modelo de aprendizagem” fazia uma demonstração incorreta do movimento (McCullagh & Caird, 1990) nos momentos em que já tinham sido introduzidos todos os critérios de êxito da habilidade para que os alunos tivessem a capacidade de percepção dos erros que estavam a ser cometidos, verificando se tinham conhecimento dos mesmos. Penso que esta alteração foi vantajosa para os alunos porque, mais uma vez, fez com que estes assumissem um papel mais ativo na aula, porque não seguia a antiga típica linha de pensamento de “eu, professor, digo como fazer e vocês, alunos, fazem”, mas, pelo contrário, os alunos eram constantemente estimulados a participar no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Antes de iniciar a PES, o PC pediu que pesquisasse sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, uma teoria que já tinha algum conhecimento de unidades curriculares anteriores. No início, não entendi qual era a ligação deste trabalho com o estágio e não sabia o porquê de estar a procurar informação sobre as diversas inteligências que cada indivíduo tem. No entanto, após as primeiras aulas, tudo ficou mais esclarecido sobre o objetivo desta pesquisa. As sete inteligências (Travassos, 2001) distinguidas por Gardner estão presentes na escola e são um fator fundamental para a melhoria da instrução. O mesmo método de instrução não funciona para todos os alunos de igual modo pois, tal como disse anteriormente, estes compreendem a informação transmitida de diferentes formas, pelo que devemos utilizar diversas estratégias para que consigamos chegar a todos os alunos e, por isso, diversos recursos que me permitam, enquanto professor, promover o melhor processo de aprendizagem para todos.

A segunda fase de instrução remetia para a emissão da informação durante a prática, na qual foi fornecido feedback, ora individual, ora de grupo ou a toda a turma, essencialmente feedback pedagógico. O feedback pedagógico é entendido como um comportamento de reação do professor à resposta motora do aluno, com o objetivo de modificar essa resposta (Fishman & Tobey, 1978). O feedback é essencial para que o aluno melhore o seu desempenho nas tarefas motoras, pelo que o professor deve refletir sobre a ação do aluno para o poder conduzir a ganhos na sua aprendizagem. O feedback pode ser dividido em duas categorias: conhecimento da performance ou conhecimento do resultado. O primeiro centra-se na informação da execução dos movimentos, pelo que o aluno

necessita de referências concretas acerca da forma para executar os movimentos e como melhorar a performance do mesmo (Schmidth, 1991, como citado em Mesquita & Rosado, 2011). O segundo, por outro lado, centra-se na informação relativamente ao resultado pretendido a partir da execução da habilidade (Arnold, 1981). Durante a prática, fui alternando entre as duas categorias de feedback consoante as necessidades dos alunos tendo em conta a habilidade motora que estavam a executar: se, em determinado contexto, executavam uma habilidade nova que tinha sido recentemente introduzida, fornecia feedback centrado na performance, ou seja, de modo a que o meu feedback fornecesse informação sobre a melhoria da execução da habilidade; no entanto, se os alunos executavam uma habilidade já bastante rotinada e perto de ser consolidada, fornecia feedback centrado no resultado. Claro que esta alternância de feedback não era rígida e constante, mas sim consoante as necessidades de cada um dos alunos para obter melhores ganhos na aprendizagem, o que, conseqüentemente, se encontrava relacionado com os objetivos de aprendizagem estipulados face à correspondente fase de desenvolvimento.

Esta minha capacidade de observação do aluno e identificação dos erros que estava a cometer foi desenvolvida ao longo do ano letivo com a prática e as reflexões realizadas no decorrer das próprias aulas. No início do EP, a minha observação não era tão minuciosa e, por vezes, não conseguia identificar a causa do erro no movimento do aluno. Por esta razão, o feedback que fornecia não era tão completo e rico, no sentido de dar ao aluno os detalhes precisos para a correção da habilidade motora. O feedback deriva da diferença entre a prestação desejada e aquela que é efetivamente realizada (Hoffman, 1983, como citado em Mesquita & Rosado, 2011), pelo que a minha observação, tanto formal como informal, foi essencial para identificar erros na prestação e selecionar a informação pertinente que deve ser transmitida ao aluno de modo a reduzir as diferenças encontradas. Só através da deteção do erro e da organização do feedback é que poderia adequar o mesmo à aprendizagem do aluno. Por sua vez, o desenvolvimento desta capacidade levou à melhoria da pertinência do feedback fornecido, não só pela identificação e origem dos erros, mas pela distinção e hierarquização dos mesmos tendo em conta as necessidades do aluno (Rosado, 1995, como citado em Mesquita & Rosado,

2011). Associada a esta melhor pertinência do feedback encontra-se a utilização de palavras-chave apropriadas e adequadas que estavam de acordo apenas com a informação fornecida, não sendo excessiva e desnecessária. Além da pertinência do feedback, também fui capaz de perceber o impacto que este tinha no desempenho dos alunos, não só através da comparação entre as avaliações, mas sim pelo facto de que, após fornecer feedback, mantinha-me a observar o aluno para certificar-me que este fazia a correção da habilidade.

Assim como referi, derivado destas características, o meu feedback foi alternando entre individual, quando um aluno necessitava da correção individualizada e específica; para um pequeno grupo, corrigindo um ou mais elementos através do enaltecimento do comportamento de outro aluno, isto é, utilizava um aluno que realizava corretamente como exemplo para os demais; para toda a turma, quando via que um erro era comum na maioria dos alunos, pelo que parar o exercício e juntar toda a turma para a correção era a forma mais eficiente e adequada de fornecer feedback. Para tornar a minha intervenção mais completa, outro aspeto a que prestei atenção foi o ciclo de feedback, que se traduz no comportamento do professor após o feedback em verificar se o mesmo tem o efeito pretendido. Efetivamente, no início da PP, senti a necessidade de alterar o meu comportamento porque não compreendia se todos os alunos conseguiam atingir os objetivos definidos para cada um dos exercícios e as respetivas habilidades motoras que eram abordadas. Nas primeiras aulas, penso que estava demasiado concentrado em conseguir cumprir com o plano de aula, com o planeamento dos exercícios que não dava a devida importância ao feedback. Com o acostumar do ambiente da aula e a alteração meu comportamento durante a mesma, consegui melhorar esta capacidade em fornecer feedback e verificar se este era eficaz, ou seja, se o aluno, primeiramente, compreendia toda a informação que lhe fornecia e, seguidamente, se realizava o que lhe era pedido corretamente, algo que foi bastante positivo na minha aprendizagem na PP.

Outro método de intervenção que utilizei para melhorar a instrução durante as aulas foi o questionamento. O questionamento tem como objetivo controlar a aquisição de conhecimentos (Mesquita, 2021), tendo sido utilizado através da colocação de questões aos alunos no início, durante e no final da aula. O questionamento promove a aprendizagem através da estimulação

cognitiva elevada nos alunos sendo uma ferramenta com diversas finalidades como o controlo da aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, entre outros aspetos. Deste modo, o tipo de questões que utilizava variava consoante o meu objetivo relativamente ao conteúdo que era lecionado. Por exemplo, no início e final da aula utilizava frequentemente perguntas de revisão para verificar o conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos que tinham sido transmitidos e adquiridos anteriormente. Durante a aula, e maioritariamente enquanto fornecia feedback individual ou de grupo, realizava questões que promoviam a capacidade do aluno em analisar os seus erros, compreendê-los e, no caso, encontrar a solução para a ação desempenhada. Para este propósito, utilizei perguntas divergentes, que preveem uma variedade de respostas e que estimulam a capacidade de reflexão sobre as próprias ações, e perguntas convergentes, que exigem uma resposta única e que atuam como verificação de conhecimentos. Neste sentido, o questionamento surgiu como uma ferramenta pedagógica com enorme potencial para desenvolver as capacidades e conhecimentos dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021).

Assim, tal como referido anteriormente, no final da aula voltava a utilizar o questionamento para os alunos refletirem nas suas ações, conteúdos e critérios de êxito lecionados. O habitual momento de retorno à calma do PA, na minha perspetiva, pode ser rentabilizado como uma forma de fornecer aos alunos uma retrospectiva daquilo que foram as suas ações durante a aula, dos aspetos que necessitam melhorar e, claro, um momento para enaltecer o seu esforço, empenho nas tarefas, participação ativa na aula, entre outros aspetos.

Resumindo, penso que com o decorrer do EP, fui melhorando a minha instrução e transmissão dos conteúdos e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Este foi um dos aspetos que senti mais desenvolvimento enquanto docente porque é um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que, acima de tudo, reconhecia que carenciava de reflexão e melhorias. No final do EP tenho a perceção que esta capacidade sofreu alterações notáveis e que me permitiram ter maior e melhor impacto nas minhas aulas e, por isso, na aprendizagem dos meus alunos.

4.5. A gestão do tempo e clima de aula

Nesta secção irei abordar as estratégias utilizadas para a manutenção de um clima de aula positivo para os alunos, onde estes se sentem motivados e participam de forma espontânea (Spray, 2000), bem como as que foram utilizadas para controlar a aula e os seus diferentes momentos. As decisões que tomo enquanto professor influenciam o comportamento que os alunos adotam pelo que a qualidade da minha aula será uma relação entre o sistema de gestão, o sistema instrucional e o sistema social (Hastie & Siedentop, 1999). Neste capítulo, irei, então, debruçar-me sobre a gestão do tempo da aula e o clima da aula.

O clima da aula rege-se ao controlo de fatores que influenciam um clima positivo de aprendizagem dos alunos. Desde o início do EP que tentei promover um clima motivacional positivo para os alunos através da implementação de regras e rotinas, e utilização de estratégias que conduzissem a aula para tal objetivo. De acordo com Morgan e Kingston (2008), estas atitudes do professor, aliadas ao clima motivacional positivo, promovem a predisposição do aluno para a prática das tarefas. Desde cedo que implementei regras e normas de conduta para que os alunos tornassem hábitos e os alunos não tivessem um comportamento que prejudicasse o bom funcionamento da aula. Uma vez que eram alunos de 12º ano, estas regras eram adaptadas à sua maturidade e idade, pelo que não se tratou duma simples transmissão de regras de conduta, mas também de promover a responsabilidade e autonomia dos alunos como, por exemplo, a pontualidade e assiduidade, referenciando sempre a importância que estes comportamentos têm no seu futuro. Além disso, nos casos de comportamentos desviantes, como perturbar a atividade dos colegas ou uso incorreto do material, sempre foram aplicadas tarefas complementares para mostrar à turma quais as consequências de atos que não são adequados à aula. Assim, a consistência destas atitudes fez com que diminuísse os comportamentos desviantes, apesar de estes já serem em número reduzido. Por outro lado, para promover este clima motivacional positivo considero importante as relações estabelecidas entre professor-aluno, relação que decidi explorar tendo em conta a proximidade de idades e, em sintonia com a minha personalidade, a facilidade que tenho nas relações sociais. Por isso, tentei sempre mostrar algum companheirismo e afetividade para com os meus alunos,

através dos momentos anteriores ou posteriores à aula, características que influenciam positivamente o entusiasmo e o empenho dos mesmos. As ligações emocionais destacam-se como aspetos fundamentais para a gestão dos ambientes de aprendizagem (Rosado & Ferreira, 2011), pelo que o clima motivacional positivo da aula foi um aspeto que soube aproveitar a meu favor para que pudesse proporcionar um ambiente divertido e festivo, mas sempre responsável e de ensino para os alunos.

Do mesmo modo, o clima motivacional pode ser gerido consoante a orientação dos alunos nas tarefas propostas, ou seja, se dão mais significado e importância à sua aprendizagem ou ao resultado obtido (Pensgaard & Roberts, 2002). No meu caso, deparei-me com duas situações distintas consoante o objetivo dos exercícios que foram planeados e apresentados em diferentes momentos. Nos exercícios analíticos, numa aula comum, utilizando apenas sistemas de *accountability*, como a competição, no sentido de realizar mais e melhor que na tentativa anterior, os alunos estavam orientados para a tarefa e, por isso, davam mais importância à sua aprendizagem. O clima motivacional era positivo na medida em que os alunos se preocupavam mais com a aprendizagem, portanto as suas questões eram direcionadas para melhorar a sua qualidade técnica individual. Por outro lado, na realização dos torneios, devido à competição entre os alunos, estes estavam mais orientados para o ego, ou seja, davam mais significado ao resultado e às vitórias. Por sua vez, por vezes, esta orientação “cega” para o lado mais competitivo levava a que não realizassem as habilidades motoras com a melhor qualidade e, ainda, desrespeitassem algumas regras para obter a vitória. Esta variação na orientação da motivação obrigou à minha intervenção, na medida de tornar a aula competitiva, mas sempre com um intuito pedagógico para promover a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à gestão do tempo da aula, este é a divisão entre os diferentes tempos que constituem a estrutura temporal duma aula e, por isso, as estratégias que utilizei para proporcionar um aumento no tempo de prática e de aprendizagem que o aluno dispõe. O tempo de aula constitui um dos aspetos mais importantes para o professor gerir no qual numa análise geral da gestão de aula, se engloba o tempo útil para a prática, o tempo de instrução, o tempo disponível para a prática e o tempo de transição (Mesquita & Coutinho, 2021). O

tempo útil refere-se ao tempo destinado para a aula de EF, já retirado o tempo que os alunos passam no balneário no início ou no final da aula, ou seja, um total de 75 minutos. Por esta lógica, cabe-me a mim, enquanto professor, reduzir ao máximo o tempo de transição e o tempo de informação para aumentar ao máximo o tempo disponível para a prática e, portanto, o aluno possa estar em atividade. Com esta necessidade, surgiram as estratégias do planeamento prévio de grupos e disposição dos mesmos pelo espaço de aula, que permitia que os alunos rapidamente observassem e se pudessem colocar no seu local para iniciar a prática, bem como a utilização dos meios audiovisuais para reduzir os tempos de instrução.

Do mesmo modo, numa análise específica ao tempo de atividade do aluno, podemos fazer distinção entre o tempo: de atenção à informação, quando o aluno está a receber informação que eu, professor, estou a fornecer; de deslocamento fora da tarefa, quando o aluno faz um deslocamento, por exemplo, para voltar à formação inicial; de espera, quando o aluno está em espera para iniciar a tarefa proposta; de empenhamento motor, que é todo o tempo que o aluno passa em atividade motora; tempo potencial de aprendizagem, que é o tempo que o aluno está ativamente envolvido na tarefa com um mínimo de 80% de sucesso (portanto, o desejável para que a aprendizagem aconteça). Desta forma, enquanto professor, tentei sempre otimizar ao máximo o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem através: da escolha e elaboração dos exercícios, atendendo sempre à dificuldade dos mesmos para ir de encontro aos objetivos planeados e para que os alunos obtivessem sucesso na sua realização; do seu planeamento em termos de estrutura para diminuir os tempos de espera e transição; da quantidade de alunos envolvidos em cada estação para manter o máximo de alunos em prática em simultâneo.

No meu ponto de vista, a gestão do clima e do tempo da aula foi uma das características que mais consistente e eficaz mantive ao longo do EP. Todos os processos associados à gestão da aula foram essenciais para o bom funcionamento da mesma, melhorando a minha atuação e a minha prestação na mesma. Apesar das dificuldades iniciais e o excessivo tempo de instrução, que condicionava o tempo disponível para a prática, a procura por estratégias e a sua utilização tiveram um grande impacto e permitiram-me ter maior impacto na aprendizagem dos alunos. A EF deve ter o máximo de tempo de prática possível,

porque só assim é que conseguimos ter algum impacto nos alunos, não só a nível de dar-lhes a conhecer a importância da atividade física, mas para que consigam ter sucesso e sentir-se realizados na execução das tarefas.

4.6. A avaliação nas três modalidades essenciais

Na minha perspetiva, a avaliação do aluno deve ser ponderada sempre naquelas que são as suas três modalidades: a avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS). Cada uma destas modalidades detém uma importância significativa na avaliação dos alunos e permite ao professor compreender em que nível de aprendizagem se encontram em relação à modalidade em causa, no caso da EF. Esta compreensão é fundamental para que o professor possa adequar a forma como leciona e garantir que o aluno progride de forma eficiente. É essencial que o processo de avaliação seja realizado com rigor e objetividade para que os resultados possam ser utilizados para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. A avaliação confere, portanto, um processo fundamental para determinar o grau de sucesso na extensão dos objetivos pré-definidos, sendo uma análise constante dos resultados e performance dos alunos em relação a esses objetivos e essencial para medir o desempenho dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000) e, por outro lado, a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação rege-se segundo dois objetivos principais: o primeiro que se refere aos ganhos dos alunos a diferentes níveis, isto é, à diferença das capacidades do aluno entre o nível inicial e o nível final relativamente às finalidades da EF, aos objetivos gerais, comportamentais e operacionais definidos; o segundo que relata os obstáculos colocados à concretização dos objetivos, ou seja, a adequação das estratégias de formação e dos sistemas de avaliação, bem como a pertinência dos objetivos delineados. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem desempenha diversas funções importantes como: analisar as aprendizagens obtidas pelos alunos em relação aos objetivos planeados; informar o professor e o aluno sobre os resultados alcançados por estes últimos; preparar, acompanhar e encerrar o processo de ensino-aprendizagem e, acima de tudo, conduzir os alunos ao sucesso.

