



Estágio profissional: Uma viagem na busca por concretizar um processo efetivo de ensino-aprendizagem

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Diogo Silva Marques

Porto, setembro 2022

Ficha de catalogação

Marques, D. S. (2022). Estágio profissional: Uma viagem na busca por concretizar um processo efetivo de ensino-aprendizagem. Relatório de Estágio Profissional. Porto: Marques, D. S. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, PLANEAMENTO, DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.

Agradecimentos

À minha família, por todo o apoio ao longo deste processo. Sem eles nada seria possível.

À minha namorada, por sempre acreditar em mim em todos os momentos e por toda a motivação.

Aos meus amigos, por me aconselharem e estarem sempre ao meu lado.

Aos meus colegas de NE, pelo trabalho realizado ao longo deste ano, por toda a entressajuda nos momentos mais difíceis.

À PC, por todo o acompanhamento, auxílio, e por sempre me encorajar a ser melhor.

Ao PO, por todo o esforço, disponibilidade e dedicação ao EP e aos EEs.

A todos os que, direta ou indiretamente, me ajudaram a terminar este processo e fizeram de mim uma pessoa mais completa. A todos o meu muito obrigado.

Índice

Índice.....	V
Índice de Tabelas	X
Índice de Figuras.....	XII
Índice de Gráficos	XIV
Índice de Anexos.....	XVI
Lista de Abreviaturas.....	XVIII
Resumo.....	XIV
Abstract.....	XVI
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Pessoal.....	2
2.1. A minha história	2
2.2. O papel da formação académica superior no desenvolvimento do EE	3
2.2.1. Licenciatura em Ciências do Desporto	3
2.2.2. Mestrado em Ensino da Educação Física na FADEUP	5
2.3. As minhas experiências desportivas e o seu contributo.....	7
2.4. Que tipo de professor desejava ser	8
3. Enquadramento Institucional	9
3.1. Estágio profissional: expetativas iniciais e consequentes vivências	9
3.1.1. O estágio profissional	9
3.1.3. A Escola e o meio envolvente.....	11
3.1.3.1. A estrutura interna da EC e a sua relação com a PP	12
3.1.4. Caraterização do meio.....	12
3.1.4.1. A caraterização do meio e a sua influência na Prática Pedagógica	14

3.1.5. A turma residente.....	14
3.1.6. Turmas Partilhada.....	17
3.1.7. Primeiras dificuldades vivenciadas	18
3.1.6. O núcleo de estágio e a base do trabalho realizado	19
4. Realização da Prática Profissional	24
4.1. Organização e gestão do ensino-aprendizagem.....	24
4.1.1. Conceção.....	24
4.1.2. O valor da EF na escola	25
4.1.3. O papel do Professor de EF	26
4.2. Operacionalização do Processo Ensino e Aprendizagem.....	28
4.2.1. Realização	28
4.2.1.2. A necessidade de lidar com a imprevisibilidade no processo de planeamento: Um ano de altos e baixos	28
4.2.3. Mapeamento sumário do Processo E-A	30
4.2.4. Reflexões e alterações no planeamento.....	48
4.2.2.2. Unidade Didática	49
4.2.2.2.1. Do 1º ao 3º Período	49
4.2.2.3 Plano de aula	51
4.2.2.3.1. O equilíbrio entre exercícios relacionados com o jogo e exercícios específicos	51
4.2.2.3.1.1. 1ºPeríodo	51
4.2.2.3.1.2. 2ºPeríodo e 3ºPeríodo	52
4.2.2.4. A necessidade de lidar com a imprevisibilidade no processo de planeamento: Um ano de altos e baixos	53
4.2.2.5. Maximização do tempo de empenhamento motor, gestão do contexto e aprendizagem	54
4.2.2.5.1. 1ºPeríodo: A divisão por grupos e criação de rotinas	54

4.2.2.5.2. 2º e 3º Período: A otimização do espaço e utilização de esquemas visuais	56
4.2.2.6. Integração dos alunos que não realizam aula no processo de E-A: Uma oportunidade para o desenvolvimento do conhecimento através da observação	57
4.2.2.7.-Estratégias e dinâmicas de ensino para o desenvolvimento de um contexto de aprendizagem mais autêntico, significativo e motivador	59
4.2.2.7.1. 1º Período: O desejo de uma competição justa e equilibrada	59
4.2.2.6.71. 2º Período: A procura de estímulo competitivo	60
4.2.2.8. Modelo de Instrução Direta e a sua aplicabilidade em certas modalidades	62
4.2.2.9. A importância de adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível de habilidade dos alunos	63
4.2.2.10. Avaliação	65
4.2.2.10.1 Avaliação Formativa: Valorizar a evolução	65
4.2.2.10.1.1. 1º Período	66
4.2.2.10.1.2. 2º e 3º Período	66
4.2.2.11. Avaliação Sumativa	67
4.2.2.11.1. 1º e 2º Período	68
4.2.2.11.2. 2º e 3º Período: Simplificar o processo de observação e avaliação	69
5. Participação na escola e relação com a comunidade	71
5.1. Introdução	71
5.2. A direção de turma	71
5.2.1. O papel de Diretor de Turma e as reuniões do Conselho de Turma	71
5.3. Atividades: o papel do EE na Participação e dinamização	73
5.3.1. O Dia Internacional do Desporto	73

5.3.1.1. Participação e envolvimento	73
5.3.1.2. As “Olimpíadas da Xico”	74
5.3.1.2.1. Participação e envolvimento	74
5.3.1.3. Participação no ensino Básico: A adaptação a uma realidade diferente	76
5.3.1.3.1 Aula de orientação urbana	76
5.3.1.3.2 Aula de futsal	77
6. A análise do desenvolvimento do conteúdo de estudantes estagiários.....	79
6.1. Resumo.....	79
6.2. Introdução	80
6.2.1. Contexto do Estudo	81
6.1.2. Objetivos do estudo	81
6.1.3. Codificação e instrumentos.....	83
6.1.4. Resultados.....	85
6.1.6. Discussão	100
6.1.7. Semelhança com a literatura	103
6.1.7.1. Comparação com os professores experientes quanto à utilização de tarefas	103
6.1.7.2. Comparação com professores experientes quanto ao Índice CEC	107
6.1.8. Limitações e Conclusões	108
7. Conclusões e perspectivas futuras.....	110
8. Referências.....	113
9. Anexos.....	117

Índice de Tabelas

Tabela 1. Tabela de resultados da totalidade da UD – Turma A.....	85
Tabela 2. Tabela de resultados da totalidade da UD- Turma B.....	86
Tabela 3. Comparação da utilização de tarefas entre professores inexperientes, experientes e EEs.	104

Índice de Figuras

Figura 1. Escolas do Agrupamento.	11
Figura 2. Visão satélite dos pontos desportivos e de lazer em Guimarães.	13
Figura 3. Patologias apresentadas na turma.	16
Figura 4. Mapeamento do processo de ensino-aprendizagem.	47
Figura 5. Jogo 1(1)x1 Badminton.	57
Figura 6. Ficha de observação de treino funcional.	58
Figura 7. Ficha de observação de tarefas.	67
Figura 8. Tipologia das tarefas.	83
Figura 9. Ficha de registo.	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Percentagem de tarefas utilizadas na 1ª parte – Turma A.....	87
Gráfico 2. Tarefas na 1ª parte da UD - Turma B.	89
Gráfico 3. Percentagem de tarefas utilizadas na 2ª parte – Turma A.....	91
Gráfico 4. Total de tarefas na 2ª parte da UD – Turma B.....	93
Gráfico 5. Evolução do índice CEC na totalidade da UD – Turma A.....	95
Gráfico 6. Evolução no número de tarefas na totalidade da UD – Turma A.	95
Gráfico 7. Percentagem de tarefas na totalidade da UD – Turma A.	96
Gráfico 8. Percentagem de tarefas na totalidade da UD – Turma B.	98
Gráfico 9. Evolução do índice CEC - Turma B.	99
Gráfico 10. Comparação de utilização de tarefas de professores experientes, EE1 e EE2.....	104
Gráfico 11. Comparação entre professores experientes e inexperientes quanto ao índice CEC.	107

Índice de Anexos

Anexo 1. Ficha de trajetórias- Badminton	117
Anexo 2. Cartaz Xico Olimpíadas.....	118

Lista de Abreviaturas

AD- Avaliação Diagnóstica

DT- Diretor de turma

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

ESFH- Escola Secundária Francisco de Holanda

MEC- Modelo de Estrutura do conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo Estágio

PA- Plano de aula

PC- Professora Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PO- Professor Orientador

UC- Unidade Curricular

UD- Unidade Didática

Resumo

O Estágio Profissional, que se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, surge como uma oportunidade de colocar em prática todos os ensinamentos adquiridos ao longo de cinco anos, três referentes ao período da Licenciatura. Nesta são abordados temas gerais do Desporto e, nos dois últimos temas específicos do Mestrado. O presente documento denomina-se Estágio profissional: Uma viagem na busca por concretizar um processo efetivo de ensino-aprendizagem e pretende descrever e explicitar todo o planeamento do processo ensino-aprendizagem realizado pelo estudante estagiário. Este documento encontra-se estruturado em 5 grandes capítulos. O primeiro, a “Introdução” onde enuncio a lógica e relevância estruturante do documento. Seguidamente o “Enquadramento Pessoal e institucional, que se refere ao meu percurso e vivências pessoais e à escola como instituição educativa, respetivamente. O terceiro, denominado de área 1 contendo o “Enquadramento da Prática Profissional”, onde discorro sobre o papel da EF nas escolas, assim como explicito o papel dos vários intervenientes que influenciaram a minha atuação e experiências no EP. O quarto capítulo, que diz respeito à área 2, em que enuncio e explicito a minha participação na escola e integração na comunidade escolar. No último capítulo, encontra-se o estudo que incide numa temática relevante da minha PP.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO-APRENDIZAGEM, PLANEAMENTO, DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO.

Abstract

The Professional Internship, which is part of the study plan for the 2nd year of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto, appears as an opportunity to put into practice all the lessons learned during five years, three referring to the Licenciature period. In this one, general themes of Sport are addressed and, in the last two, specific themes of the Master. This document is called Professional Internship: A journey in the search for an effective teaching-learning process and intends to describe and explain all the planning of the teaching-learning process carried out by the trainee student. This document is structured in 5 major chapters. The first, the "Introduction" where I state the structuring logic and relevance of the document. Then the "Personal and institutional framework, which refers to my path and personal experiences and to the school as an educational institution, respectively. The third, called area 1, contains the "Professional Practice Framework", where I discuss the role of PE in schools, as well as the role of the various actors that influenced my performance and experiences in the EP. The fourth chapter, which concerns area 2, in which I state and explain my participation in the school and integration in the school community. In the last chapter, there is the study that focuses on a relevant theme of my PP.

1. Introdução

O presente documento é denominado de Relatório de Estágio e insere-se no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) do 2º ciclo de estudos, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O estágio profissional marca a entrada do Estudante na vida de docente e representa uma parte importante na construção da sua identidade como profissional. Tornar-se professor é aprender a tornar-se em alguém que ensina, o que envolve tanto aspetos emocionais como reflexivos (Batista et al., 2014). A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Secundária Francisco de Holanda, que é uma das escolas cooperantes (EC), localizada na cidade de Guimarães. O núcleo de estagiários foi composto por mais dois colegas, assim como a professora cooperante (PC) e o professor orientador (PO).

O seguinte documento encontra-se estruturado em 5 grandes capítulos e pretende descrever e explicitar as aprendizagens vivenciadas no contexto do Estágio Profissional. O primeiro, a “Introdução” onde enuncio a lógica e relevância estruturante do documento. Seguidamente o “Enquadramento Pessoal e institucional, que se refere ao meu percurso e vivências pessoais e à escola como instituição educativa, respetivamente. O terceiro, denominado de área 1 contendo o “Enquadramento da Prática Profissional”, onde discorro sobre o papel da EF nas escolas, assim como explicito o papel dos vários intervenientes que influenciaram a minha atuação e experiências no EP. O quarto capítulo, que diz respeito à área 2, em que enuncio e explicito a minha participação na escola e integração na comunidade escolar. No último capítulo, encontra-se o estudo que incide numa temática relevante da minha PP.

Ultimamente, este documento pretende contrastar as diferenças presentes na minha conceção de ser professor antes do Ep com aquela que efetivamente vivenciei durante o mesmo. Neste sentido considero que alarguei o meu espectro daquilo que considerava fazer parte da profissão docente. O EP fez me

compreender que ser professor é não só lecionar matérias, mas sim compreender que impacto podem ter os ensinamentos nos nossos alunos. Desta forma torna-se um bom barómetro do ensino aferir se, efetivamente, os alunos alcançaram as aprendizagens desejadas. O ensino deve ser direcionado para os alunos.

