



A dicotomia estudante-professor: uma viagem de desenvolvimento e aprendizagem na transição para a profissionalização docente

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Catarina Raquel Gomes Gonçalves

Porto, setembro de 2023

Ficha de Catalogação

Gonçalves, C. R. G. (2023). A dicotomia estudante-professor: uma viagem de desenvolvimento e aprendizagem na transição para a profissionalização docente. Porto: C. Gonçalves. 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; EDUCAÇÃO FÍSICA; CURRÍCULO; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; DESENVOLVIMENTO SOCIAL POSITIVO.

Dedicatória

Ao meu anjo da guarda:

Primo Diogo,

Onde quer que estejas, sei que cuidas de mim, como sempre o fizeste...

Cedeste a tua vida para que a minha pudesse continuar e, por isso, esta conquista também é tua!

Agradecimentos

À FADEUP, por ser a instituição que permitiu concretizar o meu sonho de me tornar professora de Educação Física em realidade.

Ao Professor Orientador, pelas suas contribuições educativas que refletem a sua paixão pela profissão.

À Professora Cooperante, pela sensibilidade humana capaz de mover montanhas.

Ao núcleo de estágio, por me acompanhar ao longo desta caminhada.

À minha mãe, por me ter apoiado em todo o meu percurso desportivo e ser a grande impulsionadora da minha entrada nesta instituição.

Aos meus avós, por me educarem e proporcionarem uma infância repleta de natureza e de movimento.

À minha irmã, por conceber as minhas sobrinhas que me ensinam mais a mim do que eu a elas.

Ao meu namorado, por me apoiar incondicionalmente ao longo dos últimos 9 anos.

À minha tia, por me abrir horizontes e possibilitar-me descobrir além-fronteiras.

Ao Eugénio e à Cristiana, por serem bons ouvintes, conselheiros e amigos.

Obrigada!

Índice Geral

Ficha de Catalogação	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Índice Geral	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Tabelas	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XI
Abstract	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
1. Introdução	1
1.1. O lugar do Estágio Profissional na formação de professores	1
1.2. Impacto da Prática de Ensino Supervisionada na formação da Estudante Estagiária	2
1.3. Estrutura do Relatório de Estágio	2
1.4. Expectativas iniciais e o desejo de me tornar professora	4
2. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	5
2.1. Enquadramento Concetual	5
2.1.1. Importância da Educação Física no currículo escolar	5
2.1.2. Papel do professor de Educação Física na escola	7
2.1.3. A permeabilidade das orientações curriculares	8
2.2. Enquadramento Institucional	9
2.2.1. A Escola Cooperante e respetivas especificidades	9
2.2.2. As peculiaridades da turma residente	12

2.3. Planeamento Anual: a imprevisibilidade do contexto educativo	14
2.3.1. Seleção das modalidades a lecionar	14
2.3.2. Diferenças entre o número de aulas planeadas e executadas	15
2.4. Capacidade Instrucional: a evolução para uma gestão multifatorial do ensino	17
2.4.1. Estado inicial da “arte” e dificuldades encontradas.....	17
2.4.2. Balanço entre as dificuldades iniciais e as metas alcançadas.....	18
2.4.3. A reflexão como uma ferramenta poderosa na docência	19
2.4.4. Utilização híbrida dos modelos de ensino	20
2.4.5. Breve passagem pelo ensino básico e diferenças instrucionais ...	26
2.5. O Ato de Avaliar: a função mais difícil da profissão docente.....	27
2.5.1. O “olhar clínico” do professor de Educação Física	27
2.5.2. Avaliação diagnóstica: primeiro confronto com a avaliação	28
2.5.3. Avaliação formativa: envolvimento dos alunos no processo.....	30
2.5.4. Avaliação sumativa: a utilização de gravações como fator coadjuvante	32
2.6. Reflexão sobre aspetos influenciadores da prática.....	34
2.6.1. Fatores da socialização antecipatória.....	34
2.6.2. Fatores relacionados com a formação académica	37
3. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade	40
3.1. Integração do Estudante Estagiário nas atividades	40
3.2. Projeto “100 Oportunidades”	45
4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	48
Efeito da utilização de pedagogias centradas no aluno no desenvolvimento das perceções de realização de metas sociais e coesão social dos alunos.	48
Resumo.....	49
Abstract.....	50

Introdução	51
Objetivo do estudo	52
Participantes e Contexto	52
Metodologia e Instrumentos	52
Recolha e análise dos dados	54
Resultados	55
Discussão e Conclusão.....	57
Referências Bibliográficas.....	59
5. Conclusão	62
6. Referências Bibliográficas.....	65
7. Anexos	XIV

Índice de Figuras

Figura 1 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.	6
Figura 2 - Áreas e subáreas inscritas nas Aprendizagens Essenciais.	9
Figura 3 - Notas de Educação Física relativas ao ano anterior (9.ºano).	12
Figura 4 - Experiência desportiva da turma residente.	13
Figura 5 - Relação entre as atividades desportivas e as modalidades lecionadas.	15

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Planeamento anual com aulas previstas e lecionadas.....	16
Tabela 2 - Indicadores e descritores para a realização da autoavaliação no final da aula.	31
Tabela 3 - Participação na comunidade escolar e as suas aprendizagens para o desenvolvimento profissional.	43
Tabela 4 - Avaliação dos conteúdos desenvolvidos no Boccia.	46
Tabela 5 - Estratégias e modelos de ensino aplicados no plano de intervenção.	53
Tabela 6 - Diferenças entre o pré-teste e o pós-teste na totalidade da amostra.	56
Tabela 7 - Diferenças entre o pré-teste e o pós-teste entre sexos.....	57

Índice de Anexos

Anexo 1 - <i>Roulement</i> de espaços do primeiro período.	XIV
Anexo 2 - Calendário anual de atividades desportivas e Plano B do <i>roulement</i> dos espaços.	XV
Anexo 3 - Planeamento anual da turma residente.	XVI
Anexo 4 - Regulamento das aulas de Educação Física.	XVII
Anexo 5 - Exemplo de um desafio de aptidão física destinada aos alunos fora da tarefa principal.	XVIII
Anexo 6 - Exemplo de instrumento de observação sistemática (frente).	XIX
Anexo 7 - Exemplo de instrumento de observação sistemática (verso).	XX
Anexo 8 - Concurso "Melhor Camisola" no Tag Rugby.	XXI
Anexo 9 - Exemplo de plano de aula implementação de Ensino de Pares no Voleibol.	XXII
Anexo 10 - Grelha de Avaliação Formativa.	XXIII
Anexo 11 - Ficha de Avaliação Formativa Mensal.	XXIV
Anexo 12 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 1).	XXV
Anexo 13 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 2).	XXVI
Anexo 14 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 3).	XXVII

Resumo

A elaboração do presente relatório de estágio visa a conclusão do ciclo de estudos referente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Assume-se, também, como um meio de partilhar a experiência de uma professora estagiária durante a sua Prática de Ensino Supervisionada. Os proponentes à realização do estágio profissional atravessam um conjunto de obstáculos que correspondem, ou não, com as suas expectativas iniciais. Perante o expectável e a realidade, o aspirante a professor deve encontrar um fio condutor que estabeleça metodologias para a resolução dos problemas decorrentes da prática pedagógica. Uma postura reflexiva face aos dilemas inerentes ao ato de ensinar podem ditar, em grande escala, um investimento mais vincado na formação contínua. O presente documento encontra-se dividido em três grandes áreas de atuação. A primeira diz respeito à gestão e organização do processo ensino-aprendizagem, englobando concepções, planeamento, realização e avaliação no ensino e quais as implicações das vivências e da formação académica nas mesmas. A segunda abrange a integração do futuro professor na comunidade escolar e a participação que este teve nas atividades não letivas. E, por fim, a terceira dá enfoque a um processo investigativo da ação pedagógica que almeja o desenvolvimento profissional. Na conclusão, é efetuada uma sinopse do ano letivo, de forma a estabelecer um confronto do estudante estagiário com as suas práticas e, para além disso, quais os fatores mais impactantes na sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; CURRÍCULO; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO; DESENVOLVIMENTO SOCIAL POSITIVO.

Abstract

The elaboration of the present report aims at completing the cycle of studies related to the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education. It is also a way of sharing the experience of a preservice teacher during her Supervised Teaching Practice. People who decide to undertake a school placement face a set of obstacles that may, or may not, correspond to their initial expectations. In the middle of expectations and reality, aspiring teachers must find guiding principles, establishing methodologies to solve problems that take place in class. A reflective attitude towards the dilemmas of teaching practices can dictate, on a large scale, a stronger investment in professional development in the future. This document is divided into three main areas of action. The first one is linked to the management and organization of the teaching-learning process, bounded with conceptions, planning, implementation and evaluation in teaching, and also the implications of academic and life experiences in that process. The second one is about the integration of the preservice teacher into the school community and the participation he had in extracurricular activities. And finally, the third one refers to the investigative process of pedagogical action that aims professional development. In conclusion, a synopsis of the academic year is carried out, in order to establish a confrontation between the preservice teacher with his practices and, in addition, what are the most impactful factors in his professional identity.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION; CURRICULUM; STUDENT CENTERED APPROCHES; POSITIVE SOCIAL DEVELOPMENT.

Lista de Abreviaturas

DP – Desenvolvimento Profissional

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EP – Estágio Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professora Cooperante

PE – Professor Estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

1. Introdução

1.1. O lugar do Estágio Profissional na formação de professores

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na formação de professores visa a integração do Estudante Estagiário (EE) no exercício da vida profissional, culminando no acoplamento entre o conhecimento teórico e empírico. A experiência prática assume um lugar de destaque na formação global do aprendiz, por ser “o locus de reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 170). É neste processo complexo e multidimensional que o futuro professor aprende a ensinar, ou seja, descobre, por meio de investigação-ação, quais as metodologias mais adequadas ao contexto em que se insere. Isto porque, quer no desporto, quer no ensino, não existem “receitas”. Tudo depende de uma enormidade de características do nosso público-alvo, sendo que a moldagem da nossa intervenção pedagógica, face às especificidades de cada aluno, configura e enaltece a arte de ensinar.

Apesar de muito significativo, o conhecimento pedagógico do conteúdo do EE, no início do Estágio Profissional (EP), aparenta ser insuficiente para combater o *ad hoc* de acontecimentos da sala de aula (Ball, 2000). Por essa razão, abordagens de ensino experimentais têm sido fortemente defendidas na literatura, com o propósito de aproximar o Professor Estagiário (PE) à realidade e levá-lo a entender melhor o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada (Korthagen, 2010). Nesse sentido, o Professor Cooperante (PC) e o Professor Orientador assumem especial relevância na dissociação do ensino, auxiliando na resolução dos dilemas pedagógicos decorrentes da prática (Loughran, 2013).

1.2. Impacto da Prática de Ensino Supervisionada na formação da Estudante Estagiária

Ao longo deste ano letivo, existiu um sério investimento da minha parte no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Acredito que esta minha postura de inconformidade perante verdades absolutas no EP irá ter benefícios estratosféricos na minha formação contínua. O acesso e a procura de conhecimento geram cada vez mais sentimentos de desvalorização ao que julgamos saber, porque afinal de contas ainda existe muito mais para descobrir. Por isso, a maior aprendizagem que levo desta experiência é que não podemos nunca estar conformados com as nossas práticas. Podemos sim ficar felizes quando algo de facto corre bem, mas nunca ter como um dado adquirido a eficácia das estratégias implementadas, porque aquilo que funcionou hoje pode não funcionar amanhã. Assim como toda a gente, existem acontecimentos na vida dos discentes que os podem deixar mais ou menos predispostos para a realização das tarefas e/ou alterar o seu comportamento. Consecutivamente, a sensibilidade humana confere-se como o ingrediente principal para entender as necessidades psicológicas momentâneas dos alunos.

1.3. Estrutura do Relatório de Estágio

O presente Relatório de Estágio conta a história da viagem de transição para a profissionalização docente de uma PE, que simultaneamente é professora e aluna. Aluna perante a instituição formadora e professora aos olhos da turma residente. Por consequência, a minha prática pedagógica (PP) vê-se subjugada a sentimentos de empatia pelos discentes, pois, tal como eles, ainda sou estudante. À vista disso, existe uma permanente procura por estratégias e metodologias que eu gostaria que tivessem sido aplicadas no tempo em que frequentei o ensino básico e secundário.

A estrutura do relatório aponta a necessidade de desenvolvimento do EE em três grandes áreas de competência para o alcance de sucesso profissional:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 3 – Desenvolvimento Profissional (DP).

Na introdução pretende-se conceder ao leitor um enquadramento do EP na formação de professores, esclarecendo a pertinência de uma aproximação do contexto de prática à realidade que o PE vai defrontar quando estiver sozinho no mercado de trabalho. Ainda nesta primeira parte, falo da minha experiência e o impacto da PES na minha formação, seguindo-se a apresentação da estrutura do relatório e das expetativas iniciais antes de começar o EP.

Relativamente à primeira grande temática (i.e., Área 1), encontra-se dividida em: enquadramento concetual, enquadramento institucional, planeamento, instrução, avaliação e uma reflexão acerca dos fatores que influenciaram, em grande medida, a minha PP. O enquadramento concetual está em primeiro lugar, porque considero fundamental que o PE esteja consciente da importância do professor e da EF na escola antes de decidir fazer disso a sua profissão. Enquanto docente, este deve defender o valor da sua disciplina para que os outros possam reconhecer a sua relevância no currículo escolar. As orientações curriculares, por sua vez, não seguem uma estruturação muito rígida e permitem ao professor ajustar o planeamento à sua realidade. Deste modo, segue-se o enquadramento institucional, porque para ter uma intervenção adequada, é necessário conhecer as particularidades do contexto. Sendo detentores de todas as ferramentas concetuais e institucionais, podemos começar a planear, orientar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão acerca dos aspetos que influenciaram a prática surge com o intuito de refletir sobre as vivências do EE, assim como a sua formação académica, e de que maneira podem ter impactado o trabalho desenvolvido na PES.

Quanto à Área 2, são enunciadas todas as participações em atividades desportivas e não-desportivas, como forma de integração do EE na comunidade escolar e, inclusive, explicita o projeto desenvolvido pelo Núcleo de Estágio (NE) – Projeto “100 Oportunidades” –, destinado aos alunos com necessidade de medidas de inclusão educativa da EC.

A Área 3 dá enfoque ao estudo de investigação-ação concretizado no âmbito da PES, onde o principal propósito foi verificar os efeitos de uma intervenção, com pedagogias centradas no aluno, no desenvolvimento social positivo dos participantes.

Por fim, na conclusão, irá ser efetuado um balanço global de toda a experiência vivida durante o ano letivo.

1.4. Expectativas iniciais e o desejo de me tornar professora

Desde que me recordo que tenho como objetivo tornar-me professora de EF. Contudo, o partir para o desconhecido acarreta receios. Considerando os testemunhos partilhados durante o primeiro ano do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, eu já imaginava que esta jornada fosse ser extremamente difícil. Para além do mais, sou uma pessoa que sofre muito por antecipação, o que acaba por piorar a situação. Mas em momento algum iria considerar desistir. Era o meu sonho e não me via a abdicar dele. Por outro lado, sentia algum conforto e confiança nas minhas competências, porque acredito que no ano anterior fui muito bem preparada pelos professores desta instituição. Foi na faculdade que conheci um mundo muito diferente das experiências que tinha vivenciado nas aulas de EF e que me fez abraçar ainda mais forte a profissão docente.

Pude compreender, então, que o exercício profissional iria ser marcado pela dualidade entre sentimentos negativos, relacionados com as minhas inseguranças e o medo de falhar, e sentimentos positivos, inerentes às pequenas vitórias e obstáculos que certamente iria ultrapassar.

2. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

2.1. Enquadramento Concetual

2.1.1. Importância da Educação Física no currículo escolar

A EF “afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e a realização das pessoas e a melhoria da sociedade” (Graça, 2015, p. 15). Aliás, esta assume uma posição indispensável no currículo escolar, por ser a única que trata o corpo como objeto pedagógico (Batista & Queirós, 2015). Assim sendo, ao aprender sobre, através e em movimento, a disciplina apresenta contribuições educacionais elevadas na formação do discente. Isto deve-se ao facto de a mesma ser capaz de desenvolver várias competências e de atingir os objetivos plasmados nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018).

Sob o ponto de vista de Arnold (1979), o potencial de educar sobre o movimento sugere uma perspetiva mais racional e estética, sendo que o movimento é aclarado pelas áreas de conhecimento (e.g., fisiologia, anatomia, física, etc.) e, posteriormente, apreciado como forma de arte. Já no caso de educar através do movimento, contribui para o desenvolvimento cognitivo, estética e moral, relações sociais, lazer e fitness. Por último, educar em movimento apresenta as atividades desportivas como tendo valor em si mesmas, permitindo ao indivíduo aperceber-se da sua dimensão física e estar consciente de si próprio e do mundo que habita. Perante as características enunciadas pelo autor, pode-se compreender de forma clara o poder educativo da EF na grande maioria das Áreas de Competências do Perfil dos Alunos presentes na Figura 1:

ÁREAS DE
COMPETÊNCIAS
DO PERFIL DOS
ALUNOS (ACPA)



Figura 1 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.

Outras perspectivas multidimensionais defendem três papéis essenciais da EF: o desenvolvimento da condição física, a estruturação do comportamento motor, (i.e., uma corporalidade consciente) e a formação pessoal, cultural e social (Crum, 1993). Dito de outro modo, esta é capaz de contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, de forma a dotá-los de ferramentas fundamentais para saberem lidar com eles próprios, com os outros e com o meio envolvente. Uma vez que a EF é a única disciplina capaz de atuar na área de competência relacionada com a “Consciência e domínio do corpo”, sem ela não seria possível concretizar todos os objetivos contemplados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), nem o ideal de educação universal proclamada por Comenius (1986) na sua *Didactia Magna* - “Omnes, Omnia, Omnino docenantur” (ensinar a todos, tudo, totalmente).

Não obstante, Whitehead (2010) considera que o papel principal da EF é desenvolver a literacia física nos alunos, para que tenham motivação, confiança, competência motora e conhecimento para praticarem desporto ao longo da sua vida. A minha convicção é de que todas estas perspetivas coexistem e todas elas são passíveis de serem alvo de foco nas aulas de EF, pois encontram-se intimamente interligadas. Ora vejamos: a aquisição de condição física incita uma maior consciencialização e perceção do corpo; a competência motora, por sua vez, aumenta a autoconfiança e autorrealização; para ganhos de competência motora o aluno tem de ser capaz de identificar cognitivamente as componentes críticas das tarefas; a partir do momento em que o aluno entende o “como” e o

“porquê” da realização das ações motoras técnicas e/ou táticas aprende, em simultâneo, a apreciar esteticamente o desporto; a formação cultural, nomeadamente da cultura desportiva, manifesta-se na aprendizagem das modalidades desportivas (i.e., história, regulamento e particularidades da mesma); a formação social ganha forma nas interações entre pares, na ética e nos valores que o desporto deve primar; e a formação pessoal assume-se como um aglomerado de todas as experiências proporcionadas aos indivíduos que constroem a sua identidade; no caso das vivências desportivas serem significativamente positivas, prevê-se que causem impacto no aluno, no sentido de o incentivar a procurar atividade física, de forma autónoma, fora do contexto escolar.

