

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Jorge Soares Ribeiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo



Jorge Soares Ribeiro

Nº 28162

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016 setembro, de 13 de setembro.

Trabalho realizado com a orientação do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo, da Universidade da Maia e pela Professora Mestre Célia Cristina de Castro Ferreira do Carmo, da Escola Secundária Eça de Queirós.

outubro 2023

Ficha de Catalogação

Ribeiro, J. (2023), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico e Secundário; Desenvolvimento Profissional; Estudante-Estagiário; Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Terminar um ciclo tão importante como o mestrado é, sem dúvida, um misto de emoções que nos fazem recordar todas as boas experiências e momentos ao longo dos últimos anos, mas, acima de tudo, as pessoas que nos permitiram fazer este percurso de forma mais entusiasta e dedicada.

O primeiro agradecimento é sempre para a minha família: os meus pais e as minhas irmãs. Todo o meu percurso de vida, acompanhado de muitas vitórias e alguns obstáculos, foram sempre partilhados com eles que, apesar das adversidades, jamais me deixaram desistir dos meus sonhos. À Sofia e à família que irei construir no futuro, agradeço por tudo, mesmo que estas palavras possam parecer insuficientes.

O segundo agradecimento é para todos os meus amigos que fizeram parte deste percurso académico e que contribuem para o sucesso de cada importante etapa da minha vida. Um agradecimento ao colega de estágio Vítor Brito pelo companheirismo e pela partilha em todas as horas.

O terceiro agradecimento dirige-se à Universidade da Maia, na pessoa do Professor Supervisor Doutor Rui Araújo, por me permitir, à data de hoje, ter a garantia de uma formação com qualidade.

O quarto agradecimento é para a comunidade escolar da Escola Secundária Eça de Queirós: pela integração e cooperação, mas, acima de tudo, por me terem feito sentir verdadeiramente parte da Escola. À Professora Cooperante Célia Carmo, agradeço pelo exemplo, disponibilidade e profissionalismo.

Nunca as palavras serão suficientes para mostrar o carinho que sinto por todos. A todos, Obrigado.

Índice Geral

Resumo	VIII
Abstract	IX
Lista de Abreviaturas.....	X
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal e Profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais	5
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 Importância da PES	7
3.2 A PES na UMAIA	8
3.3 A Escola Cooperante: o Lugar de Prática.....	8
3.3.1 O Meio Envolvente.....	9
3.3.2 Caracterização da Escola Cooperante.....	9
3.3.3 Horário e Turmas	10
3.3.4 Caracterização da Turma	10
3.4 Caracterização do Núcleo da PES	11
4. Prática Profissional: do Plano da Análise ao da Intervenção	13
4.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	13
4.1.1 Conceção de Ensino.....	13
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	13
4.1.2 Planeamento.....	17
4.2 Realização.....	19
4.2.1 Dimensões da Intervenção Pedagógica	19
4.3 Avaliação	21
4.4 Ensino à Distância	22
4.4.1 Conceção de Ensino.....	22

4.4.2 Planeamento.....	23
4.4.3 Realização.....	23
4.4.4 Avaliação	24
4.4.5 Virtude e Limitações.....	24
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	26
5.1 Atividades realizadas.....	26
5.1.1 <i>Fit Escola</i>	26
5.1.2 Desporto Escolar - Badminton.....	26
5.1.3 Corta-Mato Escolar Municipal	27
5.1.4 Torneio Inter-Turmas de Voleibol.....	27
5.1.5 Corta-Mato Escolar Distrital.....	28
5.1.6 Atividade “Dia Militar”	28
5.1.7 Seminário “Estudo dos efeitos das aulas de EF no desenvolvimento das 25 capacidades motoras – Resistência”	29
5.2 Fazer aprender para lá da aula: Impactos da minha Experiência e Atuação	29
5.3 Socialização Profissional e Institucional	30
5.4 A Componente Ético-Profissional.....	31
6. Desenvolvimento Profissional.....	32
6.1 Dificuldades e necessidade de Formação Contínua: um Imperativo na Profissão. 32	
7. Reflexões Finais	35
8. Referências Bibliográficas	37
Anexos	XI

Índice de Anexos

Anexo I. Grelha de <i>Vickers</i>	XI
---	----

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia, com a finalidade de obtenção do grau de Mestre. A Prática de Ensino Supervisionada foi o momento onde vivi as minhas primeiras experiências, enquanto Estudante-Estagiário na Escola Secundária Eça de Queirós. Por esse motivo, este documento reflete e investiga sobre os obstáculos, desafios, fraquezas e oportunidades, do ponto de vista pessoal e profissional, tendo por base a bibliografia científica sobre o tema. Estruturalmente, foi dividido nos seguintes capítulos: (1) Introdução, onde se aborda o conceito de elaboração da PES; (2) Enquadramento Pessoal e Profissional, que compreende uma reflexão biográfica; (3) Enquadramento Institucional, que expõe a importância da Escola Cooperante, o Núcleo de Estágio e a importância da Prática de Ensino Supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção, onde se evidencia a implementação de estratégias de planeamento, realização e avaliação; (5) Ensino a Distância, que discute sobre os desafios encontrados, bem como todos os processos introduzidos; (6) Participação na escola e Relação com a comunidade, que aborda as atividades realizadas, a nossa socialização e a proximidade estabelecida entre todos os envolvidos neste processo; (7) Desenvolvimento profissional, que evidencia a importância da formação contínua, a necessidade da constante atualização de conhecimentos, assim como o desenvolvimento da forma de aplicação; e (8) Reflexões finais, onde se realizou uma análise sobre as experiências e o seu impacto no meu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico e Secundário; Desenvolvimento Profissional; Estudante-Estagiário; Educação Física.

Abstract

This report was written as part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, which is part of the study plan for the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Maia. The Supervised Teaching Practice was the moment when I had my first experiences as a pre-service teacher at the Eça de Queirós Secondary School. For this reason, this document reflects on and investigates the obstacles, challenges, weaknesses, and opportunities, from a personal and professional point of view, based on the scientific bibliography already written on the subject. Structurally, it has been divided into the following chapters: (1) Introduction, which discusses the concept of elaboration of PES; (2) Personal and Professional Framework, which includes a biographical reflection; (3) Institutional Framework, which explains the importance of the Cooperating School, the Community of Practice and the importance of Supervised Teaching Practice; (4) Professional Practice: from the analysis to the intervention plan, which highlights the implementation of planning, intervention and assessment strategies; (5) Distance Learning, which discusses the challenges encountered, as well as all the processes introduced; (6) Participation in the school and Relationship with the community, which addresses the activities carried out, our socialization and the proximity established between all those involved in this process; (7) Professional development, which highlights the importance of continuous professional development, the need to constantly update knowledge, as well as the development of how to apply it; and (8) Final reflections, which analyzes the experiences and their impact on my development.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Primary and Secondary Education; Professional Development; Student Trainee; Physical Education.

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

E@D – Ensino a Distância

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

OC – Orientadora Cooperante

PA – Plano de Aula

PAA – Plano anual de Atividade

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PS – Professor Supervisor

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionado

TGfU – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding*)

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

O presente documento constitui uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional através da Prática de Ensino Supervisionada (PES) numa Escola Secundária da Póvoa de Varzim que conduz ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário atribuído pela Universidade da Maia (UMAIA). Graças à pandemia provocada pela Covid-19, este documento encontra-se dividido em duas partes – o ensino presencial e o ensino a distância.

O objetivo da PES passa por me proporcionar, enquanto Estudante-Estagiário (EE), a oportunidade de aplicar e desenvolver as conceções teóricas e práticas até então adquiridas, em contexto académico, estando mais ativo e em contacto com a comunidade escolar através do desempenho da profissão de professor de Educação Física (EF), relatando o ano letivo de forma autocrítica e reflexiva. É a transição de estudante para professor, que me colocou diariamente em contacto com a profissão.

Para tal, foi estabelecido um diálogo permanente no Núcleo da PES constituído pelo Professor Supervisor (PS), pela Orientadora Cooperante (OC) e pelo EE, que levou ao desenvolvimento de várias competências, como a comunicação, a tomada de decisão, a observação e uma constante flexibilidade de adaptação ao meio, sempre imbuído de um grande espírito crítico e reflexivo. O Núcleo da PES é caracterizado por indivíduos que interagem com frequência, dado que partilham preocupações e interesses comuns, o que se verificou ao longo do ano letivo.

No decorrer do ano letivo, fui responsável por uma turma do 8º ano, tendo tido a oportunidade de lecionar ainda algumas aulas de turmas do 10º e 11º anos, da responsabilidade da OC. Contudo, a PES não foi caracterizada apenas pela lecionação das aulas, como também exigiu uma série de reflexões que tive de realizar (Batista e Queirós, 2013). Deste modo, o presente documento contém várias análises sobre a vida escolar, nomeadamente as expectativas iniciais, as decisões tomadas, os resultados obtidos, a caracterização da escola e do meio envolvente e o retrato autobiográfico. Para além destes, foram elaborados documentos relativos às turmas, tais como a planificação anual, as unidades didáticas, os planos de aula, as reflexões e relatórios, entre outros. De salientar que o capítulo central deste documento é identificado pela apresentação de estratégias e modelos utilizados, de modo a aperfeiçoar o processo de ensino. Devido à situação vivida inerente à pandemia provocada pela Covid-19, elaborou-se um capítulo onde ficou descrito e clarificado todo o processo de ensino a distância.

Assim sendo, o RPES tem uma marca individual, pela qual tentei retratar de forma reflexiva e, em retrospectiva, o meu caminho para a docência, indo ao encontro aos objetivos propostos.

2. Enquadramento Pessoal e Profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Para Tardif (2005), o conhecimento dos professores sobre o ensino advém da sua história de vida, nomeadamente da sua experiência enquanto alunos. Neste sentido, este capítulo tenta, de certa forma, analisar as minhas principais decisões, com base no meu percurso académico e desportivo.

Nasci no dia 15 de outubro de 1994 e o meu percurso escolar teve início em 1998, sendo que, durante o mesmo, frequentei quatro escolas diferentes, sendo estas em dois países: Suíça e Portugal. De forma geral, todas tiveram o mesmo objetivo, sendo que o modo de ensino e aprendizagem variou de escola para escola, permitindo-me assim que adquirisse ferramentas e experiências diferenciadas, principalmente no que toca à diferença cultural dos dois países.

O desporto teve sempre uma forte presença na minha vida, começando desde muito novo com a prática desportiva. Aos quatro anos estreei-me na Natação com o único propósito de aprender a nadar num ambiente sem competição. A competição surgiu, mais tarde, quando mudei de país, tendo integrado uma equipa de Futebol com o objetivo principal de uma melhor integração no país, não menosprezando a importância de competir. O gosto pelo desporto foi-se tornando cada vez mais iminente na minha vida, sendo que, ao longo da Escola Básica, fui participando em diversos torneios de atletismo e outras modalidades coletivas no Desporto Escolar (DE). Neste sentido, comecei a compreender a importância da prática desportiva como influência de socialização entre indivíduos, que nos permite adquirir a noção de conhecimento e valores (Gomes et. al, 2014).