2. Enquadramento Pessoal

2.1. A minha história

O meu nome é Diogo Silva Marques, tenho vinte e dois anos e sou natural de Ovar. Sou licenciado em Ciências do Desporto e encontro-me, atualmente, a atravessar o processo de atingir o grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Falar de mim próprio é algo a que não estou habituado e acaba normalmente por se revelar tarefa árdua e até bastante complexa. No entanto, é algo que pude aprender ao longo da vida devido à modalidade que pratiquei, o Basquetebol, e agora ainda mais devido à área que escolhi. Ambas as experiências tiveram e têm um papel determinante na minha vida, ajudando a moldar a minha personalidade. Com elas aprendi a ser resiliente e a ter a capacidade de ultrapassar os obstáculos que foram surgindo ao longo da minha vida.

Ao longo dos anos em que estive envolvido nesta modalidade foi-me permitido, entre muitas outras coisas, conhecer pessoas fantásticas que me fizeram prezar valores como a humildade, a resiliência e o espírito de grupo. Sempre me considerei uma pessoa tranquila até tímida, e o Basquetebol serviu sempre como um palco onde me era dada a oportunidade de mostrar uma outra faceta da minha personalidade, mais “aguerrida” e enérgica, características que devem estar presentes num jogo de basquetebol, assim como de outras modalidades. De tal modo, considerei sempre o basquetebol e a equipa em que estava inserido, uma escapatória à agitação da rotina diária. Era no pavilhão que podia usufruir da minha melhor versão.

Assim, perante a realidade de ser professor estagiário, embora num contexto de aula e não de treino, pretendia transmitir os mesmos valores aos meus alunos, nomeadamente os de entreaajuda, humildade e esforço. Embora seja tarefa árdua, procurarei estar atento às particularidades de cada aluno, sendo eles todos diferentes necessitando, por vezes, de um cuidado específico às suas características individuais. Considero estar bastante atento a estes aspetos, sobretudo devido ao facto de ter estado nessa posição há relativamente pouco tempo, tanto no papel de atleta como de aluno. Agora, no papel de professor estagiário, compreendo distintamente que as necessidades dos alunos devem ser o ponto fulcral da ação do professor. O ensino deve estar ao serviço do aluno.

Pretendo também, acima de tudo, proporcionar um ambiente estimulante de aprendizagem, porque sem isso considero que seja difícil o aluno maximizar as suas capacidades. Este é caracterizado pela ênfase do professor numa aprendizagem com vista ao autoaperfeiçoamento do aluno, ao seu esforço, e a uma aprendizagem cooperativa (Smith et al., 2008). Desejo ainda proporcionar diversas experiências motoras e fornecer o máximo de ferramentas para que os alunos percecionem a utilidade da disciplina de Educação Física para o seu desenvolvimento integral.

2.2. O papel da formação académica superior no desenvolvimento do EE

2.2.1. Licenciatura em Ciências do Desporto

Embora o meu percurso na licenciatura não tenha sido na FADEUP, retirei bons ensinamentos que levaram a este último objetivo, ser professor de EF. Ao longo dos 3 anos de formação pude compreender que a área do Desporto possuía inúmeras vertentes que me cativavam.

Considero de extrema relevância aprendizagens obtidas em áreas como o fitness, a gestão desportiva, psicologia, anatomia e fisiologia, que fornecem uma visão mais alargado do desporto e contribuem para o conhecimento

independentemente da área que cada um se pretende especializar. No entanto, foi nas diversas modalidades abordadas que pude aprofundar o meu conhecimento técnico tático assim como melhorar o meu repertório motor. Ambos estes domínios são importantes agora no contexto de EE devido à necessidade de ser conhecedor de diversas modalidades e adicionalmente conseguir realizar demonstrações adequadas.

Apesar de todas as aprendizagens terem sido bastante enriquecedoras foi último ano de licenciatura que considero ter desenvolvido conhecimento numa área que me agrada particularmente.

Neste ano pude realizar um estágio no âmbito da modalidade de Basquetebol onde deveria planear e implementar sessões de treino a uma equipa. Para além de ser a minha primeira experiência em contexto prático considero que não só aumentei o meu conhecimento sobre a modalidade em questão no plano teórico como no método de ensino. Adicionalmente, o treino físico inerente à modalidade fez-me compreender ainda mais a importância da condição física. Por fim, o facto de ter estado em contacto com jovens atletas foi enriquecedora para o meu desenvolvimento como pessoa.

Considero que o facto de poder ter tido esta oportunidade permitiu-me estar mais habituado a lidar com o facto de ter uma turma a meu cargo, contendo pessoas com as suas particularidades. Forneceu bases quanto ao planeamento e gestão de uma aula e também quanto ao treino da condição física. O meu ingresso no EP foi marcadamente influenciado e facilitado por estas experiências, sendo que a minha visão e atuação foi influenciada e com base nessas vivências. De tal modo, reconheço toda a validação e influência que a minha licenciatura teve na situação onde me encontro agora.

2.2.2. Mestrado em Ensino da Educação Física na FADEUP

Sendo o meu grande objetivo prosseguir estudos na área desportiva e na área da docência senti-me feliz por ingressar nesta faculdade de renome, estando por isso com expectativas altas para o que se avizinhava. Estudei durante três anos noutra faculdade para completar a minha licenciatura onde aprendi bastante sobre a área, mas foi aqui na FADEUP que senti estar realmente a direcionar-me para o meu objetivo, ser professor de Educação Física. Consequentemente a motivação em aprender foi maior e senti que os conteúdos lecionados tinham transferência prática para a realidade desta profissão. Desde cedo, pude perceber a presença de inúmeros docentes empenhados, tanto em cativar os alunos na transmissão de saberes, como também na criação de estratégias dinamizadoras das suas aulas ao serviço dos alunos, neste caso, os estudantes da FADEUP.

O primeiro ano de Mestrado na FADEUP foi marcado obviamente pela pandemia, no entanto houve a possibilidade de experienciar aulas práticas que foram bastante enriquecedoras.

Na Unidade Curricular de Badminton, a forma precisa e concisa com que os conteúdos foram abordados permitiram-me uma visão muito mais abrangente daquilo que tinha adquirido da modalidade até então. Compreendi que mesmo com constrangimentos de espaço e material é possível realizar aulas cativantes com exercícios lúdicos, mas ao mesmo tempo com a possibilidade de gerar imensas aprendizagens. A UC de Andebol é também um bom exemplo, visto que pude confrontar-me com uma panóplia de exercícios, com transfere para outras modalidades, e aprendi que é extremamente importante adequar sempre os exercícios em função do jogo, e ao mesmo tempo exercitar as diferentes habilidades técnicas (Harvey & Jarrett, 2014). Pude também desenvolver a minha criatividade apresentando exercícios aos restantes alunos da turma e obtendo o feedback imediato da professora percebendo os aspetos que funcionaram e os que poderiam ser melhorados.

A experiência em contexto mais prático que tive ao longo deste mestrado foi na didática de Natação, sendo que foi a única onde tivemos a oportunidade de lecionar alunos “reais”, de diversas escolas. Apesar das experiências não terem sido muitas, devido à situação pandémica e por as aulas serem de curta duração, considero que adquiri competências ao nível da emissão de feedback e da demonstração. Devido à sua curta duração um dos fatores importantes foi também a gestão do tempo de aula e o tempo de empenhamento motor, que deve ser elevado. Ao procurar cumprir estes critérios apercebi-me que alguns alunos já estavam mais avançados do que outros e não poderia colocar restrições nos que estivessem mais avançados nem esquecer quem estivesse menos avançado. Esta foi uma situação com que me deparei em contexto de prática, pois durante a aula tive de improvisar uma solução e procurei adaptar os exercícios a cada aluno não prejudicando a sua rentabilidade. Ao longo da prática entendi ainda melhor que o professor necessita sempre de uma boa capacidade de reflexão e adaptação mesmo já tendo alguma experiência. Atualmente, considero que estou mais consciente e capacitado para saber responder a qualquer situação inesperada.

Além disso, o facto de a Natação ser uma modalidade de alto rigor técnico, fez-me perceber a importância de demonstrar corretamente os critérios de êxito de cada habilidade. A demonstração era complementada com explicações verbais e palavras-chave, visto que facilitava a assimilação e execução do movimento por parte do aluno (Ennis, 2014). Desta forma, tanto a necessidade de existir estratégias individualizadas como a importância da demonstração da execução do movimento, com correção, são critérios fundamentais que pretendo que estejam presentes na minha atuação.

A UC Atletismo foi a didática onde as aulas lecionadas espelhavam claramente o que é o Modelo de Educação desportiva MED. Este caracteriza-se por um modelo que visa um envolvimento maior dos alunos na aprendizagem, procurando que estes tenham experiências positivas e que sejam sujeitos a uma experiência desportiva autêntica (Mesquita & Graça, 2005). Nestas aulas foi dada a oportunidade de vivenciar experiências não só do ponto de vista do aluno, mas também do professor, o que pôde exemplificar bem o espírito competitivo

saudável e de festividade que representa o MED. Além disso, denotei uma motivação extra devido a este fator competitivo e de atribuição de prémios.

Sendo que existe uma grande probabilidade de na vida docente virmos a encontrar turmas heterogéneas, reconheço ainda mais a necessidade de utilizar este modelo. Este valoriza a integração de todos os alunos, visando não só o sucesso competitivo nas variadas modalidades a nível motor, como a nível psicossocial e cognitivo. Embora com a utilização exclusiva deste modelo não seja possível alcançar todos os objetivos da Educação Física, o mesmo revela-se uma boa ferramenta para a aquisição de variadas aprendizagens.

2.3. As minhas experiências desportivas e o seu contributo

O desporto, como expliquei anteriormente, sempre teve um papel preponderante na minha vida, assim como creio que tenha nos diversos jovens que o praticam. Assim sendo, é inegável o papel influenciador que um treinador ou um professor possuem num jovem atleta à busca de um sonho. Na minha experiência como atleta de basquetebol passei por diversos momentos e resultaram daí diferentes sensações, tanto de extremo bem-estar e realização pessoal, como de confusão e desânimo. É normal qualquer atleta vivenciar estas sensações, no entanto o importante é saber lidar com elas. Contudo, considero que apenas soube verdadeiramente lidar com estas sensações quando já era demasiado tarde, acabando por abandonar a prática desportiva desta modalidade mais cedo do que desejava.

Embora nesta decisão pese sempre um conjunto de fatores e circunstâncias, eu atribuo uma das razões de ter abandonado a prática desportiva à falta de conhecimento tático da modalidade. Esta lacuna torna-se ainda mais visível nos escalões etários mais avançados. Este fator começou a criar em mim uma sensação de incapacidade, de tal modo que não fui capaz de reagir à adversidade que estava a vivenciar naquele momento.

Refletindo agora com outra idade, gostava de ter tido mais abertura com o treinador e colegas de equipa sobre este assunto, algo que poderia ter contribuído para a decisão de continuar a praticar esta modalidade.

O ponto positivo que retiro deste acontecimento, para além da capacidade que tive de refletir sobre o assunto e ter percebido o que correu menos bem, foi o facto de ter sentido saudades de praticar desporto. Isto levou-me a procurar outras atividades físicas, como corridas ao ar livre e ginásio. Consegui perceber que, cada vez mais, não conseguia viver sem o desporto o que contribuiu ainda mais para o percurso académico que escolhi e que sem dúvida considero ser a área onde me sinto mais realizado. Considero que estas experiências desportivas contribuíram para o meu desejo de ser um educador. Para além de ter o desejo de proporcionar vivências desportivas relevantes, o desejo de afiliar os alunos á prática desportiva através da criação de um clima positivo suplanta-se.

Partindo destes momentos vivenciados, algo que, se fosse professor, procuraria estimular nos meus alunos, seria que fossem eles próprios a encontrarem as soluções aos problemas evidenciados. Desta forma considero estar a contribuir para o seu desenvolvimento integral numa certa modalidade através da compreensão holística do jogo.

2.4. Que tipo de professor desejava ser

Sem dúvida reconheço que o professor que cada um de nós pretende ser é fortemente influenciado pelas vivências de cada um, tanto a nível pessoal, desportivo e académico. Segundo (Rink, 1993) muitos professores de Educação Física escolhem esta profissão por terem tido boas experiências desportivas e por serem bons em algum desporto ou também por gostarem de se relacionar com pessoas. Estas razões são válidas, no entanto, cada vez mais concordo com a visão de que o maior objetivo do ensino é servir os alunos para que estes possam aprender.

Desta forma, o professor deve orientar a sua conduta pretendendo servir estes princípios. Ao longo do meu percurso académico, começando na licenciatura e agora durante o mestrado, fui formulando e direcionando cada vez mais a minha visão do ensino neste sentido. Inicialmente estava muito focado nas capacidades que tinha para concretizar este curso e servia-me do meu

passado desportivo como justificação de estar nesta área. Neste momento, estando no processo de conclusão da minha formação, consigo compreender e focar-me muito mais naquilo que eu posso fazer e nas ferramentas que posso fornecer aos outros, neste caso aos alunos, para que aprendam e partilhem comigo o gosto pelo desporto. Este é uma das premissas pelas quais procuro reger a minha atuação, sendo um dos maiores objetivos do ensino a aprendizagem do aluno (Schipper-Van Veldhoven, 2017).

Neste sentido, reconheço o papel das instituições que frequentei que me direcionaram para esta visão da aprendizagem, à qual reconheço total validade e que pretendo honrar neste meu percurso.