Durante o EP tentei sempre tornar a avaliação dos alunos num momento justo que enalteça todo o seu trabalho realizado até ao final da UD, pelo que

todos momentos do aluno durante a mesma são tidos em conta para a sua classificação. A classificação, neste sentido, consiste naquele que será o seu nível inicial no momento da AD e o nível final no momento da AS, tendo em conta a sua aprendizagem durante o processo de ensino.

4.6.1. Avaliação Diagnóstica

A AD relata-se a uma análise do conhecimento e aptidões dos alunos para que o professor possa iniciar uma nova aprendizagem direcionada ao desenvolvimento dos mesmos (Gonçalves et. al., 2010). Por esta lógica, na AD pretendi verificar se os alunos já tinham conhecimento relativamente aos conteúdos que iam ser abordados, para que pudessem iniciar novas aprendizagens (Mesquita, 2021). Uma vez que foram definidos anteriormente os níveis de cada modalidade (de acordo com o Programa Nacional), a AD foi construída tendo por base a grelha de AS, pelo que os critérios já estavam definidos. Deste modo, os critérios foram colocados numa escala de apreciação (onde para cada comportamento é criado um nível de desempenho, no meu caso entre 1 e 5) para que, durante a avaliação, pudesse verificar em que nível de desempenho o aluno está inserido (Mesquita, 2021). Esta forma de avaliação pareceu-me mais adequada do que uma *checklist* (onde se realiza o registo de diversos comportamentos pretendidos para cada uma das habilidades) porquanto permite distinguir os alunos consoante a sua performance em situações de aprendizagem e de jogo, existindo uma referência para o grupo que possibilita a comparação de resultados dentro da turma (Mesquita, 2021).

Posto isto, a AD realizou-se com recurso a exercícios-critério que permitiam observar e avaliar o aluno nos diversos conteúdos planeados. A AD permitiu determinar quais os alunos com maior e menor dificuldade na modalidade, quais os conteúdos mais debilitados a nível de performance dentro da turma e, conseqüentemente, permitiu-me identificar formas e estratégias a utilizar durante as aulas no processo de ensino como, por exemplo, a construção prévia e organização de grupos de modo a ter homogeneidade em determinados exercícios e conseguir manter a motivação dos alunos na realização dos mesmos. No contexto da prática, a primeira modalidade onde tive a oportunidade de realizar uma AD foi na modalidade de voleibol, pelo que, por ser o primeiro momento de avaliação, o respetivo foi realizado por todo o NE, onde cada um

dos EE ficou responsável por um conjunto de critérios. Uma vez que o cumprimento dos critérios tem um pouco de carácter subjetivo, decidimos que a AD seria realizada do mesmo modo para as três turmas e, por isso, cada um dos EE realizou a avaliação dos mesmos critérios. Por exemplo, na modalidade de voleibol, eu fiquei responsável por avaliar a “Posição Base” e o “Serviço” nas três turmas, fazendo-o em exercícios analíticos e também em situação de jogo. Já a EE AM ficou responsável pela avaliação do “Passe” e da “Manchete”.

Nas restantes modalidades, realizei a AD de forma individualizada para a minha turma (contrariamente ao realizado na modalidade de voleibol e anteriormente mencionado), o que tornou o processo mais lento e um pouco agitado. Quando realizei a AD fui observando aluno a aluno enquanto estes realizavam os exercícios propostos. Esta estratégia fazia com que demorasse bastante até completar todos as ações e conteúdos em todos os alunos, pelo que estes estavam demasiado tempo na prática do mesmo exercício. Com a realização de AD noutra modalidade (e até da AS), consegui desenvolver alguma perspicácia e capacidade de resolução para os problemas que me foram surgindo durante estes processos. Numa fase inicial do EP, senti que a minha observação crítica aos movimentos dos alunos era demasiado exigente tendo em conta o nível que é observado nas escolas. Uma importante aprendizagem que obtive a partir da avaliação foi ter ajustado o pensamento sobre como são os alunos na escola, como realizam os movimentos e com que qualidade, algo que até então não perspetivava. Nos primeiros momentos, a classificação era irreal porque desadequava-se ao nível do aluno, mas, com a realização da avaliação noutras modalidades e a reflexão sobre as que eram realizadas nas turmas dos EE, consegui ajustar estas classificações para um nível correto e justo. Posto isto, a AD foi o ponto de partida para as UD de cada modalidade, o que permitiu definir a extensão e progressão dos conteúdos para cada uma delas de forma mais assertiva e adequada fase ao patamar de desenvolvimento e aprendizagem dos meus alunos.

4.6.2. Avaliação Formativa

A AF relaciona-se à “definição do estado alcançado” (Bento, 2003, pp. 180), isto é, é uma modalidade da avaliação que prevê momentos formais de avaliação e que pretende informar o aluno sobre a qualidade do processo de aprendizagem

(Mesquita, 2021). No meu caso específico, esta avaliação foi realizada através de três momentos: as reuniões descritivas, a realização de um teste teórico escrito e a realização e apresentação de um trabalho de grupo.

O primeiro relata-se a um momento no semestre onde, através de um pequeno texto, informei a diretora de turma e, por sua vez, os EE, sobre o desempenho de cada aluno na disciplina de EF, bem como outras informações que pertinentes. Nos meus tempos enquanto aluno nunca tive este momento de avaliação (reflete-se numa interrupção letiva listada no calendário letivo) pelo que foi a primeira vez que realizei esta avaliação. É um momento importante, porque o semestre é bastante longo (consultar anexo 1) e permite aos alunos ter uma pequena interrupção para que possam recomeçar com mais empenho após as avaliações descritivas. Por outro lado, para mim, enquanto professor, permite-me fazer uma avaliação por escrito do que tem vindo a ser o desempenho de cada um dos alunos (uma avaliação um pouco diferente daquela realizada normalmente), pelo que me fez pensar um pouco mais sobre este processo para que pudesse dar toda a informação pertinente ao DT e aos alunos sobre o desempenho dos respetivos discentes. Não tendo os típicos “números” de uma classificação, tratei de informar sobre outros aspetos relacionados com o clima e gestão da aula, como a pontualidade, comportamento e, ainda, o empenho nas tarefas propostas, fatores que influenciam o aproveitamento do aluno na disciplina.

O segundo e terceiro foram momentos aos quais já tinham algum conhecimento sobre a sua existência pelo que as dificuldades surgiram pela respetiva elaboração, no caso do teste escrito, e pela criação de uma forma de avaliação justa, no caso dos trabalhos de grupo. No entanto, penso que os critérios que foram definidos para a avaliação deste último momento foram adequados e permitiram aos alunos tirar um excelente proveito através de uma forma diferente daquela que estão habituados na disciplina de EF. No entanto, a AF não descurou, nunca, da avaliação contínua que realizei em contexto de sala de aula durante cada uma das modalidades onde, através da concretização dos exercícios que eram planeados, os alunos eram frequentemente avaliados sobre os critérios de êxito definidos. Isto é, uma vez que eram definidos os critérios de êxito para cada exercício, em cada aula, tentei sempre limitar a imposição de dois ou três critérios de êxito novos para os alunos, para não se tornar

demasiado exigente e criar confusão sobre os alunos devido ao feedback exagerado caso informasse sobre vários movimentos. Posto isto, tratou-se de uma avaliação contínua porque todas as aulas verificava se os alunos cumpriam ou não o critério de êxito, fator determinante que influenciava o tempo que continuava a referenciar esse critério, bem como o objetivo do exercício de modo que os alunos sentissem mais ou menos dificuldade. Na minha perspetiva, foi uma estratégia bem utilizada porque me permitiu avançar na UD e na lista de critérios à medida que os alunos iam acompanhando, sem nunca atrasar o ensino dos conteúdos planeados.

4.6.3. Avaliação Sumativa

A AS corresponde ao término da transmissão de conteúdos e à consequente verificação do conhecimento do aluno sobre esses mesmos conteúdos, realizando um juízo global (Gonçalves et al, 2010). Por esta forma, dividi a AS em duas componentes: a componente relativa à avaliação dos conteúdos abordados em cada uma das modalidades; a componente relativa à avaliação final de todo o desempenho do aluno na disciplina de EF tanto no 1º semestre, como no 2º semestre, refletida nos momentos de auto e hétero avaliação.

Relativamente à primeira componente, as grelhas de avaliação de basquetebol e voleibol já estavam contruídas pelo Grupo de EF pelo que não tivemos necessidade de construir nenhuma destas. Tal como tinha dito anteriormente, a grelha é baseada numa escala de apreciação onde, após a minha observação, definia qual dos níveis de desempenho caracterizava o aluno. A avaliação de voleibol foi realizada em dois momentos: um primeiro momento em que a avaliação foi dividida de forma semelhante à AD, ou seja, fiquei responsável pelos mesmos gestos técnicos; um segundo momento em que a avaliação foi realizada apenas por mim. Decidimos utilizar esta estratégia para não termos o choque completo de uma avaliação realizada de forma individual e não ficarmos com algum aluno por avaliar. Após as duas avaliações, compreendi que não deveria focar-me tanto num único aluno, porque me fazia gastar bastante tempo que era precioso para conseguir avaliar todos os alunos e realizar todos os exercícios planeados para o momento de avaliação.

A AS pode ser realizada consoante duas referências: por um lado, ao critério, ou seja, uma avaliação em função dos objetivos e centrada em critérios de êxito, ou, por outro lado, à norma, isto é, a avaliação é realizada tendo em conta um aluno médio e, por isso, os desempenhos são comparados entre si. (Mesquita, 2021). Relativamente à classificação atribuída a cada aluno, apercebi-me que, durante a aula e durante o próprio exercício, a classificação é ajustada consoante, não só o critério, mas também os restantes alunos da turma, ou seja, em função da norma. Quando atribuía uma classificação a determinado aluno, tinha-o sempre em comparação com os restantes alunos para que pudesse tornar a avaliação justa e não se resumisse a um simples gesto realizado num contexto único e pontual. Relativamente à avaliação de basquetebol, foi realizada, maioritariamente, de forma individual onde os meus colegas de NE abordavam os alunos e faziam questões sobre as regras da modalidade. Ao contrário da primeira modalidade (i.e., voleibol), não senti tanta dificuldade no preenchimento da grelha de avaliação pois já tinha um pouco mais de experiência e já tinha definido algumas estratégias que me ajudaram na gestão deste momento, como a organização prévia dos grupos e a gestão do tempo de aula, diminuindo os tempos mortos. Além dessas estratégias planeadas antes da aula, também apliquei algumas no momento de avaliação como, por exemplo, a avaliação de um grupo inteiro em vez de seguir a ordem alfabética dos alunos para que, dentro desse grupo, conseguisse ter uma referência para a classificação.

Da mesma forma, a grelha de escalada já estava previamente construída pelo Grupo de EF apesar que decidimos fazer uma pequena alteração, onde adicionamos todos os nós abordados nas aulas e não apenas um. A avaliação foi, mais uma vez, realizada maioritariamente por mim, mas também contei com a ajuda dos meus colegas de NE para que um deles realizasse a avaliação dos nós e o outro controlasse uma das vias na parede de escalada. Como eram vários os pontos a serem avaliados, os alunos foram divididos em grupos para que pudessem realizar todos os exercícios planeados. Penso que a avaliação desta modalidade foi um pouco irrealista, porque apenas tive três aulas de escalada, o que não permitiu que os alunos aprendessem, exercitassem e consolidassem todos os conteúdos que faziam parte da UD. No entanto, tendo em conta os objetivos delineados para a abordagem desta modalidade, fui ao

encontro do planeado e consegui transmitir aos alunos a ideia principal sobre uma nova modalidade que não é muito comum e a qual poucos alunos tinham conhecimento sobre a mesma.

Por outro lado, a grelha de dança foi elaborada pelo NE tendo em conta a forma como abordamos a modalidade, sendo que foi apresentada proposta ao Grupo de EF para que se torne a grelha de avaliação no próximo ano letivo (consultar anexo 9). Esta grelha foi construída utilizando por base a grelha inicial da ES, sendo que adicionamos os estilos e os passos abordados em cada um para que a avaliação se tornasse mais objetiva. Ficou, assim, decidido, em conjunto com o PC, que cada estilo teria a mesma ponderação e, por isso, 25% da classificação. No entanto, dentro de cada estilo, tal como mencionei, eram avaliados os passos que foram abordados e também avaliados aspetos como, por exemplo, a originalidade onde eram beneficiados aqueles que procurassem músicas, trouxessem adereços para as suas coreografias; o movimento de grupo, comunicação, o empenho na tarefa e a coordenação de grupo no ritmo da música. Por sua vez, estes componentes tinham uma ponderação de 50%, que somados aos 50% provenientes dos passos, perfaziam a classificação do estilo de dança. Na minha opinião, esta grelha funcionou na perfeição para avaliar os alunos uma vez que se tratava de uma modalidade que os respetivos não estavam tão habituados e mostravam-se recetivos à sua realização. A possibilidade de serem beneficiados com empenho e originalidade fez com que perdessem a timidez com que iniciaram a UD e refletiu-se na apresentação final onde vários alunos ensaiaram para o evento do final do ano letivo, o baile de finalistas. A avaliação de cada estilo foi realizada através da apresentação de uma coreografia praticada pelas duplas durante as aulas e que, através da sua gravação, permitiu que, após a aula, fizesse uma pequena reflexão e melhor observação dos passos que os alunos incluíam nas mesmas.

Relativamente à sua componente, esta reflete a AS final da disciplina de EF que, na sua grelha final, se divide pelos seguintes elementos: a área dos conhecimentos, a área da comunicação, a área da resolução de problemas e pensamento crítico e criativo e, por último, a área da responsabilidade, autonomia, desenvolvimento pessoal e interpessoal. Esta avaliação é acompanhada pelo momento de auto e hetero avaliação realizado pelos alunos

para que estes reflitam, criticamente, sobre o seu desempenho na disciplina, sumariando essa reflexão na sua classificação.

A área dos conhecimentos refere-se à compreensão dos conhecimentos específicos e à aplicação dos mesmos, agrupando não só a avaliação das modalidades, como também testes teóricos ou trabalhos de grupo, tendo um peso total de 60% da classificação. No caso específico, no 1º semestre, o NE elaborou um teste teórico abordando o voleibol e as suas regras, a aptidão física e a saúde. No 2º semestre, para substituir o teste teórico, os alunos elaboraram um trabalho de grupo que consistia na construção e apresentação de um circuito de treino funcional. A área da comunicação corresponde à comunicação que o aluno desenvolve e apresenta na mobilização e aplicação dos conhecimentos fundamentando as suas ideias de forma clara e eficaz, tendo um peso de 5% da classificação. A área da resolução de problemas remete-se para a realização e desempenho na bateria de testes de aptidão física, no meu caso, FitEscola e FitSchool. Tem um peso total de 10% da classificação dividido de igual forma por cada uma das baterias de testes. A área da responsabilidade e autonomia, vulgarmente conhecida por “atitude e valores”, tem um peso de 25% da classificação final e aborda parâmetros como a responsabilidade, autonomia, participação, colaboração, respeito pelos outros, entre outros aspetos.

A AS final foi o momento que mais dificuldades me causou e me gerou mais momentos de reflexão durante o EP. O processo de avaliação já é bastante difícil e, na minha primeira experiência, fico encarregue pela avaliação de alunos de 12º ano, um ano letivo complicado devido às classificações que os alunos pretendem e que influenciam as médias para o acesso ao Ensino Superior. A avaliação foi realizada individualmente e discutida com o PC, não existindo muitas alterações, já que a minha opinião sobre as classificações era muito semelhante à do PC. Ainda assim, confesso que foi um acontecimento um pouco stressante na medida em que me senti frustrado porque, por vezes, não fui ao encontro ao que o aluno pretendia e custava-me a atribuição de certas classificações porque conhecia os alunos e tinha conhecimento das suas capacidades e que se tivessem colocado mais empenho conseguiam atingir melhores resultados. A AS foi o momento em que pretendia que os alunos refletissem sobre o seu trabalho, sobre o esforço que colocaram na disciplina e a resiliência que demonstraram para alcançar um bom nível de aproveitamento.