No Ensino Básico, durante o meu 7.º ano de escolaridade, conheci um professor de EF, na Escola EB 2/3 de Toutosa, que foi a minha primeira inspiração para me tornar professor de EF. A sua exigência, acompanhada do seu espírito carismático, refletiram em mim, enquanto adolescente, uma grande vontade de seguir os seus passos e, possivelmente, no futuro, ter o mesmo impacto em crianças e jovens que aquele professor teve em mim.

Por esse motivo, no Ensino Secundário, frequentei o Curso Tecnológico em Desporto, que me provocou um gosto ainda maior pela aprendizagem das diversas modalidades desportivas. Nesta altura, participei no DE de Futsal, tendo passado as captações que se realizaram devido ao elevado número de alunos que pretendiam participar. Para além disso, participei também na formação de arbitragem, tornando-me árbitro no DE da modalidade anteriormente referida. Integrei equipas de Futebol na Associação Recreativa de Tuíás e na Associação Desportiva Marco 09, onde fui obrigado a parar a competição, devido a uma lesão

durante um jogo de Futebol do Escalão Júnior. Embora impedido de competir, isto não foi motivo para não abraçar novos desafios no Desporto e na Atividade Física. Ainda durante o Ensino Secundário, fui convidado para lecionar aulas de Natação (adaptação ao meio aquático). Nesta altura, tive a minha primeira experiência enquanto professor com crianças entre os 8 e os 12 anos. Ao longo do ano letivo, tive a oportunidade de verificar a progressão destas crianças na modalidade, o que intensificou a minha vontade de me tornar professor de EF.

Graças ao fascínio que ao longo do Ensino Básico e Secundário fui ganhando por várias modalidades desportivas, nomeadamente o Futebol, o Futsal, o Ténis e a Natação, decidi ingressar, no final do Ensino Secundário, no Curso de Especialização Tecnológica em Desporto e Técnicas de Lazer, na UMAIA, na altura ainda designado por Instituto Superior da Maia, que me levou a um estágio numa nova modalidade desportiva, o Surf.

Após este curso, o interesse pelas diversas modalidades desportivas que havia desenvolvido até então, levaram-me a querer ingressar, em 2015, na Licenciatura em EF e Desporto, com a duração de três anos, na UMAIA. Estes anos permitiram-me a aquisição de experiências e conhecimentos que foram melhorados quando ingressei no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A escolha por este Mestrado torna-se, por isso, evidente, dado o meu percurso pessoal e académico, desde os meus primeiros anos de escolaridade até então. As poucas, mas intensas experiências que tive no decorrer da minha vida que me deram a oportunidade de lecionar, permitiram-me ter a certeza que, mais do que uma profissão, era a minha verdadeira vocação.

Para além disso, durante o percurso académico, tive ainda a possibilidade de lecionar Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), a turmas do pré-escolar e 1º ciclo, em diversas escolas do município de Lousada. Esta oportunidade intensificou ainda mais a minha certeza de querer tornar-me professor de EF.

O momento da PES torna-se, por isso, o culminar e a afirmação de um percurso de vida dedicado ao desporto, mas, acima de tudo, ao ensino, com a grande motivação de que, para além de estar a formar grandes atletas, estarei a transmitir valores importantes a crianças e jovens através da prática desportiva. Assim, enquanto professor de EF, sabia que podia ter um impacto positivo, tanto físico como psíquico, na vida de muitas crianças e jovens, tal como outros professores tiveram esse impacto na minha própria formação enquanto estudante.

2.2 Expectativas Iniciais

Embora as experiências académicas se tenham julgado fundamentais para a aquisição de conhecimentos, metodologias e estratégias de ensino ao longo do meu percurso, tornou-se necessário transmitir este conhecimento para o contexto real da Escola.

Finalmente, chegou o momento de enfrentar a realidade para o qual me preparei ao longo do meu percurso académico: a PES. A possibilidade de lecionar, assistir a reuniões, avaliar e ser capaz de ensinar são tarefas que acabam por provocar alguma inquietação e receio, uma vez que este é o momento onde se inverte o papel de aluno para professor.

Ao longo do percurso académico, fui sendo preparado para esta nova fase, tanto a nível prático como teórico, através de conhecimentos e ferramentas para enfrentar todas as adversidades que poderia vir a encontrar na PES. Contudo, o confronto com a realidade acabou por se tornar mais exigente. De facto, não existem escolas nem alunos iguais e, neste caso, eu tinha de estar preparado para qualquer situação que pudesse advir, como uma turma numerosa ou alunos com necessidades educativas especiais.

No decurso da experiência da PES, as expectativas aumentaram, o que levou a querer trabalhar e dar o meu melhor desde o início do ano letivo, aproveitando todas as oportunidades que me fossem dadas para poder angariar o maior conhecimento possível, através da realização das várias tarefas, como o planeamento das aulas e reflexões das mesmas. Foi fundamental realizar uma análise prévia, nomeadamente as forças, as fraquezas, as ameaças e as oportunidades, de modo a conseguir evoluir enquanto docente. Como pontos fortes, reconhecia que tinha um conhecimento satisfatório dos conteúdos das modalidades de Atividades Rítmicas Expressivas e Voleibol, para além de procurar sempre inovar na construção de novos exercícios. No que diz respeito às fragilidades, identificava que tinha dificuldade em planear aulas introdutórias da modalidade de Andebol e alguma limitação nos espaços. Em relação às ameaças, receava o facto de ter uma turma numerosa, os espaços definidos para cada modalidade e as condições climatéricas. Por fim, analisando as oportunidades, verificava uma boa turma na componente prática, bom material e a criação de planos de aula criativos.

Em relação à escola onde realizei a PES, as minhas expectativas iniciais prenderam-se com as suas instalações, com as modalidades didáticas que aí são lecionadas e com a própria forma como a Escola estava organizada. Neste sentido, as minhas expectativas iniciais em relação à Escola Cooperante (EC) eram encontrar uma escola com boas instalações para a leção da disciplina de EF, a par da disponibilidade de material necessário para cada Unidade Didática (UD).

No que concerne à OC, as minhas expectativas principais eram em relação à forma como esta professora seria importante para me ajudar e orientar durante todo este percurso, auxiliando-me nas minhas principais dúvidas e dificuldades, nomeadamente na organização do dossier da PES e na lecionação das aulas. Esperava, deste modo, poder encontrar uma professora exigente e rigorosa, para que, no final desta experiência, me sentisse mais capaz para lecionar.

Os meus colegas professores, apesar de não assumirem o papel da OC, eram pessoas que também acompanhariam de perto este meu percurso e puderiam também ajudar-me nas principais dificuldades. Esperava também que o meu relacionamento profissional não só com eles, mas com toda a Comunidade Escolar, fosse a melhor, para que, desta forma, houvesse um bom clima de trabalho em equipa.

Os alunos eram, com certeza, o maior desafio na PES. A sua singularidade fez com que tivesse sempre o estímulo de procurar diferentes formas de lecionar para cada um deles. Mantê-los motivados para que apreciassem o gosto pela aprendizagem da EF ao longo do ano era certamente o maior objetivo a cumprir. Era fundamental, no meu ponto de vista, criar uma relação de empatia entre professor-aluno, de forma que eles me vissem como um apoio que os ajuda a ultrapassar as suas principais dificuldades.

No que diz respeito ao meu desempenho, esperava cumprir com as minhas expectativas e ser um professor rigoroso e justo, em todos os momentos, mas nomeadamente no momento das avaliações. Através da transmissão de conhecimento, tão intimidante e desafiante, esperava poder não só contribuir para o crescimento dos meus alunos, como também para o meu próprio crescimento ao nível profissional, pessoal e social.

A expectativa para o ano da PES era elevada, pelo aumento da responsabilidade, da influência e da autonomia. Para mim, era importante tornar-me um exemplo para os meus alunos, assim como muitos professores se tornaram verdadeiras referências para mim enquanto Seres Humanos e enquanto profissionais. Acima de tudo, esperava encontrar uma comunidade escolar profissional e acolhedora, uma escola organizada e uma turma de alunos cheia de vontade de aprender.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A Importância da PES

Para Amaral da Cunha et al. (2014, p. 141), a PES é o momento mais significativo da formação de professores, sendo que, “é nesta fase inicial que os estudantes fazem a transição para professores e começam a interiorizar um sentido muito mais genuíno e forte da identidade de professor”. Neste sentido, foi esta aprendizagem que sustentou o meu desenvolvimento profissional enquanto docente, através da minha inserção na experiência da docência.

Por esse motivo, tal como afirma Gomes et al. (2014), a PES tornou-se o primeiro momento onde tive a oportunidade de experienciar, arriscar e inovar, aplicando todo o conhecimento adquirido no Ensino Superior. De um modo geral, todas as ferramentas que adquiri facultaram-me um leque de estratégias e metodologias para, em situações práticas, planear, preparar, mobilizar e contornar todas as adversidades da PES. Esta primeira manifestação da profissão, embora tenha sido acompanhada pela OC e pelo PS, tornou-se um grande desafio, graças às dúvidas e inquietações. Contudo, este contexto em ensino real era fulcral para que eu potenciasses a minha profissão enquanto professor, com a ajuda de professores com experiência (Batista e Queirós, 2013).

Antes da realização da prática propriamente dita, foi necessário realizar um planeamento estruturado, com base na análise de vários documentos fulcrais, como, por exemplo, o Plano Anual. Pela primeira vez, estive em confronto direto com o contexto real que se tornou exigente pela verificação, reflexão e preparação de vários documentos, que me causaram alguma ansiedade.

De facto, foi através da PES que coloquei em confronto o conhecimento teórico e a prática de ensino, que acaba por ser mais meticulosa. Deste modo, enquanto professor, senti a necessidade de testar, alterar e inovar capacidades e estratégias. Com esta experimentação, coloquei-me em constante aprendizagem, ao questionar permanentemente as decisões que eram tomadas, através das reflexões das aulas ou das atividades realizadas.

Esta capacidade de trabalhar os conhecimentos adquiridos foi um ponto a meu favor, uma vez que, segundo Amaral da Cunha et al. (2014), é através de constantes pesquisas que se consegue adequar as estratégias de ensino de forma individualizada melhorando o processo de aquisição de competências e conhecimentos dos alunos.

Em suma, através da minha experiência, este foi o momento em que, enquanto EE, eu tive oportunidade de testar tudo aquilo que aprendi, tornando-se no mais significativo momento da minha formação académica.

3.2. A PES na UMAIA

No 2.º ano do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, enquanto alunos, temos de obter aprovação à unidade curricular da PES que nos mobiliza para o contexto real de ensino numa EC. Ao longo deste processo, é necessário escrever o RPES – fruto da reflexão deste processo – que tem de ser apresentado diante de um júri em provas públicas.¹

De facto, a licenciatura em EF e Desporto, deu-me a oportunidade de ter Unidades Curriculares relacionadas com o ensino, tais como Pedagogia da Atividade Física e do Desporto (2.º ano), Metodologia do Ensino da EF, Atividades Supervisionadas em Ensino da EF e Metodologia Avançada do Ensino da EF (3.º ano). Por conseguinte, houve a necessidade de aprofundar estes conhecimentos, através da especialização durante o mestrado. Estes conhecimentos foram aplicados num contexto real de prática, neste caso, durante a PES na EC. Por este motivo, esta prática tem uma importância crucial no término da minha formação académica.