2.1.2. Papel do professor de Educação Física na escola

Após verificarmos a importância da disciplina de EF e o impacto que esta pode ter na formação integral do indivíduo, é importante refletirmos, também, acerca do papel do professor de EF. Além do mais, o EE deve encontrar-se esclarecido sobre o conjunto vasto de tarefas que envolvem a profissão docente.

Os professores têm a seu encargo vários tipos de funções importantes para a regulação da sua atividade profissional. Crum (2002) distingue, inclusive, várias “camadas” de atuação do professor de EF na escola. O nível micro, remete-nos para o universo da sala de aula, que contempla as tarefas relacionadas com o planejar, orientar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem (e.g., criar situações de aprendizagem adequadas, fornecer *feedback*, determinar o progresso dos alunos, entre outras). O nível meso visa a integração do indivíduo na comunidade escolar, procurando envolver-se ativamente na mesma e zelando pelo bem-estar do seu funcionamento enquanto organização (e.g., participação nas reuniões de departamento, preservar os equipamentos e materiais, manter contato com os pais, etc.). Quanto ao nível macro, este pressupõe o alargamento da promoção de atividade física para lá das fronteiras da escola, procurando estabelecer contatos com instituições

desportivas da comunidade local. Podemos, então, epilogar que o papel do professor de EF, vai muito além das tarefas de sala de aula.

Os conteúdos programáticos para a PES, isto é, o que é expectável que o PE concretize ao longo da mesma, correspondem às exigências do ofício. Isto é, a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1) e a Participação na Escola e Relações com a Comunidade (Área 2) são congruentes com o nível micro e meso referido anteriormente. No que diz respeito ao DP (Área 3), esta tem como objetivo incorporar processos de reflexão para a obtenção de progresso nas restantes áreas de desempenho. Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Diário da República, 1986), prevê-se que o professor atualize e complemente a formação inicial por meio de uma educação permanente. Nesse sentido, a formação contínua é compatível a adoção de uma prática reflexiva de inovação e investigação do professor em relação à sua atividade educativa, de modo a evitar atos imprudentes e rotineiros.

2.1.3. A permeabilidade das orientações curriculares

Os documentos de orientação curricular inscritos nos Programas Nacionais de Educação Física são flexíveis e permitem um grau relativamente elevado de autonomia no planeamento, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem. Caracterizado como um guião de referências a nível nacional para a lecionação da disciplina, é essencial a existência de um grau de liberdade alargado para assegurar a sua aplicabilidade em variados contextos escolares. Posto isto, o professor, após analisar todas as particularidades e condicionantes do contexto em que se insere, poderá tomar decisões mais ajustadas à sua realidade.

No que se refere às Aprendizagens Essenciais correspondentes ao 10.º ano de escolaridade (ano da turma residente a lecionar na PES), existem três grandes domínios: Área das Atividades Físicas, Área da Aptidão Física e Área

dos Conhecimentos. O professor deve efetuar o seu planeamento anual atendendo às exigências do currículo presentes na Figura 2:

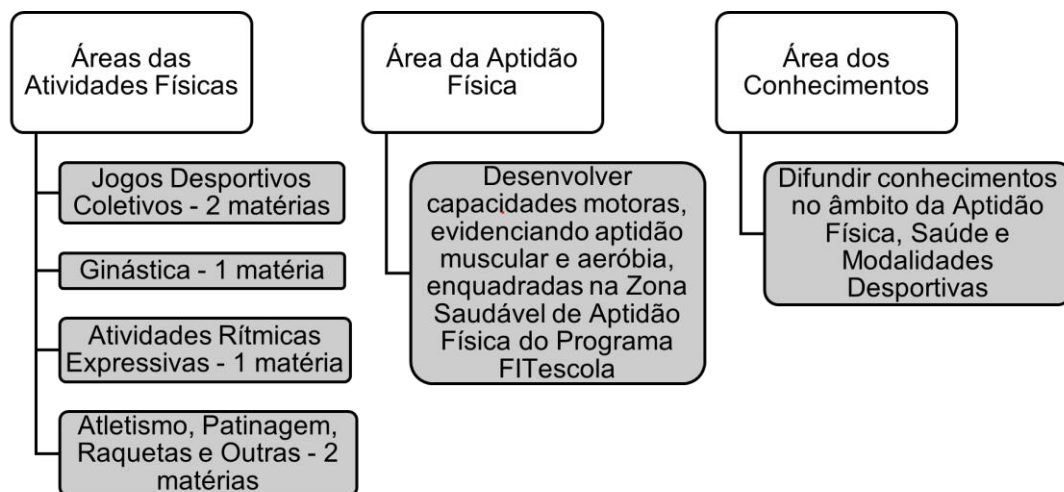


Figura 2 - Áreas e subáreas inscritas nas Aprendizagens Essenciais.

Pode-se, então, verificar uma permeabilidade relativamente às subáreas a desenvolver ao longo do ano letivo. Ademais, esta característica mantém-se no momento de definir o nível de desempenho em cada modalidade. Por intermédio de uma Avaliação Diagnóstica (AD), o professor poderá situar o aluno no nível introdutório, elementar ou avançado. Para este ano de escolaridade espera-se que, dentro das seis matérias selecionadas, cinco sejam de nível introdutório e uma de nível elementar.

2.2. Enquadramento Institucional

2.2.1. A Escola Cooperante e respetivas especificidades

A Escola Cooperante (EC) definida para a realização da minha PES situa-se no concelho de Penafiel e é destinada aos alunos que pretendem frequentar o 3.º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário. A escola apresentava uma oferta formativa de quatro cursos científico-humanísticos (Ciências e

Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades; e Artes Visuais) e quatro cursos profissionais (Técnico de Manutenção Industrial; Técnico Instalador de Sistemas Solares Fotovoltaicos; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; e Técnico Auxiliar de Saúde) no ensino secundário.

Com o objetivo de obter resultados efetivos na formação académica dos jovens, a EC promovia um conjunto de ações que intentam o sucesso educativo, particularmente: na preparação dos alunos para as disciplinas com exame nacional e de necessidades individuais; na concretização do programa de mentoria; na promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco; nos serviços de psicologia e orientação; na diversidade de oferta educativa; e na compensação aos alunos economicamente mais carenciados.

Quanto aos alunos com necessidade de medidas de inclusão educativa, a instituição integrava uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). O Projeto Educativo da EC pressupõe que os professores de educação especial acompanhem e monitorizem todo o processo educativo dos alunos envolvidos. De maneira a potenciar o sucesso das medidas implementadas, a EMAEI encontrava-se em constante articulação com a família e/ou encarregado de educação, com o diretor de turma e com os serviços de psicologia e orientação da escola.

Infraestruturas e materiais desportivos

A EC dispunha de uma variedade de espaços desportivos, nomeadamente: um pavilhão gimnodesportivo e dois campos exteriores dentro do recinto escolar. Para além disto, existia a oportunidade de usufruir das instalações da Câmara Municipal de Penafiel, que se encontravam a poucos metros da escola. Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo, este apresentava um campo de jogos que podia ser subdividido em três porções e uma sala de ginástica no piso superior. No espaço exterior, contávamos com dois campos,

um de ténis e outro que poderia ser utilizado para futebol ou andebol, sendo que ao lado destes existia uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

Quanto às infraestruturas providenciadas pelo município fora do recinto escolar, estas eram constituídas por um campo de futebol com o piso em sintético (que poderia ser dividido em dois), uma pista de atletismo e uma caixa de areia. A partir do segundo período letivo foi possível, também, utilizar o Complexo Desportivo de Penafiel composto por piscinas cobertas e ao ar livre, campos de ténis e salas de academia.

No que diz respeito às infraestruturas, estas sofreram uma reforma há relativamente pouco tempo (ano de 2010) e, por esse motivo, encontravam-se em boas condições para a prática. Quanto aos materiais, estes existiam em grande quantidade para a maioria das modalidades e aparentavam estar em bom estado de conservação.

Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos

Quanto à distribuição e funcionamento dos espaços desportivos, no início de cada ano letivo, era apresentada uma proposta para o *roulement* dos espaços (Anexo 1), sendo esta analisada e discutida em reunião do Grupo Disciplinar. Também foi elaborado um plano B do *roulement* no calendário escolar (Anexo 2), para o caso de as condições meteorológicas não possibilitarem a lecionação das aulas no espaço exterior, que sugere três atividades a serem desenvolvidas, nomeadamente: um torneio de basquetebol interturmas, um torneio de voleibol interturmas e um circuito de aptidão física. No que concerne à gestão dos balneários, pelo facto dos mesmos serem reduzidos em tamanho e em número em relação ao número de alunos, existiu a necessidade de organizar as turmas de modo a haver tempos distintos para a sua utilização. Sendo assim, metade das turmas entravam primeiro e passados dez minutos os balneários deveriam estar desocupados para as restantes se equiparem. Aproximando-se o final da aula, os alunos que entraram em primeiro lugar deveriam sair mais cedo, com o

intuito de disponibilizar quinze minutos para que os últimos se desequipassem e efetuassem a sua higiene pessoal.

2.2.2. As peculiaridades da turma residente

Foi-me atribuída uma turma de 10.º ano de escolaridade, do Curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 26 alunos (12 rapazes e 14 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos.

Após a aplicação de um questionário, através do *Google Forms*, no primeiro dia de aulas, foi possível conhecer um pouco mais os alunos e, desta forma, ajustar a minha prática às especificidades dos mesmos. Posto isto, pude retirar que uma percentagem elevada de alunos teve nota máxima no ano anterior (Figura 3).

Que nota obtiveste a Educação Física no ano anterior?

25 respostas

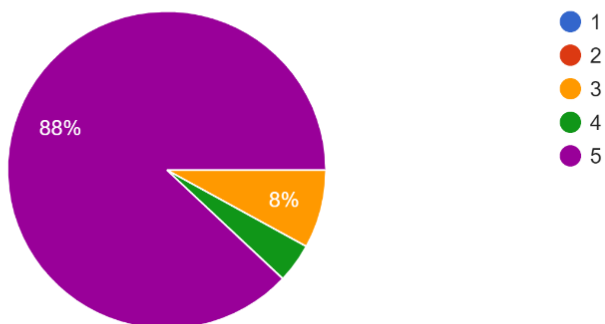


Figura 3 - Notas de Educação Física relativas ao ano anterior (9.ºano).

Todavia, salienta-se que a classificação do 9.º ano de escolaridade de 1 a 5 não é transferível para as classificações de 0 a 20, ou seja, uma nota de 5 valores no ensino básico não corresponde necessariamente a 20 valores no ensino secundário.

Um aspeto que procurei saber foi a experiência desportiva dos alunos, assim como as preferências e dificuldades a respeito das modalidades, com o propósito de tentar ir de encontro aos seus interesses, visando otimizar a sua motivação e, conseqüentemente, o seu empenho. Concluiu-se, então, que a esmagadora maioria dos alunos praticava ou já tinha praticado alguma modalidade fora da escola (Figura 4) o que poderia indicar níveis elevados de competência motora e condição física.

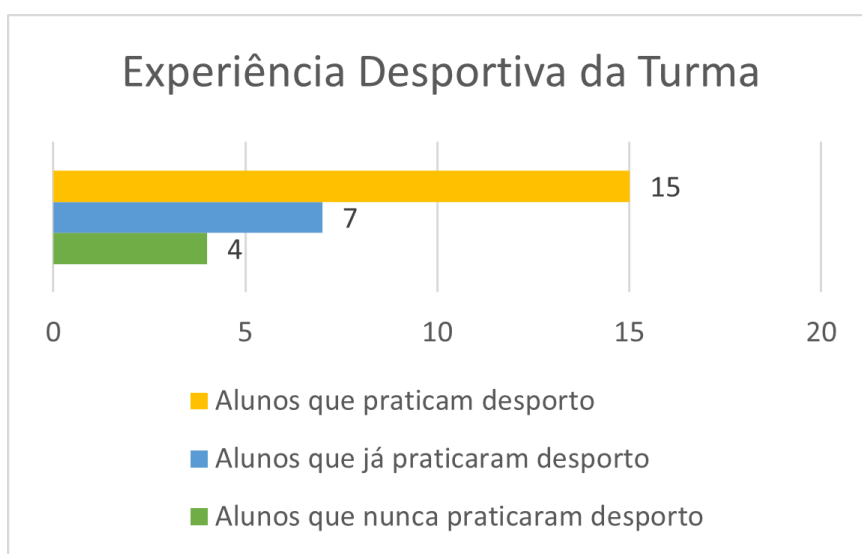


Figura 4 - Experiência desportiva da turma residente.

Conseguiu-se também averiguar uma preferência pelas modalidades de basquetebol e de voleibol, enquanto dança, ginástica e futebol são as modalidades que estes julgavam ter maiores dificuldades.

Outra situação que considero muito importante ter conhecimento antes de lecionar as aulas práticas, é o estado de saúde dos meus alunos. Existiam alguns casos preocupantes que foram alvo de especial atenção no decorrer das sessões: três alunos apresentavam problemas de saúde crónicos, contudo realizaram as aulas normalmente; três alunos sofriam de alergias ao pólen/pó; e dois alunos não realizaram a maioria das aulas práticas no primeiro período, um

deles devido a um problema na articulação do joelho e outro devido a uma intervenção cirúrgica.

Relativamente ao comportamento evidenciado pelos estudantes no decorrer das aulas, constatou-se que a turma era bastante comunicativa e indagadora, empenhada e com elevada competência motora. A situação que me causou mais dificuldades na gestão de comportamentos foi o facto de os alunos apresentarem uma competitividade excessiva, especialmente no aproximar das avaliações. Por esta razão, tive de desenvolver uma postura mais incisiva e estratégias mais adequadas na resolução de conflitos e controlo da turma. Nas reuniões de Conselho de Turma, verificou-se que esta característica estava presente, não apenas na disciplina de EF, mas também nas restantes disciplinas.

2.3. Planeamento Anual: a imprevisibilidade do contexto educativo

Conhecido o contexto torna-se possível criar um planeamento mais adequado. A investigação no âmbito do ensino realça inúmeras vantagens do planeamento prévio, em particular: na redução da ansiedade, no caso de professores inexperientes; na antecipação de problemas, recorrendo à visualização / simulação / previsão de vários cenários; no estabelecimento de objetivos; comunicação entre colegas de profissão, promovendo troca de conhecimento e trabalho de equipa; na gestão de tarefas que visem a participação ativa dos alunos; e na eficácia pedagógica (Januário et al., 2015).

2.3.1. Seleção das modalidades a lecionar

A escolha das modalidades a desenvolver seguiu as orientações curriculares explanadas acima no ponto 2.1.3, mas também procurou ir ao encontro do plano de atividades desportivas inseridas no calendário escolar da EC (Anexo 2) e com o *roulement* de espaços.

As modalidades lecionadas foram: Basquetebol e Atletismo no primeiro período; Voleibol, Ginástica e Dança no segundo, sendo que estas duas últimas eram lecionadas em conjunto; e Tag Rugby no terceiro, dando também continuidade à Ginástica e Dança. A seleção dos conteúdos e do seu *timing* esteve emparelhada com as modalidades sujeitas a atividades desportivas extra-aula (Figura 5). Assim, para o caso de os alunos decidirem participar nas mesmas, já estariam mais preparados, pois tentou-se suprimir as suas dificuldades nas sessões.

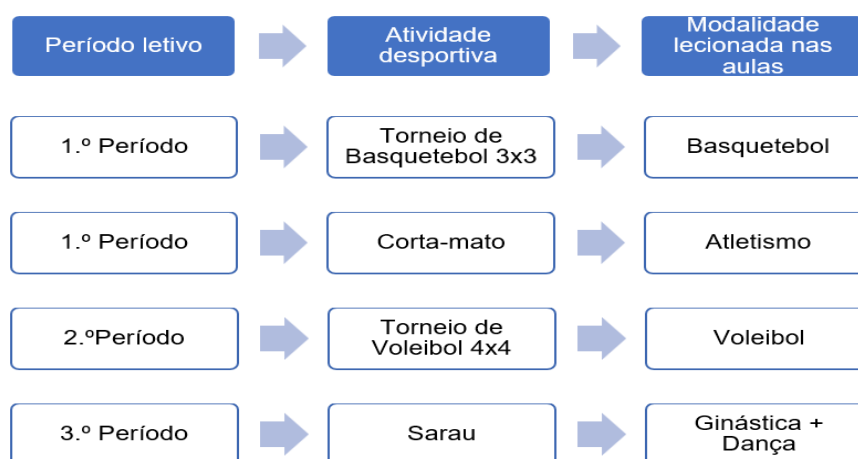


Figura 5 - Relação entre as atividades desportivas e as modalidades lecionadas.

No *roulement* de espaços, no início de cada período letivo eram atribuídos às turmas dois espaços distintos numa semana. Deste modo, uma das modalidades era lecionada à terça-feira e a outra à quinta-feira até ao final do período letivo, de acordo com as características do local designado para a prática.

2.3.2. Diferenças entre o número de aulas planeadas e executadas

Inicialmente, no planeamento anual (Anexo 3), estava previsto um total de 59 sessões de 90 minutos para a lecionação das modalidades estipuladas. Para além disso, foram assinaladas as semanas destinadas à realização dos testes

de aptidão física (i.e., FITEscola) e atividades desportivas (e.g., corta-mato, mega sprinter, torneios, etc.) definidas pelo Grupo de EF. Em relação às semanas definidas para a realização dos testes de aptidão física, os espaços desportivos encontravam-se com o material montado de segunda-feira a sexta-feira. Durante esses dias, eram efetuados os seguintes testes: peso, altura, índice de massa corporal, flexibilidade dos ombros, flexibilidade dos membros inferiores, vaivém, agilidade (4x10 metros), velocidade (40 metros), impulsão horizontal, flexões de braços e abdominais. Com a quantidade elevada de turmas a ter de partilhar o espaço, na maioria das vezes, os professores decidiam concretizar os testes em conjunto para otimizar a gestão do tempo de aula.

O ensino é um sistema altamente imprevisível, porém o planeamento torna-se ainda mais importante, numa tentativa de minorar essa imprevisibilidade e de controlar a prática (Januário, 2017). Perante esta afirmação, várias alterações tiveram de ser efetuadas, desde o nível macro (i.e., planeamento anual) ao nível micro (i.e., planos de aula). De um ponto de vista mais macro, em quase todas as modalidades houve uma diminuição do número de aulas lecionadas, tal como se pode verificar na Tabela 1:

Tabela 1 - Planeamento anual com aulas previstas e lecionadas.

Período letivo	Modalidades	Aulas previstas	Aulas lecionadas	Diferença entre aulas lecionadas e previstas
<i>1º</i>	Basquetebol	11	7	- 4
	Atletismo	9	3	- 6
<i>2º</i>	Voleibol	12	11	-1
	Dança + Ginástica	11	9	- 2
<i>3º</i>	Tag Rugby	5	3	- 2
	Dança + Ginástica	5	6	+ 1
	<i>FITEscola</i>	6	6	0
	Total	59	45	- 13

Relativamente às razões que levaram à diminuição do número de aulas nas modalidades do primeiro período, foi sobretudo devido a questões

meteorológicas. A elevada precipitação durante os meses de outubro, novembro e dezembro exigiram a partilha do espaço interior e, consecutivamente, a execução dos planos B do *roulement*. Uma das aulas de Atletismo não foi concretizada por coincidir com o corta-mato escolar, cuja atividade foi marcada posteriormente à realização do planeamento anual. No segundo período, uma das aulas de Voleibol e outra de Ginástica e Dança foram cedidas para a realização de uma atividade inserida nos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e para assistir a uma peça de teatro – “A Farsa de Inês Pereira” –, respetivamente. Já no terceiro período, uma das aulas de Tag Rugby foi cedida à Dança e Ginástica (com o objetivo de preparar a turma para o sarau), daí essa modalidade apresentar uma aula extra, e outra para a conclusão dos testes de aptidão física.