Tal como referi, não pretendi apenas transmitir conteúdos, mas também ter algum impacto nos meus alunos, fazer com que estes levassem alguma coisa das minhas aulas para o resto da sua vida e saber que consegui contribuir um pouco para o seu crescimento e formação. Além disso, sendo este o primeiro episódio da minha jornada, era com eles que mais poderia aprender e desenvolver. Deste modo, no momento da autoavaliação foi pedido que realizassem um pequeno comentário sobre a minha forma de lecionar e sobre o que levam da EF para a sua vida, comentários que, após a leitura, me fazem perceber que realizei um bom trabalho durante o ano letivo e que consegui ter algum impacto nos meus alunos, porque reconheceram o meu esforço e dedicação.

4.7. A importância das observações e reflexões

Ao longo de todo o EP foram realizadas observações e reflexões acerca das minhas aulas e das aulas dos colegas estagiários. Por um lado, os meus colegas estagiários realizaram observações às minhas aulas, do mesmo modo que eu realizei às suas. Estas observações eram sistemáticas e seguiam um modelo estruturado e apresentado numa das unidades curriculares do 1º ano, nomeadamente a Didática Geral do Desporto. Através da observação conseguia recolher informação sobre o Professor ou sobre os alunos, sendo posteriormente analisada individualmente. Deste modo, o objetivo das observações possibilitou a alteração do comportamento do Professor para que este melhore o seu processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, com recurso aos instrumentos fornecidos anteriormente, realizamos a observação segundo um registo de intervalos, isto é, observar intervalos curtos de 15 segundos e definir que comportamento caracteriza de melhor forma esse período. Assim, para a observação dos alunos utilizamos o *Student Time Expenditure (STE)* (Sarmiento et al, 1990), um modelo de observação que divide os comportamentos dos alunos em 11 categorias (consultar anexo 10), e para a observação do professor utilizamos um modelo muito semelhante que divide os comportamentos do docente em 8 categorias (consultar anexo 11).

Relativamente à observação das aulas dos meus colegas, fornecia-lhes sempre toda a informação anotada para que pudessem refletir sobre a mesma. Uma vez que já tinha realizado este tipo de observações, a única dificuldade que

surgiu relata-se à designação de determinado comportamento e à atribuição de uma categoria visto que este processo pode tornar-se um pouco subjetivo. Na minha perspetiva, a observação das aulas dos meus colegas foi bastante enriquecedora porque me permitiu desenvolver a minha capacidade de observação aos comportamentos dos alunos, a compreensão das suas dificuldades e desenvolver a capacidade de previsão para determinados problemas que possa enfrentar na aula. Por sua vez, a observação dos meus colegas às minhas aulas e a reflexão realizada após a sua análise, permitiram-me desenvolver as minhas práticas e compreender onde estão os meus erros, em que aspetos da aula posso melhorar para tornar o processo de ensino mais eficaz. De facto, foi através das observações ao meu comportamento que consegui perceber que despendia tempo excessivo em momentos de instrução, diminuindo o tempo de atividade dos meus alunos. As observações permitiram-me modificar e moldar as minhas práticas de acordo com o que os alunos necessitam, isto é, tempo de atividade motora e, por isso, foram essenciais para as melhorias na minha forma de atuar. Além disso, as observações aos comportamentos dos alunos permitiram-me entender de que forma a construção e a organização dos exercícios era prejudicial para o tempo de prática durante a aula. Com esta informação, consegui alterar a organização da minha aula, ao modo como dispunha os exercícios e os alunos, para que pudesse rentabilizar o tempo de prática. As observações, tanto aos alunos como ao Professor, foram essenciais para melhorar os meus métodos, mas necessitam de ser refletidas com uma perspetiva crítica e de abertura à mudança para que, na aula seguinte, se possam realizar as alterações necessárias relativamente ao que torna o processo de ensino menos eficiente.

Por outro lado, sobre as minhas aulas, realizei uma reflexão sobre a reflexão na ação (Schon, 2019), isto é, logo após a aula refletia sobre os aspetos que tinham sido positivos e marcantes que deveriam ser mantidos nas próximas aulas, bem como os aspetos que tinham corrido menos bem, tentando encontrar a causa do acontecimento e, por isso, definir estratégias para resolvê-lo. Uma vez que não é possível abstrair-me de realizar uma reflexão, ainda que pequena, durante a própria aula sobre o que está a acontecer na mesma, é necessário, mais tarde, refletir sobre esses mesmos comportamentos no sentido de desenvolver o conhecimento profissional do Professor. Posto isto, as reflexões

mais impactantes eram realizadas após a aula, sendo o momento em que mais pensava e confrontava o sucedido com o planeado. Estas reflexões eram realizadas por escrito num diário de bordo e organizadas por semanas para que, a qualquer momento, pudesse fazer uma revisão de aspetos que já tinham acontecido e as estratégias que tinha planeado utilizar.

A reflexão sobre a aula é um dos aspetos mais importantes para o desenvolvimento e a evolução do docente, na medida em que lhe permite identificar quais os pontos-chave que tornaram o ensino menos eficiente e corrigi-los para a próxima sessão. A reflexão, segundo Shulman (1987), confere o processo pelo qual o professor apreende a experiência, analisando o ensino e a aprendizagem, culminando com a reconstrução de conhecimentos. Segundo Van Manen M. (1977), a reflexão pode acontecer a três níveis: técnico, prático ou crítico, sendo que o Professor deverá alcançar o último, visto ser estimulador da aprendizagem. Por esta lógica, pretende-se que, neste nível, seja realizada uma reflexão mista entre o nível técnico e prático: o Professor aplica os seus conhecimentos para atingir determinados objetivos e analisa os comportamentos dos alunos, identificando um problema e adequando as suas intervenções para o resolver. Nos dias atuais, os alunos procuram e exigem que as aprendizagens tenham significado para si, reforçando a importância de um Professor reflexivo que corresponda às suas necessidades.

Estas reflexões foram impactantes para o meu desenvolvimento enquanto Professor e, efetivamente, através do registo e da visão crítica às minhas práticas, sinto que consegui tornar-me mais eficaz no processo de ensino dos meus alunos. Estas reflexões fizeram-me identificar quais os problemas que estavam a surgir durante a minha aula, compreender diversas formas de os resolver e aplicar várias estratégias. Foram essenciais para mudar as minhas práticas e adequá-las aos alunos para que lhes pudesse proporcionar o melhor processo de ensino-aprendizagem possível. As reflexões são, na minha perspetiva, um dos aspetos mais importantes para o Professor na sua formação inicial porque o fazem questionar todas as decisões tomadas e a descobrir a melhor forma de ensinar, sendo a base do desenvolvimento docente.

4.8. Realidades distintas – o 12º ano e o 6º ano

No início do 2º semestre, iniciamos a prática pedagógica numa turma de 6º ano, numa das escolas pertencentes ao agrupamento. Esta prática teve o objetivo de nos proporcionar uma experiência ao nível da docência no 2º ciclo do ensino básico e, portanto, uma perspetiva diferente das ações do Professor. De facto, a minha atuação na turma de 6º ano foi totalmente diferente da forma como lecionei para uma turma de 12º ano. A diferença mais marcante é, claro, a idade dos alunos que, por sua vez, altera todo o processo de planeamento, instrução, gestão, entre outros aspetos.

Foram cerca de 10 aulas onde tive a oportunidade e a experiência de trabalhar com alunos mais jovens que, após um 1º semestre com uma turma de 12º ano, me obrigaram a alterar os meus métodos de lecionação para conseguir ter sucesso. O Professor da EB sempre se mostrou bastante acessível relativamente ao planeamento das aulas: na primeira parte abordava uma modalidade que o Professor escolhia e na segunda parte podia fazer alteração para outra modalidade à minha escolha para motivar e divertir os alunos. Desde cedo, senti-me bastante livre e, de certa forma, contente por poder fazer esta alteração, porque não me prendia única e exclusivamente aos conteúdos que o Professor queria, mas também me dava a possibilidade de diversificar as áreas que os alunos tinham contacto e proporcionar-lhes diferentes estímulos. Assim, no final da aula era discutido o planeamento para a aula seguinte para que a pudesse preparar atempadamente. Assim, a pedido do Professor, as modalidades que foram abordadas foram o voleibol, no nível introdutório, e a ginástica de solo. Por outro lado, as modalidades que escolhi abordar foram o badminton, o basquetebol e o futebol. Devido à realização de atividades no pavilhão da EB, uma aula ficou marcada pela realização de Tag-Rugby, uma modalidade muitas vezes abordada nas escolas, e a qual eu não tinha conhecimento como abordar, e que, devido à aula lecionada pelo Professor, pude ganhar algum conhecimento sobre a mesma que, no futuro, certamente irei abordar. Assim sendo, uma vez que abordei diversas modalidades, o meu foco não incidia tanto na realização correta da técnica específica das habilidades, mas sim na realização, refinamento e disposição das capacidades gerais dos alunos para a prática das várias modalidades. Ou seja, não se trata de preparar o aluno

para um nível excelente numa modalidade, mas sim dar-lhe uma base para conseguir realizar qualquer uma.

Relativamente às diferenças no processo de ensino, estas foram claras e evidentes visto que o público-alvo, neste caso os alunos, são totalmente diferentes. No que concerne ao planeamento, tinha disponível cerca de 105 minutos para a aula em que mantive, praticamente, sempre a mesma estrutura: 10 minutos iniciais para o aquecimento, onde realizei diversos jogos lúdicos com os alunos proporcionando-lhes momentos atrativos; 60 minutos para a modalidade do professor, podendo então ser voleibol ou ginástica; 30 minutos para a modalidade à minha escolha, realizando maioritariamente jogos lúdicos para envolver mais os alunos; 5 minutos para retorno à calma e reflexão sobre o que foi realizado na aula. Nos jogos lúdicos, tentei sempre proporcionar um momento divertido para os alunos ao mesmo tempo que, sem estes se aperceberem, realizassem o aquecimento para a aula através de corridas, saltos, entre outros. Relativamente à primeira parte da aula, no voleibol foi abordada a primeira etapa de aprendizagem (Mesquita et al., 2017), correspondente ao jogo 1x1, ao gesto técnico do passe e aos deslocamentos, maioritariamente para evitar que os alunos olhem unicamente para a bola e que se posicionem debaixo da mesma. Na modalidade da ginástica, foram abordados diferentes elementos gímnicos desde rolamentos, figuras de equilíbrio e saltos. Na modalidade à minha escolha, decidi utilizar o jogo como forma de lecionar para manter sempre o clima divertido e empenhado durante a aula. No final da aula, mantive a ideia de refletir um pouco sobre os momentos primordiais, utilizando muito a demonstração e o questionamento para que os alunos respondessem. O planeamento revelou-se diferente na medida em que as modalidades exigem outro cuidado devido ao nível que está a ser abordado. Além de cumprir com os critérios e os objetivos propostos pelo Professor, também entendi que não devo ser tão exigente na performance das habilidades, porque os alunos estão em fase de desenvolvimento e crescimento, tendo ainda bastantes dificuldades de coordenação, dificuldades essas que tentei combater através dos jogos lúdicos propostos na fase inicial da aula.

No que concerne à instrução, foi um dos aspetos que notei mais diferença entre os dois ciclos de ensino, especialmente ao nível do vocabulário. Senti a necessidade de adaptar a minha forma de falar e instruir, uma capacidade que

até ao momento não tinha sentido problema. O modo de instruir passou pelos mesmos métodos, recorrendo bastante à demonstração para que os alunos tivessem um bom exemplo visual de como realizar as habilidades, utilizando ainda meios audiovisuais para que a minha instrução fosse o mais completa possível. De certa forma, até a utilização destes meios fez com que tivessem de ser adaptados ao vocabulário dos alunos para que estes compreendessem toda a informação que lhes tentei passar e, por isso, pesquisei diferentes vídeos dos que foram utilizados para o 12ºano e que fossem de encontro ao que pretendia. Por fim, a forma de falar com os alunos foi a capacidade que mais alterei para conseguir ter sucesso na instrução durante a aula. Dirigia-me a alunos com menos conhecimento que os alunos da TR pelo que, sendo a primeira oportunidade a lecionar, me criaram algumas dúvidas no momento de instruir porque tinha de alterar o meu pensamento e adaptá-lo.

Relativamente à gestão da aula, no que se refere às duas categorias que fiz menção sobre a TR, a mais afetada foi o tempo de aula. O clima da aula foi sempre bastante positivo, os alunos estavam sempre motivados e tinham prazer na realização da aula de EF. Penso que este prazer é próprio da sua idade em que gostam bastante de fazer atividade física, mas também pela forma que eu lecionava as aulas em que tinha sempre atenção aos seus gostos e mostrava sempre afeto por todos. Por outro lado, a gestão dos tempos da aula foi muito mais controlada e uma área onde intervi bem mais do que na TR. Os alunos, apesar de bem comportados no geral, tinham tendência a serem mais distraídos, mais problemáticos entre si (por exemplo, uma aluna queixa-se que alguém falou mal para ela, entre outros), o que me obrigou a intervir mais vezes nesta componente. A gestão destes comportamentos foi uma forma de implementar as condutas que os alunos deveriam ter e eram expostas a todos para que fosse coerente em todos os momentos. Desde que iniciei a prática com estes alunos, implementei algumas regras como o silêncio quando o Professor está a falar, a ausência da aula para casa de banho apenas com permissão, entre outras. No entanto, os alunos já vinham com outras diferentes implementadas pelo Professor da EB, pelo que o choque de regras pode ter gerado alguma confusão. Ainda assim, foram rápidos a adaptar-se às minhas regras e permitiram-me ter menos uma preocupação com a manutenção do tempo da aula. Resumindo,

penso que a gestão se tornou diferente devido às idades e ao contexto em que me inseria e, por isso, testou a minha capacidade de adaptação.

5. Envolvimento na Comunidade Escolar

5.1. Acompanhamento da direção de turma

Nesta secção encontra-se o acompanhamento da direção de turma, um pormenor importante na nossa formação enquanto docentes, porque todo o desempenhar este papel traz bastantes responsabilidades ao Diretor de Turma (DT). No nosso caso, o PC não tinha nenhuma direção de turma, pelo que tivemos de encontrar um professor que estivesse disposto a aceitar o nosso acompanhamento para entendermos o desempenho deste papel. Para facilitar a nossa intervenção, e com auxílio do PC, tentamos fazer este acompanhamento numa das turmas que já eram lecionadas por nós, pelo que ficamos responsáveis de acompanhar o 12º CT1, a turma da EE AM. Com o desenrolar do ano letivo, consegui compreender melhor um pouco das responsabilidades do DT no que toca a: a) justificação de faltas, onde tive a oportunidade de trabalhar com a plataforma para justificar as faltas, bem como compreender se a justificação é válida ou não; b) a preocupação pela presença dos alunos no seu ciclo de ensino, procurando torná-los cientes da importância do mesmo e notificar os encarregados de educação de eventuais constrangimentos que dificultam o seu processo de aprendizagem; c) escrita da ata da reunião do conselho de turma, um documento muito importante nestas reuniões, pois contém o planeamento e a ordem de trabalhos, informação sobre os alunos sendo que relata todos os acontecimentos ocorridos durante a mesma; d) coordenar o planeamento das atividades dos alunos relativamente a cada uma das disciplinas, de modo que obtenham o melhor aproveitamento possível;

Este acompanhamento, embora curto, permitiu-me perceber que o DT tem uma responsabilidade enorme ao exercer esta função porque está encarregue de uma turma, de fazer com que estes alunos tenham as melhores condições para o seu processo de aprendizagem e, de certa forma, orientá-los no seu percurso escolar para que possam obter o sucesso. Não se resume apenas a ser “mais um Professor”, mas sim um Professor ativo na vida dos alunos que lhes proporciona um ambiente escolar adequado e justo, zelando

pela participação dos mesmos na comunidade escolar para que possam tirar maior proveito.

5.2. Participação nas atividades da comunidade escolar

Quando iniciei o EP, idealizava que o papel de Professor de EF vai muito mais para além de transmitir conhecimentos na “sala de aula” e, por isso, é extremamente importante que exista uma relação entre todos os intervenientes que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Tal como referi anteriormente, e de acordo com alguns autores, educar mais além dos conhecimentos transmitidos no contexto da sala de aula pelo que a relação com a comunidade escolar é fundamental para desenvolver-me enquanto profissional.