Tal como referido anteriormente, a PES tem como principal objetivo integrar-nos na prática profissional ao desenvolver as nossas competências profissionais em várias áreas de desempenho, nomeadamente a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola, Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Deste modo, a UMAIA apresenta previamente uma rede de escolas cooperantes, que tem a responsabilidade de ter um professor de EF com experiência que será incumbido de orientar os EE durante o ano letivo. Neste caso, os EE lecionam turmas da delegação do OC. Ainda assim, o Núcleo da PES é constituído também por um docente da UMAIA que supervisiona em conjunto com a OC a ação do EE e a respetiva elaboração do RPES.

3.3. A Escola Cooperante: o Lugar de Prática

A EC selecionada para a realização da minha PES foi uma escola na cidade da Póvoa de Varzim. Acredito que esta teve um papel muito importante na forma como foi vivido este processo, sendo que a comunidade escolar, o meio envolvente, as aprendizagens e os métodos influenciam direta e indiretamente a forma como os futuros professores acabam por encarar a profissão (Silva et. Al., 2016).

¹ cf. Regulamento Geral dos Cursos de 2º Ciclo de Estudos (2014), Instituto Universitário da Maia.

3.3.1. O Meio Envolvente

A EC localiza-se na freguesia da Póvoa de Varzim, Beiriz e Argivai, no concelho da Póvoa de Varzim. Este concelho tem 12,6 km² de área e 35 435 habitantes (segundo os Censos de 2021). Esta freguesia é uma das que constitui o núcleo da cidade da Póvoa de Varzim, fazendo com que, neste caso, seja muito povoada e tenha uma densidade populacional elevada. Para além disso, apresenta uma boa rede de transportes, bons acessos através da autoestrada A28 e uma rede de serviços muito variada.

3.3.2. Caracterização da Escola Cooperante

A EC tem como patrono José Maria de Eça de Queirós, que foi um importante escritor e diplomata português. É o mais antigo estabelecimento de ensino secundário da cidade, sendo que a sua origem remonta a 1882, com o propósito de servir a comunidade poveira.

Ao longo do último século, a escola foi-se adaptando às novas circunstâncias, de modo a estar em permanente evolução para proporcionar as melhores condições de ensino. Esta capacidade inovadora permitiu melhorar as instalações, nomeadamente pavilhões, oficinas, laboratórios e outras instalações.

No que concerne à área disciplinar da EF, a escola oferece diferentes opções aos alunos no âmbito do DE, com a finalidade de promover uma melhor qualidade de vida dos alunos, enquanto se combate o insucesso escolar e se promove princípios e valores sobre uma cidadania ativa.

A escola usufrui de vários espaços desportivos, nomeadamente um salão gimnodesportivo (comumente designado por Ginásio 1), uma sala de Ginástica (comumente designada por Ginásio 2), uma sala espelhada e um abundante espaço exterior, divididos e designados por Exterior 1 e 2. Ainda assim, a escola tem ainda um grande espólio de material destinado à prática da EF. No início do ano letivo, foi-nos facultado um inventário de todo o material, pela Direção de Instalações da escola, dividido por modalidade. O Ginásio 1 tem as marcações e todas as condições necessárias para a prática de Basquetebol, Voleibol e Badminton. O Ginásio 2 situa-se no 2.º piso, apresentando uma vasta área, onde é possível lecionar as modalidades de Ginástica ou Atividades Rítmicas Expressivas, onde também se realizam os testes *Fit Escola*.

Para além destes, a escola tem um conjunto vasto de espaços verdes, possibilitando aos alunos no tempo livre usufruir do espaço exterior, oferecendo um leque de opções desportivas

para os alunos e professores de EF. Este espaço exterior conta com um campo sintético com duas balizas, onde é possível lecionar as modalidades coletivas de invasão, uma pista de Atletismo, uma caixa de areia e um campo alcatroado com duas balizas e quatro tabelas de Basquetebol.

O grupo disciplinar de EF realiza vários eventos ao longo do ano letivo, de acordo com o Plano Anual de Atividades (PAA), nomeadamente o Corta-Mato Municipal, torneios de Voleibol, Basquetebol e outras atividades, como o Dia do Aluno que, devido à pandemia Covid-19, não se puderam realizar. Estas atividades serão descritas e refletidas neste documento no capítulo 5.

Para além disso, a escola possui várias modalidades que os alunos podem experimentar no DE, dando a possibilidade aos mesmos de uma prática gratuita e orientada por parte dos professores. Disponibiliza ainda três modalidades para o DE, designadamente Basquetebol, Badminton e Vela Adaptada.

No que concerne à comunidade escolar, no ano letivo 2019/2020, os dados facultados pela EC informam 1205 alunos inscritos, divididos entre 47 turmas, dos quais 69 são alunos com medidas adicionais.

Ainda assim, a EC não é constituída apenas por alunos, mas também por um conjunto de pessoas que assegura o bom funcionamento da escola. Neste caso, e no que toca aos recursos humanos, a EC conta com 27 assistentes operacionais, 103 docentes e o Núcleo da PES.

3.3.3 Horário e Turmas

Quanto ao horário, nós cumprimos com o horário atribuído à OC, cerca de 22h semanais até ao início do confinamento. Após o conhecimento do horário, nós escolhemos as turmas que a OC colocou à nossa disposição, de modo a começarmos o planeamento. Ficou definido entre o Núcleo da PES que eu ficaria responsável por uma turma do 8.º ano, enquanto o colega EE ficaria responsável por uma turma do 10.º ano. As restantes turmas foram lecionadas pela OC. No entanto, nós intervimos regularmente com feedbacks ou na explicação dos exercícios.

3.3.4 Caracterização da Turma

A caracterização da turma deve ser realizada no início do ano letivo, para que os professores possam planificar as diversas atividades a desenvolver com os alunos segundo as

suas características e capacidades. Assim, a primeira aula foi caracterizada pela apresentação para que o processo de ensino iniciasse de forma clara e transparente. A OC apresentou-me aos alunos, sendo que, de seguida, eu dei-me a conhecer e os alunos fizeram o mesmo. Após esta apresentação, eu referi as regras da disciplina, características da EF, *roulement* das instalações e dos balneários, antes de questionar individualmente acerca da modalidade que praticam ou aqueles que não praticam e a que mais gostam.

Assim, a turma era constituída por 28 alunos, respetivamente 15 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. No global, a turma apresentava muita predisposição física. De realçar ainda que, oito dos alunos da turma eram federados e tinham competições, treinos e horários a cumprir. Deste grupo de alunos federados, a grande maioria treinava três vezes por semana e alguns deles praticavam exercício quatro, cinco e seis vezes por semana. Pelo exposto, podemos concluir que a turma era bastante ativa, o que levava a crer que tinham capacidades para obterem grandes níveis de aproveitamento na disciplina de EF.

No que concerne a problemas de saúde, é fundamental que os professores de EF tenham conhecimento sobre qualquer problema, de modo a garantir uma prática da EF em segurança. Pode concluir-se que a maioria dos alunos apresentou níveis saudáveis, sendo que apenas um número pequeno de alunos apresentou problemas de saúde, nomeadamente asma.

Por último, estava previsto lecionar turmas do ensino básico da EB 2/3 Dr. Flávio Gonçalves, no terceiro período. Contudo, graças à pandemia provocada pela Covid-19, tal não foi possível. As turmas iriam apresentar idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, aproximadamente, o que seria interessante para que eu alargasse o meu leque de aprendizagem, ao contactar com alunos mais jovens, com níveis de aptidão física e psicológica diferentes, levando a que necessitasse de adaptar o seu método de ensino a estudantes desta faixa etária.

3.4. Caracterização do Núcleo da PES

O Núcleo da PES foi composto pela OC, professora do quadro da EC, o PS e os EE, sendo que neste caso éramos apenas dois. Em conjunto, e envolvidos num verdadeiro espírito de equipa, desenvolvemos um bom trabalho, graças à divisão e debate de tarefas em grupo, tornando o ano da PES numa experiência diferenciada e enriquecedora. O colega EE, natural da Póvoa de Varzim, era um amigo desde o primeiro ano da licenciatura da UMAIA. O facto de já termos trabalhado juntos em vários trabalhos de grupo e de termos partilhado muitas vivências ao longo do nosso percurso académico tornou esta experiência ainda mais gratificante.

A OC, com largos anos de experiência no ensino, foi um pilar dentro do Núcleo da PES. Com a sua orientação foi possível enriquecer conhecimentos e evoluir as práticas de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo. Através da Professora, todos os conhecimentos ficaram mais consolidados, permitindo uma evolução mais rápida e consistente. O seu apoio, profissionalismo e dedicação foram fundamentais para terminar este ciclo com qualidade.

Durante o ano letivo, a OC acompanhou-nos diariamente nas nossas principais inquietações, sendo que, durante a semana, havia três momentos estipulados no nosso horário, nomeadamente à terça-feira e quarta-feira à tarde, e sexta-feira de manhã, para que pudéssemos refletir e planear as nossas aulas, atempadamente, com a OC.

No que concerne ao PS, um profissional rigoroso e exigente da UMAIA, este teve também um papel fulcral na realização da PES. Para além de avaliar, partilhou diversas informações relevantes, nomeadamente a sua experiência, através de várias opções de exercícios, de métodos e modelos de ensino, para além da sugestão de novas práticas.

O PS esteve presente várias vezes na EC, de forma a poder supervisionar uma aula lecionada por cada um de nós, em contexto real, sendo que, nesses momentos, éramos avaliados por si. Contudo, o mais importante da sua visita era o feedback que nos transmitia para que pudéssemos evoluir em situações teórico-práticas futuras.

Por consequência, este ambiente de profunda discussão e reflexão ao longo da PES foi uma das chaves para discussões proíficas que nos trouxeram mais conhecimento e, assim, uma melhoria na nossa prática de ensino e aprendizagem.

4. Prática Profissional: do Plano da Análise ao da Intervenção

4.1 Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

4.1.1 Conceção de Ensino

A conceção do ensino é o ponto de partida da análise e/ou estruturação de vários documentos, que guia a prática dos professores. Antes de qualquer planeamento, tornou-se importante refletir sobre a conceção de ensino da EF e do contexto onde iria lecionar. De facto, a minha perceção do ensino abrange não só a transmissão dos conhecimentos teóricos e práticos de cada UD, como também a referenciação de diversos valores para o quotidiano dos alunos, que eles transportam da sala de aula para a vida em sociedade. No meu ponto de vista, a disciplina de EF tem um papel importante neste sentido, uma vez que durante as aulas, os alunos experimentam conceitos socialmente primordiais, como a relevância do trabalho em equipa e o respeito pelo outro.