2.4. Capacidade Instrucional: a evolução para uma gestão multifatorial do ensino

“Entre modelos de instrução mais centrados na direcção do agente de ensino e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos praticantes, há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direcção e apoio e as necessidades de exercitação da autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva.”

(Mesquita & Graça, 2009, pp. 45-46)

2.4.1. Estado inicial da “arte” e dificuldades encontradas

Na aula de apresentação foi explanado o regulamento das aulas de EF (Anexo 4), com a intenção de estabelecer regras e criar rotinas. A partir do momento que definimos normas de conduta para as aulas temos de assegurar que as mesmas sejam cumpridas, especialmente numa primeira fase. Um dos problemas que surgiu teve que ver com o funcionamento dos balneários, descrito no ponto 2.2.1 – “*Distribuição e funcionamento dos espaços desportivos*”. Numa

aula de 90 minutos eram perdidos no mínimo 10 minutos em tempo útil de aula, sem considerar o tempo de balneário de 15 minutos (5 para equipar e 10 para a higiene pessoal). Dessa forma, o tempo útil da aula, que poderia ser aplicado em tempo de empenhamento motor, ficava circunscrito a 65 minutos. Outra dificuldade foi relativa ao reduzido espaço para a lecionação da modalidade de Basquetebol. Nos momentos da aula em que era realizado jogo 3x3, metade dos alunos da turma tinham de estar a concretizar uma atividade diferente, pois só existiam dois cestos naquela porção do pavilhão ginnodesportivo.

Relativamente à parte instrucional do EE em concreto, surgiram dificuldades na demonstração, *feedback* e questionamento. Por vezes, na exemplificação de determinada tarefa, recorrendo à participação dos alunos, não completava a demonstração com a rotação dos estudantes no exercício. Apesar de referir por palavras como esta deveria ser efetuada, faltava solicitar aos alunos que também demonstrassem essa parte e que realizassem várias vezes consecutivas a tarefa, de modo a dar uma referência visual da rotação. Quanto ao *feedback* pedagógico, desde o início da PES que faço correções das ações técnicas e/ou táticas muito pertinentes, focadas nas componentes críticas. Isto deve-se à procura permanente do conhecimento específico do conteúdo durante o planeamento. Porém, à semelhança da demonstração não completava o ciclo, ou seja, após corrigir o aluno não verificava se o *feedback* tinha surtido efeito e se o comportamento do mesmo se tinha alterado na repetição seguinte. O questionamento para verificação de conhecimento era algo que não era muito frequente nas primeiras aulas. Desde logo surgiu a necessidade de evoluir nesse aspeto, não só para confirmar se os discentes tinham entendido a tarefa, mas também como ferramenta de avaliação formativa.

2.4.2. Balanço entre as dificuldades iniciais e as metas alcançadas

Sendo detetados aspetos a melhorar numa fase precoce do EP, foram implementadas estratégias na busca da mitigação ou resolução de problemas. O tempo perdido, devido ao funcionamento do balneário, foi convertido em tempo

útil para questões relacionadas com: regulamento das modalidades, observação de vídeos, preenchimento de questionários sobre os conteúdos lecionados, informações relativas à aula seguinte, realização da autoavaliação, entre outros. No que diz respeito ao problema do espaço em Basquetebol, o controlo dos alunos fora da tarefa foi resolvido através da utilização de desafios de aptidão física (Anexo 5). Esta atividade demonstrou-se relevante no progresso de competências neuromusculares a serem avaliadas nos testes FITescola.

Quanto à instrução, as dificuldades foram sendo resolvidas por etapas (i.e., na aula inicial priorizava determinada situação, verificava na próxima se já não acontecia o problema identificado e depois avançava para uma nova situação a melhorar). Embora gradual, a minha capacidade instrucional (e.g., apresentação de situações de aprendizagem) melhorou significativamente num curto espaço de tempo, sendo que as dificuldades indicadas anteriormente ficaram praticamente resolvidas na primeira metade do segundo período.

2.4.3. A reflexão como uma ferramenta poderosa na docência

O horário atribuído pela PC aos EE do NE contemplava um número de horas especialmente dedicado à prática reflexiva em conjunto, que coincidia com dois blocos de 90 minutos em dias distintos. Nas reuniões de NE procurávamos encontrar soluções para os problemas decorrentes nas aulas. E porque muitas cabeças pensam melhor do que uma, acredito que a colaboração entre os membros do núcleo permitiu chegar mais longe na PES.

Com o aumento crescente de trabalho e de dúvidas, o horário estabelecido para as sessões em grupo constitui-se como insuficiente. Por essa razão, os intervalos entre aulas e as pausas para o almoço foram também reaproveitados para discutir os assuntos a resolver. Esse tempo, por vezes, também era utilizado para treinar ações motoras e/ou situações de aprendizagem a aplicar nas sessões. A PC permanecia sempre contactável e até nos fins de semana não nos conseguíamos desligar da escola, pois

queríamos que a nossa intervenção pedagógica fosse o mais enriquecedora possível para os alunos.

Desde muito cedo que começamos a redigir observações não sistemáticas nas aulas dos colegas estagiários, com o intuito de depois ser discutido nas reuniões. Todos entenderam a necessidade da crítica como algo construtivo na sua profissionalização e aceitavam cordialmente aquilo que lhes era apontado. De modo a complementar a observação, mais tarde foram implementadas observações sistemáticas ao PE e aos alunos (Anexo 6 e 7). Numa primeira análise, era preenchido um instrumento de observação sistemática sem interferência da opinião dos colegas ou da PC na PP no EE (i.e., não eram fornecidas sugestões de melhoria em nenhum campo). A partir dos dados recolhidos, eram sinalizados os pontos fortes e os aspetos a melhorar (e.g., *feedback*, instrução, afetividade positiva e negativa, observação, organização, etc.). Numa aula seguinte, estabelecia-se uma relação com a aula anterior e verificávamos a presença (ou não) de melhorias nos pontos assinalados. As observações destinadas aos estudantes permitiram obter dados relativamente aos comportamentos fora da tarefa, atenção à informação, interações verbais, ajuda, atividade motora, entre outros. Ainda que a observação dos alunos se constitua como instrumento para determinar a postura do discente perante a aula, é também um fator indicador das práticas do professor, pois consegue determinar o tempo de instrução e de empenhamento motor.

2.4.4. Utilização híbrida dos modelos de ensino

Ao longo da minha PES decidi “apetrechar” a minha intervenção pedagógica com características de vários modelos e estilos de ensino. Porém o recurso aos mesmos, também é, em certa medida, influenciado pela capacidade instrucional do professor. À medida que o PE se desenvolve, começa a libertar-se das preocupações relacionadas, quer com rotinas impostas aos alunos na sala de aula, quer com as rotinas de trabalho impostas ao EE na aquisição de

autonomia profissional. A partir do momento que o estagiário estabiliza a sua rotina e ultrapassa a fase de choque com a realidade, começa a diversificar a sua prática. As metodologias que procurei implementar seguiram algumas orientações/caraterísticas de diferentes modelos de ensino, o que acabou por exigir também estilos de instrução distintos em cada um deles.

Modelo de Instrução Direta (MID)

O MID (Metzler, 2017) teve maior impacto na fase inicial do meu EP. Apesar de ter existido sempre uma atitude proativa em virtude da aplicação de pedagogias mais centradas no aluno, verificou-se a presença deste modelo ao longo de toda a PES, conforme as necessidades não só do PE, mas também dos alunos.

Este modelo de ensino refletiu-se, principalmente, na forma como transmitia os novos conteúdos aos alunos e como organizava e monitorizava as tarefas. Esta questão é melhor explanada no livro denominado *Pedagogia do Desporto*, no qual passo a citar:

“o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e acção dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos. Para o efeito, as actividades são organizadas em segmentos temporais, porquanto é crucial utilizar o tempo de aula de forma eficaz, expressa num tempo de prática motora elevado. É determinante que os alunos obtenham um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, contribuindo para tal a indicação de critérios de êxito na consecução das mesmas”.

(Mesquita & Graça, 2009, p. 48)

A implementação de um modelo centrado no professor, implica a utilização de estilos de ensino mais convergentes. Foram utilizados na minha PES o estilo comando – o professor toma todas as decisões, definindo o início,

o fim, a sequência, o ritmo e a sincronia das atividades – e estilo tarefa – onde surge a oportunidade de o aluno decidir a velocidade de concretização das situações de aprendizagem consoante o seu nível de habilidade (Gomes, 2017). Se o primeiro encontrou-se mais visível na modalidade de Dança, o segundo assumiu especial relevância em determinados momentos da aula nos jogos desportivos coletivos e no atletismo.

A escolha do MID e do estilo de comando empregues, praticamente, na totalidade das aulas de preparação do sarau (Dança e Ginástica) do terceiro período, deveu-se ao escasso tempo estipulado para o desenvolvimento das coreografias. A meta temporal para a participação na atividade obrigou a métodos mais diretivos na gestão do ensino.

Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED, proposto por Siedentop (1994), nos jogos desportivos coletivos lecionados (i.e., Basquetebol, Voleibol e Tag Rugby) torna-se mais evidente na criação de equipas (filiação) e na criação de um quadro competitivo, onde os grupos podiam arrecadar pontos nos diversos exercícios concretizados ao longo da aula (registos estatísticos) até ao final da UD (época). Na última aula das unidades didáticas de Basquetebol e Voleibol, realizou-se um evento culminante, um momento propício à festividade, que assumia características de uma competição formal mediada pelos alunos, isto é, com atribuição de funções distintas para a realização dos jogos (árbitro, cronometrista, etc.), em que a postura do professor assume-se como pouco interventiva.

A afiliação persistente foi uma característica aplicada logo no primeiro período e permaneceu ao longo do ano. Alguns problemas foram detetados no compromisso dos alunos relativamente à camisola de equipa. Solicitaram-se aos grupos de trabalhos que, após definirem nome, cor e grito da sua equipa, todas as aulas trouxessem uma camisola com a cor correspondente. A definição de equipas por cores facilita a organização da aula, tornando mais fácil a atribuição de *feedbacks* a nível tático, porque os elementos atacantes e defensores

encontram-se mais perceptíveis. Apesar de aplicar um sistema de punições na contabilização da pontuação da equipa, os estudantes continuavam a esquecer-se dessa imposição. No terceiro período, decidi adotar uma estratégia oposta. Em vez de punir as equipas, iria beneficiar com um ponto extra no sistema de pontuação aquelas em que todos os elementos traziam a camisola. Obtive uma resposta muito mais positiva dos alunos face a esta bonificação. Também a criação de concursos de “Melhor Camisola” (Anexo 8), “Melhor Fotografia” e “Equipa com mais *Fairplay*” promoveram o desenvolvimento de relações sociais positivas e de um maior envolvimento por parte dos estudantes.

Recorreu-se a estratégias que resolvessem problemas emergentes nos registos de pontuação. Houve uma disparidade mais acentuada no primeiro período relativamente ao nível de habilidade entre equipas. Por isso, procederam-se a alterações do quadro competitivo de maneira que os alunos não se apercebessem que estariam a defrontar equipas com o mesmo nível de habilidade. Assim, evitaram-se sentimentos de desvalorização das equipas mais fracas perante as mais fortes, proporcionando também uma tentativa de aproximação das pontuações. A aplicação “Copa Fácil”, utilizada na cotação dos resultados obtidos aula a aula, adicionou inovação à PP. A partir de casa, os estudantes poderiam aceder às classificações e situarem-se na competição.

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no ensino do Voleibol (MAPJ)

O MAPJ esteve presente na escolha das tarefas de aprendizagem e na forma como estavam estruturadas as atividades no ensino do Voleibol, “decorrendo do seu tratamento didático a manipulação de constrangimentos que torna acessível a sua prática qualificada” (Mesquita et al., 2013, p. 81). Contudo, a estrutura curricular do modelo não foi aplicada na sua plenitude, isto porque a mesma distingue quatro etapas de aprendizagem no voleibol e, consequentemente, quatro níveis de jogo: a primeira etapa corresponde ao 1x1 e ao 2x2 (com prensão de bola), a segunda ao 2x2, a terceira ao 3x3 e a quarta ao 4x4 ou 6x6. Quando realizada a AD, a turma, de uma forma generalizada, encontrava-se nas primeiras etapas de aprendizagem, porém, de acordo com as

Aprendizagens Essenciais, e tendo em conta que o voleibol é uma modalidade lecionada desde o ensino básico, seria de esperar que os alunos de 10.º ano de escolaridade se situassem no nível elementar. Para além disso, o torneio de voleibol a realizar no final do segundo período para o ensino secundário seria em situação de jogo 4x4, pelo que é de extrema importância a preparação dos alunos para a eventualidade de quererem participar no mesmo. Deste modo, foi tomada a decisão de lecionar o jogo 2x2 inicialmente, com o intuito de consolidar as ações técnico-táticas menos complexas e, depois, lecionar o 4x4 sensivelmente a meio da UD, passando por tarefas do nível anterior (terceira etapa de aprendizagem) para uma transição mais subtil dos conteúdos.

Relativamente à organização das aulas, pretendeu-se integrar tarefas que visavam a manipulação do grau de complexidade do jogo, através dos princípios da continuidade e incremento gradual da dificuldade (Musch et al., 2002). Para o efeito, incorporaram-se tarefas de aquisição, de estruturação e de adaptação, em que as primeiras visam prioritariamente a eficiência e são consumadas em situações com baixa interferência contextual e as últimas são mais próximas do contexto de jogo formal (Mesquita, 2006).

Ensino de Pares e Aprendizagem Cooperativa

Adotando um estilo recíproco de ensino, pretendeu-se desenvolver dinâmicas e estratégias do Ensino de Pares, nas tarefas de aquisição e de estruturação, onde um dos alunos era designado como o “observador” e o(s) outro(s) “executante(s)” (Mosston & Ashworth, 1986). Neste modelo, a responsabilidade é atribuída aos estudantes, que são treinados previamente para observar e analisar os colegas (Metzler, 2017). De maneira a sistematizar e orientar a observação dos alunos, antes do exercício explanava as componentes críticas da habilidade a executar e indicava objetivamente (com recurso a palavras-chave) o que os alunos deveriam detetar na ação do colega. O sistema de rotação das funções de observador e do observado foi pensado de maneira a tornar as aulas mais equitativas, por exemplo, os alunos que consideravam estar mais à vontade com o conteúdo seriam os primeiros a

concretizar a tarefa, ao final de cinco tentativas, respeitando os critérios estabelecidos, deveriam trocar de função com o colega. Os colegas que considerassem ter mais dificuldades só poderiam trocar novamente de função quando realizarem cinco tentativas bem-sucedidas até ao final do tempo estabelecido pelo professor para a realização da tarefa (Anexo 9). Neste contexto, são contabilizadas, preferencialmente, as tentativas realizadas com sucesso, potenciando uma maior participação dos alunos com mais dificuldades. Além disso, Farias et al. (2022) considera que esta estratégia promove o desenvolvimento social positivo, por incentivar à adoção de atitudes/comportamentos de empatia, de inclusão e de entreajuda. Adicionalmente, foram acauteladas estratégias de *scaffolding* de participação mais democráticas (Farias & Mesquita, 2022), nomeadamente pela permissão de, por exemplo, agarrar a bola, duplo toque, realização do serviço mais próximo da rede, entre outros. Estas estratégias são congruentes com um estilo inclusivo de ensino, por meio de uma autoavaliação do aluno relativamente ao seu nível de desempenho.

No que se refere à Aprendizagem Cooperativa, foram seguidos cinco elementos facilitadores, de acordo com Johnson et al. (1994): interdependência positiva, onde os alunos tiveram de entender a importância de todos os membros na equipa para atingir objetivos; interação cara-a-cara, promovendo entreajuda no desenvolvimento das competências motoras e cognitivas; sistemas de *accountability* (i.e., responsabilidade individual), onde os elementos de forma individual contribuíam para a pontuação da equipa; habilidades sociais interpessoais e em pequenos grupos, numa tentativa de desenvolver a tomada de decisão, construir consenso dentro da equipa, comunicar com os pares, resolver conflitos e construção de confiança; e processamento em grupo, através das auto e heteroavaliações no final da aula.

As ferramentas tecnológicas, numa sociedade onde as mesmas se encontram socialmente e culturalmente enraizadas (Selwyn & Stirling, 2016), foram uma forma de fornecer informação e envolver os jovens de maneira atrativa nas tarefas de aprendizagem (i.e., permissão da utilização do telemóvel

nas aulas de Dança e Ginástica para efetuar gravações). Para além disso, permitiu desenvolver todos os elementos facilitadores enunciados anteriormente.

2.4.5. Breve passagem pelo ensino básico e diferenças instrucionais

Até ao momento, apenas mencionei a minha experiência com a turma residente na EC. Porém, tive a felicidade de poder lecionar às crianças do ensino básico – turma partilhada –, numa escola com um contexto diferente.

A turma partilhada era constituída por 22 alunos do 6.º ano de escolaridade, de um contexto socioeconómico mais desfavorecido. A turma foi compartilhada com um dos colegas do NE e as unidades didáticas, assim como os planos de aula, foram realizados em conjunto. Todavia, como iríamos lecionar duas modalidades distintas por blocos, decidimos que o melhor seria cada um de nós ser responsável pela leção de cada uma delas. Portanto, o meu colega lecionou as cinco aulas correspondentes à modalidade de Voleibol, e eu, em seguida, lecionei outras cinco, correspondentes à modalidade de Ginástica.

Na observação das aulas de Voleibol, pude perceber que os estudantes estavam empenhados e com boa disposição motora para as tarefas. Ainda pude detetar quais os elementos com comportamentos desviantes. Quando passamos para a Ginástica, os alunos afirmaram logo que não apreciavam a modalidade. Como forma de compensação, apostava em aquecimentos mais lúdicos e dinâmicos e como recompensa, caso estes se comportassem bem, implementaria o jogo que eles mais gostassem na aula seguinte. Foi a maneira que encontrei de os manter mais motivados para a prática.

Uma das dificuldades sentidas teve que ver com o controlo dos alunos nas tarefas específicas da Ginástica, pois o facto da modalidade não os agradar promovia comportamentos desviantes. Outra situação relacionou-se com o conhecimento específico do conteúdo do EE que, tal como referido no ponto 2.6. 2 deste RE, revela ainda algum espaço para melhoria.

Importa mencionar que os estudantes do ensino básico apresentam características muito distintas dos estudantes do ensino secundário. A forma como transmitia os conteúdos teve de ser adaptada, de modo a responder às especificidades dos mesmos. Nestas idades, as crianças caracterizam-se como muito inquietas e distraídas. Consequentemente, a instrução deve ser mais breve e conter mais palavras-chave do que o habitual, de maneira a torná-la eficaz.

A experiência no ensino básico contribuiu para a extensão do meu reportório instrucional, de forma a facilitar a atuação pedagógica em contextos de ensino que apresentem alunos com idades mais novas no futuro.