3. Enquadramento Institucional

3.1. Estágio profissional: expectativas iniciais e consequentes vivências

3.1.1. O estágio profissional

A unidade curricular do Estágio Profissional (EP) está presente no Mestrado do Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e encontra-se subdividida em duas componentes: a Prática de Ensino supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio Profissional (REP).

A PES é realizada devido a uma colaboração existente com uma Escola Cooperante (EC) e visa integrar o aluno progressivamente no contexto da profissão docente. O processo de escolha diz respeito a cada Estudante Estagiário, tendo em conta o leque de escolas com quem a faculdade possui um protocolo de coadjuvação. Todo este processo requer a existência de um Professor Cooperante, que ficará incumbido de acompanhar e auxiliar os EEs ao longo do ano letivo na EC, lugar onde o EE deverá exercer e cumprir as suas funções até ao fim do EP. O EP pressupõe a aprendizagem partilhada e para tal existem os Núcleos de Estágio (NE), que representam um conjunto de 3 ou 4

estagiários presentes numa escola. No caso da minha EC, existem dois NE, um com três e outro com quatro EE.

Assim que inicia o EP, todos os EE trazem consigo as suas próprias aprendizagens e observações, decorrentes dos professores que tiveram, turmas às quais pertenceram, todas as aulas que tiveram, entre outros. No entanto, segundo Batista et al. (2014) essa “bagagem” prévia não nos dá a perspectiva do que é ensinar na realidade e pode até criar, no momento de ingresso no EP, uma falsa ideia de que conhecemos e sabemos efetivamente ensinar.

Uma das maiores dificuldades que os EEs vivenciam concerne à influência das experiências intrapessoais prévias ao início do EP. Assim que este começa, as maiores barreiras são o próprio desenvolvimento do conteúdo de forma a gerar aprendizagem. Esta dificuldade revela-se comum devido à necessidade de haver um elevado conhecimento específico do conteúdo para gerar uma maior aprendizagem (Hyndman, 2017). Uma sensação comum dos EE é a dificuldade em criar ideias de ensinar EF. Tal acontece devido à lacuna do conhecimento do conteúdo, sendo que o EE terá a tendência de reproduzir aquilo que observa ou que lhe é transmitido pela PC numa fase inicial.

Neste sentido, um dos maiores desejos que os EE possuem é o de evoluir quanto ao seu conhecimento nas diferentes modalidades e potenciar assim a aprendizagem dos seus alunos através da planificação e posterior lecionação. Cada professor também deve manifestar o desejo de pertencer à comunidade de professores, ou seja, ser aceite por todos os membros da comunidade educativa que reconhecem o seu valor como professor. Deste modo, é de todo o interesse do formando, estar atento e recetivo à aprendizagem e socializar com os membros da comunidade educativa. Deste modo estará mais perto de alcançar o propósito de se sentir integrado na comunidade docente (Batista et al., 2014).

3.1.3. A Escola e o meio envolvente

O Agrupamento de Escolas Francisco de Holanda (AEFH) é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: Escola Básica de Santa Luzia (EB1/JI), Escola Básica da Pegada (EB1), Escola Básica Egas Moniz (EB2,3) e ESFH.

Quanto ao ensino pré-escolar e primeiro ciclo, a Escola Básica de Santa Luzia (EB1/JI), localiza-se na freguesia de Azurém e foi a primeira escola de primeiro ciclo na cidade. No que diz respeito ao primeiro ciclo, a Escola Básica de Pegada (EB1), localiza-se na rua da Pegada, também na freguesia de Azurém. A Escola Básica Egas Moniz (EB2,3), na freguesia de Urgeztes, diz respeito aos 2º e 3º ciclos de ensino.



Por sua vez, a ESFH, a minha EC, situa--se na rua Alameda Dr. Alfredo Pimenta e passou por uma profunda reestruturação, em 2009, no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar.

Figura 1. Escolas do Agrupamento.

No total são 50 alunos do pré-escolar, 301 do primeiro ciclo, 536 do 2º e 3º ciclos e 1405 do secundário. No total são 212 professores. Relativamente ao Desporto Escolar, contam com modalidades como a Dança, Ténis, Voleibol, BTT e Futsal. Existe ainda o grupo de teatro, clube alemão, clube fotografia e clube cinema.

3.1.3.1. A estrutura interna da EC e a sua relação com a PP

Desde cedo pude perceber que nesta EC existem alguns princípios e objetivos definidos e pelos quais devemos orientar a nossa conceção de ensino. Após a definição das ponderações de cada Área das avaliações em EF percebi que a valorização da parte prática tem um grande peso nas avaliações finais dos alunos. No entanto, o departamento de EF desta EC valoriza e promove o ensino no que diz respeito às restantes áreas, nomeadamente o conhecimento e a aptidão física. Para além disso, é valorizada a individualidade, sendo que uma das primeiras tarefas desenvolvidas foi a caracterização da turma com o preenchimento dos dados do inquérito sócio - biográfico por cada aluno. Este inquérito serviu como a primeira base de dados no suporte ao planeamento anual.

Após a caracterização da EC e as reuniões com o Núcleo de Estágio (NE) pude constatar a presença de várias modalidades no Desporto Escolar, nomeadamente o voleibol que se veio a revelar a modalidade favorita dos alunos na minha turma residente.

Outro facto relevante sobre a escola foi a reestruturação sofrida, pelo que pude verificar a modernização presente tanto no pavilhão em si como nos recursos materiais existentes. Pude perceber que teria a possibilidade de lecionar várias modalidades assim como teria recurso a uma panóplia de material de treino funcional.

3.1.4. Caracterização do meio

Guimarães é uma cidade situada no Distrito de Braga, localizada na região Norte. Possui uma população de 158 000 habitantes aproximadamente.

A maioria da população reside na cidade e na sua zona periférica. O município é limitado a norte pelo município de Póvoa de Lanhoso, a leste por Fafe, a sul por Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste por Vila Nova de Famalicão e, finalmente, a noroeste por Braga.

É uma cidade histórica, com um papel determinante na formação de Portugal e já existe há mais de um milénio. Esta cidade possui é conhecida como a "Cidade Berço", por ter sido estabelecida como o centro administrativo do Condado Portucalense por D. Henrique. Para além disso, acredita-se que o filho de D. Henrique, D. Afonso Henriques, tenha nascido nesta cidade.

Sobre a vertente desportiva da cidade, nos últimos anos, Guimarães destacou-se pela construção de vários equipamentos desportivos, maioritariamente inseridos na Cidade Desportiva, de que são exemplos o Multiusos de Guimarães, as piscinas de Guimarães, a Pista de atletismo Gémeos Castro ou a pista de cicloturismo. A pista de cicloturismo Guimarães-Fafe, compreendendo uma extensão de 14,1 km, é assim excelente para percursos cicláveis ou pedestres, maioritariamente pelo meio de montes e campos agrícolas.

No espaço circundante à escola existem variados espaços verdes como o parque da cidade, o parque do Castelo e Paço dos Duques. O estádio do Vitória tem uma localização central, assim como a EC, a Escola Secundária Francisco de Holanda. As piscinas do Vitória também são localizadas na mesma rua da escola.

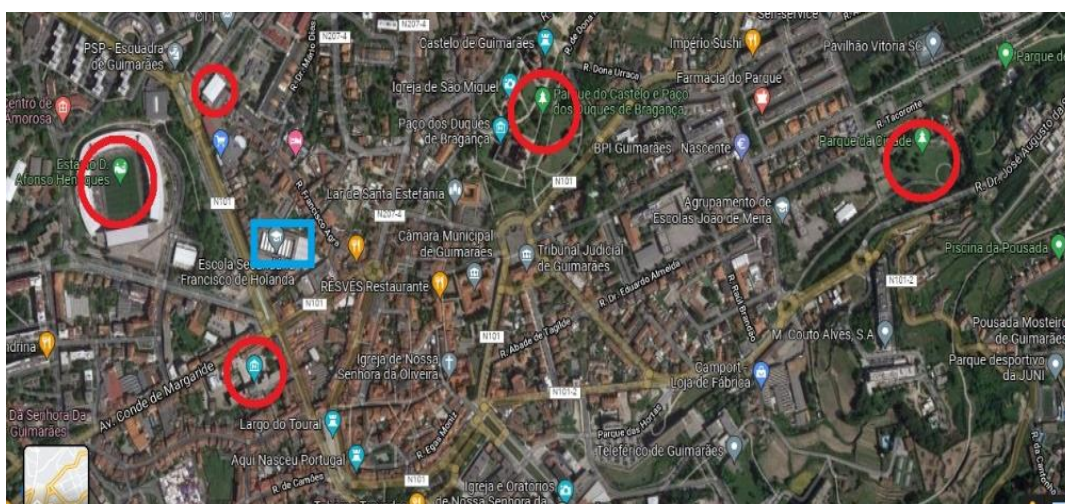


Figura 2. Visão satélite dos pontos desportivos e de lazer em Guimarães.

Todos estes equipamentos são geridos pela Cooperativa Municipal, Tempo Livre, que com o devido acordo com o Ministério de Educação, gere também seis pavilhões gimnodesportivos inseridos em escolas. Estão localizados quatro deles nas vilas de Pevidém, Lordelo, Moreira de Cónegos, Ronfe e os restantes nas freguesias de Creixomil e Urgezes inseridos na malha urbana da cidade.

3.1.4.1. A caracterização do meio e a sua influência na Prática Pedagógica

Após a caracterização do meio e início do planeamento anual, em discussão com o Núcleo de Estágio (NE), pude perceber a relevância de lecionar aulas de orientação urbana. Além do facto de Guimarães possuir um elevado património histórico, a centralização dos pontos relevantes desta cidade revela-se um fator facilitador na realização dos percursos. De tal modo, foram inseridas e previstas aulas no âmbito da Unidade Didática (UD) de orientação urbana no planeamento anual. Apesar de muitos dos alunos serem pertencentes á cidade, ou às suas periferias, consideramos que seria relevante aumentar o seu conhecimento e simultaneamente proporcionar experiências quanto à UD em questão.

Adicionalmente, a aposta na criação e modernização de instalações desportivas revela não só desenvolvimento económico no município como fornece dados que demonstram a relevância e o crescimento do desporto nesta comunidade. Estes dados revelam-se no entusiasmo e dedicação apresentados por alunos, professores e restantes membros da Comunidade Educativa. Perceber que estava inserido neste contexto deixou-me expectante para o ano que se seguia.

3.1.5. A turma residente

Foi-me atribuída uma turma do décimo segundo ano, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Esta era constituída por 21 alunos, dos quais 18 eram raparigas e 3 eram rapazes. Tinham idades compreendidas entre os 16 e 17 anos. Fiquei agradado e com expectativas bastante elevadas visto a PC já ser conhecedora da turma e de muitos dos seus alunos, transmitindo-me ideias positivas quanto ao comportamento em aula.

Na primeira aula, após apresentação e preenchimento de uma ficha individual de caracterização, foi-me possível constatar alguns factos importantes, nomeadamente conhecer quais as patologias de saúde de cada um dos alunos, sendo que a maioria eram de baixa gravidade, embora algumas necessitassem de uma atenção mais especial como o caso de uma aluna com trombocitopenia. Esta condição caracteriza-se pela falta de plaquetas no sangue, o que poderia levar a desmaios ou indisposições durante a prática de exercício físico. Com estes dados pude conhecer ainda melhor a minha turma, para que na planificação e na minha intervenção na prática fosse possível antecipar possíveis situações complicadas. Pude concomitantemente adaptar o meu ensino tanto quanto possível às especificidades de cada aluno. Seguem-se alguns dados que gostaria de ressaltar.

No que diz respeito às patologias registadas na turma, foram mais vezes selecionadas a cirurgia, dores de coluna e asma, com 25% cada, perfazendo um total de 75%. De relevante também são as tonturas e dor de cabeça frequentes com 16,7% cada uma, perfazendo um total de 33,4% no seu conjunto. Seguidamente é possível visualizar o gráfico com as diferentes patologias registadas na turma.

Tem ou teve recentemente uma ou mais das patologias abaixo:

12 respostas

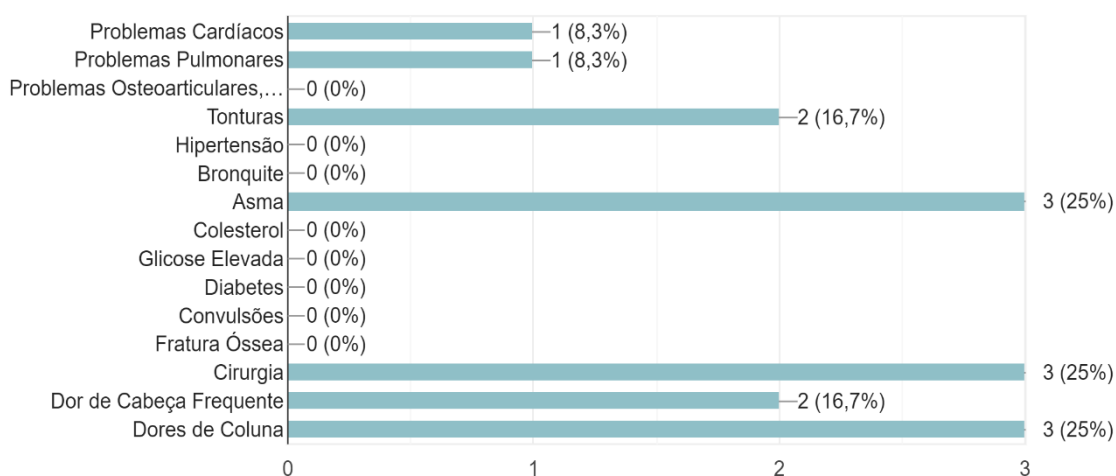


Figura 3. Patologias apresentadas na turma.