Posto isto, no início do ano letivo, decorreu uma reunião com a presença de todos os professores de EF da escola onde realizei a PES, de modo a analisar todos os documentos estruturantes para o bom funcionamento da disciplina. Entre estes documentos estão o Projeto Educativo da EC, o Regulamento Interno, o PAA, as Aprendizagens Essenciais, o *roulement* das instalações, entre outros, com o objetivo de organizar todo o sistema de ensino a desenvolver durante os três períodos. Assim, esta análise tornou-se crucial para a aquisição de conhecimento do que iria ser lecionado e como deveria ser feito, tendo em conta o contexto da EC.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Os Modelos de Ensino caracterizam-se por serem uma planificação para o processo de ensino e aprendizagem. Estes tornam-se estruturas ou abordagens, onde os professores podem recorrer de acordo com cada situação de aula, com o objetivo de tornar a aprendizagem o mais eficiente possível para os alunos (Metzler, 2000). Para além disso, representam formas específicas de transmitir conhecimentos, capacidades e conceitos aos alunos. Estes modelos podem variar em termos de métodos e estratégias de ensino, tendo cada um as suas próprias características, vantagens e limitações. Por esse motivo, para mim, foi importante conhecer vários modelos, de modo a adaptá-los à realidade prática das aulas que lecionei.

Enquanto Professores de EF, podemos utilizar diversos Modelos de Ensino que têm, por sua vez, abordagens diferenciadas e objetivos distintos. No entanto, a minha análise irá centrar-se naqueles que foram aplicados ao longo do ano letivo na minha turma do 8.º ano, nomeadamente o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Game for Understanding – TGfU*).

Em relação ao MID, este modelo tem sido amplamente utilizado por professores de EF e é caracterizado por centrar o processo de ensino e aprendizagem no professor (Pereira et al., 2013). Assim, permitiu-me desenvolver a capacidade de liderança face aos alunos, uma vez que, neste caso, estes se encontram totalmente dependentes da ação do professor. Este modelo foi usado na modalidade de Ginástica, uma vez que para mim era importante ter o máximo de controlo sob a turma, para garantir a segurança de cada um dos alunos. Era importante exemplificar cada exercício, para que eles o realizassem de forma correta e segura. Neste sentido, enquanto professor, eu determinava as regras, controlando a ação dos alunos, de modo a garantir o máximo aproveitamento dos exercícios. Ainda assim, o MID tornou-se fundamental por ser responsável pela aquisição das habilidades básicas por parte dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz.

O MED afasta-se claramente do MID, caracterizando-se por permitir que alguns alunos que têm uma maior facilidade na aprendizagem possam ajudar os alunos com mais dificuldades. Tal como afirma Mesquita et al. (2015, p. 5), “o valor da interação com os outros (pares e alguém mais capaz) na edificação das aprendizagens, respaldado pelos ideais sócio-construtivistas entra, assim, no novo século como uma via de formação prioritária.” O MED foi o modelo mais utilizado durante as aulas das modalidades invasivas, graças a um conjunto de alunos com um alto nível de capacidade, que serviram de exemplo e ajuda para os restantes alunos, aumentando o sentimento de união e inclusão entre todos. Assim, este modelo permite aos alunos terem um papel mais ativo na forma como decorrem as aulas, enquanto ganham responsabilidade e autonomia sobre as aprendizagens (Metzler, 2000). Contudo, a par desta grande participação dos alunos, o professor continua a ser o maior responsável pelo processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com este Modelo de Ensino, onde os alunos devem socializar através do desporto e promover o trabalho em equipa (Ken e Luckman, 2001), dividi a turma em grupos por forma a fomentar a troca de aprendizagens. No caso desta turma em particular, a turma foi dividida em quatro equipas diferentes, logo no início do ano letivo, havendo transferências de alunos entre as equipas nas diferentes UD, para que tivessem a oportunidade de trabalhar com

o maior número de colegas diferentes. De modo a diferenciá-los, no início do ano letivo, cada equipa decidiu o seu nome, que foram *Os Alfacinhas* (três meninas e três meninos), *Avatares* (três meninas e três meninos), *Pintainhos Limões* (quatro meninas e dois meninos) e *Os Guigos* (quatro meninas e dois meninos). A composição das equipas foi feita por mim e um dos principais fatores que tive em conta foi a distribuição dos alunos, centralizada nos quatro melhores, após os resultados da Avaliação Diagnóstica, formando assim equipas equilibradas, onde os alunos com mais capacidades pudessem ajudar os alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

A formação de grupos ajudou na organização da aula, uma vez que os alunos já sabiam exatamente onde se posicionar no espaço de acordo com a sua equipa, que havia sido previamente dividido em quatro zonas delimitadas, de modo a iniciar a aula de forma mais célere. Outra das estratégias usadas através do MED foi a comunicação que era feita diretamente a cada uma das equipas e nunca para a turma de forma geral, para que os alunos estivessem mais atentos aos conteúdos e objetivos que pretendia transmitir.

Ainda assim, o MED caracteriza-se pela atribuição de diversas tarefas aos alunos, com o propósito de tornar a aula de EF numa prática pedagógica mais produtiva e impulsionadora. Ao longo das aulas, fui atribuindo papéis aos alunos, como o treinador, o secretário, o capitão ou o árbitro, entre outros, de modo a simular uma associação desportiva, dando assim responsabilidades diferentes aos alunos. Estes papéis foram alternando ao longo do ano letivo, para que todos tivessem a possibilidade de serem cada uma das diferentes funções. Desta forma, os alunos tornaram-se mais ativos, trabalhadores e empenhados durante as aulas, partilhando constantemente os seus conhecimentos em equipa.

Numa perspetiva mais competitiva, o MED também foi utilizado de modo a fomentar os gestos técnicos em momentos competitivos, criando assim um objetivo comum entre todos os membros de uma equipa, sem nunca esquecer o *fair play* pela equipa adversária. Segundo Bessa et al. (2017), a aplicação deste modelo, através de um papel mais ativo dos alunos, favorece a sua autonomia, responsabilidade e cooperação. Para além disso, associam-se melhores resultados nas vertentes técnica, de conhecimento e performance por parte dos alunos. De facto, o MED foi responsável pelo desenvolvimento de habilidades técnicas dos alunos, pela compreensão das regras, pela valorização do desenvolvimento da aptidão física e pela aprendizagem de estratégias e táticas (Hastie e Trost, 2002).

Outro modelo explorado foi o TGfU. Este caracteriza-se por ser uma abordagem centrada nos conhecimentos e competências adquiridas durante o jogo, passando das competências básicas à compreensão tática do próprio jogo (Graça e Mesquita, 2007). Por esse motivo, a

conduta pedagógica do professor é crucial para a transmissão de conhecimentos para o sucesso deste modelo (Tsukamoto e Andrade, 2010). Este aumenta a participação dos alunos, enquanto lhes fornece novas competências. Deste modo, este modelo é uma forma dos alunos testarem eles próprios os seus conhecimentos e assumirem uma posição de construtores da sua aprendizagem. Neste caso, as situações de jogo são iniciadas de forma mais simples, sendo que se vai aumentando a sua complexidade. Em contexto de aula, fui testando novas formas de abordar os conteúdos, através de situações práticas, como a delimitação do campo em situação de jogo nas modalidades coletivas.

No TGfU, o desenvolvimento de qualquer situação de jogo desenvolve-se segundo vários fatores, nomeadamente a compreensão do jogo, a resolução de problemas, a tomada de decisões, a capacidade de execução e a *performance*. De facto, neste modelo, é importante que o aluno ganhe consciência tática de *o que fazer, como fazer e quando fazer*, com um maior conhecimento sobre o jogo de quando devem aplicar os diferentes gestos técnicos (Webb et al., 2006). Neste seguimento, pensava cada exercício com determinadas regras, de modo que fossem os alunos a perceberem sozinhos o objetivo do mesmo, sem nunca ter de ser eu, enquanto professor, que o dissesse diretamente. Este modelo pode ser aplicado a diferentes situações de jogo, sendo que eu o usei para a lecionação das modalidades invasivas.

Ao combinar dois modelos, como o TGfU e o MED, foi possível criar um ambiente de aprendizagem com uma compreensão mais profunda, onde os alunos acabaram por obter um conhecimento mais amplo das regras. Para além disso, a hibridização destes modelos permitiu o desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, ao mesmo tempo que compreenderam em que contexto é que essas capacidades deveriam ser aplicadas. Por isso, a aprendizagem tornou-se mais intensa, enfatizando a tomada de decisões por parte dos alunos com base na compreensão das regras e estratégias (Hastie e Trost, 2002). Assim, a simbiose destes modelos permitiu uma diversidade de experiências, onde os alunos intercalaram entre a compreensão teórica e a aplicação prática. O ensino começou com a introdução de jogos adaptados que enfatizaram conceitos-chave da modalidade em questão, permitindo que os alunos experimentassem a tomada de decisões táticas desde o início. À medida que os alunos progrediam, os aspetos técnicos foram abordados de maneira mais integrada, enquanto eles aplicavam as suas habilidades em situações de jogo cada vez mais complexas. Esta abordagem híbrida incentivou os alunos a desenvolverem uma compreensão profunda do desporto, combinando o desenvolvimento das habilidades e competências técnicas, táticas e físicas do MED com a ênfase no pensamento estratégico do TGfU. Esta combinação resultou em alunos

mais completos, capazes de se adaptar a diversas situações no jogo, sendo que, para mim, pareceu-me o mais indicado para esta turma.

A aplicação dos Modelos de Ensino facilitou a planificação das aulas, o que me levou a uma eficiência maior da lecionação das UD, de modo a alavancar o processo de ensino e aprendizagem.

4.1.2 Planeamento

É fundamental planear para que se consiga perspetivar os vários momentos da aula, de modo a estar mais preparado para as diversas situações que possam emergir (de Carvalho, 2017). Desta forma, o professor saberá definir os propósitos e intenções das aulas, antevendo também possíveis situações de risco. Tal como mencionado anteriormente, na EC, tive a oportunidade de, no início do ano letivo, participar em várias reuniões e analisar diversos documentos estruturantes da escola, como o PAA, o Projeto Educativo da EC, o Regulamento Interno, os Critérios Gerais de Avaliação e Calendário Escolar, o que nos levou a realizar diversos documentos a curto, médio e longo prazo.

Ao planear, consegui antecipar, de forma organizada as etapas de trabalho escolar. No entanto, embora tenha sido planeado com antecedência, acontecem sempre imprevistos, para os quais eu tive de estar preparado. Como tal, o planeamento, deverá ser flexível para que seja possível em situações ocasionais improvisar e contornar a situação (Marcon et al., 2011).

O PAA é um dos documentos essenciais, uma vez que estrutura a prática pedagógica ao longo do ano letivo, na escola de uma forma global. Contudo, é importante que este documento se defina por ter um carácter realista, tendo em conta o contexto em que se insere a escola, a turma e os alunos, respeitando a individualidade de cada um deles e fomentando a sua aprendizagem (Bento, 2003). Por esse motivo, torna-se imperativo conhecer as particularidades e as expectativas de cada um dos alunos de modo a planear o ano letivo com clareza, ética e rigor.

Por sua vez, iniciámos o Plano Anual com a caracterização da escola e do núcleo de PES. De seguida, elaborámos documentos como o Plano de cada Unidade Didática (UD) e os Planos de Aula (PA). O Plano Anual foi o primeiro a ser elaborado e apresentava vários dados, tais como as modalidades definidas para os diferentes períodos, o número de aulas dedicado a cada UD, os conteúdos abordados e os respetivos objetivos. Constituiu um importante apoio para mim, assegurando a organização e a planificação das aulas.