Tinha a expectativa de criar uma relação forte com todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, bem como aqueles que, apesar de não influenciarem diretamente este processo, também o fazem, como é o caso dos Auxiliares de Ação Educativa que têm um papel fundamental na formação de cada um dos alunos. Os alunos devem ser estimulados ao máximo e devemos, enquanto professores, proporcionar-lhes o maior número de atividades possíveis que possam enriquecê-los, adquirindo novos conhecimentos que, dentro de um contexto de aula considerado “normal”, não temos possibilidade de proporcionar.

Deste modo, indo de encontro ao propósito da Área II, pretendia ganhar algum conhecimento sobre a organização daqueles que são os eventos tradicionais mais realizados durante o ano letivo na escola como, por exemplo, o Corta-Mato e os torneios da Semana Aberta. A minha participação na organização destes eventos, bem como de todo o grupo de EF, era essencial pois notei uma enorme adesão por parte dos alunos da EC, algo que, quando era estudante da escola, não tinha propriamente noção. Com isto, pretendia viver e entender o lado de quem organiza o evento, as funções que cada pessoa deve desempenhar e a importância que cada um tem para que possa funcionar sem constrangimentos e proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora.

5.2.1. Corta-Mato

O 1º Semestre, a nível de atividades, ficou marcado pela realização do Corta-Mato Escolar que, após ser adiado da data inicialmente prevista por causa

da chuva, foi realizado perto do término das aulas. A organização do evento ficou responsável por um professor do grupo de EF, bem como dos seus estagiários. No dia do Corta-Mato, todo o grupo de EF esteve presente, pois era necessária a ajuda de todos para que o evento corresse sem nenhum problema. Assim, as primeiras horas da manhã resumiram-se à montagem do circuito ao longo da escola e ao briefing para informar as funções de cada pessoa. Já durante a realização do evento, a função que ficamos responsáveis foi a meta, onde recolhemos os dorsais dos alunos e alunas participantes e colocamos por ordem de chegada para serem, posteriormente, listados na classificação. O desempenho desta função teve momentos bons, como também nos gerou alguma confusão. Por um lado, nos escalões femininos e nos mais jovens, devido a ser menor o número de participantes, tivemos a tarefa muito bem controlada, onde não houve qualquer problema e toda a parte de recolha de dorsais e pulseiras, mantendo a fluidez na chegada dos alunos à meta. O mesmo não aconteceu quando se tratou dos dois escalões mais velhos masculinos, porque o número de participantes era bastante grande. Esta afluência dos alunos gerou alguma confusão no momento da chegada à meta, pois era necessário confirmar o número de pulseiras (número de voltas) e retirar os dorsais, um processo um pouco demorado quando os alunos chegavam em grande número sem nenhum intervalo. Ainda assim, enquanto NE, conseguimos resolver minimamente bem esta situação, algo que foi também reconhecido pelos restantes professores de EF. Após o evento, consegui refletir e aperceber-me que toda a organização é em prol dos alunos, de modo a tentar proporcionar-lhes, neste caso, uma manhã divertida onde podem realizar atividade física. Por esta mesma lógica, tentei convencer os meus alunos da importância de participar nestes eventos para que possam crescer enquanto indivíduos, devido a todos os momentos que estas experiências lhes proporcionam. Sinto que consegui ter algum impacto nos meus alunos visto que consegui que todos os alunos da minha turma se inscrevessem no Corta-Mato, um total de 23 alunos.

“Pretende-se que estes momentos sejam diferenciadores e que incentivem os alunos a gostar de praticar atividade física e, a meu ver, foi claramente um momento que teve esse impacto nos alunos”

Reflexão Semana 15 - 10 de janeiro de 2023



Figura 5 - Corta-Mato Escolar



Figura 6 - Pódio do Corta-Mato Escolar

5.2.2. Semana Aberta

Já no 2º Semestre foi realizada a Semana Aberta, um evento que contou com a realização de inúmeras atividades, não só na área da EF, como “Olimpíadas de História”, “Suporte Básico de Vida” entre outras atividades, que se realizou entre os dias 25 e 27 de maio. O evento foi organizado pelo Agrupamento de Escolas, pelo que as atividades não foram realizadas apenas na EC, mas também nas restantes escolas que fazem parte do mesmo. No que concerne à EF, no dia 25 de maio, foram realizados quatro torneios de quatro modalidades distintas: Voleibol e Andebol (feminino) na parte da manhã, Basquetebol e Badminton na parte da tarde. O nosso NE, em conjunto com o grupo de estagiários pertencentes ao ISMAI, ficou responsável pelo Torneio de Voleibol, pelo que devíamos tratar do seu regulamento, da organização do torneio, bem como da publicidade do mesmo para que os alunos se inscrevessem. Assim, em grupo, ficou decidido que o nosso NE ficava encarregado do cartaz atrativo para as inscrições no torneio (consultar anexo 12). No dia 25 de maio, realizou-se, então, o torneio de Voleibol, pelo que, tal como aconteceu no Corta-Mato, todos os envolvidos estiveram presentes para ajudar em qualquer tarefa necessária. Dada a existência de dois campos, ficamos responsáveis por um deles, onde desempenhamos a função de árbitros, controlando todos as pontuações e os jogos que se realizavam. Constituiu-se uma experiência bastante enriquecedora, porque apesar de saber as regras de voleibol, é um contexto totalmente diferente daquele que vivenciamos no contexto da aula. No entanto, mantém-se a ideia principal da realização do evento: ensinar os alunos, pelo que tivemos momentos onde paramos o jogo,

explicamos aos alunos as regras e o porquê das nossas sinaléticas, para que todos pudessem compreender melhor a modalidade. Mais uma vez, sensibilizei toda a minha turma a participar em qualquer um dos torneios que iriam ser realizados, mas não tive tanta adesão por parte dos alunos devido ao constrangimento ao momento de avaliação que teriam com outras disciplinas. Ainda assim, consegui com que doze alunos participassem, ou seja, metade da turma.

5.2.3. Teatro “Orelhas de Borboleta”

Nesta secção encontra-se o envolvimento que mais impacto teve, não só nos alunos, mas em mim, como estagiário, como Professor de EF e, acima de tudo, como pessoa. No início do 2º Semestre iniciamos contacto com alguns alunos de Necessidades Educativas Especiais da EC. Para mim, um terreno totalmente desconhecido, porque já tinha ideia de algumas modalidades adaptadas a pessoas com deficiência motora, visual ou auditiva, mas nunca em casos de deficiência cognitiva, como era o caso. Por isso, no início desta jornada estava bastante ansioso, pois não tinha bem uma referência de como deveria atuar com estes alunos. Além disso, tínhamos planeado que estas vivências e experiências seriam a base do estudo que tínhamos a desenvolver, pelo que as reflexões iniciais eram muito importantes para, no final, compreendermos as alterações que foram feitas na nossa forma de atuar, o crescimento que tivemos enquanto docentes, o impacto que tivemos nos alunos e na forma de estar dos mesmos, entre outros fatores. No entanto, com a alteração do tema do estudo e uma vez que já não seria este o assunto do mesmo, vimos a oportunidade de experienciar este contacto no nosso 1º ano em contexto real, algo que nem todos os EE têm possibilidade, e que podíamos tirar dali uma fonte de informação e conhecimento sobre estes alunos, sobre como é que são os seus comportamentos, como é que devemos falar com eles e tratar as situações com eles que só nos iria enriquecer enquanto profissionais de ensino. Por esta lógica, independentemente de não pertencerem ao nosso estudo, decidimos continuar com o contacto dos quatro alunos de NEE para os podermos ajudar no que pudessemos através dos nossos métodos.

Em sintonia com a Professora do Ensino Especial, delineamos um objetivo: utilizar a dança para que os alunos conseguissem atuar no “Teatro

Orelhas de Borboleta”, um evento organizado no final do ano letivo pelo Agrupamento de Escolas que envolvia todos os alunos com NEE do Agrupamento. Posto isto, para chegarmos, em consenso, a uma música decidimos utilizar um método para quebrar o gelo logo na 1ª aula: cada um, incluindo os EE, deveria escolher a sua música preferida e realizar uma coreografia, sendo que os restantes tinham de copiar os passos. De seguida, os alunos votaram naquela que era a melhor música e a que mais se adequava a realizar uma coreografia no final do ano. A partir daí, fomos trabalhando nos passos que os alunos iam realizar, sendo que os próprios também davam algumas ideias para a coreografia e até já tinham uma pequena parte memorizada previamente. No final da coreografia, decidimos, enquanto NE, transmitir uma pequena mensagem para o público que iria assistir, onde os alunos mostravam um pequeno cartaz com palavras inspiradoras e de apoio e inclusão por parte da sociedade como “Coragem”, “Amizade”, “Paz” e “União”.

Após a atuação final no Teatro, conseguimos confirmar que os alunos estavam muito mais predispostos à realização da dança, à participação na coreografia e até sentiam a importância do seu papel para que tudo corresse bem na apresentação. Enquanto no início se sentiam um pouco receosos em aderir à dança e em libertar-se em frente aos colegas, no sentido de não sentir vergonha, estes sentimentos foram desaparecendo e dando lugar a novos, como a vontade de realizar atividade física (neste caso, dançar) e a aceitação de que podem dançar, sem ninguém os julgar por nenhuma razão. Este pensamento era um pouco frequente nos dois rapazes do grupo, que se sentiam mais tímidos no início desta jornada, mas que, no final, eram os próprios que estavam “responsáveis” por fazer com que cada um dos participantes realizasse o seu papel.

Este contacto com os alunos de NEE fez-me crescer, não só como docente, mas mais até como pessoa na sociedade. Fez-me perceber as dificuldades que estes alunos ultrapassam todos os dias para se poderem sentir incluídos, as dificuldades que estes alunos têm em cada uma das disciplinas da escola e que cada uma delas utiliza diferentes formas para os cativar, acima de tudo, as dificuldades que estes alunos têm em socializar e em manter relações sociais com outros, algo que a escola tem um papel preponderante e fulcral. Deixo esta jornada com um pouco mais de conhecimento sobre estes alunos,

que aprenderam comigo, mas que me fizeram aprender muito mais com eles. Proporcionaram-me emoções e situações que nunca tinha sentido, tudo porque me colocaram fora da minha zona de conforto, e, por isso, só tenho de agradecer à EC que me permitiu ter este contacto e esta oportunidade.

6. Investigação no contexto docente: um dos pilares promotores do desenvolvimento profissional

6.1. *Perceções sobre um modelo curricular de EF diferente: concepções de professores e alunos*

6.2. Resumo

Este estudo tem como objetivo perceber as percepções dos professores e dos alunos acerca do currículo multiatividades e a duração das unidades didáticas, com maior ou menor número de aulas, fundamentando-se na sua concepção sobre a Educação Física. Foram entrevistados 6 professores, todos pertencentes à mesma escola, e 2 focus-group de alunos da mesma turma. Nas entrevistas foram utilizadas questões relacionadas com a sua concepção de EF, bem como qual a preferência do modelo curricular e as suas devidas razões. Os resultados demonstram que, no geral, os professores concordam com o modelo curricular utilizado pela escola, apesar das divergências nas suas concepções sobre EF. O currículo multiatividades, na opinião da maioria dos professores, não se adequa ao melhor processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Quanto aos alunos, estes entendem que o modelo curricular atual não está de acordo com as suas preferências e que este tem um impacto negativo na sua aprendizagem e na sua motivação para a prática desportiva.

PALAVRAS-CHAVE: CONCEÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA; MODELOS DE LECIONAÇÃO; CURRÍCULO MULTIATIVIDADES; MODELOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

6.3. Abstract

This study aims to understand the perceptions of teachers and students about the multi-activity curriculum and the duration of didactic units, with more or fewer classes, based on their conception of Physical Education. Interviews with six teachers, all from the same school, and two focus groups with students from the same class were performed. Questions related to their conception of Physical Education, as well as their preference for the curricular model and their respective reasons, were used in the interviews. The results show that, in general, teachers agree with the curricular model used by the school, despite differences in their conceptions of Physical Education. The multi-activity curriculum, in the opinion of most teachers, does not suit the best teaching and learning process for students. As for students, they understand that the current curricular model does not match their preferences and that it has a negative impact on their learning and motivation for sports practice.

KEYWORDS: CONCEPTION OF PHYSICAL EDUCATION; TEACHING MODELS; MULTI-ACTIVITY CURRICULUM; PHYSICAL EDUCATION CURRICULAR MODELS.

6.4. Introdução

Uma concepção sobre EF é a ideia que o docente tem sobre o que deve ser o objetivo de ensino da disciplina e pelo qual deve basear a sua forma de ensinar, os métodos, as estratégias e os estilos de ensino que utiliza. Cada docente tem a sua concepção e o desenvolvimento profissional molda esta concepção, alterando a forma de pensamento sobre a EF e, por isso, as práticas do docente. Por este modo, há diferentes concepções tendo em conta os objetivos idealizados por cada docente que podem ir desde a saúde, cultura corporal, entre outras. Efetivamente, Betti e Zuliani (2002) defendem que a finalidade da EF é a integração do aluno na cultura corporal do movimento, isto é, a EF deve munir os alunos de ferramentas necessárias para este usufruir das modalidades desportivas, tanto a nível motor como social, afetivo e cognitivo. Por sua vez, Guedes (1999) e Deive (2003) defendem que a EF deve ser vista tendo em conta a importância que tem para a saúde do ser humano e o impacto que pode ter em criar estilos de vida ativos e saudáveis, justificando que os alunos não têm a devida formação educacional relativamente a esta área. Paralelamente, também os alunos, de acordo com Guedes (1999), associam a EF a duas concepções: a primeira, sendo a prática de modalidades semelhante ao desporto profissional, uma disciplina onde podem aprender a praticar desporto de alta competição; a segunda sendo a perspetiva da aula de EF como um momento de diversão. No entanto, uma pequena percentagem de alunos vê a EF como uma disciplina relacionada com a saúde, ao contrário do paradigma perspetivado por alguns docentes. Segundo Alexander e Luckman (2001, p. 255), a EF deve estar direcionada para 5 objetivos: o desenvolvimento motor, o conhecimento tático, o fitness, o desenvolvimento pessoal e social, e, por fim, as atitudes e valores do aluno. Como é possível verificar, são várias as concepções defendidas por diferentes autores e que, atualmente, mantém aceso o debate sobre qual o caminho a seguir pela EF. Esta dificuldade em atingir um consenso acerca de qual a concepção ideal para a disciplina, leva à desvalorização da mesma no âmbito escolar, ou seja, à falta de identidade da EF (Basei, 2010). Do mesmo modo, também a importância dada à EF pelos alunos deve ser questionada e conduzida segundo o mesmo objetivo, a ponto de não se tornar “uma disciplina marginal” (Rezer, 2006, p. 35). Efetivamente, a variabilidade de caminhos pelos quais os alunos são direcionados na EF transmitem uma certa incerteza naquela

que é a essência da disciplina, uma vez que esta não é consensual entre docentes e entre escolas.

Por sua vez, o currículo multiatividades apresenta uma importância significativa no planeamento de EF. O Programa Nacional de EF foi elaborado na perspetiva de que a sua aplicação garanta ao aluno uma aprendizagem completa tendo em conta os objetivos gerais e específicos que são delineados, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades físicas, coordenativas e condicionais através das modalidades desportivas. O currículo multiatividades, por sua vez, detém influência na abordagem das modalidades desportivas, e consequentemente nas capacidades que são exigidas aos alunos pela disciplina, na medida em que determina uma maior quantidade de modalidades desportivas a ser lecionadas com menor número de unidades didáticas, sendo que tem vindo a mostrar-se dominante nas escolas (Kirk, 2010). A fundamentação deste currículo resume-se na abordagem de uma série de modalidades dentro de um ano letivo, o que implica unidades didáticas curtas com menos de 20 aulas, com momentos de instrução reduzidos (Placek, 1983, como citado em Araújo, 2015) e uma preocupação, por parte do professor, em diminuir os tempos de gestão da aula. No entanto, os objetivos educacionais, quando seguido este modelo, raramente são atingidos (Kirk, 2010), sendo, por isso, alvo de críticas (Taylor & Chiogioji, 1987, como citado em Araújo, 2015). Uma vez que as modalidades são constantemente alteradas, este currículo não fornece tempo suficiente para o aluno aprender a modalidade (Araújo, 2015), promovendo as desigualdades de género que possam existir entre alunos (Flintoff & Scraton, 2001). Apesar da contínua hegemonia do currículo multiatividades e da resistência contra a mudança, Kirk (2010) alerta para uma possível situação precária da EF, pondo em causa a sua continuidade. Posto isto, na EC, o Plano Anual de EF não prevê a utilização deste modelo uma vez que ao longo de um ano letivo são abordadas poucas modalidades com unidades didáticas de longa duração, sendo estas mais apropriadas para promover a aprendizagem dos alunos (Mesquita et al., 2005), isto é, unidades didáticas com mais de 20 aulas. A aplicação da mesma modalidade ao longo de um período extenso requer um planeamento bem definido e estruturado que promova a aprendizagem dos conteúdos e, ao mesmo tempo, cuide do clima motivacional dos alunos para a prática desportiva. (Metzler, 2011)

Assim, o currículo utilizado atualmente na EC tem influência na forma de planeamento das modalidades por parte do docente, na medida em que lhe possibilita diferentes modelos de lecionação. Os modelos de lecionação são a forma de planeamento que o professor utiliza para concretizar os objetivos definidos para as modalidades e a disciplina, tendo em conta o roulement da escola. Estes modelos variam entre: Modelo por Blocos e Modelo por Etapas ou Modelo de Prática Distribuída (Rosado, s.d.). Por um lado, o Modelo por Blocos é o modelo que mais se ajusta ao roulement da escola e é caracterizado pela concentração dos conteúdos, com aulas monotemáticas sendo que as UD são interrompidas pela rotação dos espaços. Por outro lado, o Modelo da Prática Distribuída prevê uma distribuição dos conteúdos na UD que exige a utilização de espaços polivalentes para aulas, frequentemente, com abordagem de mais do que uma modalidade. Cada um dos modelos apresenta as suas vantagens e desvantagens, sendo que compete ao Professor determinar qual o modelo a seguir.