Existiam dois alunos, inicialmente impedidos de realizar as aulas, devido a cirurgias. Sempre que casos destes se verificavam durante um período extenso a avaliação seria naturalmente diferente dos restantes. A avaliação dos mesmos incidiria predominantemente na área dos conhecimentos, através do preenchimento de fichas de observação que avaliam os conhecimentos e também através de testes teóricos. Adicionalmente, contam fatores como a sua colaboração nas aulas de Educação Física em tarefas que possam realizar, como a de montagem de exercícios, elaboração de registos, entre outros.

Em suma, considero ter uma turma com alunos diversificados e, por forma a dar oportunidade aos menos capazes a nível motor, procurei questionar os alunos no final de cada aula sobre assuntos de intelectualidade desportiva, procurando fomentar a motivação e integração de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.6. Turmas Partilhada

No que diz respeito às turmas partilhadas estas eram do 12º e 11ºano. Apesar de cada EE ter uma turma à sua responsabilidade os restantes EE intervinham nas aulas, gerindo os processos decorrentes da montagem de exercícios, emissão de feedbacks e controlo dos comportamentos desviantes. No caso da turma do 12º, esta caracterizava-se por possuir uma grande disponibilidade motora e apresentar boa capacidade técnica e tática nas modalidades. Destacavam-se ainda pelo empenho apresentado nas tarefas propostas.

Pude perceber devido a estes factos que a realidade vivenciada nesta turma divergia da realidade da minha turma residente. Como tal, pude emitir mais feedback e apresentar um registo mais exigente devido à recetividade e capacidades apresentadas pelos alunos. Pude implementar circuitos de treino funcional com grupos da turma, onde muitas vezes atribuí a autonomia a elementos do grupo de forma a incluir os alunos no processo E-A. Esta estratégia foi benéfica na medida em que também me permitiu intervir na parte principal da aula. Destaco a autonomia e a predisposição já inata desta turma como um fator facilitador, no entanto, considerei essencial termos criados rotinas de trabalho com atribuição de funções. Desta forma, o empenho dos alunos mantém-se o desejado e ao longo do ano foram demonstrando contentamento com o decorrer das aulas e a sua estrutura.

Já na turma de 11º ano, esta era uma turma com alunos de diferentes capacidades motoras, sendo que os elementos masculinos sobressaíam pelas capacidades motoras apresentadas, comparando com os femininos. Tal não se verificava na turma anterior visto tratar-se de uma turma mais homogénea. Outra característica que merece uma ressalva são os comportamentos desviantes que, por vezes, perturbavam o decorrer das aulas. Como tal, houve uma necessidade de adaptar a minha postura para poder auxiliar a solucionar os problemas que poderiam surgir. O posicionamento adotado tinha de ser ainda mais adequado de forma a poder ver todos os alunos e intervir se necessário, assim como o meu papel no treino funcional teve de ser mais diretivo. Numa fase inicial revela-se

difícil dar autonomia aos alunos devido a estes motivos, mas entre NE penso que conseguimos articular e dividir tarefas para que a transição entre exercícios decorresse rapidamente.

Todas estas medidas permitiram um clima de aula mais positivo, o que permitiu cada vez mais a atribuição de autonomia. Refiro também a parte competitiva da aula como um fator que contribuiu para diminuir comportamentos desviantes, sendo que pude auxiliar tendo o papel de distribuição de coletes e distribuição das equipas pelo espaço.

3.1.7. Primeiras dificuldades vivenciadas

Discorrendo brevemente sobre a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, relativamente a escolha do curso de Desporto, esta foi fácil para mim, visto que era a única área que considerei e considero ser capaz de me fazer sentir realizado. Além disso, sempre foi uma área em que revelei mais aptidões comparando com as restantes matérias escolares.

Consegui acabar a minha licenciatura em Ciências do Desporto ao fim de 3 anos, e seguidamente ingressei no Mestrado de Ensino de Educação Física na FADEUP, aquele que me permitiria finalmente alcançar o meu desejo de ser professor de Educação Física. Iniciando o ano de estágio, estava expectante para saber qual a escolha em que iria iniciar o meu EP e não tarde soube que a Escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães, seria aquela em que iria ter as minhas experiências no ano de estágio.

Confesso que fiquei um pouco apreensivo quando recebi a notícia de que iria estagiar na Escola Cooperante, visto ser das escolas mais longe do meu local de residência, a cerca de 100 quilómetros, o que certamente iria causar-me um cansaço adicional nas viagens que tivesse de realizar, aumentando assim o desafio que tinha pela frente. No entanto, logo percebi que esta escola é uma escola de referência com excelentes profissionais, tanto professores como os restantes membros da comunidade educativa. Caracteriza-se por ser uma escola inclusiva onde estão presentes jovens com necessidades educativas especiais, enfatizando ainda mais o espírito de entreajuda e as ofertas educativas

presentes nesta escola. Tudo isto são fatores que contribuíram para facilitar a minha inclusão no EP.

Eram várias as questões que passavam pela minha cabeça, tais como “Será que irei reagir bem a esta transição de aluno para professor?”. Segundo Batista et al., (2014) por mais conhecimento científico e pedagógico que um professor possa ter, existe sempre um choque com a realidade visto que a formação prévia que possuímos difere obviamente do contexto prático da profissão. Nos primeiros momentos de estágio, de facto, o meu foco passava por mentalizar-me dos desafios com que me iria deparar. Procurei também incorporar e assumir o papel professor sendo esta agora a minha realidade e o caminho que teria de percorrer. Para ajudar nesta transição, o diálogo e discussão entre professores cooperantes e professores estagiários torna-se essencial. Este auxilia a aproximação do conhecimento teórico sobre o ensinar e aprender, ao que é efetivamente verificado na realidade.

De facto, foi o que se verificou, considero ter sido muito mais fácil esta transição de aluno para professor devido às discussões e conversas tidas com as Professoras Cooperantes (PC) e à participação nas reuniões de departamento e seguidamente de Núcleo. Estas serviam essencialmente para definir as tarefas iniciais de preparação para o início do ano letivo. A partir deste momento tornou-se mais fácil perceber aquilo com que me iria deparar em contexto de prática, assim como o que necessitava de fazer para me preparar, sendo nesta fase essencial o planeamento.

Cada vez mais estava convencido da importância dos PC, assim como me sentia entusiasmado para aprender, sendo este acompanhamento essencial para o desenvolvimento do aprender a ser professor (Batista et al., 2014).

3.1.6. O núcleo de estágio e a base do trabalho realizado

Desde muito novo fui habituado a trabalhar em equipa devido ao contexto desportivo em que estava inserido. Sem dúvida que as relações que construí com colegas de equipa, treinadores, membros do staff, entre outros, serviram de

pilares para o meu desenvolvimento pessoal e permitiram que neste estágio encarasse a ideia de trabalhar por núcleos de estágio com leveza e entusiasmo. Tenho plena consciência de que o trabalho em equipa é essencial na profissão de docente e é essencial desenvolvê-lo durante o estágio.

O meu núcleo de estágio era composto por mim e dois professores estagiários, para além da PC e o Professor Orientador (PO). Segundo Batista et al. (2014), os núcleos de estágio devem fomentar a aprendizagem coletiva com o objetivo de gerar conhecimento. Este só é possível com recurso a discussões e a momentos de partilha, experimentando e testando novas abordagens. Penso que tal decorreu repetidamente, visto que na ESFH estão presentes dois núcleos de estágio. No total eramos 7 professores estagiários e duas PC, o que nos expõe a uma grande quantidade de conhecimento e diferentes opiniões, todas elas contribuindo para o nosso enriquecimento. Para além disto, todos os membros de ambos os núcleos discutiam e partilhavam ideias, estando cada um a lecionar diferentes modalidades.

Entre nós, partilhávamos as dúvidas e os receios relativos ao processo de ensino-aprendizagem, inclusive problemas pessoais do nosso dia a dia. Visto que o tempo que passávamos juntos começou a ser cada vez maior, estreitou também a nossa relação pessoal, para além da académica. Penso que este fator contribui ainda mais para a união e aumentou o espírito de grupo, sendo cada um de nós beneficiário disso em contexto de estágio.

Partindo deste pressuposto, a constante discussão e diálogo entre o núcleo de estágio serviu para definirmos estratégias e cumprirmos com maior eficácia os objetivos delineados para o ano letivo, como por exemplo, a maximização do tempo de empenhamento motor. Desde cedo, este tema foi sempre uma das questões mais reforçadas pela professora orientadora. Como tal, aproveitávamos todos os momentos para discutir temas como esse, durante as viagens, no gabinete dos professores de Educação Física, entre outros.

Para atingir o objetivo de maximizar o tempo de empenhamento motor foram criadas estações onde os alunos deveriam realizar treino funcional e aplicado à modalidade ou treino de técnica também tendo em conta a modalidade a ser lecionada. Para além disso, a definição de grupos de trabalho

por níveis de desempenho dos alunos também facilitou este processo, criando nos alunos um sentido de autonomia visto que os consciencializou mais do seu papel em aula, sabendo em que campos deveriam jogar, etc. Para além disso, a criação de campos reduzidos, o trabalho a pares e em grupos, foram estratégias que foram surgindo mais tarde contribuindo para o alcance deste objetivo (Chu & Zhang, 2018).

Tendo dois colegas no meu núcleo de estágio e, sendo eu uma pessoa sempre disposta a aprender e com espírito reflexivo, desde cedo pude perceber que iria certamente aprender algo de útil com as valências dos meus colegas. Relativamente ao meu colega José Barbosa, destaco a facilidade em comunicar e estabelecer empatia com a turma dele. Considerando isso em mim uma das minhas lacunas como professor, foi do meu interesse comunicar com ele e perceber o que poderia melhorar na minha atuação. Como tal, e desejando criar na minha turma um ambiente positivo de aprendizagem, comecei por fomentar no início das aulas um breve momento de diálogo com os meus alunos, como por exemplo “Como estão hoje”, “Como correu o vosso fim de semana?”. Estes momentos, embora sejam simples, reconheço-lhes a sua importância, sendo que podem contribuir para o relacionamento professor-aluno e o clima de aprendizagem (Khalifa et al., 2021). Para além disso, comecei a emitir mais feedback positivo, algo que inicialmente não utilizava tanto visto estar mais focado em corrigir a execução do aluno. Percebi que, por vezes, criava sentimentos de frustração inadvertidamente somente com o feedback corretivo.

Deste modo, alterei a minha abordagem e quando havia necessidade de corrigir algo, salientava primeiro um aspeto positivo para posteriormente sugerir uma correção. Outra alternativa residiu na correção faseada de cada elemento, como por exemplo, em vez de corrigir todos os aspetos em falta da execução do lançamento no basquetebol, reduzia o número de elementos a corrigir. Por exemplo: “Atenção, debes flexionar ligeiramente as pernas na fase inicial do lançamento”, ao invés de: “Atenção à flexão das pernas, à colocação do braço a noventa graus e à rotação do pulso”. Estas estratégias, na minha perspetiva, contribuíram para a redução da frustração decorrida do insucesso, por

reforçarem o que o aluno consegue fazer bem e não o sobrecarrega de informação (Ennis, 2014).

Já com o meu outro colega de núcleo, Flávio Ferreira, aprendi várias *skills* de informática, esta que representa outra das minhas limitações. Para a recolha de informação da ficha de anamnese e inquérito pessoal realizado aos alunos no início do ano, assim como em testes teóricos realizados foi necessário trabalhar com a plataforma *google forms*. Inicialmente sentia dificuldades em trabalhar com a plataforma, mas com a ajuda recebida consegui facilmente analisar os dados recolhidos. Para além disto, o meu conhecimento ao nível das plataformas *excel* e *word* aumentou através desta interação. Atualmente, considero ser capaz de compreender e operacionalizar a maioria das funcionalidades das mesmas. Comecei cada vez mais a reconhecer a relevância que podem ter para o ensino, sendo que são de uso prático e também estimulam a participação do aluno por serem formas interativas de ensinar (Bodsworth & Goodyear, 2017).

Apesar de sermos um grupo, parte da riqueza do Estágio Profissional reside no ponto de vista da individualidade. Cada um de nós, Estudantes Estagiários, é proveniente do seu contexto pessoal e foi influenciado por vivências únicas que moldam a sua ação e o seu modo de refletir e agir. Neste sentido, e como foi possível observar, cada um vivencia diferentes sensações e experiencia diferentes dificuldades em contexto de EP. Isto significa, porém, que cada um pode enriquecer muito o seu conhecimento pela partilha de ideias.