No que à área disciplinar da EF diz respeito, as aulas eram de 50 minutos, tendo três aulas semanais. No 1.º período, para a turma com a qual tive contato, lecionei as modalidades de Voleibol, Atividades Rítmicas Expressivas e Andebol. No 2.º período, lecionei as modalidades de Atividades Rítmicas Expressivas, Ginástica (Solo e Saltos de Boque e/ou Plinto) e Badminton. Estava ainda previsto, no decorrer do 3.º período, lecionar as modalidades de Ginástica (Solo e Saltos de Boque e/ou Plinto) e Basquetebol. Contudo, devido à pandemia provocada pela Covid-19, foi necessário adaptar os conteúdos lecionados. O ensino do Basquetebol centrou-se na vertente teórica, devido à impossibilidade de aulas presenciais imposta pela quarentena. As aulas eram lecionadas através da ferramenta *Meet*, nas quais eram ensinados conteúdos alusivos ao Basquetebol, em situações de jogo. Posteriormente, através da ferramenta *Kahoot*, os alunos deveriam responder a um conjunto de questões relacionadas com a modalidade. Para além disso, cada questionário continha duas perguntas sobre a importância da manutenção de um estilo de vida saudável.

No início de cada período, eram ainda realizadas uma bateria de testes – o *Fit Escola* – que pretendia aferir o estado de condição física de cada aluno. Os objetivos destes exercícios passavam por perceber se o aluno havia registado melhorias nas seguintes vertentes: a Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Neuromuscular.

Sobre o planeamento das UD, é importante referir que estas constituem partes integrantes do processo pedagógico. No início do ensino de cada UD, foram realizadas atividades de cariz diagnóstico, de modo a compreender o ponto de situação do conhecimento de cada aluno sobre a modalidade, fazendo com que fosse possível conjugar os objetivos da disciplina com as necessidades dos alunos. Neste sentido, o planeamento foi feito com recurso à grelha de *Vickers* para cada uma das modalidades, onde dividia as aulas por funções didáticas de (I) introdução, (E) exercitação e (C) consolidação (Anexo I).

Por fim, surge o Plano de Aula (PA), que se caracteriza por ser a última fase de planeamento, onde é necessária uma maior coerência, clareza e responsabilidade por parte do professor. Neste plano, eu tive de conciliar as características individuais dos alunos com os conhecimentos de cada modalidade que tinha por objetivo transmitir. É esta última fase de planeamento que acaba por ser mais exigente, uma vez que engloba a parte criativa, técnica e cognitiva do professor para conseguir atingir o objetivo máximo que propõe para a aula, assumindo-se como a sua principal orientação (Conceição et al., 2019). Ainda assim, é importante fazer notar que o professor deve estar sempre aberto a perspetivas de imprevistos, que devem estar também incluídos no seu Plano de Aula, através de planos alternativos

devidamente pensados e estruturados. Neste caso, tinha previstas 39 aulas no 1.º período, 35 no 2.º e 22 no 3.º.

O PA elaborado procurou definir-se segundo as considerações de Bento (2003), que refere que as aulas devem ter, geralmente, a mesma estrutura. Deste modo, procurei utilizar sempre o mesmo modelo, o modelo tripartido. Este modelo é caracterizado por dividir as aulas em três partes. A parte inicial constituída por exercícios de ativação muscular, com especial foco na modalidade a ser lecionada; a parte fundamental, composta pelo ensino de novos conteúdos, aprendizagem, aperfeiçoamento e consolidação de movimentos técnicos, onde eram aplicadas as situações de jogo; e a parte final geralmente utilizada para exercícios mais calmos e para algumas reflexões sobre os conteúdos lecionados.

Ao longo deste ano letivo, fui conseguindo perceber de forma mais realista a estrutura de um Plano de Aula. Esta experiência permitiu-me compreender melhor conceitos como os critérios de êxito e da parte fundamental da aula. Para além disso, no fim de cada PA, realizávamos uma reflexão sobre a aula lecionada, o que se traduziu num importante exercício de identificação de pontos de melhoria para situações futuras. Esta reflexão servia ainda para destacar aspetos de referência sobre momentos da aula, quer positivos quer negativos, com a finalidade de fazer um diagnóstico da turma. Por vezes, a OC solicitava ainda que elaborasse reflexões sobre as aulas lecionada pelo outro EE, de modo a aumentar o espírito crítico sobre as mesmas.

4.2 Realização

Neste momento, é fundamental que sejamos capazes de passar para a prática todo o conhecimento adquirido até então, transmitindo-o de forma eficaz a cada aluno, de acordo com as suas particularidades. Neste sentido, o PA era um importante fio condutor da ação de cada aula, onde eu havia estipulado todos os exercícios e objetivos para a mesma, assentes em valores como a inclusão, a solidariedade, a autonomia, a iniciativa, a criatividade, o respeito e o *fair play*.

De acordo com Siedentop (1983), existem quatro processos essenciais para uma boa prática de ensino eficaz, nomeadamente a Instrução, a Gestão e Organização de Aula, o Controlo e Disciplina e o Clima de Aula. Por isso, de seguida, farei uma reflexão sobre cada uma das diferentes dimensões de intervenção pedagógica.

De facto, considero que a realização das aulas, em contacto direto com os alunos, trouxe alguns desafios, que foram sempre vistos como oportunidades, de modo a garantir uma boa

relação entre todos. O único propósito foi sempre alcançar um objetivo comum em equipa, que se traduz inevitavelmente num bom ambiente de trabalho.

4.2.1 Dimensões da Intervenção Pedagógica

O processo de ensino e aprendizagem reparte-se em (i) sistema de gestão, (ii) sistema instrucional e (iii) sistema social.

Numa primeira instância, o sistema de gestão é caracterizado por um plano onde o professor organiza toda a logística respeitante à aula, como é o caso do tempo, dos materiais e dos alunos, tornando a aula mais dinâmica e eficaz (Rosado e Mesquita, 2011). Por este motivo, a gestão e organização da aula exigiu conciliar diversos fatores, como sendo a colocação do material e a montagem dos exercícios durante os intervalos, entre outros, de modo a poupar o maior tempo possível para a aula.

Sobre as tarefas instrucionais, tentei ser objetivo e claro na transmissão das matérias para um melhor aproveitamento de tempo. Tal como mencionado anteriormente, uma das estratégias usadas para uma comunicação mais eficaz com os alunos foi transmitir os conteúdos e objetivos a cada uma das quatro equipas de forma individual, para garantir que os alunos estivessem mais atentos, através da aplicação do MED. A introdução de novos conteúdos foi, na grande maioria das vezes, uma abordagem prática realizada por mim ou por um aluno que dominasse a modalidade ou o gesto técnico em causa.

Para Rodrigues e Sequeira (2017), um professor pode condicionar de forma positiva ou negativa a ação dos seus alunos, graças a uma boa ou má comunicação, sendo que, neste caso, o *feedback* é crucial para melhorar a capacidade motora dos alunos, assumindo-se como uma importante intervenção pedagógica. Por esta razão, os *feedbacks* estiveram presentes em todas as aulas, utilizando sempre os mais adequados a cada situação. Contudo, eram focados na valorização ou na busca de superação de dificuldades por parte dos alunos. Estes advinham da observação e serviam de correção, evitando assim o erro constante, podendo ser dirigidos para um aluno, um grupo ou, em casos extremos, para a turma em geral.

Como referido anteriormente, o papel dos alunos e a sua interação nas aulas foi fundamental para a criação de um ambiente de entreajuda entre todos, onde os alunos com maiores dificuldades foram sempre auxiliados por aqueles com mais facilidade na execução dos exercícios. Sempre que possível foi promovida a competição, para que os alunos ficassem mais estimulados e motivados (Perrenoud, 2011). Para além disso, de modo a manter os alunos

empenhados, lecionei, de forma intercalar, as modalidades individuais com as coletivas durante a aula, levando-os a efetuar as aulas com maior dedicação e envolvimento.

Ao longo das aulas, preocupei-me sempre em manter todos os alunos sob controlo, evitando comportamentos inadequados e situações que levassem ao mau funcionamento das aulas. No entanto, nos momentos em que se detetava alguma conduta fora do normal, atuava-se de imediato, procurando responsabilizar e sensibilizar o aluno para a importância de alterar esse comportamento inadequado.

No decorrer do ano letivo, fui ganhando cada vez mais conhecimento e capacidade sobre a docência da EF, respondendo a várias situações que surgiram em contexto de aula. Foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora perceber as dinâmicas escolares numa vertente prática.

4.3 Avaliação

No ensino da EF, o cariz formativo é fundamental para a aprendizagem e, consequentemente, avaliação dos alunos. De facto, a avaliação faz a análise de uma série de condições, assumindo-se como um processo de observação e verificação de várias circunstâncias inerentes aos alunos (Rink, 2014).

Assim, ao longo do ano letivo é necessário avaliar em três modalidades, sendo (i) Avaliação Diagnóstica, (ii) Avaliação Formativa e (iii) Avaliação Sumativa. A Avaliação Diagnóstica é realizada no início de cada UD, com o objetivo de perceber qual o ponto de situação em que se encontra cada um dos alunos. É segundo as informações desta avaliação que os professores devem formular os objetivos propostos para a UD (Gonçalves et al., 2016). Esta avaliação foi realizada no início de cada período, de modo a verificar as aptidões que os alunos possuíam sobre a UD a ser lecionada. Esta avaliação foi fundamental, de modo a identificar problemas e estudar formas dos mesmos serem ultrapassados, adequando-os às características dos alunos.

Numa segunda modalidade, temos a Avaliação Formativa que serve para perceber a resposta dos alunos face aos conteúdos lecionados e, se necessário, adequar a estratégia de ensino. Esta é a avaliação mais complexa e exigente, dado que uma boa interpretação por parte do professor pode contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos na última fase da avaliação, a Sumativa (Gonçalves et al., 2016). Esta avaliação permite que a mesma seja contínua e sistemática.

Numa terceira modalidade, a Avaliação Sumativa é o balanço do processo de ensino e aprendizagem. Nesta fase, é crucial que o professor tenha em conta a evolução do aluno, a sua

capacidade motora e os conhecimentos adquiridos sobre a modalidade, concluindo se os objetivos propostos foram ou não alcançados para cada um dos alunos. Esta avaliação foi realizada no final do período e correspondeu à classificação final. A OC conferiu-me total autonomia na atribuição das classificações, permitindo que o processo de avaliação fosse melhor compreendido. A avaliação sumativa da turma foi muito positiva, sendo que houve 100% de taxa de aprovação no final do ano letivo. No caso particular da EC, o modelo de avaliação dividia-se em duas vertentes: o Instrumento Base (IB) e o Instrumento Complementar (IC). O IB corresponde ao momento da avaliação em si, onde o aluno, nas últimas aulas, era avaliado pela execução técnica de movimentos e compreensão tática de cada UD. A classificação era atribuída em função da execução dos exercícios e o modo como o aluno se aproximava ou atingia os critérios de êxito previamente determinados. Em paralelo, o IC avaliava os alunos com base nas suas qualidades pessoais, através de critérios, como a participação, as atitudes e os valores demonstrados.

Para além disso, os alunos tiveram também a possibilidade de fazer a sua Autoavaliação, constituindo-se como um dos mais importantes momentos para aferir a sua perceção sobre o seu desempenho ao longo de cada período escolar. Por este motivo, a Autoavaliação compreende um importante momento de desenvolvimento pessoal.