Este planeamento pode ser, por isso, muito influenciado por aspetos relacionados com a distribuição de espaços, condicionando a abordagem das modalidades. Na EC, o roulement está bem explícito e o professor dispõe de um espaço no pavilhão da escola que permite a abordagem da modalidade escolhida sem constrangimentos. Em casos particulares, o professor estava condicionado à alteração do espaço para o Pavilhão Municipal, alterando o seu planeamento já que não era possível a realização de todas as modalidades neste espaço. Esta alternância de espaços foi uma das principais razões que nos levou a investigar sobre este tema, na tentativa de entender como é que pode haver concordância entre o modelo de lecionação e o currículo de atividades delineado.

Posto isto, o presente estudo procurou compreender a perceção dos professores e dos alunos acerca do currículo multiatividades e a duração das unidades didáticas, com maior ou menor número de aulas, fundamentando-se na sua conceção sobre a EF, tendo em conta os constrangimentos orientados pelo roulement de espaços. Este tema surge com o intuito de compreender a visão dos professores relativamente ao currículo de atividades implementado pela EC no seu Plano Anual de EF. Da mesma forma, também procuramos entender a perspetiva dos alunos relativamente a este currículo, bem como a sua opinião sobre a influência que este tem na sua aprendizagem e

predisposição para as aulas de EF. Por esta razão, entendemos que seja pertinente perceber como se sentem os professores e os alunos ao estarem inseridos neste modelo, enumerando as vantagens e as desvantagens do mesmo. Deste modo, procuramos perceber o modo como é vista e entendida a EF na escola, qual a preferência para o modelo de lecionação bem como o número de modalidades a ser abordadas e ainda a preferência sobre a duração das unidades didáticas.

6.5. Metodologia

6.5.1. Amostra

A amostra dos docentes presente neste estudo é constituída por um total de seis elementos, com idades compreendidas, na maioria, entre os 50 e 60 anos, sendo todos do género masculino. No que concerne aos anos de carreira na profissão, os mesmos variam entre 23 e 40 anos, sendo que, no agrupamento em questão, os anos de serviço variam entre 1 e 25 anos, estando, atualmente, a lecionar o Ensino Secundário seis docentes e o Ensino Básico um docente, existindo ainda participantes que lecionam no ensino profissional. Em relação ao local de formação, os docentes formaram-se em diferentes instituições no seu percurso académico tendo 2 frequentado o ISEF-Lisboa, 2 o ISMAI, 2 a FADEUP, 1 a UTAD e 1 a FMH, sendo que todos têm a habilitação de mestres.

A amostra dos alunos presente neste estudo foi constituída por um grupo de quatro alunos e um grupo de cinco alunos da mesma turma, com idades compreendidas entre os 17 e 18 anos, que frequentam o Ensino Secundário regular, em que cinco são do género masculino e quatro do género feminino. A participação dos alunos foi espontânea na medida em que toda a turma foi questionada e foram selecionados os nove voluntários.

Previamente ao processo de recolha de dados, os participantes assinaram um consentimento informado onde explicava o objetivo de estudo, os procedimentos que iriam ser adotados e indicava, ainda, que a participação dos respetivos era livre e voluntária, pelo que o abandono do estudo poderia ser possível a qualquer momento. O respetivo consentimento explicava, ainda, que se iria ter em consideração os procedimentos éticos necessários à realização do

estudo, com particular destaque para o anonimato dos participantes em todos os momentos de produção do estudo.

6.5.2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram entrevistas semiestruturadas desenvolvidas pelo NE, com ajuda da PO e do PC. No caso dos professores, foi realizada uma entrevista individual composta por 5 questões (consultar anexo 14) e, no caso dos alunos, uma entrevista coletiva composta por 3 questões (consultar anexo 15). Uma característica fulcral deste método de recolha de dados é a sua flexibilidade, isto é, a possibilidade de o entrevistador acrescentar alguma questão improvisada de acordo com as respostas dos participantes (Polit & Beck, 2010), de modo a obter-se uma maior compreensão sobre as temáticas em questão. Por isto, previamente, foi elaborado um guião sendo que a adesão a este não deve ser rígida, relativamente às questões como à ordenação das mesmas (Braun & Clarke, 2013), permitindo a discussão dos diferentes temas que são o foco da entrevista e, conseqüentemente, do estudo (Taylor, 2005). O objetivo da entrevista é proporcionar a reflexão sobre as experiências (Rabionet, 2011) e sentimentos (Whiting, 2008), bem como a conceção pessoal de cada um dos professores acerca da EF.

6.5.3. Procedimentos de recolha e análise de dados

Para a obtenção de dados foi agendada uma entrevista individual com cada um dos professores e com cada um dos focus-group em que o recurso à gravação de áudio foi o instrumento-chave para garantir que o tratamento de dados se procedesse de forma correta. Após demonstração de disponibilidade e vontade para participar, foi agendada uma data para a sua realização. A posterior transcrição das entrevistas foi realizada pelos investigadores e é um processo fundamental para a interpretação de dados, uma vez que inicia a familiarização entre estes e o investigador (Riessman, 1993).

A média de duração das entrevistas variou entre 20 a 25 minutos, para o caso dos professores, e 5 a 10 minutos, para o caso dos alunos. Antes de iniciarmos com as questões pertencentes ao guião, com todos os participantes, foi explicado o objetivo e âmbito do estudo bem como referir a inexistência de respostas corretas ou incorretas. O início da entrevista era marcado pelas

questões mais de foro pessoal, no entanto, estes dados mantiveram-se anónimos durante todo o seu tratamento e realização do estudo. Durante a entrevista, procurou-se que as questões fossem colocadas na mesma sequência, tanto para os professores como para os alunos. No entanto, nalgumas situações, a ordem foi alterada de acordo com as respostas dos participantes, originando a novas questões mais reflexivas, relativas ao tema principal, no sentido de encorajar uma explanação das suas respostas mais aprofundada (Turner, 2010)., ou ainda através de indicações breve e exemplos práticos (Patton, 2002). Os alunos voluntários apenas puderam participar após autorização do encarregado de educação, obtida através de um consentimento informado (consultar anexo 13).No que toca à análise das respostas dos entrevistados, recorreremos ao procedimento de Análise Temática (Braun & Clarke, 2006), de forma a identificar e analisar os temas mais comuns. Decidimos utilizar a Análise Temática devido, não só à facilidade da sua aplicação neste específico estudo, mas, sobretudo, também pelos seguintes fatores, enunciados por Braun e Clarke (2013): uma ferramenta de análise que, se aplicada de forma eficaz, proporciona informações complexas e detalhadas; é viável com pequenos conjuntos de dados; e, no caso mais importante, é aplicável em consonância com diferentes perspetivas teóricas, o que é o caso do estudo em específico.

6.6. Resultados

Numa primeira fase, serão apresentados os resultados relativamente às respostas realizadas aos professores. Estas respostas foram recolhidas a partir das entrevistas realizadas e, de seguida, tratados para responder aos objetivos do estudo sendo, por isso, agrupadas segundo a sua categoria.

Na tabela 1, presente no anexo 16, apresenta-se ideais fundamentais mencionados pelos participantes no que concerne à sua conceção da educação física, tentando encontrar ou pontos em comum ou diferenças entre o que cada professor no que acreditam ser a EF na escola. Nesta tabela podemos visualizar que os professores acreditam que a educação física deve ser focada na saúde (*“(...)entenderem a importância da realização de exercício físico como promotora de saúde e bem-estar físico e mental.”*), na autonomia (*“(...)para que eles tenham autonomia para serem cidadãos ativos e que pratiquem atividade física ao longo da sua vida.”*), no ensino das modalidades (*“Para mim deve ser, claramente,*

ensino dos desportos, do conteúdo (...)”), nos valores (*“(...) formação de pessoas, formação de valores, através das ferramentas que nós temos que são os jogos, o Desporto.”*), na cultura desportiva (*“(...) cultura desportiva, informar os jovens da sua cultura desportiva e conhecer bem os desportos, e serem bons espectadores ativos interessados e empenhados(...)*”) ou na motivação para a prática desportiva (*“(...) ter prazer durante a aula de educação independentemente da modalidade.”*).

Na tabela 2, presente no anexo 17, apresenta-se a preferência de cada docente acerca do currículo escolar, ou seja, se preferem um currículo com muitas modalidades ou um currículo com menos modalidades. Através da tabela 2, podemos observar que os professores apresentam preferência para um currículo de atividades com menor número de modalidades (*“(...) 4 modalidades num período, ou seja, 5 ou 6 aulas, em que 1 no mínimo é para avaliação sobram-te pouquinhass aulas para os alunos aprender, tu não estás a avaliar, o aluno não teve oportunidade para aprender nada. (...) o que é marcante no teu corpo é o que tu aprendes com profundidade.”*). No entanto, apesar de nenhum dos entrevistados ter preferência para um currículo com maior número de modalidades, alguns professores indicam que uma reformulação no número de modalidades lecionados no ano letivo poderia ser realizada, tanto ao nível de quantidade, como até a sua organização e disposição ao longo dos vários níveis de ensino (*“(...) acho importante para se aprofundar alguma modalidade, mas pode ser reformulado, e costuma ser discutido no início do ano ou no final quando fazemos reuniões”*).

Na tabela 3, presente no anexo 18, encontra-se a preferência dos professores relativamente à leção de uma UD curta ou longa, tendo em conta as vantagens e desvantagens ou dificuldades que apresenta. Deste modo, é perceptível que alguns professores se demonstram mais predispostos à leção com UD longas devido ao aprofundamento nos conteúdos (*“(...) tem que haver aprendizagens, tem que haver conhecimento estimulação aperfeiçoamento e consolidação. Raríssimo se faz isso com 10 aulas”*) e à melhor performance dos alunos (*“(...) uma aquisição objetiva de capacidades para uma performance melhor, na dita modalidade”*). Por outro lado, alguns professores mostram-se mais predispostos para UD curtas devido às aprendizagens significativas proporcionadas aos alunos (*“O grande problema*

das UD longas é que implica que as aprendizagens têm que ser significativas para os alunos, porque se não tiver significado e se eles não perceberem é fazer por fazer”) e à desmotivação (“(...) *não demasiado longas porque isso implica os miúdos desmotivarem-se quando estão sempre a dar a mesma modalidade(...)*”).

Na tabela 4, presente no anexo 19, apresenta-se a preferência de cada docente sobre o modelo de lecionação que preferem, ou seja, se preferem uma prática por blocos ou prática distribuída, bem como as vantagens e desvantagens de cada modelo. Neste caso dois docentes preferem a prática distribuída (“(...) *exemplo da ginástica, temos 14 horas para dar de ginástica, se um professor optar por dar as 14 horas seguidas aquilo é horrível para os miúdos. Eu não dou seguida (...)*”) e quatro docentes preferem prática por blocos (“(...) *o que noto é que quanto mais diversificares a atenção do aluno, quando está a aprender inicialmente menos o aluno tem tempo para pensar as coisas. O aluno não sabe jogar voleibol e estás a iniciar a unidade didática de voleibol, toda a preocupação do aluno vai ser para imaginar o gesto, mesmo quando acaba a aula ele leva os exercícios na cabeça*”).

De seguida, serão apresentados os resultados relativamente às respostas dos alunos. Da mesma forma que foram tratados os resultados dos professores, as respostas dos alunos foram agrupadas segundo a categoria em que se inseriam.

Na tabela 1, presente no anexo 20, apresentam-se as preferências dos alunos relativamente à abordagem de uma modalidade com uma extensão mais longa com cerca de 20 aulas ou, por outro lado, a abordagem de duas ou mais modalidades com uma extensão mais curta com cerca de 10 aulas cada. Através das respostas recolhidas, foi possível verificar que a maioria dos alunos tem preferência para abordar mais do que uma modalidade (“(...) *pessoalmente acho que é mais benéfico para os alunos fazer mais modalidades (...)*”), existindo ainda um aluno que tem preferência para abordar apenas uma modalidade (“(...) *prefiro só uma porque assim conseguimos praticar mais tempo a modalidade (...)*”).

Na tabela 2, presente no anexo 21, encontram-se as perceções que os alunos têm da sua aprendizagem nos momentos em que abordam apenas uma modalidade ou várias modalidades. Através da tabela 2, podemos observar que alguns alunos consideram a sua aprendizagem é maior quando abordam apenas

uma modalidade (“(...) *se for várias não consegue aprofundar porque não tem tempo (...)*”), mas uma maior quantidade de alunos considera que a abordagem de várias modalidades é mais benéfico para o seu processo de aprendizagem (“(...) *aproveitar muito mais as nossas capacidades (...) e aproveitamos muito mais os objetos, os nossos conhecimentos (...)*”).

Na tabela 3, presente no anexo 22, apresenta-se a motivação que os alunos sentem durante as aulas de EF quando realizam, por um lado, uma modalidade durante um longo período de aulas ou, por outro lado, várias modalidades num curto período de aulas. A partir da tabela 3, pudemos verificar que a maioria dos alunos sente que a sua motivação e predisposição para a aula de EF é maior quando abordam várias modalidades (“(...) *não nos sentimos tão motivados porque já sentimos que vai ser sempre mais do mesmo (...)*”), existindo um aluno que, pelo contrário, sente que esta é maior quando aborda apenas uma modalidade (“(...) *praticar mais tempo a modalidade e evoluir mais (...)*”). Foi possível, ainda, verificar que alguns alunos sentem que esta motivação é variável consoante a modalidade e o gosto pela realização da mesma (“(...) *praticar mais tempo a modalidade e evoluir mais (...)*”).

6.7. Discussão

À semelhança do sucedido na apresentação dos resultados, iremos realizar a discussão repartida por dois momentos: numa primeira parte estarão presentes os dados das entrevistas dos professores e numa segunda parte os dados relativos às entrevistas dos alunos.

Relativamente aos resultados dos professores, concluímos que não existe um consenso sobre qual deve ser o objetivo primordial da EF e que cada professor detém a sua conceção sobre a disciplina, tal como defende Basei (2010), o que resulta numa desvalorização do papel da EF. Desta forma, verificou-se a existência de conceções aliadas à prática de modalidades coletivas, à saúde, à transmissão de valores, à cultura desportiva, à autonomia e formação pessoal e, ainda, ao estímulo da motivação para a prática desportiva. A maioria dos professores da EC demonstra ter preferência para um currículo com abordagem a um menor número de modalidades porque conseguem promover uma melhor aprendizagem e mais profunda aos alunos, o que vai de

encontro ao defendido por Mesquita et al (2005), que discorre que uma maior duração das unidades didáticas tem impacto positivo na aprendizagem dos alunos. No entanto, há, ainda, professores que têm preferência pela leção de unidades didáticas mais curtas, e, por isso, o currículo multiatividades, de forma a evitar desmotivação nos seus alunos, ao encontro do que Metzler (2011) argumenta, em que o clima motivacional dos alunos deve ser um fator significativo no planeamento do professor. Em contrapartida, os professores que defendem unidades didáticas mais longas, quando confrontados com este fator, justificam o facto de não existir desmotivação com recurso a exemplos de atletas de alta competição, onde estes praticam horas da mesma modalidade sem perder a motivação. Por último, no que toca aos modelos de leção, os professores entendem que a prática por blocos é mais vantajosa na medida em que permite uma sequência na aprendizagem dos alunos que resulta, segundo Rosado (s. d.), da concentração dos conteúdos. No entanto, alguns professores entendem que a prática distribuída, em casos particulares, é mais adequada porque permite a alternância de atividades.