2.5. O Ato de Avaliar: a função mais difícil da profissão docente

O currículo, a pedagogia e a avaliação têm sido descritos como três dimensões que se encontram interrelacionadas e que são fundamentais para um ensino de qualidade em EF (Penney et al., 2009). Porém, esta última tem sido referida como uma das questões mais preocupantes e problemáticas para os professores da disciplina nos últimos 40 anos (López-Pastor et al., 2013). Sendo a observação um instrumento indispensável às aulas de EF, a avaliação fica consequentemente afetada pela subjetividade de cada observador (Sarmiento, 2004).

2.5.1. O “olhar clínico” do professor de Educação Física

De modo a tornar o processo avaliativo mais objetivo possível, houve a necessidade de treinar a observação do movimento desportivo. Assim sendo, houve um forte investimento no meu DP ao longo do ano letivo para a análise *in loco* das componentes críticas e identificação imediata do erro. Esta situação surge, não só para apurar classificações, mas também no sentido de prescrever *feedbacks* pedagógicos mais adequados e significativos para o progresso dos

alunos durante as aulas. Por sua vez, o discente ao compreender a ação motora correta poderá também ele ser capaz de se envolver no processo de ensino-aprendizagem e, através de uma atitude crítica, ser capaz de se avaliar a si próprio e aos colegas.

Especialmente na fase inicial do EP, foram realizadas múltiplas avaliações diagnósticas, o que contribuiu para uma evolução positiva precoce na capacidade de observar. Além da observação da turma residente, analisei as turmas dos colegas estagiários e da direção de turma da PC, nas quais também efetuei registo numa grelha de avaliação com o intuito de treinar o “olhar clínico” indispensável à prática docente.

A tarefa de observação, tal como refere Aranha (2007), apresenta três momentos distintos: a pré-observação, onde o professor planeia o momento, a forma e, em concreto, o que irá observar; a observação propriamente dita, que deve obedecer aos princípios de objetividade, validade e fidelidade; e o pós-observação, essencial para ser capaz de emitir uma resposta que vá ao encontro das necessidades dos alunos. O docente capaz de aplicar rigorosamente estes critérios, tentando manter-se imune a um conjunto de efeitos ou influências (e.g., efeito de halo), será um profissional mais justo. Colocando-me na posição de aluna, não iria certamente gostar de me sentir injustiçada e, por esse motivo, a busca insaciável de objetividade na avaliação foi uma constante ao longo do EP.

2.5.2. Avaliação diagnóstica: primeiro confronto com a avaliação

No início do primeiro período letivo, foi sugerido ao NE que as primeiras três aulas fossem destinadas à AD de todas as modalidades a lecionar que fossem passíveis de se concretizar. A modalidade de Ginástica não foi alvo de avaliação neste intervalo de tempo, pois não me tinha sido atribuída a Sala de Ginástica para o efeito. No caso de Dança não foi realizada AD, pois os alunos afirmaram que o estilo de dança que iria ser lecionado – dança contemporânea – nunca tinha sido lecionado em anos anteriores. Também a modalidade de Tag

Rugby não foi sujeita a avaliação pelo mesmo motivo, por isso, partiu-se do pressuposto que a turma estaria no nível introdutório.

A 15 de setembro vejo-me pela primeira vez confrontada com a grelha de avaliação nas minhas mãos e uma turma de 26 alunos à minha frente. Era a AD de Basquetebol, e mesmo sendo uma modalidade em que me sentia confortável, fiquei bastante preocupada.

“É realmente muito difícil avaliar uma quantidade tão grande de alunos e de parâmetros de avaliação em tão pouco tempo, principalmente quando ainda nem sabemos sequer o nome dos alunos”.

(Diário de Bordo, 15/09/2022)

Apesar do receio de não conseguir efetuar uma avaliação adequada, sabia que tinha a PC a suportar-me. Sabia que se me faltasse algum dado que a mesma o iria ter preenchido e, com certeza, com mais assertividade do que eu, pelos seus vastos anos de experiência na análise do movimento. Após todas as avaliações, independentemente em que momento fossem, ficava muitas vezes na sala de trabalho da EC a comparar os meus registos com os da PC. Em caso de dúvida por alguma incongruência, procurava dialogar com a mesma, estabelecendo uma linha de pensamento, e partilhando também a minha visão. Acabávamos, assim, por estabelecer um acordo mútuo acerca das notas.

Com o tempo de prática, a tarefa de avaliar tornou-se mais simples. Todavia, nunca será uma tarefa fácil, pois as vidas dos nossos estudantes encontram-se nas nossas mãos. A nossa classificação pode alterar por completo o rumo académico e profissional dos mesmos. Por esta mesma razão, as decisões concretizadas no âmbito da avaliação nunca podem ser tomadas de ânimo leve.

2.5.3. Avaliação formativa: envolvimento dos alunos no processo

A classificação final do discente não se deve cingir única e exclusivamente ao momento formal de avaliação. Na minha TR, em particular, a Avaliação Sumativa (AS) era um fator de *stress* e de ansiedade muito grande, o que por vezes levava os alunos a adotarem comportamentos menos corretos. Sendo estes bastante preocupados com os resultados académicos, tive sempre o cuidado de frisar que a avaliação era contínua e que em todas as aulas eram observados.

Segundo Carvalho (1994) é proveitoso dar enfoque à observação das dificuldades dos alunos, naquilo que ainda não são capazes de realizar e que os impede de resolver as atividades propostas com êxito. Consecutivamente, o professor, ao detetar a natureza do erro que impede os discentes de progredir, é capaz de definir objetivos claros de aprendizagem, bem como os critérios que permitem considerar essa aprendizagem como algo adquirido.

Evidentemente que o registo mental é importantíssimo, contudo senti necessidade de aplicar estratégias de registo para a Avaliação Formativa (AF) com objetivos específicos para as atitudes, tal como tenho para a avaliação de habilidades técnico-táticas. Posto isto, durante e/ou após todas as sessões era preenchida uma grelha de AF, incluída no registo da marcação de presenças (Anexo 10), que considerava os seguintes parâmetros: participação ativa, comportamento inadequado, cooperação, questionamento, responsabilidade, comunicação e participação em atividades desportivas.

Ademais, era efetuada uma avaliação mensal (Anexo 11) onde era atribuída uma nota qualitativa (Fraco, Não Satisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom) nas seguintes competências: Atividades Físicas Desportivas, Assiduidade/Pontualidade, Interesse/Participação, Comportamento, Cooperação e Comunicação/Regras de Segurança.

Todos os parâmetros utilizados na grelha de AF em cada aula e a AF mensal foram interpretados a partir dos Critérios Gerais e Específicos de EF da

EC e, também, através do recurso das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Todavia, as estratégias para a AF enunciadas anteriormente não transferem a personagem principal (i.e., o aluno) para o seu próprio processo avaliativo (i.e., uma avaliação focada no processo de ensino-aprendizagem). De acordo com Chappuis et al. (2012), um processo de avaliação de qualidade apresenta cinco aspetos centrais: um propósito claro; objetivos bem definidos; instrumentos de avaliação válidos, fiáveis e alinhados com os objetivos de aprendizagem, comunicação efetiva (i.e., quando a comunicação com os discentes está planeada como parte integrante da avaliação) e envolvimento dos alunos. Por conseguinte, foi dinamizado um momento de autoavaliação no final de cada sessão, a fim de colocar os mesmos a refletir na sua prestação em relação aos objetivos estabelecidos. Perante os indicadores e descritores indicados na Tabela 2, cada discente teria de se autoavaliar numa escala de *Likert* de 1 a 4, em que o 1 representa “Não Consigo” e o 4 “Consigo facilmente”.

Tabela 2 - Indicadores e descritores para a realização da autoavaliação no final da aula.

Indicadores	Descritores
<i>Relação com a tarefa</i>	Identifico as ações técnico-táticas que decorrem na aula – modalidades coletivas; Identifico as exigências das técnicas elementares – modalidades individuais; Percebo o conteúdo lecionado; Identifico o nível em que me encontro.
<i>Relação com o “eu”</i>	Aplico os conhecimentos adquiridos e tomo decisões informadas – modalidades coletivas; Construí e apresentei novas ideias – modalidades individuais; Participo e envolvo-me em todas as atividades propostas; Procuro ser autónomo e estou consciente da necessidade de evoluir.
<i>Relação com os outros</i>	Ajudo/corrijo os meus colegas; Trabalho conjuntamente com os meus colegas e coopero com o professor; Respeitei as regras de segurança da modalidade.

As sessões terminavam de uma forma bastante produtiva, por incitar a uma reflexão coletiva acerca das aprendizagens e comportamentos ocorrentes na aula. Quando o aluno se autoavaliava numa classificação que não coincidia com o meu ponto de vista, eram lançadas questões para que este considerasse e refletisse melhor acerca da sua classificação, decidindo se preferia alterar ou manter a mesma. Foram várias as ocasiões em que os alunos, por iniciativa própria, decidiram intervir na autoavaliação do colega, justificando o porquê de este ser merecedor de uma classificação superior.

Se a estratégia anterior está mais relacionada com a autoavaliação, a que vos apresento agora volta-se para as questões em torno da heteroavaliação. Na modalidade de Dança e de Ginástica, no dia da AS, foram distribuídos três documentos distintos com critérios específicos em formato de *checklist* (Anexo 12, 13 e 14). Enquanto, por exemplo, o grupo 1 estava a apresentar as coreografias, o grupo 2 classificava a noção corporal, temporal e espacial da coreografia de dança, o grupo 3 confirmava a presença do número de figuras mínimo solicitado para a sequência gímnica e o grupo 4 analisava a criatividade e a estabilização das figuras de equilíbrio. De seguida, todos os grupos trocavam de funções. Esta atividade funcionou melhor do que eu esperava, mantendo os alunos sempre atentos no decurso de toda a aula. Além de que permitiu com os mesmos compreendessem melhor os critérios de avaliação e quais os pontos fortes e menos fortes da sua prestação.

2.5.4. Avaliação sumativa: a utilização de gravações como fator coadjuvante

A AS apresenta funções muito vincadas de classificação e de certificação das aprendizagens, características que emergem fruto de uma necessidade de sobrevivência de diversos sistemas educativos. Felizmente, ao longo dos anos tem-se verificado uma crescente aposta na atribuição de valor à avaliação como instrumento para a aprendizagem (Dochy & McDowell, 1997).

A AS e a AF apresentam propósitos distintos. Podemos identificar uma função de certificação dirigida à orientação do prosseguimento de estudos dos alunos e uma função pedagógica dirigida à promoção de aprendizagens (Perrenoud, 2001; Santos, 2008).

Se, efetivamente, queremos comparar o estado inicial das aprendizagens dos estudantes com o produto final, fruto da intervenção do professor, é importante recorrer às mesmas metodologias. Só assim podemos ver claramente as diferenças entre o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesse sentido, AS deve determinar condições contextuais semelhantes às da AD.

Inicialmente, quando ainda sentia dificuldades em direcionar a atenção do olhar para os pontos críticos do movimento com efetividade, houve a necessidade de recorrer aos registos da PC. Porém, surgiu a oportunidade de aperfeiçoar a observação do movimento, e respetiva avaliação, através das gravações das aulas dos alunos. O nosso NE teve a oportunidade de se ver acompanhado por um estudante de doutoramento que gravava e registava todos os acontecimentos das aulas dos estagiários. Nesse sentido, o acesso aos vídeos reconheceu-se como essencial no treino da observação numa fase precoce. Todavia, estes não tiveram influência apenas nesse momento da PES. Sempre que existiam dúvidas na classificação de determinado aluno, as gravações assumiram-se uma poderosa ferramenta na procura de uma avaliação ponderada e justa. Em momentos formais de avaliação a frase mais dita pelos alunos era: “Só acerto quando a professora não está a ver”. E será que é mesmo assim? – pergunto-me. De facto, a proximidade do professor ao aluno num momento de pressão, poderá afetá-lo negativamente, conforme a sua personalidade e estado emocional. Por essa razão, os vídeos assumiram ainda mais relevância, na tentativa de observar os alunos também em momentos informais de avaliação.

2.6. Reflexão sobre aspetos influenciadores da prática

Todas as questões no final do EP se voltam para perguntas relacionadas com a pessoa que me tornei durante esta longa caminhada que é a entrada na profissão docente. Porém, para melhor se entender todo o meu percurso é necessário, também, conhecer quem fui e que vivências impactaram a minha maneira de pensar e de agir – fatores de socialização antecipatória e de formação académica. As mesmas constituem um papel fundamental no desenvolvimento de crenças que poderão, através de um processo reflexivo, ser negadas ou confirmadas quando nos vemos confrontados com a realidade escolar.

2.6.1. Fatores da socialização antecipatória

Desde muito cedo que desenvolvi um gosto enorme pela prática desportiva, muito por influência da minha família e do meio envolvente. Cresci num meio rural, rodeada de natureza, num tempo em que se podia brincar nas ruas. A casa da minha avó sempre esteve repleta de netos e ainda filhos de amigos e vizinhos, que engendravam variadíssimas formas de passar o tempo. A nossa disponibilidade motora melhorava todas as vezes que jogávamos Futebol, não só pelas habilidades técnico-táticas do jogo em si, mas também pelas incontáveis vezes que a bola saía do recinto da casa. Havia várias funções quando esta situação acontecia: os vigias, que verificavam a aproximação dos meus avós e davam sinal de alerta; e os que saltavam as grades e iam resgatar a bola. Nesta última, existiam subtarefas, geralmente quem chutava a bola para fora era o que estava encarregue de dar indicações e por tentar avistar a bola num plano superior. Depois, na maioria das vezes, o mais velho descia a ribanceira e ia buscar a bola junto ao rio. Como podem imaginar, é uma logística que potencia a aquisição de bastantes ações motoras como o correr, saltar, trepar, equilibrar, arremessar, etc. Outra situação era quando, sem intenção, partíamos os vasos da minha avó, o que a deixava irritada... A bola era-nos

retirada e tínhamos de arranjar maneira de realizar uma atividade sem qualquer tipo de material, por isso, “futebol humano” era sempre uma boa opção. Para além desta modalidade, existiu sempre a possibilidade de andar de bicicleta, isto porque a minha avó considerava ser uma atividade essencial e um ótimo meio de transporte, pelo que fez questão de ensiná-la a todos os seus descendentes.

Falo-vos agora da minha irmã, que é uma pessoa realmente muito diferente de mim em todos os sentidos (i.e., aparência, personalidade, vocação, etc.). Todavia, foi por meio da Dança que encontramos um denominador comum. Juntas, fizemos parte de um grupo de dança e atuamos em algumas romarias de verão. Em casa, no nosso tempo livre, procurávamos desenvolver outros estilos de dança, criando as nossas próprias coreografias, o que justifica o meu gosto e a minha capacidade criativa para a modalidade.

A minha grande paixão surgiu por volta dos meus cinco anos de idade – os patins em linha. Curiosamente, ninguém da minha família me persuadiu no sentido de começar a patinar. Certo dia, encontrei uns patins antigos da minha irmã e ficavam-me enormes! Todavia, isso não foi um motivo impeditivo para a aprendizagem. Comecei primeiro por me auxiliar nas paredes e aos poucos fui-me afastando da mesma até ao ponto de me deslocar sem qualquer receio. Confesso que foram raras as vezes que caí, aliás as quedas começaram a surgir proporcionalmente ao nível de confiança e de desempenho, pois fui procurando realizar habilidades cada vez mais complexas. Ainda demorou um pouco a ter os meus próprios patins... a minha mãe procurou verificar se realmente era algo que eu gostava muito ou se era algo passageiro, mas, devido à minha resiliência, esta percebeu que eu deveria ter os meus próprios patins.

Mais tarde, no 5º ano de escolaridade, fui a uma sessão de Patinagem, contemplada na oferta do Desporto Escolar da escola. Foi nesse dia que conheci um professor que veio a tornar-se determinante no meu percurso. O mesmo insistiu que deveria começar a participar nas competições, nas quais comecei a ganhar algum reconhecimento pelo sucesso obtido. No ano de 2011, andava eu no 7º ano de escolaridade, participei na primeira Prova Nacional de Perícias e Corridas em Patins. Nesse encontro, conheci a modalidade de Patinagem de

Velocidade, por conta de umas atletas algarvias. Fiquei fascinada com os fatos e, especialmente, com os patins, que eram completamente diferentes dos meus. Logo percebi que era aquilo que eu queria fazer da minha vida, porém estava fora de alcance. Não existiam clubes com esta modalidade em praticamente todo o território da zona norte, pelo que continuei no Desporto Escolar e procurei outras modalidades em contexto federado.

A minha primeira modalidade no desporto formal foi o Futsal, por volta dos nove anos. Previamente, tinha frequentado treinos de Futebol de 11 e de 7, mas foi no Futsal que me federei. Pouco mais tarde, deixei de poder participar nos jogos juntamente com os rapazes e apenas frequentava os treinos. Depois, decidi juntar-me à equipa sénior de Futsal feminino, mas também não podia competir, por não ter a idade mínima exigida. Para mim, treinar sem poder competir estava a deixar-me desmotivada e, conseqüentemente, decidi experimentar outras modalidades. Foi, então, no escalão sub-14 de Basquetebol que encontrei a minha segunda paixão. Tive um treinador brilhante e que me ensinou praticamente tudo o que sei sobre a modalidade. Era extremamente rigoroso, característica que sempre apreciei, quer em professores, quer em treinadores.

Passados dois anos da minha aventura no Basquetebol, surgiu a minha grande oportunidade na Patinagem de Velocidade. O professor de Patinagem que cruzou a minha vida no 5ºano ligou a alertar sobre a possibilidade de criar uma secção num clube em Penafiel. Durante um ano civil, criei um vínculo com a cidade, pelo que foi uma das razões que me levou a escolher a mesma para a realização do EP. No ano seguinte, pude continuar o trabalho desenvolvido em Paços de Ferreira, o meu concelho de residência, o que facilitou imenso as deslocações para os treinos. Infelizmente, após dois anos de concretização de diversos objetivos pessoais na minha modalidade de sonho, tive de abandonar por questões de saúde.

Durante os anos de escolaridade obrigatória, foram inúmeras as atividades de Desporto Escolar em que participei, especificamente: Corta-matos, Mega-sprints, Torneios de Voleibol, Torneios de Basquetebol, Torneios de

Badminton, Torneios de Futsal e Provas de Patinagem. Posso dizer que foram os melhores anos da minha vida em termos desportivos e pessoais, onde pude conhecer pessoas e locais de todo o país por intermédio do desporto e pelo apoio incondicional dos professores de EF que me acompanharam. Desde logo, percebi que gostaria de impactar também a vida de alguém através do desporto na escola.

2.6.2. Fatores relacionados com a formação académica

Os fatores de socialização antecipatória desenvolveram, em maior grau, a competência e predisposição motora. Por outro lado, a formação académica assumiu-se como indispensável no desenvolvimento de conhecimento comum do conteúdo e local de tratamento do conhecimento especializado e pedagógico dos conteúdos desportivos. Coletivamente, o conhecimento comum do conteúdo e o conhecimento especializado do conteúdo formam os domínios do conhecimento do conteúdo (Loewenberg Ball et al., 2008; Ward, 2009), sendo que este é a base que informa o conhecimento pedagógico do conteúdo (Loewenberg Ball et al., 2008; Shulman, 1987; Shulman, 1986; Ward & Ayvazo, 2016). Para facultar um ensino de qualidade aos alunos não basta o “saber fazer”, é necessário ainda “saber ensinar a fazer”.