Pelo descrito anteriormente, a Avaliação tem uma importância incontestável. Contudo, para que a mesma seja eficaz, é fundamental que os seus critérios sejam claros e concretos. Para tal, é essencial que o planeamento, bem como as metas e objetivos, sejam bem delineados para um melhor desempenho dos alunos.

4.4 Ensino a Distância

O ensino a distância (E@D) foi uma das consequências da pandemia provocada pela Covid-19, que provocou a suspensão das aulas presenciais, decretadas a 13 de março de 2020, de forma a promover o isolamento social e combater a propagação do vírus. Contudo, este contexto levou a que os professores em Portugal e no mundo tivessem de reinventar e inovar as aulas, nomeadamente os grupos de EF, onde a lecionação das aulas se dá maioritariamente na prática das modalidades. Por esse motivo, o ensino da EF teve de ser feito a distância, tal como as restantes disciplinas, com o propósito de assegurar os conteúdos científico-pedagógicos. Deste modo, a formação de novos professores, nomeadamente no contexto da PES, não esteve alheada destas vicissitudes sociais e teve, por isso, de se adaptar ao novo contexto de prática pedagógica (Resende et al., 2020).

4.4.1. Conceção de Ensino

Esta nova circunstância levou a uma alteração do PAA, assim como toda a programação que estava destinada para o final do 2.º período e para a totalidade do 3º período. Por esse motivo, houve uma necessidade em adaptar a disciplina segundo as orientações divulgadas pelo Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto. Neste sentido, os objetivos deveriam centrar-se, segundo Batista et al. (2021, p. 37), em “a) Manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; b) Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.”

4.4.2 Planeamento

O planeamento regeu-se através do trabalho síncrono e assíncrono, respeitando a respetiva carga horária semanal. Ainda durante o 2.º período escolar, o Núcleo da PES, em conjunto com o departamento curricular de expressões, teve algumas reuniões para debater estratégias a utilizar e quais matérias a lecionar, de forma a que os alunos continuassem a estar predispostos para a atividade física. O departamento de EF seguiu todas as normas impostas pela Direção Geral de Saúde (DGS) e substituiu as modalidades coletivas por individuais. Assim, o departamento curricular de expressões da EC decidiu dividir as aulas em duas componentes: a componente prática, composta por um conjunto de exercícios físicos que visavam o aumento da aptidão física dos alunos, evitando o sedentarismo; e a componente teórica, que procurava aprofundar o conhecimento da turma relativamente às modalidades coletivas que seriam lecionadas nesse mesmo período, assim como alertar para os benefícios de um estilo de vida saudável.

4.4.3 Realização

Inicialmente, foi explicado à turma quais seriam os procedimentos a ter até ao final do ano letivo. Foi informado aos alunos que iriam ter uma aula síncrona por semana, sendo que a mesma seria composta por uma parte prática, composta por um conjunto de exercícios físicos, e uma teórica, através da plataforma *Kahoot*.

A plataforma *Kahoot* caracteriza-se por ser interativa, com base em jogos didáticos, utilizada como tecnologia educacional, com questões de escolha múltipla. Esta plataforma continha questões sobre a modalidade coletiva que estaria a ser lecionada caso não houvesse a

pandemia provocada pela Covid-19 – o Basquetebol. O meu objetivo com esta plataforma era permitir aos alunos a possibilidade de consolidar os seus conhecimentos sobre a modalidade, de forma mais atrativa, e ainda competirem entre eles de forma saudável, através de desafios em que procuravam acertar o maior número de respostas possível, num menor período temporal. Esta atividade também contou para a tabela classificativa das equipas onde o objetivo do grupo era ter sempre os melhores resultados.

Relativamente à parte prática, em todas as aulas eram disponibilizados um ou dois *links* que continham um conjunto de exercícios físicos que os alunos teriam de realizar, pelo menos duas vezes por semana nas aulas assíncronas. Estes poderiam ser realizados em conjunto com as respetivas famílias, procurando proporcionar momentos saudáveis e lúdicos em família, assim como promover hábitos mais saudáveis.

Os exercícios disponibilizados continham uma grande variedade e trabalhavam diferentes grupos musculares sem sair de casa, através do uso de meios digitais, como o computador, o telemóvel ou o tablet. Era ainda solicitado a todos os alunos que, antes das aulas síncronas, teriam de enviar um e-mail para o professor a emitir o *feedback* das aulas assíncronas sobre as atividades e os outros grupos musculares que gostariam de treinar.

4.4.4 Avaliação

O 3.º período teve início a 14 de abril, sendo que continuava em vigor o E@D. Por esse motivo, para além de repensar a forma como se lecionam as aulas de EF, nesta fase, foi também crucial repensar o modo como se avalia.

Neste 3.º período, existiu a Avaliação Sumativa, na qual foi atribuída uma classificação final de ano, respeitando o trabalho realizado por cada aluno, essencialmente durante o 1.º e o 2.º períodos letivos. Ficou decidido em reunião do grupo disciplinar de EF que o 3.º período teria uma importância menor no valor atribuído na classificação final devido a todas as situações inerentes.

4.4.5 Virtualidade e Limitações

A limitação mais preponderante no E@D foi a falta de presença física de um professor no controlo das atividades feitas em casa por cada um dos alunos. Os alunos que não estavam tão habituados a desenvolver tarefas de modo autónomo e sentiram mais dificuldades em concluir as atividades.

Para além disso, no caso das aulas *on-line*, os alunos precisavam de demonstrar maior foco e concentração. Estes comportamentos foram essenciais, tendo em vista que as atividades foram realizadas online concorrendo, assim, com uma série de distrações que poderiam ser tentadoras, como as redes sociais ou *sites* de interesse do estudante.

A nível pessoal, o E@D foi deveras importante no desenvolvimento de competências pedagógicas por recurso às novas tecnologias, obrigando-me a ter que *dar asas* à imaginação e criatividade, para conseguir cumprir com os meus objetivos enquanto EE e professor de EF.

Se, nos dias atuais, temos escolas equipadas com pavilhões e equipamento diverso, em casa não temos acesso a esses mesmos espaços e materiais, o que condicionou, de forma drástica, a prossecução do meu trabalho. Contudo, é aqui que reside a essência do professor de EF: encontrar espaços, equipamentos e materiais diferentes para lecionar, adaptando-se sempre à realidade de cada aluno e de cada contexto.

Por essa razão, em oposição às limitações, o E@D trouxe também várias potencialidades na aquisição de novas competências para qualquer EE, nomeadamente o carácter flexível, proativo, criativo e adaptável que se exige à profissão de professor. Certamente que, caso no futuro próximo surjam situações semelhantes, as escolas e os professores estarão mais preparados para esse contexto graças a esta experiência social inesperada.

Em suma, o planeamento do E@D ao longo do 3.º período foi flexível, tendo sofrido adaptações, semana após semana, em função das novas metodologias, das necessidades de cada aluno e das informações decretadas a nível nacional pela obrigatoriedade da quarentena que podia terminar a qualquer momento.

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

A PES tornou-se importante, uma vez que me possibilitou a participação ativa no desenvolvimento de atividades extracurriculares. As minhas funções não se centraram apenas ao ambiente da aula, como também me foi dada a possibilidade de participar e colaborar ativamente noutras atividades escolares, durante o 1.º e o 2.º períodos. Estas atividades foram implementadas de modo a promover uma sensação de pertença à comunidade escolar, ajudando ainda a sermos mais disciplinados, responsáveis e capazes de adquirir novas competências (Tahira et al., 2013).

5.1 Atividades realizadas

5.1.1 *Fit Escola*

Colaborámos com todos os professores de EF na realização do *Fit Escola*, cujos objetivos passavam por avaliar a aptidão física de cada aluno, incentivando à prática da EF. Para tal, foi feita uma bateria de testes fragmentada em três momentos: a Aptidão Aeróbia, a Composição Corporal e a Aptidão Neuromuscular. Neste sentido, foi importante perceber a evolução dos resultados do *Fit Escola* entre o 1.º e o 2.º períodos, dado que no 3.º período não houve oportunidade de realizar esta bateria de testes, graças ao confinamento. Para além disso, esta colaboração que tivemos com muitos professores de EF nesta atividade, deu-nos a confirmação da importância do espírito colaborativo e cooperativo entre docentes.

5.1.2 Desporto Escolar - Badminton

Sempre que possível, eu procurava participar e oferecer o meu melhor contributo nas diferentes atividades. Neste sentido, o DE assumiu-se como um dos pilares fundamentais, tanto para mim como para os alunos, através de modalidades como o Badminton. Durante a semana, eram realizados dois treinos, com a duração de uma hora. A equipa do DE foi orientada por um professor de EF da EC, que contava com a minha colaboração para lecionar os treinos, apresentar novos exercícios e o trabalho técnico individualizado a cada aluno.

Apenas houve a oportunidade de participar em dois torneios interescolares, pois os eventos seguintes foram cancelados devido à pandemia provocada pela COVID-19. O DE foi uma experiência muito enriquecedora, dado que tive oportunidade de trabalhar com outros

alunos que não faziam parte das turmas da OC, aumentando, desta forma, a diversidade dos alunos com que trabalhei durante a PES. Foi também muito interessante abordar um contexto direcionado para o treino desportivo, ao invés do contexto de aula que dava aos alunos da turma que lecionava. Saliento ainda que a EC se destaca no DE da modalidade de Badminton pelas capacidades técnicas e táticas elevadas que os alunos apresentam, que os leva a ganharem vários prémios individuais e coletivos nos torneios onde participam.

5.1.3 Corta-Mato Escolar Municipal

O Corta-Mato Municipal foi a primeira atividade em que participamos. Graças à quantidade de pessoas envolvidas no projeto, o evento teve uma amplitude impressionante, tendo sido fundamental para vincar laços entre alunos e professores.

Esta é uma atividade na qual os alunos participam, anualmente de forma entusiasta. Abrange todos os anos de escolaridade, sendo que a participação dos estudantes está sujeita a uma autorização por parte do Encarregado de Educação. O Núcleo da PES foi responsável por várias tarefas, nomeadamente a seriação dos alunos e divisão por escalão, ativação geral dos alunos antes da prova, realização de um poster alusivo, lançamento dos horários das provas, entrega de diplomas de participação e de medalhas aos primeiros classificados de cada escalão. Os seis primeiros classificados ficaram apurados para o Corta-Mato Distrital, que teve lugar no 2.º período.

5.1.4 Torneio Inter-Turmas de Voleibol

Ainda durante o 1.º período, o Núcleo da PES organizou o Torneio Inter-Turmas de Voleibol. A escolha da modalidade recaiu sobre o facto de ter sido lecionada a todos os anos, no 1.º período escolar, segundo o Plano de Atividades da escola onde realizei a PES. O 7.º e 8.º anos competiam em equipas de três elementos, o 9.º, o 10.º e o 11.º anos apresentavam quatro elementos, enquanto que o 12.º ano formaram equipas de seis elementos. As equipas escolhidas eram, por norma, os alunos com mais capacidades em Voleibol, de forma a assegurar o melhor nível competitivo nos jogos, sendo que cada turma competia com uma equipa feminina e uma equipa masculina. No caso particular da minha turma de 8.º ano, foram os próprios alunos a seleccionar quem eram, para cada um, os melhores alunos da modalidade para participar no torneio.