Relativamente aos resultados dos alunos, concluímos que a maioria dos alunos prefere abordar o currículo multiatividades pois este permite a abordagem a uma maior quantidade de modalidades. Do mesmo modo, estes alunos defendem que este currículo específico é mais vantajoso para a sua aprendizagem na medida em que a variedade de atividades lhes possibilita a utilização das suas várias capacidades individuais. No entanto, há alguns alunos que consideram que a sua aprendizagem é maior quando abordam um menor número de modalidades porque lhes é proporcionado um grau de profundidade elevado. Por fim, no que toca à motivação para as aulas de EF, a maioria dos alunos sente que esta é maior quando abordam várias modalidades devido aos diferentes estímulos que lhes são proporcionados em cada aula. Acrescente-se que alguns alunos defendem que a sua motivação é dependente, isto é, varia consoante a modalidade que é abordada na aula.

6.8. Conclusão

Em suma, após o nosso estudo, conseguimos concluir que os professores da EC, em geral, têm preferência para lecionar poucas modalidades, estando de acordo com o modelo curricular utilizado pela escola em que estão inseridos. No

entanto, como verificado através da 1ª pergunta, as concepções sobre a EF são bastante divergentes e não transmitem uma única ideia de qual o papel da disciplina, levando a que não seja reconhecida a sua identidade e a importância que tem para a formação e desenvolvimento dos alunos. Contrariamente aos professores, os alunos, na sua maioria, não estão de acordo com o modelo curricular atual da EC, preferindo o currículo multiatividades, justificando que este é mais impactante para a sua aprendizagem e para os níveis motivacionais.

No nosso ponto de vista, concluímos que a utilização destes modelos tem o seu devido impacto na aprendizagem embora a diferentes níveis, isto é, se por um lado o modelo curricular de menos modalidades permite aprender mais profundamente sobre uma modalidade, por outro lado o currículo multiatividades permite conhecer mais modalidades, mas a um nível mais superficial. No entanto, tanto de acordo com os professores, os alunos, a literatura utilizada no estudo, como a nossa perspetiva, um fator importante a ter em causa é a motivação do aluno para que seja possível lecionar, independentemente do modelo curricular utilizado.

Posto isto, no início do estudo pretendíamos compreender as concepções de EF existentes na EC e perceber como se adequam os professores aos modelos curriculares e concluímos que, apesar da existência de várias concepções seguidas por diferentes professores, os professores concordam com o modelo curricular seguido pela EC e consideram-no adequado tendo em conta o modelo de lecionação que utilizam, apesar das diferenças encontradas nas suas formas de ver a disciplina de EF.

A principal limitação do presente estudo foi a utilização de uma amostra reduzida de professores e alunos, o que condiciona as respostas e, consequentemente, os resultados encontrados do estudo. A utilização de uma amostra em maior quantidade permitia-nos compreender se os professores estão de acordo com o currículo multiatividades (ou não), de forma que possa ter algum impacto no contexto escolar, não só para a escola em que foi realizado o estudo, mas a nível nacional. Consideramos que o tema e os resultados obtidos são pertinentes e importantes para a área de ensino da EF, visto que se relata às condições de trabalho do professor para que possa tornar eficiente o seu processo de ensino.

6.9. Referências

- Alexander, K. & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Araújo, R. M. F. (2015). *Long-term implementation of sport education and step-game approach: The development of students' volleyball competence and student-coaches' instructional skills*. Porto: R. M. F. Araújo. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Basei, A. P. (2010). Concepciones de los estudiantes sobre educación física escolar y salud. *Revista Digital*. Consult. 20 Jun 2023, <https://www.efdeportes.com/efd148/concepcoes-sobre-educacao-fisica-escolar-e-saude.htm>
- Betti, M. & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73–81.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research – A practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Devide, F. P. (2003). A Educação Física escolar como via de educação para a saúde. In M. Bagrichevsky, A. Palma & A. Estevão (eds.), *A saúde em debate na educação física* (pp. 137-150). Blumenau (SC): Edibes.
- Flintoff, A. & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Guedes, D. P. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz*, 5, 1.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.

- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R. & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*. 48, 469-492.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education: eight instructional models for physical education* (3a ed). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: busy, happy and good? In T. J. Templin & K. K. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign: Human Kinetics.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semistructured interviews: an ongoing and continuous journey. *Qualitative Report*, 16(2), 563-566.
- Rezer, R. (2006). *O fenómeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*. Chapecó: Argos.
- Riessman, C. K. (1993). *Qualitative research methods. Narrative analysis*. Vol. 30. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rosado, A. (s.d.). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação*.
- Taylor, G.R. (2005) Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research. University Press of America, Lanham, 11(4).
- Taylor, J. & Chiogioji, E. (1987). Implications of physical education report on high school programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54(8), 23-23.

Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15(3), 754-755.

Whiting, L. S. (2008). Semi-structured interviews: Guidance for novice researchers. *Nursing standard*, 22(23), 35.

7. Considerações Finais

Chega, finalmente, o término do EP e fico com total sensação de alívio e orgulho por concluir um dos objetivos mais importantes para mim. Do início do ano letivo para o final, sinto que o meu “eu” professor sofreu tamanha mudança em todos os aspetos que foram proporcionados desde planeamento, a gestão, instrução, avaliação e até em aspetos que não estão relacionados com a docência.

O EP é um ano longo, com muitos altos e baixos, que exigiu de mim toda a capacidade de superação possível. De facto, desde cedo que iniciei o ano letivo com uma atitude de empenho, força e querer para poder tornar-me, finalmente, um Professor de Educação Física. No entanto, o EP requer muita resiliência para manter o nível de esforço, requer que tudo o que está à volta seja um extra e encaremos o EP sempre com a mesma vontade, algo que me deixei afetar e me fez desleixar no trabalho individual desenvolvido em alguns momentos. O ano de EP constitui-se um período complicado a diversos níveis, desde o físico ao mental/psicológico e, por isso, exigiu de mim uma adaptação e desenvolvimento enormes para conseguir ultrapassar todos os desafios que foram enfrentados. Ainda assim, penso que, com todas as dificuldades que apareceram, debati-me e encarei-as com toda a garra que me é característica, o que me fez continuar a lutar para atingir o meu objetivo.

A minha conceção sobre a EF não sofreu muitas alterações com a realidade da escola, especialmente porque tive a oportunidade de lecionar a disciplina de acordo com a minha perspetiva. Penso que, apesar de considerar mais importante o ensino das várias habilidades motoras aos alunos, tive mais impacto na transmissão de valores e na fomentação pelo gosto de praticar atividade física. Na minha ótica, consegui transmitir aos alunos os valores associados não só ao desporto, mas também ao que é ser um cidadão através

do desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia durante as aulas que lhes foram proporcionadas. Além disso, consegui criar algum gosto pela prática de atividade física pelos momentos que foram planejados, fazendo os alunos compreender a importância que esta tem para a sua saúde.

As minhas aulas foram, sem dúvida, um espaço lúdico, motivador e, fundamentalmente, pedagógico, para que pudesse cativar cada um dos alunos e transmitir-lhes o gosto de praticar atividade física. Sempre que possível, conciliando o EP com a vida profissional fora da escola, participei em várias atividades da comunidade escolar, desde eventos do Departamento de EF até às reuniões de Conselho de turma. Estas reuniões foram essenciais para a minha compreensão do funcionamento das mesmas e também para perceber as reflexões que são realizadas sobre os alunos e, especialmente, as suas avaliações tendo em conta o peso que estas têm no seu futuro.

No geral, considero que desenvolvi um bom trabalho durante o EP, havendo sempre espaço para melhorias. Apesar de tudo, sei, com toda a certeza, que há muito mais para desenvolver no meu “eu” Professor e que esta foi apenas a primeira experiência naquela que, espero eu, será uma longa carreira. Se há algo que possa afirmar é que irei, no futuro, estar sempre ligado à Educação, seja na escola, seja na natação, seja noutro ambiente. Tenho a capacidade de relacionar-me socialmente com as crianças e jovens que é, acima de tudo, um papel facilitador para poder ensinar de forma mais eficaz.

No futuro, espero poder aplicar todos os conhecimentos que adquiri este ano, e nos anos anteriores, para transmitir o melhor da disciplina de EF e, acima de tudo, continuar a minha forma o profissional através de novas aprendizagens e desafios. O EP preparou-me para encarar as possíveis adversidades que a Escola me irá proporcionar no futuro e a resolver essas mesmas adversidades para proporcionar um ensino eficaz e, por isso, afirmo com toda a certeza que no final de tudo, o EP ajudou-me a “Aprender a Ensinar”.

8. Referências Bibliográficas

- Arnold, R. (1981). *Developing sport skills: a dynamic interplay of task, learner and teacher. Motor Skills: Theory into Practice*. United States: Motor Skills.
- Batista, P. & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In. P. Batista, P. Queirós, & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bennett, G. & Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(1): 39-44.
- Bento, J. O. (2017). Modelos de ensino do desporto: O olhar dos alunos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, p. 107-114.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp.7-10). Loughborough, England: Dpt. of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). *Ética profissional e formação de professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Capel, S., Whitehead, M. (2013). *Debates in physical education*. New York: Routledge.
- Chen, W., Rovegno, I., & Iran-Nejad, A. (2002). *Application of a wholetheme perspective to the movement approach for teaching physical education in elementary schools. Education*, 123(2).
- Crouch, D. W., Ward, P. & Patrick, C. A. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 17, 26-39.

- Crum, B. (1993). A critical review of competing pe concepts. *Institute for Social Research*, Tilburg AB: Tilburg University.
- Curnow, J. & Macdonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), p. 9-11
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Oxon: Routledge.
- Dyson, B., et al. (2004). *Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations*.
- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, FADEUP
- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP; Regulamento da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- Fishman, S., & Tobey, C. (1978). Augmented feedback. What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes. *Motor Skills: Theory into practice*, Monograph, 1, 51-62.
- Glencross, D.J. (1992). Human skill and motor learning: A critical review. *Sport Science Review*, 1(2), 65-78.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167-192.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia

- Graça, A. & Mesquita, I. (2017). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In Tavares, F. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2ª ed., pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: Aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In G. Tani, J. O. Bento & R. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 299-312). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Harari, N., Lidor, R., & Harari, I. (1995). *Modelling: A Teaching Strategy Based on Integrative Knowledge [Abstract]*. Abstract Book of the World Sport Science Congress (AIESEP) – Israel, 256.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). *An ecological perspective on physical education. European Physical Education Review*, 5(1), 9-30.
- Hirtz, P., & Schielke, E., (1986): O desenvolvimento das capacidades coordenativas nas crianças, nos adolescentes e nos jovens adultos. *Horizonte III*, 15.
- Hoffman, S. (1983). Clinical Diagnosis as Pedagogical Skill. In T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 35-45). Champaign: Human Kinetics.
- 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.
- Laguna, P. L. (1996). The effects of model demonstration strategies on motor skill acquisition and performance. *Journal of Human Movement Studies*, 30, 55-79.
- McCullagh, P., & Caird, J. K. (1990). Correct and learning models and the use of model knowledge of results in the acquisition and retention of a motor skill. *Journal of Human Movement Studies*, 17, 114-121.

- McCullagh, P., & Meyer, K. N. (1997). Learning versus correct models: Influence of model type on the learning of a free-weight squat lift. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 56-61.
- Mesquita, I. (2021). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, Moodle de Didática Geral de Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2021). Estilos, Estratégias e Modelos de Ensino, *Moodle de Didática Geral do Desporto*, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pp. 17-44.
- Mesquita, I. (2021). Instrução. Moodle de Didática Geral do Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pp. 49-57.
- Mesquita, I. et al (2017). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (2ª ed.), *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp.73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I. & Coutinho, P. (2021) O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem In. I. Mesquita et al (Eds), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72-92). Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução In I. Mesquita, & A. Rosado, *Pedagogia do Desporto* (p. 70). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of coach's instruction before a judo competition. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 402-407.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education: Eight instructional models for physical education* (3a ed). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.

- Morgan, K., & Kingston, K. (2008). Development of a self-observation mastery intervention programme for teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 109-129.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3a ed.). Columbus: Merrill Publishing.
- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Piados.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Patrício, M. (1998). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12(1), 54-59.
- Queirós, P. (2021). O papel da Axiologia Educacional na formação de professores, *Moodle de Profissionalidade Pedagógica*, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pp. 2-5.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.
- Queirós, P. & Batista, P. (2015). *Recolocar a aprendizagem no centro da Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Renson, R. (2006). Sportsociologie. Hetspel en de spelers Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg. Epiloog: Boodschappen uit de toekomst. Sport en bewegingscultuur in het derde millenium, pp. 409-420.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Rink, K. (1994). The task presentation in pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.

- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (2ª Ed.). St. Louis, Missouri: Mosby.
- Rosado, A. (1995). *Observação e Reacção à Prestação Motora. Estudo da Competência de Diagnóstico e Prescrição Pedagógica em Tarefas Desportivas*. Lisboa: A. Rosado. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Rosado, A., & Ferreira, V., (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In I. Mesquita, & A. Rosado, (eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Center on Innovation & Improvement, Urbana: Lincoln
- Sarmiento, P. et al (1990). *Pedagogia do desporto II - Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: FMH.
- Schmidth, R.A. (1991). *Motor learning & performance. From principles to practice*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Schon, D. A. (2019). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (1998). *What is sport education and how does it work? JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 4, 18-20.
- Siedentop, D. (1976). *Developing teaching skills in physical education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Silverman, S. (2011). Teaching for student learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(6): 29-34.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207–1215.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Travassos, L. C. P. (2001). Inteligências múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*, 1(2), p.1-14.
- Vacca, R. T. (2006). They can because they think they can. *Educational Leadership*, 63(5), 56-58.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Australia: Human Kinetics Publishers.
- Werner, P., & Rink, J. (1987). Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 280-297.

ANEXOS

ANEXO 1 – Planeamento Anual do 12º CT2

Períodos e Aulas	Início	Fim	Modalidades	Nº TL	Total TL
1º semestre	16/set	24/jan	Voleibol	44	54
			Fit School	2	
			Fit Escola	2	
			Corta Mato	2	
			Basquetebol	4	
2º semestre	30/jan	07/jun	Basquetebol	20	60
			Dança	28	
			Escalada	6	
			Fit School	2	
			Fit Escola	2	
			Semana Aberta	2	

Semestre	Local	Dia	Semana	Modalidade	Semestre	Local	Dia	Semana	Modalidade	
1	PM	20/set	1	Apresentação	2	PM	31/jan	1	Dança	
	PE	22/set				PE	02/fev		Basquetebol	
	PM	27/set	2	Voleibol		PM	07/fev	2	Dança	
	PE	29/set				PE	09/fev		Basquetebol	
	PM	04/out	3			PM	14/fev	3	Dança	
	PE	06/out				PE	16/fev		Basquetebol	
	PM	11/out	4			PM	21/fev	4	Interrupção Letiva	
	PE	13/out				PE	23/fev		Basquetebol	
	PM	18/out	5			PM	28/fev	5	Dança	
	PE	20/out				PE	02/mar		Basquetebol	
	PM	25/out	6			PM	07/mar	6	Dança	
	PE	27/out				PE	09/mar		Basquetebol	
	PM	01/nov	7	Feriado		PM	14/mar	7	Dança	
	PE	03/nov		PE		16/mar	Basquetebol			
	PM	08/nov	8	Voleibol		PM	21/mar	8	Dança	
	PE	10/nov				PE	23/mar		Basquetebol	
	PM	15/nov	9			PM	28/mar	9	Dança	
	PE	17/nov				PE	30/mar		Basquetebol	
	PM	22/nov	10			PM	04/abr	10	Dança	
	PE	24/nov				PE	06/abr		Interrupção Letiva	
	PM	29/nov	11			Voleibol	PM	11/abr		11
	PE	01/dez				Feriado	PE	13/abr		
	PM	06/dez	12			Voleibol	PM	18/abr	12	Dança
	PE	08/dez				Feriado	PE	20/abr		Basquetebol - AS
	PM	13/dez	13	Voleibol - AS		PM	25/abr	13	Feriado	
	PE	15/dez		Fit Escola		PE	27/abr		Escalada	
	PM	20/dez	14	Voleibol		PM	02/mai	14	Dança	
	PE	22/dez		Interrupção Letiva		PE	04/mai		Escalada	
	PM	27/dez	15			PM	09/mai	15	Dança	
	PE	29/dez					PE		11/mai	Fit Escola
	PM	03/jan	16	Voleibol		PM	16/mai	16	Dança	
	PE	05/jan		Fit School		PE	18/mai		Escalada	
	PM	10/jan	17	Corta-Mato		PM	23/mai	17	PM Seleção	
	PE	12/jan		Basquetebol		PE	25/mai		Semana Aberta	
	PM	17/jan	18	Voleibol - AS		PM	30/mai	18	Dança	
	PE	19/jan		Basquetebol		PE	01/jun		Fit School	
	PM	24/jan	19	Av. Final		PM	06/jun	19	Av. Final	