No que concerne às matérias que dominava melhor na PES, o Basquetebol foi, de facto, a que apresentava estar mais confortável na leção dos conteúdos. Porém, creio que foram os fatores de socialização antecipatória que pesaram mais nesta modalidade, em particular, do que os fatores relacionados com a formação académica. Quanto ao Atletismo, julgo que a balança esteve bastante equilibrada. Ao longo do meu percurso escolar, participei em várias provas da fase regional e nacional do Desporto Escolar, onde pude contactar com pessoas *experts* no âmbito desta modalidade. Os mesmos transmitiram-me algum do seu conhecimento, relativamente às disciplinas de Corrida de Velocidade e Corrida de Estafetas. Logo, encontrava-me familiarizada com a maioria dos conteúdos lecionados na EC. A faculdade propiciou-me

aprofundar o conhecimento em diversas disciplinas do Atletismo e, para além disso, criar tarefas de aprendizagem mais cativantes e positivamente significativas para os alunos, o que se pode tornar um desafio em modalidades individuais e extremamente tecnicistas. No caso da Dança, pressuponho que a leção de Danças de Grupo aos colegas na Metodologia de Exercício e Saúde do 1º Ciclo de Estudos otimizou as minhas *skills* de instrução nesta área. Pouco mais tarde, a Unidade Curricular de Didática Específica de Desporto II – Dança, contribuiu para a obtenção de conhecimento específico na área.

A respeito dos conteúdos que foram mais desafiantes durante PES, o Voleibol, a Ginástica e o Tag Rugby foram as modalidades que potencializaram uma maior evolução. No que toca ao Voleibol, senti-me um pouco fora da minha zona de conforto, por não ter tido muito contato com a modalidade durante o meu percurso em contexto escola ou clube. Contudo, foi sem dúvida aquela em que senti uma maior preparação por parte das Unidades Curriculares de Estudos Práticos IV – Voleibol e Didática Específica do Desporto I – Voleibol. Também o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no Ensino de Voleibol (Mesquita, 2007), foi bastante útil na definição do nível de jogo dos alunos e no estabelecimento de progressões/sequências no ensino das habilidades técnico-táticas. Relativamente à Ginástica, em especial na disciplina de Acrobática, confesso que foi a que requereu mais pesquisa e empenho, devido ao contato insuficiente com a mesma ao longo da formação académica. No primeiro ano da licenciatura, pude vivenciar as diversas disciplinas da Ginástica, em particular: Artística, Rítmica, Trampolins e Acrobática. Dentro de cada disciplina existem inúmeras especialidades, apesar dos aspetos críticos de cada conteúdo serem alvo de foco, não é possível em tão pouco tempo aprofundar cada um deles. Quanto ao primeiro ano do mestrado, as aulas lecionadas tiveram mais enfoque nas habilidades relacionadas com Ginástica Artística (em especial solo), Ginástica de Trampolins (minitrampolim) e Ginástica Rítmica (arcos e cordas). Talvez isto se deva ao facto de, em determinado momento, os estudantes terem de lecionar uma Unidade Didática de Ginástica ao 5º ano numa escola próxima da faculdade com estes conteúdos. Assim sendo, a modalidade foi abordada de uma forma mais lúdica, de maneira a atender às necessidades dos anos de

escolaridade que iríamos lecionar. Por outro lado, a Ginástica Acrobática foi sim lecionada no ano precedente, mas sem intervenção pedagógica, ou seja, sem lecionação de aulas para os colegas ou para os alunos da escola básica. Por último, o Tag Rugby foi uma experiência agradável, apesar da ausência da modalidade na socialização antecipatória e na formação acadêmica. A mesma exigiu um maior esforço, por implicar a obtenção de conhecimento do conteúdo praticamente a partir do zero, desde o regulamento às questões técnico-táticas. Para colmatar esta lacuna, procurei sempre treinar as habilidades antes das aulas, assim como testar as tarefas a desenvolver. Ademais, não só procurei conhecimento nas plataformas digitais existentes, como solicitei assistência diversas vezes junto da PC, do Professor Orientador e do NE. Ainda que esta tenha sido a minha postura ao longo de todo o EP, nesta modalidade foi mais vincada essa característica.

Todo o primeiro ano de mestrado foi importantíssimo na preparação para a PES. Fomos inteirados a respeito dos obstáculos que poderiam surgir quando enfrentássemos a realidade escolar e, inclusive, fomos refletindo sobre possíveis soluções aos problemas. As intervenções pedagógicas junto dos colegas e nas escolas básicas foi um primeiro contato com a profissão docente, revelando ganhos positivos na instrução e na planificação de tarefas adequadas ao nível os alunos. Também os momentos de reflexão e os *feedbacks* dos professores em relação à nossa ação, permitiram elucidar acerca das nossas dificuldades e dos nossos pontos mais fortes, a fim de melhorar a nossa PP e tornarmo-nos melhores profissionais. Considero, então, que nos foi fornecida uma base muito sólida para iniciarmos a PES no ano de estágio.

3. Área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade

Com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo foram embutidos princípios relacionados com “democraticidade, da participação de todos os implicados e da interligação com a comunidade” (Campos, 1987, p. 10). A qualidade de vida das pessoas numa determinada comunidade ou organização melhora consideravelmente se o ambiente de trabalho for agradável e amigável (Humanos, 2008; Idalberto, 2004). Assim sendo, a presente área do Relatório de Estágio surge de um processo de integração na comunidade escolar da EC, por meio de participação ativa em várias atividades ao longo do ano letivo.

3.1. Integração do Estudante Estagiário nas atividades

Poderia parcelar a minha participação na escola em dois tipos de atividades, as desportivas e as não-desportivas. As desportivas inserem-se no campo de ação do Grupo de EF, em que as tarefas são distribuídas pelos seus membros, e as atividades não-desportivas incluem o envolvimento de elementos de outros grupos disciplinares.

Como atividades desportivas, pude participar na organização e gestão dos seguintes eventos: Corta-Mato Escolar, Mega-Sprinter, Torneio de Basquetebol, Torneio de Voleibol, Semana Desportiva e Sarau. Todas estas atividades foram basilares na compreensão da gestão e organização das mesmas, para quando integrar um novo Grupo de EF já tenha alguma “bagagem” e possa contribuir com sugestões adequadas às circunstâncias. Ademais, saliento a importância da divisão e distribuição de funções nestes momentos. Quanto mais colaborarem, mais rapidamente se realizam as tarefas e, se toda a gente cumprir com o proposto, mais facilmente e eficazmente se concretiza uma atividade com sucesso.

Quanto à semana desportiva, foi muito interessante ver incluídas modalidades que, geralmente, não são lecionadas nas aulas de EF da EC. Pude verificar que um estímulo diferente pode despertar um novo interesse nos alunos, eventualmente levando-o a procurar a modalidade fora do contexto escolar. Por outro lado, alunos que frequentemente não veem a sua modalidade a ser alvo de destaque nas aulas de EF podem ter a oportunidade de se sentirem valorizados e/ou os colegas atribuírem relevância ao colega e ao desporto que este pratica. Destaco também a importância de experiências em multiatividades que aumentam a cultura desportiva e o reportório motor dos alunos.

O Sarau foi provavelmente das experiências que mais me marcou, pois é o culminar de um processo muito exaustivo durante as aulas, mas que no final tudo vale a pena. Antes de uma apresentação existem variadas questões em que o professor tem, efetivamente, de pensar e/ou de estimular os alunos a pensarem nas mesmas, como é o exemplo da coreografia, da indumentária, da música, da iluminação, da disposição dos materiais, etc. Tudo isto tem de ser refletido com algum tempo de antecedência, de maneira a reduzir os efeitos do *stress* e ansiedade que possam surgir no dia, pois só assim os alunos irão sentir-se confiantes e seguros do seu trabalho. Com o propósito de aumentar a autoconfiança do grupo é fulcral fornecer bastante reforço positivo ao longo de todo o processo. Em contrapartida, com o intuito de não destabilizar essa mesma autoconfiança e estabilidade, o professor não deve incluir alterações de última hora e, inclusive, muito próximo da data de apresentação.

As atividades não-desportivas “abrem portas” para lá do grupo disciplinar. Tive a oportunidade de conhecer, não apenas excelentes profissionais, mas também excelentes pessoas. O “Dia do Bolo” era uma tradição dos NE’s da PC, pelo que a mesma sugeriu que deveríamos continuar e assim o fizemos. Impressionante como um simples gesto pode fazer toda a diferença. De um momento para o outro encontrávamos perfeitamente enquadrados na comunidade educativa e o ambiente vivido na EC era bastante harmonioso. Muitas foram as conversas e a partilha de vivências por parte de outros professores mais experientes, o que enriqueceu a minha relação com os mesmos e também amplificou o meu conhecimento acerca da profissão docente.

Outras ocasiões me fizeram valorizar os momentos informais com a comunidades escolar, nomeadamente a Festa de Natal e outros jantares e lanches que ocorreram ao longo do ano letivo que não consigo enumerar. Falta falar-vos do projeto “ESP: Aqui para ajudar”, que foi a atividade mais marcante do ponto de vista humano. Esta atividade fez-me perceber que, se todos ajudarmos um pouquinho que seja, a diferença será gigante! É essencial estarmos atentos aos sinais de alarme que indiquem que alguém possa estar a necessitar de ajuda e, no momento de ajudar, ser discreto para que proteja a pessoa de situações de discriminação e exclusão. A Tabela 3 constitui-se como síntese da participação do EE na EC:

Tabela 3 - Participação na comunidade escolar e as suas aprendizagens para o desenvolvimento profissional.

Atividade	Descrição	Papel do EE/NE	Aprendizagens retiradas para o DP do EE/NE
<i>Dia do Bolo</i>	Alternadamente, todas as quartas-feiras, os EE's do NE e a PC levavam um bolo confeccionado pelos próprios.	Inserção dos EE's na comunidade escolar.	O fator socialização é fundamental para promover um bom ambiente de trabalho; Partilha de experiências por parte de outros professores que enriquecem o conhecimento acerca da profissão docente.
<i>Corta-Mato Escolar</i>	Fase Escola do Corta-Mato, como forma de apuramento para a Fase CLDE. São apurados os 6 primeiros classificados em cada prova.	Montagem de placar, mesas e toldo de cobertura da meta; Organizar e entregar águas durante as provas; Controlar o percurso junto ao campo; Entrega de fitas de controle de voltas; Entrega de medalhas; Arrumação do material.	Compreensão da gestão e organização de um evento desportivo; Importância da distribuição de tarefas e do cumprimento das mesmas.
<i>Festa de Natal</i>	Jantar de Natal para todos os docentes e não-docentes, com entretenimento proporcionado pelos mesmos.	Participação no coro, juntamente com professores de várias disciplinas, em duas músicas – “Ceia de Natal” e “Natal Todo o Dia” – com letra adaptada; Vocalista da banda que interpretou “Guerra Nuclear”, de Mariza Liz, com participação de professoras de várias disciplinas na coreografia de dança; Criação e apresentação de uma coreografia para uma música criada por um colega estagiár; Criação e apresentação de uma coreografia de dança + acrobacias com o NE e elementos de outros NE's.	Valorização dos momentos informais com os elementos integrantes da comunidade escolar; O fator socialização é fundamental para promover um bom ambiente de trabalho.
<i>Torneio de Basquetebol 3x3</i>	Fase Escola do Torneio de Basquetebol 3x3, como forma de apuramento para a Fase CLDE.	Montagem dos campos; Registo e entrega dos boletins de jogo; Arbitragem; Entrega de medalhas; Arrumação do material.	Compreensão da gestão e organização de um evento desportivo; Importância da distribuição de tarefas e do cumprimento das mesmas.
<i>Mega-sprinter</i>	Fase Escola do Mega-Sprinter, como forma de	Montagem dos materiais e preparação dos recintos; Medição e registo dos valores no salto em comprimento; Entrega de medalhas; Arrumação do material.	Compreensão da gestão e organização de um evento desportivo; Importância da distribuição de tarefas e do cumprimento das mesmas.

	apuramento para a Fase CLDE.		
<i>Torneio de Voleibol 2x2 e 4x4</i>	Fase Escola do Torneio de Voleibol, como forma de apuramento para a Fase CLDE.	Marcação e numeração dos campos; Registrar e entregar boletins de jogo; Organizar as equipas e encaminhá-las para os respetivos campos; Entrega de medalhas; Arrumação do material.	Compreensão da gestão e organização de um evento desportivo; Importância da distribuição de tarefas e do cumprimento das mesmas.
<i>ESP: Aqui para ajudar</i>	Contribuição monetária ou de bens essenciais para a ajuda de famílias carenciadas.	Compra, recolha e organização de alimentos para pessoas carenciadas.	Perceção de fatores indicadores que alguém possa estar a necessitar de ajuda; O impacto da solidariedade na vida das pessoas; Ser discreto na forma como se lida com este tipo de situações.
<i>Semana Desportiva</i>	Semana em que diferentes pessoas de várias modalidades distintas lecionam as aulas de EF.	Montagem e organização do material e do espaço; Acompanhamento à turma residente; Arrumação do material.	Apresentação de modalidades diferentes do habitual pode despertar um novo interesse nos alunos; Alguns alunos vêm a sua modalidade destacada e, por vezes, é uma oportunidade para se sentirem valorizados na aula e/ou colegas atribuírem relevância; Variedade de experiências aumentam a cultura desportiva dos alunos e o relatório motor.
<i>Sarau</i>	Noite de entretenimento aberta a toda a comunidade escolar. São efetuadas apresentações artísticas por parte de professores, pais e alunos.	Carregamento e montagem dos materiais; Preparação dos recintos; Concentração do participantes e organização do alinhamento; Gestão da saída das exposições; Acompanhamento à turma residente; Arrumação do material.	Compreensão da gestão e organização de um evento desportivo; Importância da distribuição de tarefas e do cumprimento das mesmas; Todas as vertentes que devem ser alvo de atenção na preparação de uma atuação – indumentária, iluminação, música, disposição dos materiais, etc.; Fatores que possam reduzir o stress e ansiedade dos alunos antes da apresentação (e.g. não efetuar muitas alterações próximo da data); Utilização de bastante reforço positivo antes, durante e após a apresentação.

3.2. Projeto “100 Oportunidades”

O projeto de estágio surgiu no bar dos professores da EC, num momento reflexivo entre os elementos do NE acerca das práticas direcionadas para alunos com necessidade de medidas de inclusão educativa. Após algumas semanas do início da PES, deparamo-nos com alunos portadores de deficiência nas aulas de EF e pudemos verificar que a escola não abrangia modalidades de desporto adaptado. Por esta razão, consideramos essencial a criação de oportunidades mais equitativas de acesso à prática desportiva em relação aos seus colegas. Na sequência desta linha de pensamento, o nome do projeto surgiria, mais tarde, na sala de trabalho – Projeto “100 Oportunidades”. Abrem-se, assim, mais “portas” aos alunos SEM oportunidades acomodadas às suas especificidades, passando a existir CEM oportunidades (ou talvez mais) para estes se poderem desenvolver a nível motor, cognitivo e psicossocial.

O NE entrou em contato com a EMAEI da EC, analisou os alunos com necessidade de medidas de inclusão educativa e os seus respetivos horários e identificou os possíveis candidatos à intervenção. De seguida, foram concebidas as autorizações dirigidas aos encarregados de educação com a explicação do projeto e os seus objetivos. Todos os pais dos discentes envolvidos demonstraram-se recetivos ao aceitar rapidamente a nossa proposta.

O planeamento das tarefas de aprendizagem não foi pensado de ânimo leve, até porque alguns deles apresentavam doenças muito complexas. Deste modo, o NE apostou fortemente no seu DP e procurou aprofundar o conhecimento, não só na modalidade que iria lecionar, mas também sobre as particularidades das condições médicas dos participantes. Neste sentido, agendamos reuniões com professores da nossa instituição, de maneira a percebermos o que poderia ser concretizado (ou não) face às limitações físicas dos intervenientes e como potenciar as suas competências motoras. Após considerarmos as opções dentro do desporto adaptado, concluímos que a modalidade mais ajustada às comorbidades do grupo, na sua generalidade, seria Boccia. Posteriormente, estabelecemos contato com pessoas da área, que nos

esclareceram acerca dos conteúdos a lecionar e qual a melhor sequência de aprendizagem, fornecendo-nos, inclusive, documentação com tarefas variadas destinadas ao desenvolvimento de diferentes habilidades. Para além disso, clarificaram o regulamento da modalidade e ainda nos cederam um Kit de Boccia para pudermos lecionar as sessões. O restante material para a realização dos exercícios foi material desportivo (e.g., escadas de agilidade, arcos, sinalizadores, testemunhos, etc.) e objetos reciclados (e.g., garrafas de plástico, pacotes de *Pringles*, papel rascunho, etc.).

A intervenção consistiu na aplicação de uma Unidade Didática de Boccia, efetuando um acompanhamento regular dos alunos às quintas e sextas-feiras, no horário das respetivas aulas de Educação Física, durante o segundo e terceiro período letivo. O objetivo final seria a participação num Torneio de Boccia organizado pelo NE na EC.

Sendo a nossa atuação pedagógica realizada no horário das aulas de EF destes alunos, foi realizada uma avaliação dos conteúdos lecionados no Boccia, de modo a informar os professores de EF do mesmos, a EMAEI e os pais acerca das aprendizagens dos alunos (Tabela 4).

Tabela 4 - Avaliação dos conteúdos desenvolvidos no Boccia.

Atividades desenvolvidas no BOCCIA				
Técnica	Direção			
	Precisão			
Distância ao alvo	Curtas distâncias			
	Médias distâncias			
	Longas distâncias			
Posicionamento	Box direita			
	Box esquerda			
Proficiência	Mão direita			
	Mão esquerda			
Lançamento em diferentes planos	Sentado			
	De pé			

Jogo	Individual				
	TOTAL				

Legenda para preenchimento do documento:

1- Não executa; 2- Executa com dificuldade; 3- Executa; 4- Executa com facilidade.

Torneio de Boccia

O Torneio de Boccia, realizado no dia 12 de junho de 2023, contou com a participação de 16 alunos portadores de deficiência de três escolas distintas. Quanto à equipa de arbitragem, era constituída por 4 árbitros, 3 elementos do Programa + Sénior e 1 aluna externa. Durante as pausas entre jogos, foi efetuada uma demonstração por parte de um atleta e o seu acompanhante e uma apresentação de dança. Após os jogos, foi organizado um lanche convívio, seguido das entregas de prémios e de lembranças. É de destacar o apoio prestado pela Câmara Municipal na divulgação do torneio e a cobertura televisiva efetuada por um canal da região do Douro, Tâmega e Sousa.

No que se refere à organização e gestão do evento, foram-me designadas as seguintes funções: estabelecer contato com as escolas e associações de desporto adaptado, criação das medalhas e dos cartões de identificação, confeção de petiscos para o lanche convívio, montagem do arco de balões e do pódio adaptado, montagem dos campos, receção às escolas e atletas da associação convidada e captação de fotografias ao longo do evento.

As maiores aprendizagens que levo comigo de todo este projeto são: melhor compreensão sobre a gestão e organização de um evento desportivo; a criação de oportunidades de participação de alunos com necessidade educativas no desporto melhora a sua condição física e cognitiva e desenvolve as suas relações sociais; a promoção de desporto adaptado pode incentivar à prática desportiva dos alunos portadores de algum tipo de incapacidade motora ou intelectual; e a desmistificação de alguns preconceitos em relação à pessoa com deficiência.