Assim, o papel da PC foi também determinante em estimular a reflexão entre NE, confrontando as características de cada um, tanto as nossas qualidades como os aspetos que ainda devemos melhorar. Adicionalmente, as reuniões após cada dia de aulas, permitiu perceber no imediato o que correu menos bem, assim como o que há a melhorar e a corrigir para a aula seguinte. Uma das rotinas que penso ser benéfica para os EE deste núcleo diz respeito à elaboração dos documentos de apoio para cada modalidade prevista. De tal forma, o planeamento revelou-se mais eficaz e bem preparado, podendo assim atingir mais facilmente os objetivos de cada UD.

Em suma, atribuo imenso valor à reflexão contínua, ao questionamento e à criação de rotinas de trabalho. Todas estas estratégias são formas de melhorar a prática enquanto professores, sendo o nosso dever estar constantemente a “reinventarmo-nos” e ter humildade de perceber que a nossa aprendizagem é algo construído e reformulado ao longo do tempo.

Área 1

4. Realização da Prática Profissional

4.1. Organização e gestão do ensino-aprendizagem

Esta área engloba a concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino. Todas estas áreas são cruciais para a conclusão do EP com sucesso, visto que o professor deve considerar todos os fatores inerentes às mesmas ao longo da sua vida docente.

4.1.1. Concepção

A Educação Física nas escolas é naturalmente influenciada pelos Programas Nacionais, o Regulamento Interno da escola, o Projeto Educativo e os Planos Curriculares. Estes são documentos elaborados com base em concepções e crenças previamente estabelecidas e incorporadas em cada escola. Estas crenças e ideologias, no entanto, devem ser continuamente reformuladas já que o ensino é algo em permanente construção.

Apesar de ser baseado em construtos estabelecidos, cada uma das ações pedagógicas de um professor são fundamentadas por crenças, ideologias e experiências. Estas podem ser de caráter informal, como a influência do nosso contexto familiar e das nossas vivências no dia a dia. Por outro lado, todos nós experienciamos um processo educativo que é comum à maioria das pessoas, como por exemplo o nosso percurso académico que, mesmo tendo as particularidades de cada instituição, é realizado e aplicado com base em concepções e pressupostos prévios.

O objetivo maior do ensino é a aprendizagem do aluno, e para que tal aconteça é necessário o professor ser conhecedor do currículo. O professor de EF deve saber que aprendizagens procurará que os seus alunos adquiram, sendo as mesmas extensíveis a três grandes domínios: cognitivo, psicomotor e

afetivo. Cada professor deve procurar que os seus alunos se desenvolvam nestas três áreas, no entanto, a sua ação será sempre pautada pelas suas crenças pessoais e ideologias. Estes fatores terão partido na sua instrução e naquilo que privilegia na sua ação pedagógica.

4.1.2. O valor da EF na escola

Segundo Bailey et al., (2009) a prática de atividade física em contexto escolar, para além de aumentar a autoestima, tem efeitos positivos no desenvolvimento social e cognitivo do aluno.

Adicionalmente, a EF pretende o desenvolvimento total do ser humano. Através das aulas de EF os alunos têm oportunidade de desempenhar diferentes papéis sociais, de aprender diferentes habilidades sociais como o respeito pelos outros e a tolerância. Com os jogos e atividades presentes na EF que envolvem equipas e o relacionamento com os outros, os alunos desenvolvem a cooperação e a coesão. As emoções fruto destas experiências são difíceis de replicar noutras áreas da nossa vida. Logo, torna-se de extrema importância valorizar o tempo de aula dedicado à EF e procurar desenvolver o melhor possível estas aprendizagens nos alunos.

Tendo em conta as experiências vivenciadas nas aulas de EF como aluno, considero ter faltado alguns destes elementos pelo que não obtive vivências que me fizessem compreender verdadeiramente o propósito da EF como entendo atualmente. Como a escola é uma fase importante da nossa vida e o desenvolvimento de habilidades sociais ainda está numa fase crucial, procurei fornecer aos meus alunos um elevado número de experiências nas aulas de EF. O desenvolvimento motor está aliado ao desenvolvimento social e assim que um aluno entender melhor o jogo na sua totalidade, quanto à sua conduta, as suas regras, o seu propósito, entre outros, irá usufruir mais da sua prática (Green, 2008).

A aula de EF deve servir como palco para a socialização, para a transmissão de valores e desempenho de papéis sociais, promovendo um aluno autónomo e responsável socialmente. Para além destes fatores, a EF assume

ainda um papel cada vez mais importante, uma vez que as taxas de sedentarismo são cada vez maiores e com uma tendência a piorar na fase da adolescência.

Deste modo, a EF deve promover a adoção, por parte do aluno, de um estilo de vida saudável ao longo da sua vida. O aluno deve adquirir conhecimento e capacidades comportamentais que lhe permitam valorizar e demonstrar vontade de cumprir estas premissas. Esta disciplina é a única que trabalha com o corpo e o domínio motor, devendo o estudante ser conhecedor do seu próprio corpo e reconhecer valor no mesmo, assim como as suas enormes potencialidades.

Segundo J. E. Rink (2013), os objetivos para uma pessoa fisicamente educada são: Aprender *skills* para desempenhar um conjunto de atividades físicas; ser fisicamente ativa; participar regularmente em atividades físicas; conhecer as implicações sobre o envolvimento em atividades físicas; valorizar a atividade física e as suas contribuições para uma vida saudável. No fundo, estas *skills* passam por saber desempenhar e conhecer holisticamente diversas atividades físicas e o seu propósito. O aluno deve saber adicionalmente aplicar estes conceitos fora do contexto das aulas de EF, transportando esse conhecimento ao longo da sua vida.

4.1.3. O papel do Professor de EF

O maior objetivo da educação física, a meu ver, é a aprendizagem do aluno. De forma que o aluno consiga aprender é necessário haver conhecimento sobre o conteúdo a ensinar. Esta premissa foi reiterada pela PC diversas vezes, acrescentando que o professor nunca deve ir para uma aula sem saber o conteúdo da mesma e como o ensinar. Desta forma, uma estratégia utilizada que contribuiu para o sentimento de segurança na lecionação das aulas, foi, entre outros, a organização do conteúdo a ensinar, possibilitando sentir-me em segurança sobre o que estava a transmitir e saber que estaria preparado para esclarecer os alunos da forma adequada.

Além do conteúdo, com a prática foi possível experimentar diferentes formas de pedagogia e fui adaptando consoante a UD e as suas características, o aluno, o contexto e a pedagogia. Diferentes contextos significam realidades diferentes e cabe ao professor perceber o que funciona para o contexto em que se insere. Com o tempo passado no estágio juntamente com as reflexões individuais e conjuntas percebi que certas estratégias implementadas não surtiram o efeito desejado, como a divisão por equipas do mesmo nível, aplicando o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop & van der Mars, 2011) em Voleibol, pois:

“Os alunos revelaram pouco interesse e empenho pela parte competitiva e referiram que gostariam de jogar contra equipas diferentes”

(Reflexão PA- Aula 5-6).

Através desta reflexão pude alterar as estratégias utilizadas para as UD do período procurando nunca descaracterizar a lógica do ensino. Este momento teve significado para mim, na medida em que consegui perceber pela primeira vez que sou capaz de influenciar positivamente a aprendizagem dos meus alunos se conseguir ter capacidade de reflexão e procurar ir de encontro às suas necessidades.

Dyson et al. (2004), sugerem que o professor de educação física deve guiar o seu ensino de forma que este seja centrado no aluno, estimulando a sua reflexão. Os alunos de forma inata procuram o saber e constroem a sua própria realidade, é tarefa do professor construir a sua identidade e servir de guia na aprendizagem.

Como tal, pretendia orientar-me numa perspetiva de EF baseado em modelos de ensino centrados no aluno. Procurei cumprir estes objetivos durante todas as minhas aulas, na medida em que após a realização da UD foi possível verificar e acompanhar em que momento me encontrava e que conteúdos necessitava ainda de abordar ou de consolidar. Adicionalmente, ao longo do ano, comecei a fazer uma breve apresentação da aula no aquecimento, com recurso sempre que possível a um quadro branco. Com o desenho de esquemas visuais e apresentando os conteúdos por tópicos pude transmitir aos alunos os objetivos

da aula e verificar a sua compreensão. Deste modo, a transição entre tarefas revelou-se mais fácil e não foi utilizado tanto feedback corretivo nem houve necessidade de interromper a aula, visto que os alunos estavam muito mais elucidados sobre a forma como iriam decorrer os processos das aulas.

4.2. Operacionalização do Processo Ensino e Aprendizagem

4.2.1. Realização

4.2.1.2. A necessidade de lidar com a imprevisibilidade no processo de planeamento: Um ano de altos e baixos

Nesta secção irei abordar o planeamento anual da minha PP tendo em conta as dificuldades registadas pela minha turma residente. Serão enunciados e devidamente justificados os métodos e meios de ensino utilizados especificamente em cada modalidade. Finalmente, torna-se importante perceber a evolução registada ao longo do ano e as aprendizagens promovidas.

Como forma de auxílio à elaboração do planeamento anual foi criada uma ficha de anamnese. Através dos dados recolhidos percebi que a modalidade mais escolhida foi o voleibol, com todos os alunos exceto 4 a terem selecionado essa modalidade. De seguida o Basquetebol com 9 e o Futsal com 8. Quanto à prática de desporto federado pude verificar que 80% da turma não praticava qualquer modalidade federada, o que me deixou ligeiramente desiludido, mas também compreensivo tendo em conta as especificidades e características da turma. Muitos dos alunos da turma pertenciam ao ensino articulado e por isso mesmo, o facto de a sua área de maior excelência ser a música pode ter contribuído para esta estatística.

Na planificação das unidades didáticas, após as avaliações diagnósticas aferirem o nível dos alunos, o objetivo no primeiro período foi criar grupos homogéneos para cada aluno ter mais oportunidades de aprender e evoluir. O propósito era os alunos aprenderem consoante o seu nível e as suas

especificidades. A turma apresenta, de modo geral, pouca motivação para a prática desportiva, mesmo no caso de alguns alunos que praticam modalidades fora do contexto escolar.

Comecei a verificar ainda mais este aspeto quando estava a lecionar a modalidade de voleibol, a primeira a ser abordada. Nesta UD as progressões pedagógicas foram evoluindo lentamente, e mesmo havendo variantes de dificuldade para os alunos de diferentes níveis, senti impaciência nos alunos mais avançados que já queriam, por exemplo, avançar para o 4x4 e 6x6. A partir deste momento no planeamento das aulas foquei-me na vertente lúdica, porém sempre com objetivos pedagógicos e relacionados com o jogo. Além disto, a turma foi separada por grupos, tendo exercícios diferentes para cada grupo. O grupo que estaria fora do campo de jogo estaria a realizar treino funcional e técnico relacionado com a modalidade.

Penso que esta estratégia fez aumentar a motivação por parte dos alunos, porém o meu foco manteve-se em criar situações de sucesso utilizando estratégias facilitadoras sempre que introduzia um conteúdo mais avançado, e se necessário, ajustava o grau de dificuldade.

Por exemplo na UC basquetebol, em vez de utilizar apenas 2x1 ou 3x2 visto o nível de alguns atletas numa fase inicial justificar isso, optei por introduzir também o 3x3. No entanto, implementei restrições como a de não retirar a bola da mão do atacante, a proibição do drible, entre outras.

Quanto à minha atuação, inicialmente e, possivelmente devido ao nervosismo, procurei estabelecer estratégias de transição entre tarefas para facilitar a organização da aula. Como por exemplo no Voleibol, colocar a bola de um dos lados da rede e debaixo do braço de um aluno sempre que fosse transmitir uma nova variante de um exercício com a mesma disposição. No planeamento da aula procurei sempre prever as transições entre tarefas para que estas fossem feitas da forma mais eficaz possível. Para alcançar este objetivo o planeamento e as sequências dos exercícios foram feitos de forma lógica e progressiva, procurando minimizar o tempo de transição entre tarefas e respeitar as progressões pedagógicas. Desta maneira senti-me mais seguro e menos preocupado com questões organizativas.

4.2.3. Mapeamento sumário do Processo E-A

A planificação foi uma parte essencial do processo Ensino-Aprendizagem. A planificação por período permite ao EE organizar de forma mais elucidada a sua PP, sendo possível adaptar e prever possíveis constrangimentos decorrentes da prática. Apesar de ser algo em constante reflexão e mutação, a planificação carece de um pensamento exaustivo realizado previamente. De tal modo é possível obter uma visão do trabalho realizado ao longo do ano letivo, servindo como ferramenta à PP no decorrer da mesma e também como futura reflexão.

Seguidamente encontra-se uma figura, contendo as diferentes modalidades abordadas ao longo de cada um dos 3 Períodos do ano letivo. Encontram evidenciados os diferentes Modelos e estilos de ensino utilizados em cada modalidade assim como as maiores dificuldades registadas, assim como as soluções e estratégias implementadas. Em suma, esta tabela pretende mapear de forma sucinta o trabalho realizado ao longo do ano letivo em cada modalidade.