ANEXO 2 – Plano Anual de EF da EC

Planeamento Anual - SECUNDÁRIO

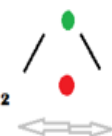
Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 50 TLs Mínimo: 44 TLs	Máximo: 56 TLs Mínimo: 48 TLs	Máximo: 106 TLs Mínimo: 92 TLs
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 8 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola
10º Ano			
Actividades Físicas	Badminton (29-24) Ginástica (29-24) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (29-24) Andebol (28-24)	Máximo: 86 TLs Mínimo: 72 TLs
11º Ano		Máx: 51 TLs Mín: 46 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (27-23) Badminton (27-23) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (27-23) Futebol (27/24)	Máximo: 81 TLs Mínimo: 70 TLs
12º Ano	Máx: 66 TLs Mín: 60 TLs	Máx: 68 TLs Mín: 62 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (38-34) Orientação/Dança (36-32) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Dança (36-32) Basquetebol (38-34)	Máximo: 112 TLs Mínimo: 100 TLs

ANEXO 3 – Exemplo de Unidade Didática (Voleibol)

Ano Letivo: 2022/2023			Unidade Didática - Voleibol																						
			Mês	Setembro		Outubro						Novembro						Dezembro		Janeiro					
			Dia	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	3	8	10	15	17	22	29	6	13	3	17	
			Nº Aula	1/2	3/4	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22	23/24	25/26	27/28	29/30	31/32	33/34	35/36	37/38	39/40	41/42	
Escola Secundária			Sumário	5/6	7/8	9/10	11/12	13/14	15/16	17/18	19/20	21/22	23/24	25/26	27/28	29/30	31/32	33/34	35/36	37/38	39/40	41/42	47/48	51/52	
Conteúdos			Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Habilidades Motoras	Técnica	Posição Base	Avaliação Diagnóstico	I/E	E	E	A U L A T E Ó R I C A	E	E	C											TORNEIO	Avaliação Sumativa	TORNEIO	Avaliação Sumativa	
		Deslocamentos		I/E	E	E		E	E	C															
		Passe de frente		I/E	E	E		E	E	C															
		Serviço por baixo			I/E	E		E	E	E	C														
		Serviço tipo ténis								I/E	E	E	E	E	E	E	C								
		Chamada de ataque		I/E	E	E		E	E	E	E	C													
		Manchete								I/E	E	E	E	E	E	C									
		Remate								I/E	E	E	E	E	E	C									
		Defesa Baixa								I/E	E	E	E	E	E	C									
	Tática	Comunicação		I/E	E	E		E	C																
		Diferenciação de papéis				I/E		E	E	E	E	E	E	E	C										
		Ajustamento				I/E		E	E	E	E	E	E	E	C										
		Retorno								I/E	E	E	E	E	E	E	E	C							
		Identificação do espaço de ataque										I/E	E	E	E	E	E	E	C						
	Formas de Jogo	1+1		I/E	E	E		E	C																
		1x1		I/E	E	E		E	C																
		2+2				I/E		E	E	E	C														
		2x2				I/E		E	E	E	C														
3x3									I/E	E	E	E	E	C											
4x4														I/E	E	E	E	E	C						
Regras	Enumeradas em baixo	1.1		1.1	1.1	1.3		1.3	1.4	Utilização de todas as regras introduzidas															
		1.2		1.2	1.2	1.5		1.4	1.7																
		1.5		1.6	1.3	1.6		1.7	1.8																
		1.6		1.7	1.7			1.8																	
					1.8																				
Condição Física e Fisiologia	Capacidades Coordenativas	A ser trabalhada através de um circuito de treino funcional constituído por 13 estações																							
	Capacidades Condicionais																								

ANEXO 4 – Exemplo de Plano de Aula (Voleibol)

Plano de Aula			
Professor Cooperante: José Andrade	Data: 18/10/2022	Local: Escola Secundária	Espaço: Pavilhão Municipal
Professor Estagiário: Cláudio Bastos	Ano/Turma: 12º CT2	Nº alunos: 23	Horário: 8h45-10h20 (10h05 – 75')
Nº Aula: 13/14 de 42	Material: Bola medicinal, colchões, sinalizadores, corda, escada de agilidade, halteres, bolas, elástico		
Modalidade: Voleibol			
Função Didática: Exercitação do passe, serviço por baixo, chamada de ataque, remate, manchete, defesa baixa, diferenciação de papéis, ajustamento, 2+2/2x2. Consolidação da comunicação, 1+1/1x1.	Sumário Nº: 17/18 – Unidade didática de Voleibol. Realização de um circuito de treino funcional para melhoria das capacidades físicas. Exercitação do passe contactando a bola acima e à frente da testa e com um pé à frente do outro; do serviço por baixo com o tronco ligeiramente inclinado à frente e transferindo o peso corporal do MI de trás para o da frente; do remate transformando a corrida horizontal num salto vertical e contactando a bola no ponto mais alto do salto; da manchete com os MI ligeiramente fletidos e o corpo fletido inclinado à frente e com os MS afastados do tronco; da defesa baixa mudando da posição base para posição baixa e com os MS livres ao lado do corpo; da comunicação e diferenciação de papéis através de exercícios tarefa e situações de jogo de 1+1, 2+2 e 2x2. Aplicação das regras de jogo: violação da rede, número de toques, falta e rotação no serviço.		
Objetivos Específicos: Realização do passe contactando a bola acima e à frente da testa; serviço por baixo transferindo o peso do corpo do MI atrás para o da frente; manchete com os MS afastados do tronco; defesa baixa mudando para posição baixa para contactar a bola; remate contactando a bola o mais alto do salto; a comunicação atempadamente; da diferenciação de papéis, diferenciando o R do NR. Aplicação das regras da violação da rede, falta no serviço, número de toques e rotação ao serviço.			

Parte	Tempo	Conteúdo	Situação de aprendizagem/Organização Metodológica/Esquema	CrITÉrios de Êxito
Parte Inicial	20' 9h10	Capacidades Coordenativas Capacidades Condicionais	Circuito de Treino Funcional	
Parte Fundamental	10' 9h20	Passe Manchete Defesa baixa 1+1	Deslocamentos c/ Manchete - Aluno A faz deslocamento até ponto 1 - Aluno B faz passe para aluno A que devolve em manchete - Aluno B agarra a bola em posição de passe - Aluno A faz deslocamento até ponto 2 Repetir o ciclo, 10 receções e troca funções 	Passe • 1, 3 Manchete • 1, 2 Defesa baixa • 2, 4
	10' 9h30	Manchete Defesa baixa 1+1	Série de Manchete (grupos de 4 mínimo) - Alunos frente a frente em 2 filas - Inicia por passe do aluno A para B - Aluno B faz automanchete e devolve para a fila em frente em manchete - Após devolver, aluno B desloca-se para final da própria fila - Repetem o ciclo até fazer 20 passagens Rotação à direita.	Manchete • 1, 2 Defesa baixa • 2, 4
	20' 9h50	Passe Remate 1+1 Passe Remate Serviço por baixo Manchete Defesa baixa 2+2	Remate na rede (grupos de 4) 10' - Variante 1: - Aluno A faz passe para zona de distribuição (1º toque) - Aluno B agarra na posição de passe e coloca a bola pronta para remate (2º toque) - Aluno A faz chamada de ataque e remate (3º toque) - Alunos C e D prontos para defender o ataque com manchete ou passe. Os alunos trocam de funções a cada repetição. Rotação à direita 5'. 10' - Variante 2: - Aluno C faz serviço por baixo dirigido - Aluno A faz receção em manchete para zona de distribuição (1º toque) - Aluno B faz passe para zona de ataque na rede (2º toque) - Aluno A faz chamada de ataque e remate (3º toque) - Aluno C e D prontos para defender o ataque com manchete ou passe. Alunos trocam de funções a cada repetição. Rotação à direita 5'.	Passe • 1, 3 Remate • 3, 5 Serviço por baixo • 3, 6 Manchete • 1, 2 Defesa baixa • 2, 4 Comunicação Diferenciação de papéis
Parte Final	15' 10h05	Passe Remate Serviço por baixo Manchete Comunicação Diferenciação de papéis 2x2	Jogo 2x2 entre equipas do treino funcional (6 campos) - gestos permitidos: passe, manchete, remate - ponto inicia pelo serviço por baixo - 3 toques obrigatórios entre equipa - regras obrigatórias: violação da rede, falta no serviço, rotação ao serviço, nº de toques Rotação de campo ao fim de 3'. Sensibilização aos alunos das formas de jogar a bola (passe, manchete, remate)	Passe • 1 Remate • 5 Serviço por baixo • 6 Manchete • 2 Defesa baixa • 2

ANEXO 5 – Modelo de Relatório de Aula



Relatório da Aula

Nome: _____ Nº: _____

Ano: _____ Turma: _____

Motivo da falta: _____ Dia: ____/____/____

1. Faz uma lista com a descrição de todos os exercícios realizados no circuito de treino funcional. Conta o número de repetições que o aluno indicado pelo professor realiza em cada uma das estações.

Aluno indicado: _____

Nº Estação	Nº Repetições	Descrição/Objetivo do Exercício
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		

2. Indica na tabela abaixo qual achas que foi o aluno/a com melhor desempenho na aula.

Aluno	
Aluna	

3. Faz uma descrição dos exercícios realizados durante a aula. Refere as palavras-chave utilizadas na instrução.

(cortar pelo picotado)

Eu, _____ Encarregado(a) de educação do(a) aluno(a)
_____, nº ____ da turma _____, tomei conhecimento da não realização da
aula prática de Educação Física do meu educando, na data de ____/____/____.

Assinatura do E.E.

Data: ____/____/____

ANEXO 6 – Grelha de Assiduidade

[illegible]

F	Falta
FP	Falta de pontualidade
AM	Atestado médico
D	Dispensa
I	Lesão

ANEXO 7 – Exemplo da Lista de Critérios

Lista de Critérios de êxito:

• **Passe de peito:**

- 1 – Olhar fixo para onde se vai passar a bola
- 2 – Bola segura com as duas mãos
- 3 – Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo
- 4 – Bola à altura do peito, dedos para cima e polegares na parte posterior da bola
- 5 – Extensão dos MS na direção do alvo e rotação externa dos punhos (palmas das mãos terminam viradas para fora)
- 6 – Avanço de um dos apoios na direção da trajetória do passe
- 7 – Trajetória da bola tensa dirigida para o alvo

• **Passe picado:**

- 1 – Olhar fixo para onde se vai passar a bola
- 2 – Bola segura com as duas mãos
- 3 – Cotovelos colocados naturalmente ao lado do corpo
- 4 – Bola à altura do peito, dedos para cima e polegares na parte posterior da bola
- 5 – Extensão dos MS na direção do solo e para a frente e rotação externa dos punhos (palmas das mãos terminam viradas para fora)
- 6 – Avanço de um dos apoios na direção da trajetória do passe
- 7 – Trajetória da bola fazendo um ressalto no solo a 3/4 da distância total do passe e atingindo a mão alvo ou peito do colega de equipa

• **Receção:**

- 1 – Olhar dirigido para a bola
- 2 – Assinalar a mão alvo
- 3 – Mãos em forma de concha com os dedos afastados
- 4 – Fletir os MI e inclinando o tronco à frente
- 5 – Atitude ativa de ir ao encontro da bola, dirigindo os MS na direção da bola
- 6 – No momento de contacto com a bola, realizar uma pequena flexão dos MS
- 7 – Receber a bola na sua parte posterior sem a palma das mãos (contacto com os dedos)

• **Posição Base:**

- 1 – Pés afastados à largura dos ombros com um apoio ligeiramente avançado em relação ao outro
- 2 – Peso distribuído igualmente pelos dois apoios
- 3 – MI ligeiramente fletidos
- 4 – Joelhos e pés dirigidos na mesma direção
- 5 – MS semi-fletidos com a palma das mãos viradas para a frente e dedos afastados
- 6 – Tronco ligeiramente inclinado à frente
- 7 – Cabeça levantada, campo visual dominando a maior área possível de jogo

• **Lançamento em apoio:**

- 1 – Olhar dirigido para o alvo (cesto)
- 2 – MI fletidos com os pés à largura dos ombros e o pé do lado da mão de lançamento ligeiramente avançado
- 3 – Mão de lançamento por baixo com os dedos afastados e palma virada para cima, mão de apoio ao lado da bola
- 4 – Cotovelo colocado por baixo da bola (braço e antebraço formam um ângulo de 90°)
- 5 – Lançamento da bola por cima, à frente da cabeça com o MS de lançamento em extensão completa
- 6 – Flexão completa do punho e dos dedos (efeito “back-spin”)
- 7 – Extensão total do corpo (no final do gesto)

ANEXO 8 – Exemplo de Powerpoints utilizados na instrução

Grupos Exercício 3x3

Campo 1

LG, DB, GN – GO, JM, LC

Campo 2

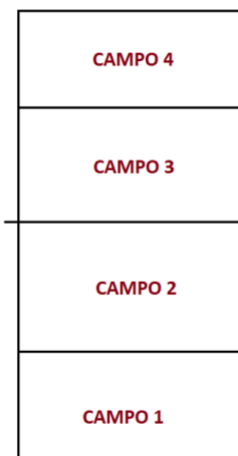
JF, MS, DM – LM, BM, LS

Campo 3

GG, DS, NN – LC, MP, BP

Campo 4

AB, DS, MP – MS, RS



PASSE DE FRENTE

- 1 - Contacta a bola acima e à frente da testa
- 2 - Coloca o corpo atrás da bola
- 3 - Contacta a bola com um pé à frente do outro
- 4 - Contacta a bola com as mãos em forma de concha
- 5 - Coordena a flexão/extensão dos MI e MS
- 6 - Follow-through dos MS



ANEXO 9 – Grelha de Dança construída pelo NE

Nº	Nome	Passo base lateral		Passe base frontal		New York		Shoulder to shoulder		Volta mulher		Passo matrimónio			Spot turn		Hand to hand		Chase			TOTAL	Originalidade	Movimento de grupo	Comunicação	Empenho na tarefa	Ritmo/ Cadência/ Coordenação de grupo	TOTAL	CLASSIFICAÇÃO
Estilo: Merengue		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	1	2	3	20	4	4	4	4	4	20	
1	AB	2		2		2		2		2		2,5			2		2		1			17,5	3	4	4	4	3,5	18,5	18
2	BP	2		2		2		2		1		2			2		2		2,5			17,5	3	4	4	4	3,5	18,5	18
3	BM	2		2		2		2		2		2,5			2		2		2			18,5	4	4	4	4	4	20	19,25
4	DB	2		2		2		2		2		2,5			2		2		3			19,5	4	4	4	4	4	20	19,75
5	DS	2		2		2		2		1		2			2		2		2,5			17,5	3	4	4	4	3,5	18,5	18
6	DM	2		2		2		2		2		1			2		1		1			15	3	4	4	4	3,5	18,5	16,75
7	DS	2		1		2		2		2		1			2		2		2			16	3	4	4	4	4	19	17,5
8	GG	2		2		2		1,5		2		2			2		2		2,5			18	4	4	4	4	4	20	19
9	GO	2		2		2		2		2		2,5			2		2		1			17,5	3	4	4	4	3,5	18,5	18
10	GN	2		1		2		2		2		1			2		2		2,5			16,5	3	4	4	4	3,5	18,5	17,5
11	JF	2		1,5		2		2		2		3			2		2		2,5			19	3	4	4	4	4	19	19
12	JM	2		2		2		2		2		2			2		2		1			17	3	4	4	4	3,5	18,5	17,75
13	LG	2		2		2		2		2		2			2		2		1			17	3	4	4	4	3,5	18,5	17,75
14	LC	2		2		2		2		2		1			2		1		1			15	3	4	4	4	3,5	18,5	16,75
15	LS	2		2		2		2		2		1			1,5		2		3			17,5	4	4	4	4	3,5	19,5	18,5
16	LC	2		2		2		2		2		2,5			2		2		3			19,5	3	4	4	4	3,5	18,5	19
17	LM	2		2		2		2		2		2,5			2		2		3			19,5	4	4	4	4	4	20	19,75
18	MS	2		2		2		2		2		1			2		2		3			18	4	4	4	4	3,5	19,5	18,75
19	MS	2		2		2		2		2		3			2		2		3			20	4	4	4	4	4	20	20
20	MS	2		2		2		2		2		1			2		2		1			16	4	4	4	4	4	20	18
21	NN	2		2		2		1,5		2		2,5			2		2		2,5			18,5	4	4	4	4	4	20	19,25
22	RS	2		1,5		2		2		2		2,5			2		2		2,5			18,5	3	4	4	4	4	19	18,75
23	MP	2		2		2		1,5		2		2			2		2		3			18,5	4	4	4	4	4	20	19,25