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

Efeito da utilização de pedagogias centradas no aluno no desenvolvimento das percepções de realização de metas sociais e coesão social dos alunos

Resumo

O estágio profissional nos programas de formação de professores perfilha uma forte componente de investigação das práticas pedagógicas, como mote para o desenvolvimento profissional do aprendiz. No sentido de promover o desenvolvimento de relações sociais positivas nas aulas, o presente estudo nasce através de um processo reflexivo de uma professora estagiária de Educação Física sobre a sua prática pedagógica. Como objetivo, pretende-se averiguar os efeitos da implementação de pedagogias centradas no aluno no desenvolvimento de perceções de coesão de grupo e na regulação das motivações sociais. A amostra foi constituída por um total de 87 alunos do 10.º ano de escolaridade, sujeitos a uma intervenção que ocorreu durante o segundo período letivo em duas unidades didáticas de modalidades distintas. Recorreu-se à aplicação de questionários imediatamente antes e após a intervenção pedagógica (pré/pós-teste), nomeadamente o “*Class Cohesion Questionnaire*” (CCQ) e “*Social Motivational Orientations in Sport Scale*” (SMOSS). Testes-t de amostras emparelhadas permitiram analisar as principais diferenças entre momentos de recolha. Os resultados evidenciaram uma evolução positiva, ainda que estatisticamente pouco significativa, especialmente nas perceções de coesão de grupo. Verificou-se, também, uma tendência para os sujeitos do sexo masculino evidenciarem resultados mais altos na maioria das variáveis, facto corroborado em estudos prévios. As conclusões consideram que o contexto social externo às aulas pode apresentar interferência nos resultados, bem como a extensão da janela temporal e o *timing* da recolha de dados. Assim, sugere-se que em estudos futuros se considerem estes aspetos, evitando momentos em que os alunos se encontrem pressionados, em virtude de processos avaliativos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; DESENVOLVIMENTO SOCIAL POSITIVO; RELAÇÕES INTERPESSOAIS; PEDAGOGIAS CENTRADAS NO ALUNO.

Abstract

The school placement in preservice teachers' programs recognizes a strong research component in pedagogical practices as a motto to professional development. To promote the development of positive social relationships in classes, the present study was born through a reflective process of a physical education preservice teacher about her pedagogical practice. As an objective, we intended to investigate the effects of implementing student-centered pedagogies on students' perceptions of group cohesion and motivational social orientations. The sample consisted of a total of 87 tenth graders, subjected to an intervention that took place during the second academic period, in two teaching units of different sports. Questionnaires were administered immediately before and after the pedagogical intervention (pre/post-test), namely the "Class Cohesion Questionnaire" (CCQ) and the "Social Motivational Orientations in Sport Scale" (SMOSS). T-tests of paired samples were used to analyze the main differences between data collection moments. The results showed a positive evolution, although not statistically significant, especially in perceptions of cohesion. It also verified the tendency for males to show higher results in most variables, a fact corroborated in previous studies. The conclusions consider that the social context outside the classes may interfere with the results, as well as the extension of the time window and the timing of data collection. Therefore, it is suggested that in future studies, those aspects are contemplated, avoiding moments when students are under pressure due to evaluation processes.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER; POSITIVE SOCIAL DEVELOPMENT; INTERPERSONAL RELATIONSHIPS; STUDENT CENTERED APPROCHES.

Introdução

As atividades diárias do professor estagiário envolvem a preparação das aulas, considerando a gestão do tempo e dos materiais, assim como o controle da turma. As mesmas levam a uma reflexão acerca da imprevisibilidade do contexto educativo, do reajustamento do planejamento e da adoção de novas estratégias para a obtenção de autonomia profissional (Gomes et al., 2014). Ademais, ao confrontar-se com a total responsabilidade das inúmeras funções inerentes à profissão, ocorre um choque entre o idealizado e a realidade com que se defronta (Albuquerque et al., 2008; Flores & Day, 2006).

Na formação inicial de professores, o conhecimento prático é maioritariamente pedagógico e mais focado em estratégias instrucionais do que nas problemáticas do currículo (Romar et al., 2018). Por conseguinte, os professores estagiários, numa primeira instância, acabam por empregar maioritariamente a instrução direta e procuram estabelecer sequências progressivas de aprendizagem (Curtner-Smith, 2001). Por outras palavras, a inexperiência do estudante estagiário acaba por centralizar o ensino na ação docente, o que é bastante comum nesta fase inicial.

Ora, as abordagens de ensino centradas no professor são caracterizadas por propiciarem uma menor autonomia e, por consequência, menor envolvimento cognitivo dos alunos nas atividades (Siedentop et al., 2019). Já no caso das abordagens de ensino centradas no aluno, estas incrementam, de uma forma mais vincada, o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, para além das competências motoras (Mesquita, 2012; Penney & Chandler, 2000). À vista disso, as pedagogias centradas no aluno têm servido como vanguarda das políticas educacionais, do currículo nacional e da educação dos professores, sob a tutela de alcançar objetivos cognitivos, educacionais e no setor da saúde (Tannehill et al., 2013).

Considerando as lacunas evidenciadas na literatura e verificadas na fase prematura do estágio profissional, foi levada a cabo uma intervenção pedagógica, tendo em vista a mitigação dos efeitos da inexperiência do professor

estagiário no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Esta medida passa pela aplicação de características de vários modelos de ensino construtivistas.

Objetivo do estudo

Pretendeu-se examinar o efeito da implementação de pedagogias centradas no aluno no desenvolvimento social positivo dos participantes, nomeadamente nas perceções de coesão de grupo e orientações sociais motivacionais.

Participantes e Contexto

A amostra foi constituída por um total de 87 alunos (54 rapazes e 33 raparigas) do 10.º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. Os participantes pertenceram a três turmas distintas de uma escola do norte de Portugal, especificamente no concelho de Penafiel.

A lecionação das aulas no decorrer do ano letivo foi efetuada por três professores estagiários (cada um deles responsável por uma turma) que se encontram em Prática de Ensino Supervisionado, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Metodologia e Instrumentos

Os participantes foram sujeitos a um plano de intervenção pedagógica no segundo período letivo, durante a lecionação de duas unidades didáticas de modalidades diferentes – Voleibol, Ginástica e Dança, estas duas últimas lecionadas em conjunto. O mesmo constitui na aplicação de um modelo híbrido e entre a conjugação de características e estratégias dos seguintes modelos: Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994), Modelo de Abordagem

Progressiva ao Jogo no ensino de Voleibol (Mesquita et al., 2013) e propostas de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016), interligadas com dinâmicas de Ensino de Pares (Mosston & Ashworth, 1986). As metodologias implementadas podem ser verificadas na Tabela 5:

Tabela 5 - Estratégias e modelos de ensino aplicados no plano de intervenção.

Modelos	MED	MAPJ	AC/EP
Componentes dos modelos	- Construção de grupos de trabalho (afiliação); - Designação de nome, cor, logótipo e grito por parte das equipas (afiliação); - Quadros competitivos; - Registos estatísticos na aplicação “Copa Fácil”; - Evento culminante com entrega de prémios.	- Tarefas de aquisição; - Tarefas de estruturação; - Tarefas de adaptação.	- Dinâmicas de Ensino de Pares com interação cara-a-cara (i.e., aluno executante e aluno observador); - Interdependência positiva; - <i>Accountability</i> individual e responsabilidade pessoal no alcance de sucesso do grupo; - Desenvolvimento de habilidades sociais em pequenos grupos; - Reflexão em grupo.
Estratégias gerais	- Dentro da mesma tarefa, eram fornecidas 2 ou 3 possibilidades de execução mediante níveis de dificuldade diferentes (o aluno decidia a progressão que mais se adequava a si). - Número de execuções com critérios qualitativos e quantitativos; - Criação de um envolvimento cognitivo elevado dos alunos, por assumirem funções de observação e correção dos colegas; - Atribuição de critérios específicos para a execução das funções.		

Recolha e análise dos dados

Foram aplicados questionários no início e no fim do segundo período letivo, correspondentes aos momentos de pré-teste e pós-teste.

Como instrumentos de medição recorreu-se a dois tipos de questionários: “*Class Cohesion Questionnaire*” (CCQ), e “*Social Motivational Orientations in Sport Scale*” (SMOSS).

O CCQ pretende mensurar as percepções de coesão de grupo. Para esse fim, são utilizados 18 itens, 9 para a coesão na tarefa e outros 9 para a coesão social. Os alunos respondem, por meio de uma escala de *Likert* com pontuação de 1 (discordo totalmente) a 9 (concordo totalmente) (Leo et al., 2023). A coesão de grupo permite apreender os processos interpessoais responsáveis pela construção de um sentimento de pertença entre alunos. No fundo, a coesão de grupo remete para a “cola social” responsável por promover percepções de união entre alunos, de maneira a desenvolverem um trabalho cooperativo em estreita proximidade com os restantes colegas. Este sentido de união pode manifestar-se em dois subtemas, nomeadamente a (i) coesão da tarefa (i.e., as percepções pessoais sobre o grau de unidade que o seu grupo possui dentro da tarefa atribuída; e.g., “Sinto que ‘remamos’ para o mesmo lado”), e (ii) coesão social (i.e., percepções de união no respeitantes às dinâmicas sociais internas do grupo; e.g., “sinto que estou a jogar entre amigos”) (Eys et al., 2009).

O SMOSS apresenta-se como uma boa ferramenta para explorar os processos de desenvolvimento social dos alunos, nomeadamente pela compreensão de duas principais motivações sociais para a participação na EF: afiliação e validação social. Enquanto que a afiliação diz respeito às preocupações evidenciadas pelo aluno em relação ao desenvolvimento de relações recíprocas e positivas, a validação social, por outro lado, remete para a necessidade do aluno (i) ser reconhecido pelos pares como competente e (ii) perseguir um estatuto social mais elevado como um meio de validar o seu sentido de identidade (Allen, 2005). Neste sentido, o instrumento utilizado apresenta 15 itens, respondidos através de uma escala de *Likert* que inicia no 1

(discordo totalmente) e termina no 9 (concordo totalmente), que se encontram agrupados em quatro subvariáveis inseridas nas metas sociais: afiliação, reconhecimento, validação social e estatuto social.

O estudo dos pressupostos que viabilizam o recurso aos testes paramétricos (ANOVA) evidenciaram a violação do requisito de aderência a uma distribuição normal ($<.05$). No entanto, como a dimensão amostral é superior a 30, optou-se por recorrer às estatísticas paramétricas, não se entrando, por isso, em detrimento da robustez dos resultados conseguidos. Em acrescento, confirmou-se a característica homocedástica das variáveis ($>.05$) que evidenciaram, também, níveis ótimos de consistência interna ($>.7$) (Gageiro & Pestana, 2008).

A respeito dos resultados que se esperam de cada questionário, pretende-se que exista um progresso do pré-teste para o pós-teste. Dito de um outro modo, espera-se que existam valores positivos de *gain scores* (i.e., valores do pré-teste com resultados superiores ao do pós-teste) em todas as categorias, à exceção da validação e estatuto social. Isto porque o objetivo da intervenção pedagógica não é que os alunos tenham vontade de se destacar ou de se sobrepor na hierarquia social, mas sim que valorizem aspetos relacionados como o trabalho em grupo e a entreaajuda, reconhecendo as suas mais valias e dificuldades sem sofrerem qualquer represália ou sentirem-se inferiorizados em relação aos colegas.

Resultados

Os resultados mostraram uma evolução positiva (i.e., *gain scores*) em todas as medidas, à exceção do estatuto social. Destaca-se que as perceções de estatuto e validação social devem apresentar resultados negativos, sendo verificada esta situação na variável estatuto social. Os valores de média dos *gain scores* foram mais expressivos nas perceções de coesão social dos alunos e menos relevantes na perceção de realização de metas sociais (Tabela 6).

Tabela 6 - Diferenças entre o pré-teste e o pós-teste na totalidade da amostra.

ANOVA – Medidas Repetidas						
<i>Pré-teste para o Pós-teste da totalidade da amostra</i>						
	$\bar{x}$ (σ)		F	p	d	Gain
	Pré	Pós				Scores
Metas Sociais	3.29 (.80)	3.35 (.93)	.707	.403	.008	.06
<i>Afiliação</i>	3.93 (.96)	3.95 (1.01)	.128	.722	.001	.02
<i>Reconhecimento</i>	3.39 (1.04)	3.46 (1.06)	.771	.383	.009	.07
<i>Estatuto Social</i>	2.25 (.97)	2.21 (.94)	.161	.690	.002	-.04
<i>Validação Social</i>	2.82 (.83)	2.83 (.83)	.056	.813	.001	.01
Coesão do Grupo	6.25 (1.82)	6.45 (1.65)	1.450	.225	.017	.20
<i>Tarefa</i>	6.18 (1.68)	6.36 (1.49)	1.103	.296	.013	.18
<i>Social</i>	6.33 (2.26)	6.55 (2.16)	1.409	.239	.016	.22

Comparando as diferenças entre sexos da Tabela 7, a respeito da variável coesão de grupo, a unidade parece ter beneficiado mais as raparigas, como sugerem *gain scores* mais elevados. Com exceção, na subvariável coesão social foram os rapazes a registar um progresso mais acentuado.

No que concerne à variável metas sociais, apesar das raparigas apresentarem *gain scores* mais elevados, os rapazes evidenciaram resultados superiores em todas as subvariáveis (i.e., afiliação, reconhecimento, estatuto social e validação social), relembrando que se pretendem alcançar *gain scores* negativos na validação e estatuto social. De forma interessante, destaca-se uma tendência oposta entre géneros quanto à valorização da afiliação, estatuto e validação social. Assim, os rapazes passaram a atribuir mais importância à afiliação, como motivação para participar nas atividades, ao passo que desvalorizavam a procura de um estatuto social mais elevado e/ou maior validação social dentro das suas motivações para a prática.

Tabela 7 - Diferenças entre o pré-teste e o pós-teste entre sexos.

ANOVA – Medidas Repetidas												
Pré-teste para o Pós-teste – Diferenciação entre sexos opostos												
	$\bar{x}$ (σ) Raparigas		F	p	d	GS	$\bar{x}$ (σ) Rapazes		F	p	d	GS
	Pré	Pós					Pré	Pós				
MS	3.13 (.67)	3.23 (.84)	2.056	.157	.037	.10	3.56 (.93)	3.54 (1.05)	.015	.902	.000	- .02
A	3.83 (.86)	3.82 (1.02)	.009	.923	.000	-.01	4.07 (1.10)	4.17 (.99)	.338	.565	.010	.10
R	3.29 (1)	3.34 (1.04)	.299	.587	.006	.05	3.55 (1.01)	3.65 (1.09)	.470	.498	.014	.10
ES	1.91 (.80)	2.14 (.98)	3.885	.054	.068	.23	2.81 (.97)	2.33 (.77)	8.813	.006	.216	- .48
V S	2.60 (.70)	2.74 (.81)	3.453	.065	.063	.14	3.18 (.91)	3 (.84)	2.356	.135	.069	- .18
CG	6.06 (1.73)	6.27 (1.69)	.816	.370	.015	.21	6.55 (1.93)	6.73 (1.55)	.770	.387	.024	.18
T	5.98 (1.61)	6.19 (1.44)	.741	.393	.014	.21	6.52 (1.77)	6.65 (1.56)	.364	.550	.011	.13
S	6.17 (2.20)	6.38 (2.24)	.676	.415	.013	.21	6.59 (2.36)	6.84 (2.02)	.809	.375	.025	.25

Discussão e Conclusão

O presente estudo pode ver-se influenciado por um conjunto múltiplo de fatores não relacionados diretamente com a atuação dos professores. O distanciamento social, causado pela pandemia Covid-19, levou ao aumento da utilização da *internet* e redes sociais (Orben et al., 2020; Shiozawa & Uchida, 2020). As preocupações excessivas originárias da pressão social para atingir padrões corporais de beleza impele ao surgimento de problemas relacionados com a autoimagem e autoconceito (Andrade et al., 2020). A procura constante pela aprovação da sociedade pode, de certo modo, justificar os valores de afiliação, estatuto e validação social no caso das raparigas, o que acaba por

afetar os resultados na totalidade da amostra, quando analisados sem distinção entre sexos. Num espectro oposto, vemos os rapazes (grupo tendencialmente hegemónico na educação física) a deixarem de valorizar a progressão do estatuto social na turma como motivação para participarem nas atividades de aprendizagem, participação essa que deixou de ser vista como um instrumento de validação social.

No que concerne aos resultados da totalidade da amostra, a obtenção de melhores resultados na coesão social do que nas metas sociais pode dever-se às características do plano de intervenção. As estratégias utilizadas visavam, em maior grau, a entreajuda entre pares e entre os grupos na execução das tarefas, o que poderá ter fomentado o desenvolvimento de relações sociais.

A existência de uma tendência para obtenção de melhores resultados por parte da população masculina, confirmam a existência de uma prevalência hegemónica dos rapazes na educação desportiva (Parker & Curtner-Smith, 2012). De acordo com professores e estudantes, foi reportado haver mais oportunidades para indivíduos do sexo masculino e/ou com melhor desempenho motor, devido à dominância destes estudantes em questões sociais e instrucionais (Alexander & Luckman, 2001; Alexander et al., 1996; Curnow & Macdonald, 1995).

Inicialmente, previa-se que existissem diferenças positivas significativas entre o pré-teste e o pós-teste. Todavia, é necessário ter em conta o número reduzido de aulas (duas aulas por semana) e o espaçamento entre as mesmas. Outro motivo, poderá ser os momentos de recolha de dados. A primeira recolha é efetuada no início do período letivo, quando os alunos se encontram menos pressionados com testes e trabalhos, e a segunda recolha é efetuada no final do período, quando os alunos já estão mais cansados e demonstram sinais de ansiedade e *stress* perante os resultados académicos.

As limitações deste estudo relacionam-se com facto de existirem motivos ou pressões sociais externas às aulas. Além disso, a curta duração da intervenção, bem como o momento escolhido para a recolha de dados, poderão em certa medida explicar a menor significância dos resultados. Por essa razão,

a janela temporal deveria ser mais ampla e o *timing* da recolha de dados deve ser melhor acautelado em estudos futuros.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2008). Study of Professional perspectives evolution during the initial training in pré-service PE teachers in institutions of higher education public and private. *Coconstruire des saviors: les métiers de l'intervention dans les APSA. Besançon: Université de Franche-Comté.*
- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European physical education review, 7*(3), 243-267.
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, education and society, 1*(1), 23-46.
- Allen, J. B. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3*(2), 147-161.
- Andrade, L., Mauch, A., Costa, J., Silva, K., Almeida, L., Araújo, S., Souza, S., Nunes, T., & Souza, V. (2020). A utilização das redes sociais digitais no cuidado psicossocial infantojuvenil, diante da pandemia por Covid-19. *Health Residencies Journal-HRJ, 1*(2), 44-61.
- 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), 9-11.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society, 6*(1), 81-105.

- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.
- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Gageiro, J., & Pestana, M. H. (2008). Análise de dados para ciências sociais. *A complementaridade do SPSS (2nd Ed.)*. Editora Sílabo, Lisboa.
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: a study with physical education pre-service teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).
- Leo, F. M., Fernández-Río, J., Pulido, J. J., Rodríguez-González, P., & López-Gajardo, M. A. (2023). Assessing class cohesion in primary and secondary education: Development and preliminary validation of the class cohesion questionnaire (CCQ). *Social Psychology of Education*, 26(1), 141-160.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 177-206.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future (s)? *Sport, education and society*, 5(1), 71-87.