Período	Modalidades (aulas 90 min)	Problemas evidenciados	Estilos de Ensino/Modelos	Estratégias Implementadas	Resultado
1º Período	Voleibol	Alunos quererem jogar com equipas diferentes /níveis	MED; Formas Condicionadas de Jogo	Subdividir equipas e jogar em formas jogadas mais reduzidas criando mais jogos.	Maior competitividade e cooperação.
	Basquetebol (5 aulas)	Pouca aptidão/ predisposição para modalidade	Caraterísticas MED; Formas Condicionadas	Ensino de habilidade em contexto fechado; Modificações por exagero e representação	Criação de sucesso nas aprendizagens; Jogo pouco elaborado, mas maior compreensão dos conceitos táticos.
	Dança	Domínio da técnica e ritmo	MID	Decompor ensino das habilidades; recurso a meios auditivos	Evolução pessoal ao nível da modalidade. Aprendizagem passo a passo.
2º Período	Basquetebol (8 aulas)	Níveis de habilidade díspares entre a turma	Ensino do Jogo para a Compreensão; Formas centradas no jogo	Varição/redução da oposição consoante necessário; Adição de Jokers restringindo a sua ação	Criação de situações competitivas mais igualitárias; Aumento da motivação.
	Badminton (4 aulas)	Falta de estímulo competitivo;	Ensino descoberta guiada/MAPJ	Extensão e refinamento das tarefas; Criação de formas competitivas diversas e estimulantes	Aumento da perceção e consciência tática; Aumento do tempo de prática em Jogo
	Ginástica	Pouca intervenção/entusiasmo de alunos com mais dificuldades	MID/MAC	Criação de situações facilitadoras; Promoção da autonomia de alunos com recurso a fichas de apoio para a criação de um esquema gímico.	Maior acompanhamento/ intervenção com alunos de nível introdutório; Aumento da autoconfiança e sucesso.
3º Período	Badminton (4 aulas)	Dificuldades nos batimentos longos	Ensino descoberta guiada/MAPJ; Caraterísticas MED	Consolidação e decomposição dos batimentos através de modificações intra tarefa; Recurso ao quadro para explicar os exercícios.	Desenvolvimento tático contínuo e maior sucesso na realização de sequências.
	Orientação Urbana	Desmotivação para a prática.	MID; Caraterísticas MED	Recurso a meios tecnológicos; Criação de competição	Interdisciplinaridade e inclusão de alunos mais e menos aptos.
	Treino Funcional	Desmotivação para a prática; Noção vaga da utilidade dos exercícios	Estilo de programa individualizado; MID	Aula teórica e fornecimento de matérias pedagógicas na classroom; Criação de treino adequado às necessidades do aluno.	Autonomia e motivação para melhorar a sua condição física; Maior entendimento acompanhamento na realização dos exercícios.

Figura 4. Mapeamento do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.4. Reflexões e alterações no planeamento

Apesar de fazer parte do ser professor a capacidade de prever os constrangimentos e planear de forma adequada, faz também parte a capacidade de adaptação à realidade e de solucionar da melhor forma os constrangimentos. Foi o caso quando surgiam outras atividades que ocupavam o espaço de aula, visitas de estudo ou até as condições climatéricas, no espaço exterior, inviabilizando assim o plano previsto para aquela sessão.

Com esta realidade houve necessidade em algumas UD's de reformular o planeamento quanto à extensão e sequência dos conteúdos. Tal foi o caso da modalidade de badminton, tendo a UD sido estendida do segundo para o terceiro período.

Quanto aos conteúdos, estes foram estendidos para 8 aulas de 90 minutos em vez de 6 que inicialmente estavam previstas. Como um dos objetivos da UD foi proporcionar aos alunos experiências com a modalidade, todos os batimentos já tinham sido exercitados. As duas aulas extra serviram para a consolidação dos batimentos onde verifiquei mais dificuldades, ou seja, o *lob* e o *amorti*. Aliado à exercitação de batimentos, a tática também foi consolidada através da competição em singulares e a pares. A extensão desta UD permitiu abordar mais estratégias e direcionar cada vez mais o foco para a criação de formas motivantes de competição.

Penso que foi benéfica a utilização de estratégias diversificadas, pelo que os alunos foram expostos a diversos estímulos. Pude desta forma perceber o que funcionou melhor tendo em conta a minha turma e o contexto vivenciado. A reflexão constante deve ser parte integrante do ser professor e sem ela penso que as experiências vivenciadas pelos meus alunos nesta UD teriam sido reduzidas.

4.2.2.2. Unidade Didática

4.2.2.2.1. Do 1º ao 3º Período

Segundo Kirk (2005), assim que o planeamento da UD é efetuado, a planificação dos PA revela-se também facilitada. Tal facto demonstra que as UD são fundamentais no processo pedagógico auxiliando a clarificar as diferentes etapas do processo ensino aprendizagem.

Pela experiência obtida no estágio, a elaboração prévia da UD revelou-se essencial para o decorrer da mesma. A interligação dos planos de aula assim como o desenvolvimento do conteúdo revelaram estar mais clarificados, servindo a UD como guia a cada PA, nunca perdendo, no entanto, o foco e o desejo de cumprir os objetivos estabelecidos.

Adicionalmente a cada UD e como ferramenta adicional aos Planos de Aula (PA) na estruturação de cada modalidade a ser lecionada, seguiu-se a conceção dos diversos MEC. Mais especificamente, o módulo 4, este que determina a sequência e extensão dos conteúdos, crucial para a organização da prática pedagógica e para a realização de cada UD. O MEC deve servir como base de estruturação de cada UD, visto que considera já o conhecimento estabelecido, esclarecendo a forma como poderão ser aplicados no contexto prático de uma aula.

Partindo deste pressuposto, procurei organizar os conteúdos de forma lógica que seguisse os princípios metodológicos adequados ao contexto. Foram diversos os fatores influenciadores de cada UD, como a modalidade, a AD, o número de aulas, o espaço designado, as funções didáticas e os objetivos gerais da UD. De todos, na minha opinião, a AD revelou-se a mais importante, visto que me permitiu dividir previamente a turma por grupos de desempenho, assim como possibilitou ter uma consciencialização das maiores dificuldades registadas pela turma e por cada aluno em específico. Todos estes são fatores influenciadores de uma UD e de um PA.

Outro aspeto relevante e altamente diferenciador é distinguir entre uma modalidade individual ou coletiva. Nas modalidades individuais a abordagem foi

essencialmente mais centrada em habilidades fechadas e exercitadas da base para o topo. No caso das modalidades coletivas, de modo geral, privilegia-se naturalmente o jogo e os seus processos sem destoar as habilidades técnicas, no entanto. Foi o caso da modalidade de basquetebol, em que o jogo e o seu entendimento foi privilegiado com recurso a formas de jogo condicionadas sempre que necessário.

“Sendo assim a Unidade didática foi planeada para atender às necessidades dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades o objetivo é simplificar o jogo de forma a criar mais oportunidades de sucesso e mais intervenção por parte dos intervenientes. O jogo serve como ponto de partida de resolução de problemas, porém a técnica estará sempre aliada ao jogo, à medida que a complexidade do mesmo exigir o desenvolvimento também das habilidades técnicas. Estas serão principalmente exercitadas em contexto de circuito funcional/ técnico, que estará situado fora do campo de jogo. Este método de trabalho já fora utilizado para a modalidade de voleibol, e creio que ainda faz mais sentido numa modalidade como o basquetebol, que permite ter menos alunos em atividade ao mesmo tempo, nomeadamente devido às dimensões do campo e ao facto de haver apenas duas tabelas. Sendo assim, enquanto cerca de metade da turma estará em atividade no circuito, a outra metade estará no campo de jogo a realizar os exercícios da aula. Cada exercício é pensado tendo em conta o nível dos diferentes grupos e tendo em conta os problemas que são observados no decorrer das aulas. “

(...)

“A forma de abordagem aos jogos desportivos coletivos que irá predominar nesta Unidade didática será a forma centrada nos jogos Condicionados, porém inicialmente, e após aferir o nível inicial da turma pude verificar que a maioria das habilidades técnicas necessitam de ser decompostas e hierarquizadas, logo estas serão incorporadas no planeamento paralelamente ao jogo.”

(Justificação da UD de Basquetebol)

Em suma, considero que a UD serve como uma ferramenta para um trabalho contínuo e orientado para um objetivo. Esta deve ser alvo constante de reflexão e ajustada se necessário, visto a sua elaboração ser baseada nas necessidades dos alunos e as suas estratégias devem ser igualmente dirigidas para o sucesso dos alunos.

4.2.2.3 Plano de aula

4.2.2.3.1. O equilíbrio entre exercícios relacionados com o jogo e exercícios específicos

4.2.2.3.1.1. 1ºPeríodo

Nos jogos desportivos coletivos, as aprendizagens essenciais quanto às Habilidades motoras visam um desenvolvimento integral do aluno. Deste modo e para cumprir este objetivo, o modelo principal pelo qual centrei a minha ação foi o Modelo dos Jogos para a Compreensão, visto considerar que o mesmo tem princípios fundamentais para o ensino dos jogos desportivos. No essencial, este modelo pretende que se altere a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo e ao ensino de técnicas isoladas, para uma abordagem mais centrada no desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão de conceitos táticos do mesmo.

O modelo tem como objetivo essencial desconstruir a ideia de considerar o jogo como um momento de aplicação das técnicas da modalidade, mas sim refere-se a ele como um espaço de resolução de problemas. Esta ideia adquire relevância através da adequação de formas de jogo, ao nível de capacidade e entendimento de cada aluno (Jarrett & Light, 2019).

Apesar de concordar com a premissa deste modelo, o que me deparei no contexto real leva-me a questionar a eficácia do modelo em alunos menos aptos. Embora seja um modelo que defenda o desenvolvimento da técnica conjuntamente ao desenvolvimento da compreensão tática, o nível apresentado aliado ao facto de os alunos se encontrarem no último ano de escolaridade leva-

me a crer que não só deveria haver um fomento da compreensão tática do jogo, mas também um forte desenvolvimento das habilidades técnicas base.

A título de exemplo, no 1º Período, na modalidade de basquetebol, após construção da UD e iniciação da mesma, pude verificar as debilidades técnicas apresentadas, estas que são essenciais para posterior evolução do nível de jogo. Como tal, procurei implementar exercícios relacionados com o jogo e, numa fase inicial, com restrições ao nível da defesa, privilegiando sempre o ataque e situações de superioridade numérica.

Os alunos revelaram dificuldades em respeitar muitos dos princípios de jogo mesmo em condições favoráveis. Como por exemplo, em situações onde tinham o caminho livre para o cesto embora quisessem efetuar o drible, não se revelavam capazes de efetuá-lo com eficácia levando à perda de posse de bola. Ou seja, pude verificar que na maioria das situações os alunos conseguiam identificar em que situações utilizar determinada habilidade técnica, no entanto, revelavam-se incapazes de as realizar.

Quanto à estrutura do plano de aula, este na parte inicial da aula, continha exercícios de aquecimento pouco relacionados com a técnica da modalidade em questão. A primazia de exercícios de ativação geral era o que mais se verificava. Quanto à parte fundamental da aula os exercícios eram sequenciados de exercícios de carácter específico e de técnica individual para exercícios de grupo e com mais componentes táticas.

4.2.2.3.1.2. 2º Período e 3º Período

Partindo desta conjuntura, já no 2º Período, visei integrar exercícios de carácter específico, focados em uma ou mais habilidades, muitas vezes como parte integrante do aquecimento. Esta tarefa revelou-se um desafio visto que pelos debates tidos com o meu NE, a premissa era que eu me deveria focar sempre no jogo e aplicar exercícios com vista a esse fim. Verificando o contexto de turmas de colegas do meu NE, onde o nível de performance era superior, pude perceber que a aplicação do Ensino dos Jogos Para a Compreensão Butler (2014) foi fácil devido ao maior entendimento tático traduzindo-se num nível

superior de performance em contexto de jogo. Ainda registando debilidades técnicas, foi superior comparando à minha Turma Residente.

Nas minhas aulas procurei simplificar as habilidades técnicas, estando os alunos a trabalhar sem oposição e a ligar elementos como o drible e o passe. Pude verificar algumas melhorias ao longo das aulas e com o feedback corretivo e demonstrativo realizado. Já em contexto de jogo apenas no 3x2 e 3x3 alguns alunos conseguiram aplicar as habilidades técnicas ao jogo. No entanto, a compreensão do jogo ainda se revelava ineficaz levando-me a colocar restrições como o impedimento do drible e impedimento da defesa retirar a bola da mão do atacante. Para além destas modificações, implementei a colocação de mecos nas posições de ataque com o intuito de melhorar o posicionamento dos alunos dentro de campo. Esta estratégia revelou melhorias ao nível do passe, desmarcação e posicionamento dentro de campo, no entanto assim que estas eram retiradas, o nível de jogo regredia.