ANEXO 10 – Ficha de Observação dos Alunos



FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:		Data: / /
Professor:	Aluno:		Turma:		Observações
Min.	0'' - 15''	15'' - 30''	30'' - 45''	45'' - 60''	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
28'					
29'					
30'					
31'					
32'					
33'					
34'					
35'					
36'					
37'					
38'					
39'					
40'					
41'					
42'					
43'					
44'					
45'					
46'					
47'					
48'					
49'					
50'					



FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

51'					
52'					
53'					
54'					
55'					
56'					
57'					
58'					
59'					
60'					
61'					
62'					
63'					
64'					
65'					
66'					
67'					
68'					
69'					
70'					
71'					
72'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					

Observação Geral:

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Atividade Motora	AM		
Demonstração	D		
Ajuda	A		
Manipulação de Material	M		
Deslocamentos	D2		
Atenção à Informação	AI		
Espera	E		
Comportamento Fora da Tarefa	CFT		
Interações Verbais	IV		
Afetividade	AF		
Outros Comportamentos	OC		
Total:			100%

Objetivo: Estudar o comportamento dos alunos, permitindo traçar um perfil das suas características mais frequentes. **Atividade Motora:** Participação nas atividades de aprendizagem. **Demonstração:** O Professor solicita a um aluno para exemplificar um exercício. **Ajuda:** O aluno ajuda manualmente um dos seus companheiros na execução de um exercício. **Manipulação do material:** Colocação, disposição do material e distribuição dos equipamentos. **Deslocamentos:** Percorso efetuado para retomar o seu lugar depois de um exercício, dirigir-se para perto do Prof., deslocar-se para o seu lugar numa formação. **Atenção à Informação:** O aluno manifesta atenção às informações, conteúdos, organização, feedback, afetividade ou demonstração fornecida pelo Professor. **Espera:** Período durante o qual o aluno se encontra numa formação esperando a sua vez para realizar a atividade. **Comportamentos fora da tarefa:** O aluno centra-se numa outra atividade que não aquela que é proposta à turma. **Interações verbais:** O aluno entra em comunicação com outros alunos. **Afetividade:** Manifesta sentimentos de apoio ou de hostilidade para com os seus companheiros. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.

ANEXO 11 - Ficha de Observação do Professor



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data: / /
Professor Observador:	Professor Observado:			Turma:
Min.	0" - 15"	15" - 30"	30" - 45"	45" - 60"
1'				
2'				
3'				
4'				
5'				
6'				
7'				
8'				
9'				
10'				
11'				
12'				
13'				
14'				
15'				
16'				
17'				
18'				
19'				
20'				
21'				
22'				
23'				
24'				
25'				
26'				
27'				
28'				
29'				
30'				
31'				
32'				
33'				
34'				
35'				
36'				
37'				
38'				
39'				
40'				
41'				
42'				
43'				
44'				
45'				
46'				
47'				
48'				
49'				
50'				



FICHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

51'				
52'				
53'				
54'				
55'				
56'				
57'				
58'				
59'				
60'				
61'				
62'				
63'				
64'				
65'				
66'				
67'				
68'				
69'				
70'				
71'				
72'				
73'				
74'				
75'				
76'				
77'				
78'				

Observação Geral:

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP		
Afetividade Negativa	AN		
Intervenções Verbais do Aluno	IVA		
Observação	OB		
Outros Comportamentos:	OC		
Total:			100%

Instrução: Intervenções do Prof relativas à matéria de ensino ou à forma de realização do exercício. **Feedback:** Toda a reação verbal ou não verbal do Prof à prestação motora dos alunos Exemplo: Interrogações sobre o que fez e como fez, avaliar, descrever ou corrigir a prestação motora do aluno. **Organização:** Intervenções do Prof que regulam as condições materiais da vida da classe. Exemplo: deslocamentos dos alunos, indicações relativas à colocação de material, formação de grupos. **Afetividade positiva:** O Prof elogia, encoraja, recompensa, incita ao esforço ou apresenta um aluno como exemplo a seguir. **Afetividade negativa:** O Prof critica, acusa, ironiza, ameaça, castiga. **Intervenções verbais dos alunos:** Período durante o qual o Prof ouve os alunos. Exemplo: O aluno fala por sua iniciativa ou responde a uma questão posta pelo Prof; **Observação:** Períodos durante os quais não ocorre nenhuma intervenção verbal do Prof ou do aluno. **Outros Comportamentos:** Outros comportamentos não especificados.



TORNEIO DE VOLEIBOL

25 MAIO

8H30
FORMATO: 6X6
(MISTO)

Ensino Secundário
Pavilhão da Escola Secundária

Inscrições:

Até ao dia 22 de Maio

ANEXO 13 – Consentimento Informado Alunos



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Ex.mo/a (s) Encarregado de Educação,

No ano letivo 2022/2023, as aulas de Educação Física do/da seu/sua educando/a foram lecionadas por professores estagiários que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Neste sentido, juntamente com o Professor Cooperante (orientador de estágio), José Andrade, vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação num estudo que visa a perceção dos alunos relativamente ao currículo escolar. Será realizada uma entrevista que será gravada em formato digital. Os dados recolhidos, apenas serão utilizados para motivos de investigação institucional com a garantia de confidencialidade e anonimato. A sua participação é voluntária e espontânea e, se assim o desejar, poderá solicitar uma cópia de gravação de forma a aprovar o conteúdo da mesma.

Desta forma, declaro que autorizo a participação do meu educando.

Porto, ____ de _____ de 2023

(Encarregado de Educação)

ANEXO 14 – Questões da entrevista aos professores

Questões da entrevista aos professores no âmbito do estudo *“Percepções sobre um modelo curricular de EF diferente: concepções de professores e alunos”*

1. Qual é a sua concepção sobre a EF? O que acredita que deve ser a EF na escola?
2. Qual a sua preferência acerca do currículo escolar da EF: currículo com muitas modalidades ou um currículo com menos modalidades?
3. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de uma UD com menos de 20 aulas (40 sumários)? E de uma UD com mais de 20 aulas?
4. Relativamente aos modelos de lecionação, qual é a sua preferência: prática distribuída ou por blocos? |
 - 4.1. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de cada um?

ANEXO 15 – Questões da entrevista aos alunos

Questões da entrevista aos alunos no âmbito do estudo *"Percepções sobre um modelo curricular de EF diferente: concepções de professores e alunos"*

1. Qual é a tua preferência: durante um semestre, abordar uma modalidade com mais de 20 aulas ou abordar 2 ou mais modalidades com cerca de 10 aulas cada? Porquê?
2. Relativamente à tua aprendizagem, sentes que esta é maior quando abordas mais ou menos aulas de uma modalidade? Porquê?
3. E em relação à tua motivação: sentes que esta é maior quando abordas mais ou menos aulas de uma modalidade? Porquê?

ANEXO 16 – Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº1

Pergunta Nº1	Categorias	Excertos das entrevistas
<i>“Qual é a sua concepção sobre a EF? O que acredita que deve ser a EF na escola?”</i>	Saúde (3)	<i>“(...)prevenção daquilo que possam ser os problemas de saúde(...)”</i> <i>“(...)criar hábitos de vida saudável, (...)”</i> <i>“(...)entenderem a importância da realização de exercício físico como promotora de saúde e bem-estar físico e mental.”</i>
	Autonomia (2)	<i>“(...)educação física possa promover a melhoria na atividade desportiva fora da escola.”</i> <i>“(...)para que eles tenham autonomia para serem cidadãos ativos e que pratiquem atividade física ao longo da sua vida.”</i>
	Ensino das modalidades (1)	<i>“Para mim deve ser, claramente, ensino dos desportos, do conteúdo (...)”</i>
	Valores (2)	<i>“(...)não é só esta componente prática e letiva, e é muito mais competências sociais, competências emocionais, (...)”</i> <i>“(...)formação de pessoas, formação de valores, através das ferramentas que nós temos que são os jogos, o Desporto.”</i>
	Cultura desportiva (2)	<i>“(...)cultura desportiva, informar os jovens da sua cultura desportiva e conhecer bem os desportos, e serem bons espectadores ativos interessados e empenhados(...)”</i> <i>“(...)essencialmente aquilo que os jogos nos trazem o espírito de equipa o saber cooperar, o saber respeitar aceitar e compreender as regras, a resiliência, (...)”</i>
	Motivação para a prática desportiva (1)	<i>“(...) ter prazer durante a aula de educação independentemente da modalidade.”</i>

ANEXO 17 – Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº2

Pergunta Nº2	Categorias	Excertos das entrevistas
<i>“Qual a sua preferência acerca do currículo escolar da EF: currículo com muitas modalidades ou um currículo com menos modalidades?”</i>	Currículo com menos modalidades (5)	<i>“(..) vamos procurar tocar diferentes modalidades, só que em vez de insemear ao longo dos três anos vamos fazer mais concentrados, ... (e) após a reavaliação que fizemos achamos que isto era o caminho.”</i>
		<i>“Em termos de prática até ao 3ºCiclo, prática distribuída por blocos, no 2ºCiclo prática concentrada.”</i>
		<i>“Em vez de repetirmos muitas vezes todos os anos a mesma coisa, o mesmo tipo de multiatividades, temos de passar por todas elas, se calhar dedicando, em momentos mais pontuais, o tempo em atividade, mas durante mais tempo.”</i>
		<i>“(...) 4 modalidades num período ou seja 5 ou 6 aulas, em que 1 no mínimo é para avaliação sobram te pouquinhas aulas para os alunos aprender, tu não estás a avaliar, o aluno não teve oportunidade para aprender nada. (...) o que é marcante no teu corpo é o que tu aprendes com profundidade.”</i>
		<i>“(...) eu por exemplo que trabalho com profissional não gosto de ter módulos curtos porque acho que não conseguimos desenvolver todo o processo que queremos dar desde exercitação, consolidação, das matérias com unidades didáticas pequenas, precisamos que elas sejam, não demasiado longas (...)”</i>
	Currículo com muitas modalidades (1)	<i>“(...) acho importante para se aprofundar alguma modalidade, mas pode ser reformulado, e costuma ser discutido no início do ano ou no final quando fazemos reuniões. “</i>

ANEXO 18– Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº3

Pergunta Nº3	Categorias	Excertos das entrevistas
Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens/dificuldades de uma UD com menos de 20 aulas (40 sumários)? E de uma UD com mais de 20 aulas?	Aprofundamento (4)	<i>“O lado positivo para mim é de facto aprofundarmos.”</i> <i>“Se forem superficiais, os alunos acabam o 12º ano, não sabem fazer o rolamento à frente, não sabem o pé eixo no basquetebol(...).”</i> <i>“(...)o que é marcante no teu corpo é o que tu aprendes com profundidade.”</i> <i>“(...) tem que haver aprendizagens, tem que haver conhecimento estimulação aperfeiçoamento e consolidação. Raríssimo se faz isso com 10 aulas.”</i>
	Melhor performance (1)	<i>“(...) uma aquisição objetiva de capacidades para uma performance melhor, na dita modalidade.”</i>
	Desmotivação (1)	<i>“Modalidades que se estendem muito, para ser aprofundadas perdem um bocadinho, desde o momento em que já não há evolução deles, perdem ali motivação.”</i> <i>“(...)não demasiado longas porque isso implica os miúdos desmotivarem-se quando estão sempre a dar a mesma modalidade(...).”</i>
	Aprendizagens significativas (1)	<i>“O grande problema das UD longas é que implica que as aprendizagens têm que ser significativas para os alunos, porque se não tiver significado e se eles não perceberem é fazer por fazer”</i>

ANEXO 19– Tabela de Respostas dos professores à pergunta nº4

Pergunta nº4	Categorias		Excerto das entrevistas
<i>Relativamente aos modelos de lecionação, qual é a sua preferência: prática distribuída ou por blocos?</i> <i>Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens de cada um?</i>	Prática distribuída (2)	Vantagens	“(...)duas em duas semanas, por exemplo, uma aula de andebol, em que fazia jogos pré desportivos, que são bons, não vinculam muito já a modalidade, porque que são para várias modalidades e dá para ires trabalhando conteúdos de condição física, conteúdos de trabalho de equipa, são normalmente, os coletivos é que são a modalidade que transita de um semestre para o outro.” “(...)exemplo da ginástica, temos 14 horas para dar de ginástica, se um professor optar por dar as 14horas seguidas aquilo é horrível para os miúdos. Eu não dou seguida (...)”
	Prática por blocos (4)	Desvantagens	“(...) porque há muitas variantes quando nos estamos na escola a trabalhar.... Muitas das vezes temos de nos adaptar” “(...), mas há várias questões que estão aqui iminentes, que é as instalações, o material, se os horários estão feitos especificamente para isso.” “(...) muitas vezes quando há dificuldades de material e de espaço

			<i>que nos obriga a adaptar as coisas(...)"</i>
		Vantagens	<i>"Eu pessoalmente prefiro dar tudo seguido para haver continuação das aprendizagens e reforço das aprendizagens isto no Secundário."</i> <i>"Eu trabalho com blocos concentrados e de facto, sinto que há uma evolução imensa por parte dos alunos quando as aulas são bem dadas. "</i> <i>"(...) eu prefiro, obviamente, por esta questão do desenvolvimento, para não esquecermos aquilo que foi a aprendizagem do momento anterior, quanto mais espaço dermos entre os dois momentos de aprendizagem maior probabilidade de esquecer aquilo que foi feito no último e não aplicar na vez seguinte(...)"</i> <i>"(...) o que noto é que quanto mais diversificares a atenção do aluno, quando está a aprender inicialmente menos o aluno tem tempo para pensar as coisas. O aluno não sabe jogar voleibol e estás a iniciar a unidade didática de voleibol, toda a preocupação do aluno vai ser para imaginar o gesto, mesmo quando acaba a aula ele leva os exercícios na cabeça."</i>

ANEXO 20 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº1

Pergunta Nº 1	Categorias	Excertos das entrevistas
<i>“Qual é a tua preferência: durante um semestre, abordar uma modalidade com mais de 20 aulas ou abordar 2 ou mais modalidades com cerca de 10 aulas cada? Porquê?”</i>	Uma modalidade (1)	<i>“prefiro só uma porque assim conseguimos praticar mais tempo a modalidade”</i>
	Mais do que uma modalidade (8)	<i>“pessoalmente acho que é mais benéfico para os alunos fazer mais modalidades”</i> <i>“experimentar coisas novas faz com que os alunos queiram experimentar fora da escola”</i>

ANEXO 21 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº2

Pergunta Nº 2	Categorias	Excertos das entrevistas
<i>“Relativamente à tua aprendizagem, sentes que esta é maior quando abordas mais ou menos aulas de uma modalidade? Porquê?”</i>	Maior quando abordo uma modalidade (2)	<i>“se for várias não consegue aprofundar porque não tem tempo”</i> <i>“queremos fazê-la mais vezes e aprofundar e ir ao detalhe”</i>
	Maior quando abordo várias modalidades (4)	<i>“aproveitar muito mais as nossas capacidades (...) e aproveitamos muito mais os objetos, os nossos conhecimentos”</i> <i>“nós podemos explorar as nossas diferentes capacidades (...) e não vamos estar a explorar as diferentes áreas”</i>

ANEXO 22 – Tabela de Respostas dos alunos à pergunta nº3

Pergunta Nº 3	Categoria	Excertos das entrevistas
<i>“E em relação à tua motivação: sentes que esta é maior quando abordas mais ou menos aulas de uma modalidade? Porquê?”</i>	Maior quando abordo uma modalidade (1)	<i>“praticar mais tempo a modalidade e evoluir mais”</i>
	Consoante a modalidade (2)	<i>“se for uma modalidade que gostamos não nos importamos de fazer tanto tempo, mas numa modalidade que não gostamos já era contra isso”</i>
	Maior quando abordo várias modalidades (6)	<i>“torna-se cansativo muito tempo ser sempre a mesma”</i> <i>“não nos sentimos tão motivados porque já sentimos que vai ser sempre mais do mesmo”</i> <i>“acaba por ser frustrante se não tivermos bom desempenho nessa modalidade que damos tanto tempo”</i>