Na organização deste evento, é importante salientar que é uma atividade realizada há vários anos na EC, conformando-se como muito relevante tanto para alunos como para professores. Foi um evento muito importante para nós, uma vez que ficámos responsáveis por toda a logística e organização, desde a divisão dos campos, a calendarização dos jogos e respetivos árbitros, diploma de participação e uma fotografia em equipa.

5.1.5 Corta-Mato Escolar Distrital

No 2.º período, conforme referido, realizou-se o Corta-Mato Distrital, que teve lugar no Parque da Cidade do Porto, onde a EC esteve representada por alunos de todos os anos de escolaridade. Foi um evento que realçou a qualidade de muitos dos alunos da região, uma vez que os tempos registados foram muito positivos, tanto por atletas federados, como por alunos que praticam desporto sem competição. Neste caso, a nossa função enquanto EE foi acompanhar os alunos e monitorizar a segurança dos mesmos, visto que o evento decorreu numa grande área aberta, onde participaram cerca de 5.000 atletas.

5.1.6 Atividade “Dia Militar”

Ainda durante o 2.º período, iniciou-se a planificação de uma atividade designada por “Dia Militar” destinada a todos os alunos da EC, para o dia 27 de março de 2020, conhecida perante a comunidade como o “Dia da Escola”. Esta consistia num percurso militar que continha exercícios com obstáculos para transpor, cujo objetivo passava por realizar a prova no menor tempo possível. O Núcleo da PES teve a oportunidade de expor e propor o respetivo percurso, que viria a ser aprovado pela Escola Prática dos Serviços da Póvoa de Varzim, que foi parceira nesta atividade. Na sucessão de reuniões, e já com a visita consumada à EC por parte da entidade parceira, esta atividade teve de ser cancelada devido à pandemia provocada pela Covid-19. Contudo, esta atividade já tinha uma planificação que estava dividida em dois momentos. O primeiro momento seria uma parte teórica, definido através de uma palestra onde ia ser explicado o trabalho desenvolvido pelo Serviço Militar Português; o segundo momento seria um percurso com material militar, como escalada e obstáculos com pneus. No meu ponto de vista, seria uma atividade muito interessante e dinâmica para os alunos que, infelizmente, não se pode realizar.

5.1.7 Seminário “Estudo dos efeitos das aulas de EF no desenvolvimento das 25 Capacidades Motoras - Resistência”

No 3.º período, pela responsabilidade do Núcleo da PES, planeámos e organizámos o Seminário “Estudo dos efeitos das aulas de EF no desenvolvimento das 25 Capacidades Motoras - Resistência”, que apresentou os resultados dos testes de condição física realizado ao longo de nove semanas, compreendidas entre janeiro e março. Para a realização deste estudo, foi utilizado um Grupo Controlo (sete alunos) e um Grupo Experimental (38 alunos), num total de 45 alunos. Nesse período de tempo, foram realizados vários exercícios que visavam o aumento da Resistência dos alunos, tendo sido selecionados oito alunos por turma (seis alunos para o Grupo Experimental e dois para o Grupo Controlo). As turmas abrangidas eram as turmas da OC e duas turmas de dois professores da EC. Para melhorar a variabilidade dos dados, escolhemos alunos que praticavam exercício físico regular fora da escola e alunos que não têm qualquer contacto com exercício físico. A faixa etária dos alunos estava compreendida entre os 13 anos e 17 anos. De referir que os alunos foram devidamente informados sobre o objetivo do estudo e os Encarregados de Educação tiveram de preencher um formulário de consentimento informado, segundo a Comissão de Ética. Com a implantação do projeto na escola onde realizei a PES, conseguimos criar um impacto positivo na melhoria das capacidades físicas, nomeadamente a Resistência, que podem ser desenvolvidas nas aulas de EF.

A apresentação dos resultados foi feita através da plataforma online *Microsoft Teams* e *Meet*, onde participaram vários alunos e teve como convidado especial o atleta de alta competição da modalidade de Basquetebol Diogo Brito, natural da Póvoa de Varzim. A sua presença tornou o seminário mais atrativo o que despoletou uma maior presença por parte dos alunos.

5.2 Fazer aprender para lá da aula: Impactos da minha Experiência e Atuação

O professor de EF é responsável não apenas por transmitir conhecimentos aos seus alunos, como também formá-lo integralmente enquanto aluno (Bento, 2003), sendo essa a sua maior recompensa: verificar o crescimento do aluno enquanto pessoa. O objetivo do professor de EF não deverá ser apenas em visualizar se o aluno realiza um gesto técnico corretamente ou não. Mesmo que o *feedback* durante a aula seja na expectativa que tal aconteça, o que realmente importa é proporcionar aos alunos um momento diário em que são eles próprios: livres, criativos e dinâmicos; e, se possível, que transportem tudo isso para o seu dia-a-dia.

Quanto ao impacto da experiência e atuação, este vai muito para além do desafio de lecionar aulas para uma turma, que por si só é uma responsabilidade. Todos somos Seres Humanos e, por vezes, existem situações e momentos menos bons que levam os alunos a ter atitudes erradas. No entanto, é importante que o professor reflita, tentando compreender quais as razões que levaram o aluno a agir de tal forma. Daí a importância de estabelecer um relacionamento forte e empático com todos os alunos, que tentei alcançar logo desde o primeiro dia.

Demonstrei sempre abertura e disponibilidade, não só para ensinar, mas também para ser um porto seguro para todos os alunos. Foi desafiante, comportou alguns obstáculos e momentos mais difíceis, mas foi certamente muito gratificante pelo crescimento não só profissional, como também pessoal nas amizades criadas entre colegas e alunos.

5.3 Socialização Profissional e Institucional

A Socialização Profissional e Institucional refere-se à minha relação com a restante comunidade escolar. A convivência e participação positiva na escola, principalmente, nas atividades realizadas, espaços de convívio ou até mesmo em reuniões, tiveram uma importância no meu desenvolvimento enquanto futuro Professor.

Enquanto EE, para que a nossa adaptação ao meio escolar fosse mais simples, a OC apresentou-nos toda a comunidade escolar, nomeadamente os professores, os assistentes operacionais e a escola em si. De seguida, foi fundamental perceber rapidamente o nosso papel na escola e quais as tarefas que tínhamos a desempenhar (Silva et al., 2017).

Desde o início do ano letivo, tive como objetivo marcar a diferença não só nos alunos como também na comunidade escolar. Como tal, fui colmatando algumas dificuldades que fui encontrando no meu percurso. Tal como afirma Amaral da Cunha et al. (2020), ao longo do tempo, os EE vão afirmando cada vez mais a sua participação na comunidade escolar, ao compreender os seus costumes e valores. Neste sentido, o acompanhamento por parte de um professor experiente, neste caso a OC, desempenhou um importante papel, quer no meu processo de formação, quer nas funções de aconselhar, bem como em partilhar saberes e experiências. Reconhece-se, desta forma, a influência que a OC exerceu na minha formação e do outro EE. Deste modo, a PES tornou-se um processo calmo, realista e não se transformou numa situação demasiado stressante, graças a uma relação de confiança entre todos. Ao longo deste percurso, houve um espaço permanente de partilha de ideias, caracterizado por uma

grande abertura entre os professores de EF da escola onde realizei a PES que, a par da OC e do PS, foram muito importantes na construção da minha identidade profissional.

A relação entre alunos, assistentes operacionais, professores e direção da EC são o reflexo de uma escola que visa o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Para além disso, a escola assenta num conjunto de regras que são respeitadas por toda a comunidade que beneficia o bom ambiente escolar.

5.4 A Componente Ético-Profissional

A ética profissão reúne vários comportamentos que um professor deve seguir, para que o seu papel seja desempenhado da melhor forma possível junto dos alunos. Estes comportamentos – fundamentalmente, respeito e profissionalismo – devem ser a base de um bom profissional, não só nas funções que lhe são atribuídas, mas também junto da comunidade escolar.

Durante o ano da PES, tentei ser ativo, contribuindo sempre que me era solicitado nas várias atividades escolares. Relativamente aos horários, foram sempre cumpridos na íntegra, bem como a presença nas reuniões marcadas, demonstrando uma assiduidade exemplar em todos os momentos.

Deste modo, no relacionamento inter-pessoal com a comunidade escolar, honrei sempre os meus valores, demonstrando amabilidade, respeito e humildade, promovendo a criação de laços próximos com os outros colegas professores, alunos, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, para além da boa relação promovida com o EE, a OC e o PS.

Conclui-se que a partilha e disponibilidade de trabalho para com o grupo de EF, bem como a influência positiva no percurso dos alunos permitiu potencializar o meu processo de ensino e aprendizagem.

6. Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo tanto individual como coletivo que se concretiza no lugar da prática: a Escola. Apresenta várias características fundamentais, nomeadamente o seu carácter construtivista, em que o professor tem um papel ativo na definição da sua profissão; é um processo a longo prazo, que pressupõe processo, planeamento e reflexão; tem um lugar em contextos concretos, nas situações práticas da sala de aula; e apresenta uma forte índole reflexiva, crítica, cooperativa, colaborativa e flexível (Marcelo, 2016).

Por isso, é um processo que vai sendo feito ao longo do tempo, dependente de vários fatores externos, como a escola, as reformas e o país. Acredito que, por ser a primeira experiência, o ano da PES foi crucial para o desenvolvimento do meu *eu* profissional, que, de agora em diante, vai continuar a ser moldado segundo as diversas situações e contextos com que vou trabalhar.

O início do ano letivo foi marcado por maiores dificuldades, mas sempre colmatadas com o decorrer das primeiras aulas e pelas reflexões e constantes pesquisas efetuadas. A instrução, a gestão, o cumprimento do PA na íntegra e a organização do material foram alguns dos aspetos que precisaram de ser desenvolvidos para uma melhor atuação profissional. Neste sentido, a minha capacidade reflexiva e crítica foi essencial para ultrapassar alguns constrangimentos e, por sua vez, promover o meu desenvolvimento profissional. Para além disso, neste sentido, a OC teve um papel indispensável na orientação deste processo, ao ajudar e aconselhar sempre segundo a sua experiência profissional.

Em suma, o desenvolvimento profissional dos professores é contínuo e colaborativo, dependendo sempre do diálogo e reflexão conjunta com os diversos colegas professores com que nos vamos cruzando ao longo da carreira, dos alunos e de cada uma das suas particularidades e do meio social em que a escola se insere. É, acima de tudo, um processo de experimentação, o qual cada indivíduo vai potenciar ao longo da sua carreira.

6.1 Dificuldades e necessidade de Formação Contínua: um Imperativo da Profissão

O processo de formação dos professores é complexo e desafiante, uma vez que deve ir evoluindo ao longo do tempo. Essa necessidade de permanente questionamento sobre a prática leva-nos a fazermos uma Autoavaliação constante sobre o nosso processo formativo, que se assume como sendo fundamental para o desenvolvimento do mesmo. Essa busca incessante de

reformular, ajustar ou manter práticas cria a consciência da construção da identidade de cada professor. Esta formação apenas é conseguida através da imitação daquilo que observamos outros profissionais fazerem, como a OC, e a conseqüente criação da nossa própria prática pedagógica (Sousa e Longarezi, 2018). Acredito que este é um processo que se vai moldando ao longo da minha carreira, uma vez que também foi mutável ao longo do ano da PES.