Para este fator contribui a incapacidade, por vezes, de trabalhar por níveis de performance aliado à debilidade de execução técnica.

Quanto à estrutura do plano de aula esta variou mais em relação ao 1º Período, com o aquecimento a tornar-se uma parte integrante e fundamental na aquisição da técnica e tática fundamental da modalidade. Quanto à parte fundamental da aula a ordem dos exercícios variou bastante mais, com exercícios de tática a aparecerem previamente a exercícios de técnica, significando assim que o jogo é a base a partir da qual identificamos os problemas evidenciados.

4.2.2.4. A necessidade de lidar com a imprevisibilidade no processo de planeamento: Um ano de altos e baixos

Desde cedo, juntamente com a PC e após preenchimento das fichas de anamnese, começou a ser elaborado o planeamento do ano letivo e das primeiras UD's. A primeira modalidade coletiva a ser abordada foi o Voleibol. Para a elaboração da mesma, foi tido em conta o roulement da ESFH, sendo que este nos indicava um espaço. Estes são o pavilhão, o exterior ou o auditório dos

espelhos. Durante 3 semanas tivemos sempre disponibilidade de usar os espaços do pavilhão, porém durante as duas semanas seguintes o conceito de rotatividade determinou que estaríamos a lecionar nos restantes espaços, impossibilitando desta forma a leção da modalidade de voleibol. Neste seguimento, o planeamento teve de ser o mais eficaz possível para que ajustássemos o número de aulas pretendidas e verificássemos se seriam possíveis de realizar tendo em conta o roulement. Penso que foi benéfico sentir esta “pressão” referente ao planeamento desde o momento inicial, contribuindo para a minha autonomia e responsabilidade enquanto EE.

No entanto, outros fatores relevantes foram tidos em conta, como as condições espaciais e materiais, as condições climatéricas e criação de um subsequente plano alternativo, o número de alunos disponíveis, etc. Pensar e refletir sobre o planeamento da UD e de uma aula fez-me perceber a importância de considerar quaisquer possíveis constrangimentos a ter em conta no planeamento. Procurei, ao longo deste ano, superar-me e ter a flexibilidade necessária para perceber as várias dimensões do que é planear uma UD ou uma aula. Aliado ao planeamento, a capacidade de reflexão após as aulas e os debates entre NE serviram como um suporte valioso no meu percurso de auto-melhoramento.

4.2.2.5. Maximização do tempo de empenhamento motor, gestão do contexto e aprendizagem

4.2.2.5.1. 1º Período: A divisão por grupos e criação de rotinas

Desde cedo, nas reuniões com a PO, um dos objetivos delineados mais importantes diz respeito ao empenhamento motor. Como tal, procurei orientar as minhas aulas nesse sentido com a divisão da turma em dois grupos. Segundo J. E. Rink (2013), o facto de existir um elevado tempo de prática não significa que ocorra aprendizagem, mas, se o tempo de prática for reduzido as probabilidades de ocorrer aprendizagem também ficam ainda mais reduzidas.

De tal modo o tempo de prática de uma aula de EF revela-se um bom indicador como forma de aferir a aprendizagem.

Uma das estratégias delineadas desde a fase inicial do EP, no 1º Período, diz respeito à divisão da turma em dois grupos, sendo ambos grupos homogéneos, ou seja, grupos com alunos de nível e capacidades semelhantes. A primeira e principal razão que justifica a adoção desta estratégia deve-se ao facto dos espaços tanto no pavilhão como no exterior serem reduzidos. Com a divisão em dois grupos, metade da turma está em atividade no campo de jogo e a outra metade ficará incumbida de realizar nos espaços laterais do campo, exercícios de treino técnico e físico, específicos para a modalidade. A divisão acontecia normalmente nos exercícios da parte fundamental da aula visto que no aquecimento e na parte final do jogo era possível ter a turma toda a realizar os exercícios sem provocar a diminuição do empenho motor. Cada grupo realizava exercícios adequados ao seu nível de jogo, o que permitiu um aproveitamento melhor do espaço, assim como facilitou a deteção de erros e consequente emissão de feedback. Houve a possibilidade haver mais feedback interrogativo e demonstrativo, que geralmente não acontece tantas vezes devido à sua complexidade (Ibáñez et al., 2016).

Adicionalmente, a criação de rotinas na transição entre tarefas revelou-se eficaz para o aumento do empenhamento motor, como por exemplo “Quem tem bola do lado direito”, ou “Bola debaixo do braço”. Desta forma foi possível criar nos alunos um hábito sendo que eles já sabiam e estavam consciencializados sobre o que deveriam realizar. Outro aspeto relevante foi a adição de variantes aos exercícios, pelo que me permitiram uma maior flexibilidade no momento da aula de alterar o exercício caso necessário. Sempre que introduzia um exercício e este não estava a decorrer da forma que desejava introduzia variantes de modo a tornar o exercício mais útil. Sinto que não só conseguia demonstrar mais confiança e apropriação no momento de enunciar os conteúdos, como a resposta dos alunos geralmente revelava-se positiva e o ritmo da aula mantinha-se estável.

4.2.2.5.2. 2º e 3º Período: A otimização do espaço e utilização de esquemas visuais

Um facto relevante que também contribui para o entendimento e capacidade reflexiva dos alunos foi a utilização do quadro como ferramenta de auxílio ao ensino. Este começou a ser introduzido mais frequentemente no 2º Período. Muitas foram as aulas onde um breve esquema foi passado para o quadro e desta forma a parte inicial da aula servia como um breve espaço para os alunos retirarem as suas dúvidas, mas principalmente para se consciencializarem das tarefas que deveriam realizar ao longo da aula. Pude verificar que com a utilização desta ferramenta a enunciação do exercício foi mais clara e as consequentes dúvidas dos alunos foram menores.

No entanto, a iniquidade no número de alunos em cada turno devido ao facto de alguns não poderem realizar as aulas causava, por vezes, falta de alunos para realizar um jogo de 5x5 em Basquetebol, por exemplo. Como tal, mesmo em alguns exercícios da parte fundamental do jogo via-me forçado a alterar um pouco a composição dos grupos e misturar alunos de níveis diferentes. No entanto, no meu entender o jogo deve ser o principal foco da aula e como tal procurei que o seu tempo e a sua qualidade não saíssem prejudicados. O facto de haver imprevisibilidade no número de alunos disponíveis para realizarem a aula fez com que a minha capacidade de planeamento melhorasse. A necessidade de prever possíveis constrangimentos e arranjar soluções alternativas foi posta em prática durante as aulas. O desempenho de funções como árbitro, marcador de pontos serviu como uma forma de solucionar esta situação. Sempre que não foi possível jogar por níveis de grupo, uma situação facilitadora era introduzida. O objetivo principal era equilibrar as oportunidades de sucesso dos alunos, visto que o seu nível de desempenho era desequilibrado.

Outro exemplo da perseguição deste objetivo foi a UD de Badminton. Aqui o tempo de empenhamento motor era otimizado através da divisão prévia dos campos de jogo, tanto para exercícios 1x1 como 2x2. Desta forma o tempo despendido na montagem do exercício durante a aula era praticamente nulo. Adicionalmente, sempre que havia 3 jogadores em algum exercício 1x1, cada

jogador da equipa de 2 só podia executar um toque devendo seguidamente afastar-se e trocar de posição com o seu par. Esta estratégia permitiu a exercitação das sequências e dos deslocamentos, assim como fomentou a cooperação entre equipa e capacidade de reação. Cada jogador da equipa ficava incumbido de realizar um dos batimentos, alternando com o seu par. Como forma de auxílio à exercitação das sequências foi entregue a cada par uma ficha dos batimentos principais do Badminton (ver anexo 1). Por exemplo na sequência “Serviço curto-lob-clear-amorti”, o jogador 1, realizava serviço curto para o adversário, este devolvia com lob, o outro elemento da equipa de dois deveria realizar o clear, ou seja, o elemento seguinte da sequência.

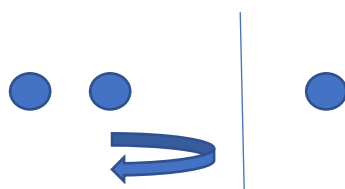


Figura 5. Jogo 1(1)x1 Badminton.

Em suma, considero que a utilização de esquemas visuais contribuiu para a consciencialização dos alunos sobre as tarefas dos exercícios, assim como fomentou o desenvolvimento da sua autonomia. A sua compreensão revelou uma efetiva melhoria pelo que o tempo despendido em instrução foi reduzido e otimizado. Sempre que os alunos demonstravam ter dúvidas, o recurso a esquemas visuais era preferencialmente utilizado.

4.2.2.6. Integração dos alunos que não realizam aula no processo de E-A: Uma oportunidade para o desenvolvimento do conhecimento através da observação

Com o preenchimento da ficha de anamnese pude saber que, embora por tempo limitado, iria ter alguns alunos impedidos de realizar as aulas práticas. Para além do facto de ser algo que poderia acontecer ao longo do ano, decidi solucionar estratégias que permitiram ter uma avaliação destes alunos de forma

não prática. Como tal, como ferramentas de avaliação adicionais surgiram tarefas como controlar o tempo de prática no circuito funcional, desempenhar funções de árbitro, preenchimento de fichas de observação de desempenho, de comportamento de alunos e de observação do professor. Vários exemplos são contabilizar custos convertidos e falhados, contabilizar comportamentos do aluno fora da tarefa, ou contabilizar tempo de transição entre tarefas do professor.

Ano		Turma		Data	2.ª obs. ___/___/___							
					3.ª obs. ___/___/___							
Motivo para não realizar a aula												
<p>Indicações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleciona um colega e regista o número de repetições solicitadas pelo professor e as realizadas pelo colega que seleccionaste. • Regista (assinalando com um X) a adequação da postura na execução de cada um dos <u>exercícios</u>. • Desenha as <u>figuras</u> representativas da posição de realização em cada um dos exercícios. 												
ALUNO OBSERVADO: _____												
Abdominais _____												
	N.º de repetições solicitadas pelo professor			N.º de repetições realizadas			<u>Postura</u>					
	1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª	<u>Adequada</u>			<u>Inadequada</u>		
							1.ª	2.ª	3.ª	1.ª	2.ª	3.ª

Figura 6. Ficha de observação de treino funcional.

No caso da ficha disposta acima, os alunos estavam a visualizar os seus colegas a realizar o circuito funcional. Recorrendo a uma ficha contendo os critérios de êxito deveriam anotar se o colega estaria ou não a realizar corretamente cada exercício.

Todos estes dados foram recolhidos com o propósito de aferir o conhecimento dos alunos no processo da aula, aferir os seus conhecimentos e garantir o seu auxílio para o bom funcionamento da aula. Todos estes parâmetros são parte integrante da avaliação dos restantes alunos excetuando a parte prática e, logicamente, neste caso justifica-se a necessidade da parte não prática ser mais relevante.

Felizmente nenhum aluno ficou impedido de realizar aula durante um longo período sendo que nenhuma das avaliações foi baseada nos conteúdos

teóricos apenas. Considero, no entanto, que pude melhorar a minha atenção para estes aspetos devido a esta situação e pude obter no final uma avaliação mais completa de todos os alunos. As pertinências das fichas fizeram-me continuar a utilizá-las ao longo do ano letivo, sempre que algum aluno se encontrava impedido de realizar a aula. Como já referido estas visavam vários objetivos, cabendo ao aluno observador a responsabilidade de estar atento à aula e aos comportamentos observados. Para preenchimento correto o aluno deveria ser conhecedor das matérias de ensino e testar assim os seus conhecimentos da modalidade. Adicionalmente considerei que qualquer professor deve estar atento a possíveis situações futuras deste género e estar preparado para adequar o seu ensino assim como ajustar a avaliação a estes alunos.

4.2.2.7.-Estratégias e dinâmicas de ensino para o desenvolvimento de um contexto de aprendizagem mais autêntico, significativo e motivador

4.2.2.7.1. 1ºPeríodo: O desejo de uma competição justa e equilibrada

Um dos modelos utilizados nas aulas foi o MED, que assenta em 3 grandes pilares: Literacia desportiva, Entusiasmo desportivo e Competência desportiva. Sendo assim foram estes os meus grandes objetivos, de forma geral, definidos para os conteúdos a lecionar, sendo eles: desenvolver as habilidades e a condição física específicas da modalidade; apreciar e ser capaz de executar taticamente um jogo da modalidade em questão; participar a um nível apropriado à sua habilidade e experiência; trabalhar em grupo para atingir objetivos comuns (Graça et al., 2003).

Tendo como base as minhas experiências na licenciatura e mestrado, e com a consonância da PC os objetivos para cada UD tiveram como base o MED. O espírito de cooperação e entreatajuda com que caracteriza este modelo é algo que pretendo transportar para as minhas aulas no contexto do estágio profissional. Para além disso, penso que aplicar estratégias deste tipo (afiliação dos alunos em equipas persistentes, homogeneidade entre as equipas,

competição, funções de atletas e de árbitros) são benéficas para a aprendizagem do aluno e contribuem para que este se sinta envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Considero que o modelo tem diversos potenciais nomeadamente na possibilidade de implementar de forma adaptada à realidade que nos for apresentada. De tal modo, no 1º Período, na modalidade de voleibol, após avaliação diagnóstica foram criadas equipas, com o objetivo de serem homogéneas, possibilitando assim que estes tenham mais oportunidade de prática e possam evoluir de acordo com o seu nível atual. Durante o ano terão oportunidade de competir, entre equipas do mesmo nível, tendo oportunidade de experienciar os vários papéis inerentes a cada modalidade como o papel de Treinador, preparador físico e árbitro.