- Romar, J.-E., Åström, P., & Ferry, M. (2018). Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 114-126.
- Shiozawa, P., & Uchida, R. R. (2020). Social media during a pandemic: bridge or burden? *Sao Paulo Medical Journal*, 138, 267-268.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). The sport education model. *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*, 3-16.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*: Jones & Bartlett Publishers.

5. Conclusão

Se o meu percurso enquanto EE no EP fosse uma prova de patinagem de velocidade, seria uma prova de contrarrelógio. Não só por sentir que andei constantemente a “correr contra o tempo” para realizar todas as tarefas que envolvem a profissão docente, mas também pela particularidade que esta apresenta no momento da sua partida. A mesma não é realizada de forma estática, mas sim de uma forma lançada, onde o patinador terá direito a pelo menos uma volta para criar velocidade antes de iniciar a contagem do seu tempo. Quando iniciamos o EP na escola, não partimos do “zero”, isto porque no primeiro ano do mestrado todos os professores foram gradualmente preparando-nos para os possíveis obstáculos que iríamos encontrar no nosso caminho, sendo estes, em grande parte, responsáveis pela nossa “volta lançada”.

Ao iniciar o ano letivo, o ritmo foi drasticamente aumentado, dando-se o tão famoso “choque com a realidade”, pois vi-me assoberbada com tanta informação. Esta é uma das expressões mais populares que caracteriza a entrada na profissão, citada pela primeira vez por Kramer (1974) no âmbito da enfermagem. No meio de todos os documentos, que são enviados de forma ininterrupta, senti-me perdida, sem saber por onde começar. Esta lacuna foi facilmente colmatada através da intervenção da PC, que procurou sempre esclarecer as dúvidas da melhor forma nas sessões relativas ao estágio. Deste modo, foi possível encontrar um fio condutor, uma linha de pensamento, de maneira a estruturar todas as tarefas numa sequência lógica. Além disto, um sentimento de entusiasmo caminhou lado a lado com a preocupação, com o medo de errar. É, de facto, uma mescla de sentimentos positivos e negativos que é muito difícil de descrever. Huberman (2000) identifica dois estádios nesta fase inicial da carreira docente: “o da sobrevivência – que é representada pelo choque com o real, pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, sendo caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio; e o da descoberta – que é o entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação pela responsabilidade e o sentimento de ser professor”. Na minha opinião, e tal como referi anteriormente, não parece haver

uma barreira entre estas duas fases, mas sim um turbilhão de emoções diferentes vividas exatamente ao mesmo tempo.

Depois da tempestade vem a bonança e, como tal, a gestão e organização do processo ensino-aprendizagem acabou por se descomplicar. Através de práticas colaborativas entre os cooperantes, orientadores e estagiários, é possível alcançar grandes feitos na PES. O erro não deve ser visto como forma aplicar pressão negativa na atuação pedagógica do PE, mas sim encarado como parte do processo para progredir em termos profissionais. Por isso, devemos sempre ouvir os conselhos das pessoas que nos acompanham ao longo do nosso EP e assumi-los como uma crítica construtiva.

Desde o primeiro momento em que pisei o recinto escolar da EC, senti um grande espírito de entreajuda e de empatia por todos os docentes e não-docentes (i.e., funcionários). Vou até mais longe, senti-me apadrinhada por um grande conjunto de pessoas extraordinárias pertencentes à comunidade escolar em que me inseri. Deste modo, as atividades não-letivas de participação na escola constituíram-se como momentos mais desafogados das preocupações decorrentes da atividade profissional. Para além disso, o envolvimento na comunidade e estabelecimento de relações afetivas são importantes para um bom ambiente de trabalho.

O estudo de investigação acerca das pedagogias implementadas permite refletir, de uma forma mais sistemática, acerca da prática e contribuir para o DP do EE. A partir dele, é possível extrair dados sobre: as aprendizagens dos alunos em relação à nossa intervenção, verificar quais são os pontos fortes e as estratégias que estão a ter mais impacto positivo nos estudantes e averiguar quais as dificuldades ainda sentidas, tendo em vista a (re)formulação de novas metodologias no combate ao problema. Estas informações contribuem amplamente para a formação contínua do professor.

Não obstante, o autor anteriormente referido considera uma fase do desinvestimento na profissão, que é referente ao final da carreira, quando os professores começam a preparar a sua saída da escola. A mesma tem a duração dos 35 aos 40 anos de experiência, marcada pela libertação progressiva do

investimento no trabalho para se dedicarem mais a si próprios. Levando em conta esta fase final da docência, espero não passar por ela no meu futuro. Acredito que esta postura perante a atividade docente pode ser facilmente reconhecida por alunos nas aulas e pelos pares. Ademais, pode significar estagnação de estratégias de ensino e a adoção de atos rotineiros que não considerem as variáveis contextuais.

A principal aprendizagem que eu retiro do EP é que a função principal do professor é, acima de tudo, moldar o processo de ensino-aprendizagem tendo como objetivo o superior interesse do aluno. Isto é, proporcionar condições favoráveis ao estudante para uma formação acadêmica de qualidade, desenvolvendo, em simultâneo, conceitos psicossociais importantes para a vida em sociedade.

6. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2008). Study of Professional perspectives evolution during the initial training in pré-service PE teachers in institutions of higher education public and private. *Coconstruire des saviors: les métiers de l'intervention dans les APSA. Besançon: Université de Franche-Comté.*
- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European physical education review, 7*(3), 243-267.
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, education and society, 1*(1), 23-46.
- Allen, J. B. (2005). Measuring social motivational orientations in sport: An examination of the construct validity of the SMOSS. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 3*(2), 147-161.
- Andrade, L., Mauch, A., Costa, J., Silva, K., Almeida, L., Araújo, S., Souza, S., Nunes, T., & Souza, V. (2020). A utilização das redes sociais digitais no cuidado psicossocial infantojuvenil, diante da pandemia por Covid-19. *Health Residencies Journal-HRJ, 1*(2), 44-61.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física. *Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.*
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport, and physical education.* London: Heinemann.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of teacher education, 51*(3), 241-247.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). Colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física, 1*, 29-46.

- Campos, B. P. (1987). Construção e alcance da Lei de Bases do sistema Educativo. *Lei de bases do sistema educativo: apresentação e comentários*.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*(10-11), 135-151.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well*: Pearson Upper Saddle River, NJ.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133): Ediciones Akal.
- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(23), 61-76.
- Crum, B. J. (1993). Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- 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), 9-11.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81-105.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ensino Secundário. Educação Física. Consult. 3 Set 2023, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf
- Diário da República (1986). Lei nº46/86 de 14 de Outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Consult. 3 Set 2023, disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Dochy, F. J., & McDowell, L. (1997). Introduction: Assessment as a Tool for Learning. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 279-298.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*: Routledge.

- Eys, M., Loughhead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Development of a cohesion questionnaire for youth: The Youth Sport Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(3), 390-408.
- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport*: Taylor & Francis.
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Gageiro, J., & Pestana, M. H. (2008). Análise de dados para ciências sociais. *A complementaridade do SPSS (2nd Ed.)*. Editora Sílabo, Lisboa.
- Gomes, L., Martins, J. & Costa, Francisco. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. C. A. Marques (Ed.), *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: a study with physical education pre-service teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 3, 11-27.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in Nóvoa. *Vidas de professores*. Porto: Porto.
- Humanos, R. (2008). *o capital humano das organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier. Relatório de Estágio apresentado a
- Idalberto, C. (2004). Recursos humanos, o capital humano das organizações. *Atlas*, São Paulo, 577.
- Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118.

- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer*, 339-419.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*: ASCD.
- Korthagen, F. A. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(1), 98-106.
- Kramer, M. (1974). *Reality Shock: Why nurses leave nursing*. CV Mosby. CV Mosby.
- Leo, F. M., Fernández-Río, J., Pulido, J. J., Rodríguez-González, P., & López-Gajardo, M. A. (2023). Assessing class cohesion in primary and secondary education: Development and preliminary validation of the class cohesion questionnaire (CCQ). *Social Psychology of Education*, 26(1), 141-160.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of teacher education*, 59(5), 389-407.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*: Routledge.
- Martins, G. d. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. d., Horta, M. J. d. V. C., Calçada, M. T. C. S., & Nery, R. F. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). Dissertação de apresentada a
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. *Pedagogia do desporto*, 327-343.
- Mesquita, I. (2007). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol. *Ensinar a aprender os jogos desportivos colectivos*. Editora FADEUP.

- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, 177-206.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*: Taylor & Francis.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). Teaching physical education.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2002). *An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball*. Comunicação apresentada em ANNUAL CONGRESS OF THE EUROPEAN COLLEGE OF SPORT SCIENCE.
- Orben, A., Tomova, L., & Blakemore, S.-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 634-640.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: A panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, 17(4), 479-496.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, education and society*, 14(4), 421-442.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future (s)? *Sport, education and society*, 5(1), 71-87.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation informative": une expression malheureuse, source de toutes les confusions. *Éducateur*, 3 (2), 22-39.
- Romar, J.-E., Åström, P., & Ferry, M. (2018). Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 114-126.

- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*, 11-35.
- Sarmiento, P. (2004). Pedagogia do Desporto e Observação, ed. *Faculdade de Motricidade Humana, UTL*.
- Selwyn, N., & Stirling, E. (2016). Social media and education... now the dust has settled. *Learning, media and technology*, 41(1), 1-5.
- Shiozawa, P., & Uchida, R. R. (2020). Social media during a pandemic: bridge or burden? *Sao Paulo Medical Journal*, 138, 267-268.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1994). The sport education model. *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*, 3-16.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*: Human Kinetics.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*: Jones & Bartlett Publishers.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 168-181.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*, 345-356.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*: Routledge.

7. Anexos

	Segunda-Feira					Terça - Feira							Quarta - Feira							Quinta - Feira							Sexta - Feira												
	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	P1	P2	P3	SEG	E1	E2	E3	E4	
8:25 9:10	7F	11I	12N	8B	9G		12J	11J	11L	12K	11H			10T	11O	12R	9A	11A	11G	10B	10S	11C	11H	10D	12K	11J	10P	12M	10K		10B	10M	9C	10F	7I	11L	8F		
9:10 9:55	7F	11I	12N	8B	9G		12J	11J	11L	12K	11H			10T	11O	12R	9A	11A	11G	10B	10S	11C	11H	10D	12K	11J	10P	12M	10K		10B	10M	9C	10F	7I	11L	8F		
10:10 10:55	8I	11R	12L	9E	7E	11K	10K	11F	8H	10H	12B	11E	12A	11B	10I	12P	9H	12F	11I	9F			12B	11K	10G	11N	12J	12N	10A	10H	12E	10K1	9G	10R	7J	11A	9A	120	
10:55 11:40	8I	11R	12L	9E	7E	11K	10K	11F	8H	10H	12B	11E	12A	11B	10I	12P	9H	12F	11I	9F			12B	11K	10G	11N	12J	12N	10A	10H	12E	10K1	9G	10R	7J	11A	9A	120	
11:55 12:40	12D	11S	12F	10O	9C		10A	12O	9B	12M	12E	8A	10J		12G	12T	DE	12C	11M	10N	9D		12D	12H	11E	8E	10O	12L	10E	9B	10N	10J	8D	11C	11T	12C	9H	11F	
12:40 13:25	12D	11S	12F	10O	9C		10A	12O	9B	12M	12E	8A	10J		12G	12T	DE	12C	11M	10N	9D		12D	12H	11E	8E	10O	12L	10E	9B	10N	10J	8D	11C	11T	12C	9H	11F	
14:15																																							
15:15 16:00	7I	11O	DE	9F	10I	7G	10E	7C	12H	8G	8E	10G	DE		8D	7E		10K1					12S	8C	DE	7C	8I			11M	9D	DE	10C	7H	7A	DE			
16:00 16:45	7I	11O	DE	9F	10I	7G	10E	7C	12H	8G	8E	10G	DE		8D	7E		10K1					12S	8C	DE	7C	8I			11M	9D	DE	10C	7H	7A	DE			
17:00 17:45	7H	10D	11N	10P	10M	11D	10C	7B	8F	7J	8C	10F	7D		7A	7G	9E	10L				12A	8B	11B	7B	7F			11G	8A	11D	7D	8G	10L	8H	12G			
17:45 18:30	7H	10D	11N	10P	10M	11D	10C	7B	8F	7J	8C	10F	7D		7A	7G	9E	10L				12A	8B	11B	7B	7F			11G	8A	11D	7D	8G	10L	8H	12G			

1º PERÍODO – 13/09 a 16/12

Carlos
Daniela
Rui

LEGENDA:

Arlindo
Marco
Graça

P1, P2, P3 e SEG - Pavilhão

Amândio
Cristina
Paulo

Balneários de 13/09 a 28/10

Lucinda
Manuela
Duarte

E1 e E2 – Campos exteriores

Pedro
Ana C.
Leal

E3 e E4 – Sintético

Micael
620

Plano A			
Bom tempo			
Balneário 1	- P1	e	E1 – Exterior (Campo)
Balneário 2	- P2	e	E2 – Exterior (Ténis)
Balneário 3	- P3	e	E3 – Exterior (Sintético1)
Balneário 4	- SEG	e	E4 – Exterior (Sintético 2)

Plano B			
Mau tempo			
P1	e	E1	Dividem espaço P1
P2	e	E2	Dividem espaço P2
P3	e	E3	Dividem espaço P3
SEG	e	E4	Dividem espaço SEG

Anexo 1 - Roulement de espaços do primeiro período.

	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
S		1						1			1	
D		2			1 Ano Novo			2			2	
2ª F		3 A F			2			3	1 Dia do Trabalhador		3 Fim 1ª fase	
3ª F		4 BASQ	1		3 Início 2ºP A F			4	2 Semana Desportiva		4	1
4ª F		5	2 VOL		4 BASQ	1 A F	1 VOL	5	3 Semana Desportiva		5	2
5ª F	1	6 VOL	3 A F	1	5 VOL	2 BASQ	2 A F	6	4 Semana Desportiva	1 BASQ	6 Início Férias Desportivas	3
6ª F	2	7 A F	4 BASQ	2 BASQ	6 A F	3 VOL	3 BASQ	7 Santa-feira Santa	5 Semana Desportiva	2 VOL	7	4 Atividade local
S	3	8	5	3	7	4	4	8	6	3	8	5
D	4	9	6	4	8	5	5	9 Páscoa	7	4	9	6
2ª F	5	10 FitEscola	7 VOL	5 BASQ	9 BASQ	6 A F	6 VOL	10	8 A F	5	10	7
3ª F	6	11 FitEscola	8 A F	6 BASQ	10 VOL	7 Mega Sprint	7 A F	11	9 BASQ	6	11 Atividade local	8 Atividade local
4ª F	7	12 FitEscola	9 BASQ	7 BASQ	11 A F	8 BASQ	8 BASQ	12	10 VOL	7 Fim 3ºP (9ª, 11ª, 12ª) (Setúbal)	12 Fim Férias Desportivas	9
5ª F	8	13 FitEscola	10 VOL	8	12 BASQ	9 VOL	9 VOL	13	11 A F	8 Corpo de Deus	13 Atividade local	10
6ª F	9	14 FitEscola	11	9 BASQ	13 VOL	10 A F	10 A F	14	12 BASQ	9	14	11
S	10	15	12	10	14	11	11	15	13	10 Dia de Portugal	15	12
D	11	16	13	11	15	12	12	16	14	11	16	13
2ª F	12	17 BASQ	14 A F	12 BASQ	16 A F	13 FitEscola	13 VOL	17 Início 3ºP A F	15 FitEscola	12	17 Atividade local	14
3ª F	13 Início 1ºP	18 VOL	15 BASQ	13 BASQ	17 BASQ	14 FitEscola	14 VOL	18 BASQ	16 FitEscola	13	18	15 Inatividade Conselho
4ª F	14	19 A F	16 VOL	14 Basquetebol B3 - SICEB	18 VOL	15 FitEscola	15 VOL	19 VOL	17 FitEscola	14 Fim 3ºP (Setúbal anos)	19 Atividade local	16
5ª F	15	20 BASQ	17 A F	15 Basquetebol B3 - SEC	19 A F	16 FitEscola	16 VOL	20 A F	18 FitEscola	15	20 Início 2ª fase Eu Nac	17
6ª F	16	21 VOL	18 BASQ	16 Fim 1ºP	20 BASQ	17 Big After FitEscola	17 VOL	21 BASQ	19 FitEscola	16 Início 1ª fase 9ª	21	18
S	17	22	19	17	21	18	18	22	20	17	22	19
D	18	23	20	18	22	19	19	23	21	18	23	20
2ª F	19 A F	24 A F	21 VOL	19	23 VOL	20	20 VOL	24 VOL	22 VOL	19 Início 1ª fase Eu Nac	24	21
3ª F	20 BASQ	25 BASQ	22 A F	20	24 A F	21 Carnaval	21 VOL	25	23 A F	20	25	22
4ª F	21 VOL	26 VOL	23 BASQ	21	25 BASQ	22	22 VOL	26 A F	24 BASQ	21	26 Fim 2ª fase	23
5ª F	22 A F	27 A F	24 VOL	22	26 VOL	23 BASQ	23 VOL	27 BASQ	25 VOL	22	27	24
6ª F	23 BASQ	28 Corte Mito	25 A F	23	27 A F	24 VOL	24 VOL	28 VOL	26	23	28	25
S	24	29	26	24	28	25	25	29	27	24	29	26
D	25	30	27	25 Natal	29	26	26	30	28	25	30	27
2ª F	26 VOL	31 BASQ	28 BASQ	26	30 BASQ	27 A F	27 VOL		29 BASQ	26	31	28
3ª F	27 A F		29 BASQ	27	31 VOL	28 BASQ	28 VOL		30 VOL	27		29
4ª F	28 BASQ		30 BASQ	28			29 Voleibol 2x2 - SICEB		31 A F	28		30
5ª F	29 VOL			29			30 Voleibol 4x4 - SEC			29		31
6ª F	30 Dia Eur. Desporto na Escola			30			31 Fim 2ºP			30		
S				31								
D												

Anexo 2 - Calendário anual de atividades desportivas e Plano B do roulement dos espaços.