Para além disso, é também importante referir que esta formação contínua pode não ser sempre um processo ascendente, dado que, ao longo do tempo, surgem dificuldades, inquietações e algumas incertezas, tornando o processo muito complexo e exigente do ponto de vista emocional.

Durante a PES, foram várias as dificuldades encontradas, dado ser um dos primeiros contactos com a realidade escolar. Contudo, o apoio e acompanhamento de professores com maior experiência na área, como é o caso da OC e todos os restantes professores do grupo de EF da escola onde realizei a PES, tornou-se preponderante para tornar a experiência mais enriquecedora, aumentando a minha confiança e autonomia. Ao longo de todo o ano letivo, a OC sempre acompanhou e apoiou todo o meu percurso e a sua dedicação foi indispensável para ultrapassar as mais diversas adversidades. Contudo, o seu papel não se resumiu apenas a solucionar os problemas encontrados, mas sim orientar-me para que conseguisse um melhor desenvolvimento profissional. Durante o ano, houve total liberdade para que tomasse todas as decisões em relação ao planeamento. Para além disso, nunca me forneceu soluções para os problemas encontrados, mas antes levou a que eu desenvolvesse uma capacidade de reflexão e autonomia na resolução dos mesmos.

Para além das aulas, a realização de atividades no contexto escolar favoreceu a minha formação contínua, tais como o seminário, o DE e eventos que constituíram um marco importante na aquisição de conhecimentos teóricos, práticos e logísticos. Graças à pandemia provocada pela Covid-19, foi necessária uma clara adaptação a uma nova realidade, reformulando os planos de aula previstos para os meios digitais. Este exemplo demonstrou que a profissão exige uma formação contínua, de modo a estarmos melhor preparados para as mais diversas situações.

Para Tardif (2005), os conhecimentos adquiridos pelos professores não se podem limitar ao conhecimento técnico, mas englobam uma grande diversidade de outras questões relacionadas com o seu trabalho. Neste sentido, tudo o que vivi durante a PES foi fundamental, uma vez que os problemas e as adversidades que foram surgindo obrigaram-me a procurar evoluir, aprendendo e tirando as melhores lições para a minha futura carreira enquanto professor de EF. Contudo, o processo de formação continuará dentro de cada pavilhão ou

campo exterior, aprendendo com cada aluno que se cruzar durante a minha vida enquanto docente.

7. Reflexões Finais

Este relatório marca o final de um percurso académico desafiante, onde fui um aluno predisposto a adquirir novos conhecimentos e novas experiências, através de conteúdos, na grande maioria das vezes, teóricos; contudo, esta fase tão importante termina com uma das experiências, no meu ponto de vista, mais eficazes para se aprender a ser professor, sendo-o no lugar da prática: na Escola. A confrontação entre as dúvidas iniciais e o contexto real foi deveras importante para alcançar algumas conclusões, enquanto pessoa e profissional. A presença no contexto escolar proporcionou-me uma grande variedade de conhecimentos e de responsabilidades, inerentes a esta atividade profissional. As competências adquiridas neste ano letivo permitiram-me complementar o processo de formação inicial, oferecendo contribuições importantes que serviram de base à vertente prática, como é o caso dos Modelos de Ensino. Esta experiência constituiu-se como a base do meu futuro e reiterou a minha vontade de ser professor de EF.

A PES consolidou a minha autonomia, ao pôr em prática os conteúdos que adquiri enquanto professor de EF. Na verdade, esta experiência permitiu cimentar algumas capacidades e competências, ao mesmo tempo que adquiri outras fundamentais para o meu futuro. Neste sentido, e tendo em conta os meses de prática pedagógica, posso afirmar que, enquanto professor de EF, tive de ter conhecimentos científicos, profissionais e pedagógicos, a par de valores humanos, dado que o ensino e aprendizagem são uma ação reflexiva, mutável e processual.

Na verdade, apesar do planeamento, houve sempre lugar a falhas que apenas foram colmatadas através da partilha de informação, da pesquisa de novos conhecimentos e da discussão entre todos (nomeadamente o Núcleo da PES), algo fundamental na reflexão sobre este percurso. De facto, ao longo da PES, foi possível constatar que não existem fórmulas universais a serem aplicadas. Este processo foi fruto da cooperação e reflexão entre mim e o outro colega EE, a OC e o PS. A boa relação construída com o EE possibilitou uma troca de experiências e ideias que enriqueceram muito a experiência da PES. A OC e o PS foram responsáveis por uma vasta partilha de conhecimento que se revelou fundamental para o sucesso desta caminhada.

Contudo, mais do que uma experiência que se revelou gratificante e positiva, importa salientar que é o início de um processo em que comecei a definir a minha identidade e conhecimento profissional, sendo que uma não vive sem a outra (Resende et al., 2014). O percurso foi moroso e desafiante, marcado pelas relações estabelecidas com alunos, colegas,

professores e assistentes operacionais, de uma comunidade escolar extraordinária como a EC, pelas aprendizagens teóricas, pelas aulas preparadas, pelas atividades organizadas e, inclusive, pelos constrangimentos que surgiram como foi o caso da pandemia provocada pela Covid-19.

Por esse motivo, nesta reta final, destaco a importância da PES para a construção da minha identidade de professor de EF, com a minha inserção na escola e na comunidade local, numa relação de proximidade, cooperação e responsabilidade. Como reflexão final, guardo com entusiasmo as experiências adquiridas que me permitiram pôr em prática o que aprendi, encarando novas perspectivas. Tal como afirma Tardif (2005, p. 57), “se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu *saber trabalhar*.” Por esse motivo, tenho consciência que, de agora em diante, continuarei a investigar, a refletir e a trabalhar, colocando sempre o aluno como centro da minha ação.

8. Referências Bibliográficas

- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers 'Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re] Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1). 141-171.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 41-51.
- Alarcão, I., do Céu Roldão, M., & Sá-Chaves, I. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edições Pedago.
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física. Maia: Edições ISMAI.
- Batista, P., Amaral da Cunha, M., Silva, E., O'Hara, K., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de Educação Física. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29-48.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*. Editora FADEUP. 33-51.
- Batista, P. M., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associadas à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 377–395.
- Bento, J. O. (2003). *Elaboração do Plano anual. Planeamento e Avaliação Em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3a Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017(S1A), 66-74.
- Conceição, J. S., Santos, J. F., Sobrinha, M., & Oliveira, M. A. R. (2019). A importância do planeamento no contexto escolar. Faculdade São Luís de França.
- Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto Sociedade Portuguesa de Educação Física. Orientações Relativas à Suspensão das Atividades Letivas Presenciais no 3º Período (2020).
- Costa, L. C. A. d., Mesquita, I., Oliveira, A. B. d., Souza, V. D. F. M. d., Passos, P. C. B., & Vieira, L. F. (2019). O Esporte na Educação Física Escolar: Um Conteúdo Com Potencial Emancipador. *Movimento* (ESEFID/UFRGS), 24(4).
- Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada, (2019-2020). Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Maia: ISMAI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários à Prática Educativa*. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. 7(3), 401-421.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4, 36.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXVIII. 167-192.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Instituto Universitário da Maia.

- Hastie, P. & Trost, S. (2002). Student Physical Activity Levels During a Season of Sport Education. *Pediatric Exercise Science*. 14(1):64-74.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Ken, A. & Luckman, J. (2001). Australian Teachers perceptions and uses of the sport educations curriculum model. *European physical education review*, 7 (3), 243-267.
- Marcelo, C. (2016). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, (8), 7-22.
- Marcon, D., Graça, A. B. dos S., & Nascimento, J. V. do. (2011). Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 323-339.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. Educação, Territórios e Desenvolvimento: Livro de Resumos Do II Seminário Internacional, 115-116.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Edições FMH. 48-59.
- Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2015). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Edições Desafio Singular*, Vol.12. n.1. 4-11.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H. d. A. B., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*. UEM, 25(1).
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Oliveira, B., Marques, P., & Amaral da Cunha, M. (2011). Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado do Porto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Padilha, M., Bagatin, R., Milheiro, A., Tavares, F., Casanova, F., & Garganta, J. (2017). Visual search behavior and defensive tactical performance during small-sided conditioned soccer games. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.
- Perrenoud, P. (2011). Diferenciação do Ensino. Uma questão de organização do trabalho. Tradução Laura Solange Pereira. Pinhais: Editora Melo.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação sobre a Prática Profissional*. 145-164.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Amaral da Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 52-60.
- Ribeiro da Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação sobre a Prática Profissional*. 129-143.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill Higher Education. New York.
- Rodrigues, J., & Sequeira, P. (2017). A Comunicação do Treinador de Futebol em Competição. *Contributos para a formação de treinadores de sucesso*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FHM.

- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323-338.
- Siedentop, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, L. M. (2010). *Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto línguas & educação*. Dissertação de Mestrado, Especialidade em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2012). *Guia das unidades curriculares dos 3o e 4o semestres 2012-2013*. Mestrado Em Ensino Da Educação Física Dos Ensinos Básico e Secundário: Coimbra.
- Silva, L., Mousquer, L., Schadeck, M., & Rodrigues, L. (2016). A influência da motivação na produtividade do trabalho na representação comercial. *Revista de Administração IMED*, 5(3), 241-249.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2016). A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(3), 139-150.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. (2017). O Papel do Professor Cooperanteno Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-29.
- Soares, J., & Antunes, H. (2016). *Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções*. Universidade da Madeira. 136-147.
- Sousa, W. D. D., & Longarezi, A. M. (2018). Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. *Práxis Educativa*, 13(2), 443-462.

- Tahira, Z. M., Hassana, N. A., & Othmana, N. (2013). Performance Measurement for Extracurricular Management at Secondary School Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 81, 438-442.
- Tardif, M. (2005). Saberes docentes e formação profissional. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.
- Tsukamoto, M., & Andrade, D. de (2010). Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: Percepções dos estudantes. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1.A). 99-106.
- Vickers, J. (1990). Instructional design for teaching physical activities. A Knowledge Structures Approach. Champaign: Human Kinetics Books.
- Webb, P. I., Pearson, P. J., & Forrest, G. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. University of Wollongong.

Anexos

Anexo I. Grelha de *Vickers* (exemplo prático da modalidade de Voleibol)

Conteúdos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'	50'
Habilidades motoras	Técnica													
	Posição Base	AD	I	E	E	C	C	C	C	C	C	Avaliação Sumativa		
	Deslocamentos	AD	I	E	E	C	C	C	C	C	C			
	Passes	AD	I	E	E	C	C	C	C	C	C			
	Serviço por Baixo	AD				I	E	E	E	C	C			
	Manchete	AD				I	E	E	E	C	C			
	Situação de Jogo													
	1x1	AD	E	E	E	C	C	C	C	C	C			
2x2	AD	I	E	E	E	E	E	E	E	C	C			
Cultura Desportiva	Terminologia específica (regras)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Conceitos Psicossociais	Empenho	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Cooperação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Respeito	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Autonomia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Legenda

- I Introdução
- E Exercitação
- C Consolidação