Planeamento Anual 2022/2023 10ºA																
Semanas	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7			
Dias	13/set	15/set	20/set	22/set	27/set	29/set	04/out	06/out	11/out	13/out	18/out	20/out	25/out	27/out		
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Espaço	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3		
1º Período	Início: 13/set Final: 16/dez	Apresentação	AD Basquetebol	AD Voleibol / Badminton	AD Atletismo	Basquetebol	Atletismo	Basquetebol	Atletismo	FITEscola	FITEscola	Basquetebol	Atletismo	Basquetebol	Atletismo	
		Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14		
		1/nov	3/nov	8/nov	10/nov	15/nov	17/nov	22/nov	24/nov	29/nov	01/dez	06/dez	08/dez	13/dez	15/dez	
		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
		E3	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3			
		Feriado	Atletismo	Basquetebol	Atletismo	Basquetebol	Atletismo	Basquetebol	AS Atletismo	Basquetebol	Feriado	Basquetebol	Feriado	AS Basquetebol	Torneio de Basquetebol	
		Fim do 1º Período														
		Semanas	Semana 17		Semana 18		Semana 19		Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23	
Dias	3/jan	5/jan	10/jan	12/jan	17/jan	19/jan	24/jan	26/jan	31/jan	02/fev	07/fev	09/fev	14/fev	16/fev		
Duração	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Espaço	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG		
2º Período	Início: 3/jan Final: 31/mar	Voleibol	AD Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	FITEscola	FITEscola	
		Semana 24		Semana 25		Semana 26		Semana 27		Semana 28		Semana 29		Semana 30/31		
		21/fev	23/fev	28/fev	2/mar	7/mar	9/mar	14/mar	16/mar	21/mar	23/mar	28/mar	30/mar	Férias da Páscoa		
		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'				
		SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG	P2	SEG				
		Carnaval	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Voleibol	AS Ginástica	AS Voleibol	Torneio de Voleibol			
		Fim do 2º Período														
		Semanas	Semana 32		Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36		Semana 37		Semana 38	
Dias	18/abr	20/abr	25/abr	27/abr	Semana Desportiva		09/mai	11/mai	16/mai	18/mai	23/mai	25/mai	30/mai	01/jun		
Duração	90'	90'	Feriado	Tag Rugby			90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Espaço	P1	E3					P1	E3	P1	E3	P1	E3	P1	E3		
3º Período	Início: 17/abr Final: 14/jun	AD Dança	AD Tag Rugby	Feriado	Tag Rugby	Semana Desportiva	Dança	Tag Rugby	FITEscola	FITEscola	Dança	Tag Rugby	Dança	AS Tag Rugby		
		Semana 39		Semana 40			Observações:									
		06/jun	07/jun	08/jun	13/jun											
		90'			90'											
		P1			P1											
		AS Dança	Saraú	Feriado	Aula Livre		Fim 3º Período / Ano Letivo	Mega Sprinter (Ensino Básico): 7 de fevereiro; Corta-mato escolar: data a definir								

Anexo 3 - Planeamento anual da turma residente.

ASSIDUIDADE



- A participação nas aulas é um dever que tens que cumprir, por isso não serão permitidas dispensas de aulas;
- Só com Atestado Médico ou comunicado do E.E. permite a dispensa da participação ativa das aulas e estes deverão cumprir a legislação;
- Mesmo em caso de doença, exceto coronavírus deverás trazer sapatilhas (calçadas antes da aula) de forma a poderes participar na aula segundo as tuas possibilidades;

PONTUALIDADE



NAS INSTALAÇÕES DESPORTIVAS DA ESCOLA:

- Após a hora de entrada, terás no máximo 5 minutos por grupo de alunos (definido pelo docente), para te apresentares na aula devidamente equipado para a chamada. Após estes cinco minutos será marcada uma falta de atraso;
- Após a acumulação de 3 faltas de atraso, cada uma contará como falta de presença.

NA INSTALAÇÃO DESPORTIVA FORA DA ESCOLA:

- Para nos deslocarmos ao campo sintético deverão aguardar próximo do pavilhão (mantendo o distanciamento) à hora indicada no horário, em caso de mau tempo deverão aguardar debaixo do espaço coberto.

EQUIPAMENTO



PARA PARTICIPARES NAS AULAS DEVES TRAZER:

- As sapatilhas, que só poderão ser calçadas antes da aula;
- Um par de meias desportivas, calções ou fato de treino;
- *T-shirt ou Sweatshirt*;
- Ser portador da tua máscara, e um porta-máscaras;
- Chinelo, toalha de banho e produtos de higiene;
- Garrafa de água perfeitamente identificada;
- O equipamento deve ser utilizado exclusivamente na aula de E.F., deves trazê-lo de casa, num saco;
- Deverás sempre ter o cuidado de seguir a indicação que se encontra definido no chão para te deslocares no pavilhão;

- Se tiveres cabelo comprido, deves prendê-lo com um elástico, antes do início da aula.

O QUE NÃO DEVES FAZER OU TRAZER:

- Nunca poderás entrar no local da aula sem utilizar sapatilhas, nem mesmo quando estiveres doente. A não utilização de sapatilhas representa automaticamente uma falta de material, com participação ao diretor de turma e/ou ao encarregado de educação;
- Não poderás levar o equipamento vestido no final da aula;
- Não poderás realizar a aula com qualquer tipo de adereços (brincos, anéis, fios ou outros). Se os tiveres, terás que o tirar e colocar no teu saco desportivo.

EQUIPAMENTO ESPECÍFICO PARA A PISCINA:

- Touca, chinelo e fato de banho.

BALNEÁRIO



- Obrigatório o uso da máscara, mesmo enquanto te vestes no balneário;
- Deves colocar toda a tua roupa no teu saco desportivo e deslocares-te até à aula de acordo com o trajeto de circulação, usando sempre a máscara;
- Tens obrigatoriamente 5 minutos para te equipar e deslocar para a aula e 5 minutos para te desequipar, sempre de acordo com a ordem do grupo definido pelo teu professor.

BANHO



- No final da aula terás obrigatoriamente que tomar um banho rápido, pois só possuis 5 minutos para te arranjar, utilizando na mesma a máscara;
- O uso de chinelo é obrigatório, como a utilização de produtos de higiene durante o banho.

VALORES



- Deverás trazer para a escola o mínimo de valores quando tiveres aula de EF e terás que os colocar no teu saco;
- Deves levar o teu saco até ao espaço destinado à aula;
- Terás obrigatoriamente que retirar anéis, brincos, pulseiras, fios e relógios, para não ferires um colega ou a ti próprio;

- A responsabilidade de qualquer valor desaparecido, compete apenas aos alunos em causa. Por isso, não deves deixar valores no balneário.

INSTALAÇÕES E MATERIAL DESPORTIVO



- Só poderás utilizar o material e as instalações desportivas com a autorização do teu professor, não podendo permanecer nas mesmas;
- Deverás ter o máximo de cuidado na utilização do material e instalações e higienizar sempre as mãos;
- És responsável pelo pagamento de todo o material que danifiques não acidentalmente;
- Deverás circular no pavilhão de acordo com a sinalização, deverás higienizar as mãos e pés antes de entrar e à saída do recinto desportivo;
- Deverás higienizar o material que usares antes e no final da aula;
- Deverás esperar pelo teu professor no lugar indicado pelo mesmo antes do início da aula;
- **As turmas que vão realizar a aula prática deverão aguardar na bancada do pavilhão desportivo (independentemente das condições climáticas) e, só posteriormente, poderão aceder a este local os alunos que não têm aula prática.**

RECOMENDAÇÕES PARA O TEU

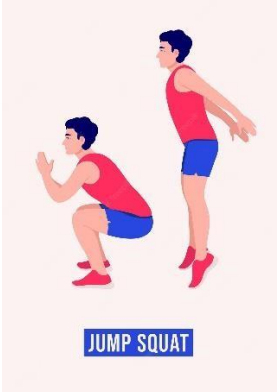
SUCESSO NA DISCIPLINA

- Dormir bem, garantindo o devido repouso (no mínimo 8 horas diárias);
- Alimentar-se devidamente, antes e depois da aula;
- Trazer uma garrafa de água para te hidratares no decorrer da aula de Educação Física;
- Ser responsável, autónomo e cooperar com o professor para um bom funcionamento da aula;
- Respeitar os teus colegas em todas as situações;
- Cumprir as regras de segurança indicadas pela escola



Bom Ano Letivo!



Exercício	Carga
Agachamento com salto 	5 Repetições
Push-ups 	5 Repetições
Agachamento na parede 	15 Segundos
Lunge 	8 repetições

Anexo 5 - Exemplo de um desafio de aptidão física destinada aos alunos fora da tarefa principal.

Aula:	Sessão:	UD:	Conteúdos:	Data:
		Poleibal		14/03/23
Professor Observador:	Professor Observado:	Turma:	Observações	
Min.	0'' - 15''	15'' - 30''	30'' - 45''	45'' - 60''
1'	OC	OC	OC	OC
2'	OC	I	OB	OB
3'	OB	OB	OB	OB
4'	OB	OB	OB	OB
5'	OB	OB	OB	OB
6'	I	I	I	I
7'	I	I	OB	OB
8'	OB	FB	OB	FB
9'	OB	OB	FB	FB
10'	OB	FB	FB	FB
11'	OB	OB	OB	FB
12'	AP	OB	OB	OB
13'	OB	FB	FB	OB
14'	OB	OB	I	I
15'	I	I	OB	OB
16'	AN	FB	OB	OB
17'	AP	OB	OB	OB
18'	OB	F	IVA	FB
19'	IVA	FB	OB	OB
20'	FB	FB	OB	OB
21'	OB	OB	OB	OB
22'	FB	FB	FB	AP
23'	FB	FB	FB	OB
24'	OB	FB	FB	FB
25'	FB	FB	IVA	FB
26'	OB	FB	AP	FB
27'	OB	OB	O	O
28'	O	O	I	I
29'	I	I	I	I
30'	I	I	I	I
31'	I	I	I	I
32'	I	O	O	O
33'	O	AP	OB	OB
34'	FB	FB	FB	OB
35'	OB	OB	OB	FB
36'	FB	FB	OB	FB
37'	FB	OB	OB	OB
38'	OB	OB	OB	IVA
39'	IVA	OB	OB	F
40'	IVA	OB	IVA	OB
41'	OB	OB	FB	OB
42'	OB	OB	OB	AN
43'	OB	FB	OB	O
44'	I	O	O	O
45'	I	O	O	O
46'	O	OB	O	OB
47'	OB	FB	OB	OB
48'	FB	OB	OB	OB
49'	FB	OB	OB	OB
50'	FB	OB	FB	OB

Presenças.
 → cada capitão
 dá o aquecimento.

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

Observação Geral: Observação focada na Afetividade Positiva, devido às características da turma. O objetivo será aumentar a AP na próxima aula, de forma a aumentar a motivação dos alunos.

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Feedback	FB		
Organização	O		
Afetividade Positiva	AP	6 intervalos de 15"	
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.



Anexo 8 - Concurso "Melhor Camisola" no Tag Rugby.

Parte Fundamental		
15'	Manchete Organizados por pares, um dos alunos irá lançar a bola para o colega realizar manchete com as seguintes variantes: <u>Variante 1:</u> o colega lança a bola para os antebraços do recebedor e este efetua manchete e depois realiza passe de frente para o colega; <u>Variante 2:</u> o colega realiza passe de frente e o recebedor efetua manchete e devolve a bola em passe; <u>Variante 3:</u> os pares recebem em manchete e devolvem em passe de frente de forma ininterrupta.  *Os alunos com maiores dificuldades podem agarrar a bola antes de devolver para o colega. Ensino a pares Nas variantes 1 e 2, os alunos que estão a passar devem ter em atenção os seguintes critérios: - posição base - extensão completa dos MS - bola é tocada pela superfície plano dos antebraços *Cada variante terá a duração máxima de 3 minutos; *Inicia primeiro o colega mais confortável a realizar a ação motora; *O colega que lança dá <i>feedback</i> ao colega segundo os critérios fornecidos; *Se todos os critérios forem cumpridos trocam de papéis ao final de 5 batimentos; *Caso os critérios não sejam todos cumpridos, só trocam de papéis quando o executante realizar corretamente a habilidade.	Manchete - Estender e unir os membros superiores (em rotação externa), sobrepondo as mãos e dirigi-las obliquamente para o solo, afastando-as do tronco; - Tocar a bola com a superfície plana dos antebraços; - Participar com todo o corpo na execução da manchete (a extensão dos MI é acompanhada por uma ligeira elevação dos MS para cima e para a frente).

Anexo 9 - Exemplo de plano de aula implementação de Ensino de Pares no Voleibol.

		Abril			Maio										Junho			10ªA						
		Data	18	20	27	2	4	9	11	16	18	23	25	30	1	6	13							
Nº	Nome	Nº aula	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Pa	M	Co	Q	R	C	At
1			PA	R	PA	Co	R	PA		PA		PA	PA	PA	PA	PA	PA	9	0	1	0	2	0	1
2			PA		PA	R		PA		PA		PA	PA	Co	PA	PA		8	0	1	0	1	0	1
3			PA	PA		PA			PA	PA		PA		PA				7	0	0	0	0	0	
4			PA	PA	PA	PA	Cm	R	Cm	PA	PA	Co	R	PA	PA	Cm	PA	9	0	1	0	2	3	1
5			PA	Co	PA	Cm	Co	R	Q	R	Cm	R	Cm	Co		R	PA	3	0	3	1	4	3	1
6			PA	PA		Co	PA		PA		Co		PA	PA	PA	PA	PA	9	0	2	0	0	0	1
7																		0	0	0	0	0	0	
8			PA	PA		PA			PA		PA		Cm		Co			5	0	1	0	0	1	
9			PA	PA		PA	PA		Cm		Q	Co	PA	PA	PA	PA	Q	8	0	1	2	0	1	1
10			PA	PA		PA	PA		PA		PA	Co	PA	PA	PA	PA	PA	11	0	1	0	0	0	1
11			PA	Cm	Q	Co	Cm	R		Cm	Co	R	Cm	Co		R	PA	2	0	3	1	3	4	1
12			R	PA	PA	PA		R	Cm				Q	R	PA	Cm	Cl	4	1	0	1	3	2	1
13			PA	PA	PA	PA	PA	R	Cm	PA	PA		PA	R	PA	PA	PA	11	0	0	0	2	1	1
14			PA	PA		PA	R	PA		PA	Cm		PA	PA	R	PA	PA	9	0	0	0	3	1	1
15			PA	PA	PA	R	PA	R	Cm	PA	PA		PA	PA	PA	PA	PA	11	0	0	0	2	1	1
16			PA	PA		PA	PA		PA		PA		PA	R	PA			8	0	0	0	1	0	
17				Co	PA	Co		R	PA		PA		Q	PA	PA	PA	PA	7	0	2	1	1	0	1
18			PA	Q	PA	Cm	Co	R	Cm	PA	Co	PA	Cm	R	R	Co	PA	5	0	3	1	3	3	1
19				Cm		PA	Co		PA		PA	Co	PA	PA	PA	PA	PA	8	0	2	0	0	1	1
20				Cm	PA	PA	PA		Co	PA	R	PA	Q	PA	Co	Cm	PA	7	0	2	1	1	2	1
21			PA	PA	Co	Co	R	R	Co	Q	Co	Co	Co	PA	Co	PA	PA	5	0	2	1	2	0	1
22				PA	PA	PA	PA	R	PA	PA	PA	PA	R	PA	PA	PA	PA	12	0	0	0	2	0	1
23				PA	PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	12	0	0	0	2	0	1
24			R	PA	PA	Cm	PA	R	Cm	Co	Q	R	Co	Cm		R	PA	4	0	2	1	4	3	1
25			PA	Co		PA	PA		Co		PA		Co	PA	PA	PA	PA	8	0	3	0	0	0	1
26				Cm		PA	R	R	PA	Cm	PA	R	PA	PA	Co	PA	PA	7	0	1	0	3	2	1
27			PA	PA	PA	PA	R	R	Co	Cm	Cm	R	PA	PA	PA	PA	PA	9	0	1	0	3	2	1

Legenda:
PA – Participação Ativa; Cl – Comportamento Inadequado; Co – Cooperação; Q-
questionamento/coloca questões; R-responsabilidade; Cm-Comunicação

Anexo 10 - Grelha de Avaliação Formativa.

		FICHA DE AVALIAÇÃO MENSAL 10º A												
Educação Física		Atividades Físicas e Desportivas			Assiduidade	Interesse	Comportamento	Cooperação	Comunicação / Regras de Segurança	Total F	Total NS	Total S	Total B	Total MB
Prof.	Aptidão Física	Modalidade 1	Modalidade 2	Pontualidade	Participação									
1										0	0	0	0	0
2										0	0	0	0	0
3										0	0	0	0	0
4										0	0	0	0	0
5										0	0	0	0	0
6										0	0	0	0	0
7										0	0	0	0	0
8										0	0	0	0	0
9										0	0	0	0	0
10										0	0	0	0	0
11										0	0	0	0	0
12										0	0	0	0	0
13										0	0	0	0	0
14										0	0	0	0	0
15										0	0	0	0	0
16										0	0	0	0	0
17										0	0	0	0	0
18										0	0	0	0	0
19										0	0	0	0	0
20										0	0	0	0	0
21										0	0	0	0	0
22										0	0	0	0	0
23										0	0	0	0	0
24										0	0	0	0	0
25										0	0	0	0	0
26										0	0	0	0	0
27										0	0	0	0	0

F- Fraco NS - Não satisfaz S - Satisfaz B - Bom MB - Muito bom					Observações:
					* Alunos que não realizaram todos os testes de aptidão física devido a ausência ou lesão.
					** Alunos em que a componente foi avaliada de forma diferenciada por se encontrarem de Atestado Médico por doença prolongada.
					*** Alunos que não possuem classificação por não terem sido sujeitos à sua aplicabilidade.

Anexo 11 - Ficha de Avaliação Formativa Mensal.

Dança			
Grupo Avaliador:		Grupo Avaliado:	
Assinatura Líder:			

Assinala com uma cruz nos respetivos quadrados			
Atividades Rítmicas Expressivas (ARE)		Classificação	Assinala
Noção Corporal	Os colegas executam sempre os movimentos de forma correta e com muita expressividade.	20	
	Por vezes não executam os movimentos de forma correta e apresentam alguma expressividade.	17	
	Raramente executam os movimentos de forma correta e apresentam pouca expressividade.	14	
	Nunca executam os movimentos de forma correta e a expressividade encontra-se ausente.	9	
Noção Temporal	Os colegas encontram-se sempre no tempo musical correto.	20	
	São visíveis uma ou duas falhas temporais.	17	
	São visíveis três ou quatro falhas temporais.	14	
	Existem muitas falhas temporais.	9	
Noção Espacial	Os colegas orientam-se sempre para o local correto no final de cada movimento.	20	
	Os colegas orientam-se muitas vezes para o local correto no final de cada movimento.	17	
	Os colegas orientam-se poucas vezes para o local correto no final de cada movimento.	14	
	Os colegas raramente se orientam para o local correto no final de cada movimento.	9	

Anexo 12 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 1).

Ginástica Acrobática			
Grupo Avaliador:		Grupo Avaliado:	
Assinatura Líder:			

Assinala com uma cruz nos respetivos quadrados
--

Ginástica Acrobática		Assinala
Figuras de pares	1	
	2	
	3	
Figuras de trios	1	
	2	
	3	
Figuras de grupo	1	
	2	
	3	
Figura com todos os elementos	1	

Anexo 13 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 2).

Ginástica Acrobática			
Grupo Avaliador:		Grupo Avaliado:	
Assinatura Líder:			

Assinala com uma cruz nos respetivos quadrados
--

		Classificação	Assinala
Criatividade	Os colegas realizam muitas figuras e/ou elementos de ligação diferentes dos fornecidos.	20	
	Os colegas realizam algumas figuras e/ou elementos de ligação diferentes dos fornecidos.	17	
	Os colegas realizam poucas figuras e/ou elementos de ligação diferentes dos fornecidos.	14	
	Os colegas não realizam nenhuma figura e/ou elemento de ligação diferente dos fornecidos.	9	
Estabilização	Os colegas têm sempre os segmentos corporais alinhados, cumprindo sempre os 3s nas posições de equilíbrio.	20	
	Por vezes não se encontram os segmentos corporais alinhados e cumprem os 3s nas posições de equilíbrio na maioria das figuras.	17	
	Raramente se encontram os segmentos corporais alinhados e cumprem os 3s nas posições de equilíbrio em poucas figuras.	14	
	Nunca se encontram os segmentos corporais alinhados, nem cumprem os 3s nas posições de equilíbrio.	9	

Anexo 14 - Ficha de Heteroavaliação em Ginástica e Dança (documento 3).