4.2.2.6.71. 2º Período: A procura de estímulo competitivo

No 2º Período, como já referido anteriormente no relatório, nas reflexões do 1º Período foram vários os alunos que mencionaram o desejo de experienciar jogar contra equipas e adversários diferentes.

Partindo desta conjuntura, o desafio a que me propus no período seguinte foi o de providenciar aos alunos experiências competitivas diferentes através de diferentes estímulos. Para alcançar este objetivo não utilizei o MED em algumas modalidades por não considerar adequada a sua utilização, mas também com o objetivo de testar a minha PP com outros modelos. Noutras UD, como foi o caso do Badminton, não retirei totalmente o MED, mas aproveitei características que me possibilitaram tornar a parte competitiva estimulante para os alunos.

A competição em singulares inicialmente foi abordada através de equipas, sendo que cada equipa jogava com os elementos adversários simultaneamente em 1x1. As equipas eram elaboradas por mim sendo que cada aula poderia alterar a sua composição conforme desejasse. Cada equipa continha um capitão e, no final de cada ronda, o capitão da equipa vencedora teria o poder de escolher individualmente o adversário dos seus colegas de equipa. Esta forma competitiva surgiu com o intuito de fomentar o espírito competitivo, a estratégia e a autonomia.

Seguidamente foi aplicado o “Jogo do rei”, onde quem vencesse o jogo deveria avançar para o campo seguinte e encarar um novo adversário. A estratégia foi criar uma competição por níveis mantendo o equilíbrio. Para tal foi utilizado o campo do rei onde o espaço disponível foi dividido em dois, criando um campo “Liga dos Campeões” e um campo “Liga Europa”. Os vencedores em vez de avançarem sempre para o campo da seguinte, defrontavam-se só no campo da “Liga dos Campeões”. Os que perdessem realizavam o mesmo só que no outro campo, sendo o seu objetivo ganhar para puderem deslocar-se para o campo onde estavam os vencedores de cada jogo. Embora não estivessem distribuídos por equipas, os alunos aqui possuíram a oportunidade de lutar individualmente por alcançar a vitória e o campo desejado. Para ser praticável esta forma competitiva os jogos tiveram de ser curtos de forma a cada aluno ter oportunidade de encontrar diferentes adversários. Para além do jogo, sempre que possível, nos exercícios da parte fundamental foram adicionados objetivos competitivos tais como realizar um número de toques ou percorrer uma distância realizando um determinado batimento. Estes pontos eram seguidamente transportados para a parte fundamental da aula onde cada aluno somaria aos pontos obtidos na parte competitiva.

Penso que foi benéfico a utilização de estratégias diversificadas, pelo que os alunos foram expostos a diversos estímulos. Ao não utilizar o MED na sua totalidade com a atribuição de funções ou a utilização das mesmas equipas, procurei aproveitar na mesma a característica competitiva do modelo. Pude desta forma perceber o que funcionou melhor tendo em conta a minha turma e o contexto vivenciado. O MED é um modelo que visa um envolvimento maior dos alunos na aprendizagem, procurando que os alunos tenham experiências positivas e que sejam sujeitos a uma experiência desportiva autêntica (Mesquita & Graça, 2005).

O feedback obtido no final das reflexões do 2º Período foi bastante positivo e notei nos alunos um crescente envolvimento e entusiasmo na parte competitiva da aula, o que me deixou bastante satisfeito.

“Gostei das aulas neste período, foi bom poder jogar com equipas diferentes”.
(Reflexão de uma aluna sobre as aulas do 2º Período)

4.2.2.8. Modelo de Instrução Direta e a sua aplicabilidade em certas modalidades

Para além dos outros modelos, o MID também se demonstrou relevante em contextos em que é necessária uma maior intervenção do professor, controlando o ritmo e direção da aula. Este modelo revela especial utilidade em contextos de baixa interferência contextual e em alunos com ritmos de aprendizagens mais lentos, por exemplo no ensino de certas habilidades desportivas em contexto fechado, como acontece no caso das progressões pedagógicas.

Nestas modalidades individuais a utilização deste modelo permitiu-me mais facilmente assegurar a compreensão dos alunos, assumindo o professor um papel mais diretivo.

No caso da modalidade de ginástica a distribuição de fichas de apoio enfatizou ainda mais a necessidade de realizar corretamente cada habilidade, cumprindo os critérios de êxito. No entanto, um dos grandes objetivos da UD foi a criação e execução de um esquema gímico. Apesar de os alunos estarem incumbidos de cumprir certos critérios, devem passar por um processo de descoberta guiada na construção do seu esquema. Ao fazer a demonstração do rolamento à frente, o meu objetivo era incidir e reforçar os critérios de êxito da habilidade, guiando os alunos para a execução correta. Neste caso o MID foi um aliado valioso visto ter obrigado a relembrar os critérios e contribuindo assim para a transmissão eficaz do conteúdo. Todavia, procurei manter-me fiel às minhas crenças e não deixar de fomentar no aluno o pensamento reflexivo, fornecendo as ferramentas necessárias para o seu sucesso.

No caso da introdução de novas habilidades muitas vezes o recurso ao MID revelou-se essencial, visto ser essencial o aluno numa fase inicial adquirir a noção correta do movimento. Em modalidades como a Ginástica e o Badminton, a execução técnica, devido ao facto de serem modalidades individuais e com

baixa componente tática, torna-se essencial adotar um estilo mais diretivo na leção das habilidades.

4.2.2.9. A importância de adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível de habilidade dos alunos

Tal como plasmado na conceção sobre a EF, um dos seus objetivos é o desenvolvimento integral do aluno. Para tal, senti ser meu dever enquanto professor atender ao nível de habilidade de cada aluno, isto é compreender efetivamente de que forma, através do meu planeamento e atuação poderei beneficiar a sua aprendizagem. Igualmente essa intenção inclui o processo de atribuir um novo significado à competência, valorizando outras vertentes para além da aptidão motora. Isto com o propósito que os alunos se sintam competentes e valorizem não só a disciplina como sintam fazer parte integrante dela.

Neste sentido, com a implementação do MED em Voleibol no 1º Período, esta estratégia surge com ainda mais relevo devido ao cariz competitivo do modelo, o que possibilitou a criação de competição dividida por níveis de habilidade. Outro motivo pelo qual este foi um dos meus grandes objetivos que se estendeu a todo o ano letivo deve-se ao facto de a minha turma residente ter apresentado na sua grande maioria o nível introdutório nas Avaliações Diagnósticas (AD).

A título de exemplo, na abordagem à diferenciação de papéis, inseri no jogo a obrigatoriedade do segundo toque ser realizado pelo passador. Só desta forma é que a equipa pontua. Desta forma, o jogo fica condicionado e provoca que as ações sejam feitas para cumprir este objetivo. Notei efetivas melhorias na performance dos alunos,

“Penso que a modificação por exagero do jogo causou mais empenho nos alunos”. (Reflexão aula 11/12 Voleibol)

Como tal procurei apresentar exercícios que possibilitassem aos alunos experienciar sucesso. Na parte do jogo o objetivo principal foi torná-lo o mais competitivo possível, fomentando a motivação e o sucesso tanto nos alunos de nível superior como de nível inferior, com a criação de equipas homogéneas. Segundo **Siedentop & van der Mars (2011)**, estudantes de nível inferior demonstraram encontrar-se em desvantagem quando participaram em jogos com os seus colegas de nível mais elevado. Outro facto relevante, os estudantes de nível superior também revelaram níveis de sucesso inferiores quando em jogo com condições mistas, ou seja, jogos com alunos de nível superior e inferior.

Uma das estratégias, desde cedo, para adequar os conteúdos aos níveis de habilidade foi a criação de variantes facilitadoras em cada exercício. Para o cumprimento deste objetivo foi necessário melhorar a minha capacidade de planeamento. Em cada exercício pensado procurei perceber se daria para inserir uma vertente facilitadora e em como a iria transmitir aos meus alunos.

Neste sentido dou o exemplo da modalidade de Basquetebol, no 2º Período onde, após avaliação diagnóstica da turma, foi-me permitido verificar que esta se encontrava no nível introdutório. O jogo praticado caracterizava-se como um jogo anárquico, ou seja, denotava-se uma excessiva centralização em torno da bola e taticamente desorganizado. A falta de compreensão dos conceitos do jogo e domínio das habilidades técnicas base contribuíram para esta observação. Desta forma, os alunos repetidamente deslocavam-se em direção à bola retirando a lógica do jogo e não possibilitando o decorrer do mesmo de uma forma adequada. De tal forma, considerei essencial focar-me primeiro em tornar o jogo mais aproximado à realidade, ou seja, mais organizado, mesmo que significasse recuar na adição de novos conceitos táticos ou habilidades técnicas (Dyson et al. 2004).

Para combater estas dificuldades, optei pela modificação do espaço e regras de jogo, inicialmente com a regra da proibição de retirar a bola da mão do atacante, favorecendo o ataque e promovendo um jogo mais organizado, mantendo-se sempre o objetivo de jogo. A variação/redução da oposição também foi usada para criar situações facilitadoras de finalização, especialmente quando introduzida a transição defesa-ataque. Estes foram exemplos de

modificações por representação. Por outro lado, as modificações por exagero também se revelaram pertinentes visto que, segundo Ramos et al. (2020), demonstraram provocar melhorias na performance e compreensão tática dos alunos. A grande diferença é estarem orientados para um objetivo, percebendo-se assim se as suas ações são precedidas de intencionalidade tática.

Concluindo, penso que surtiram efeitos as diversas estratégias utilizadas para adaptar o jogo às necessidades de cada aluno, notando efetivas melhorias não só no seu empenho como na sua performance. É dever do professor sempre que possível adequar o seu conteúdo ao contexto vivenciado, criando assim uma probabilidade maior de haver aprendizagem.

4.2.2.10. Avaliação

A avaliação em EF assenta em diferentes vertentes como pudemos observar na conceção. Pretende desta forma beneficiar o aluno valorizando as suas melhores qualidades. Desta forma serve não só como um meio de aferir performance dos alunos, mas também como um meio de envolver os alunos mais ativamente através da análise, possibilitando a sua consciencialização e conseqüente busca da melhoria.

4.2.2.10.1 Avaliação Formativa: Valorizar a evolução

A avaliação formativa pode caracterizar-se como uma ferramenta de auxílio ao professor, fornecendo informação sobre as aprendizagens adquiridas por parte dos alunos. O principal objetivo é apoiar os alunos no processo de aprendizagem fornecendo informações que possam ser úteis para a sua evolução (Borghouts et al., 2017).

4.2.2.10.1.1. 1ºPeríodo

Inicialmente, no 1ºPeríodo procurei, através das observações das aulas e posteriores reflexões, detetar mais eficazmente as debilidades dos alunos. Estas reflexões eram feitas semanalmente e visavam avaliar a performance dos alunos. O intuito principal era compreender de que forma estavam a evoluir após cada aula lecionada. No entanto, o seguimento da UD decorria com a leção dos conteúdos previstos, levando-me a refletir e a pensar na utilidade da avaliação formativa. Os dados recolhidos não deveriam ser apenas de carácter informativo e para ficar a perceber se os alunos evoluíram nas suas aprendizagens ou não. Adicionalmente, devem sobretudo servir como propósito avaliativo para os alunos e como uma oportunidade de reformular a UD e os meus PA futuros. O ensino está ao serviço dos alunos procurando desenvolver as suas competências através da adaptação da nossa PA.

4.2.2.10.1.2. 2º e 3ºPeríodo

Partindo desta conjuntura, de que ensino deve ser visto como um processo integral, considero que no 2ºPeríodo melhorei a minha capacidade reflexiva e adaptativa. Procurei ajustar a minha ação consoante as necessidades dos alunos e ajustar as tarefas ao seu nível beneficiando a sua performance e concomitantemente procurando manter um clima positivo de aprendizagem. Para cumprimento destes objetivos comecei por refletir focando-me nos gestos técnicos, habilidades ou conteúdos em que verifiquei mais dificuldades e inserindo aulas de consolidação dos mesmos. Adicionalmente, fiz o registo mais assíduo especificamente de cada aluno ou pequeno grupo de alunos. Esta estratégia permitiu-me perceber se a minha AD se encontrava de acordo com o seu nível atual, assim como facilitou a divisão dos grupos e adequação dos exercícios em cada PA.

No restante ano letivo procurei criar nos alunos a consciência de que não interessa apenas o resultado, mas sim o caminho até lá percorrido. Considero importante o feedback recorrente aos alunos da sua performance com vista à

consciencialização dos seus erros. Todos estes instrumentos de recolha de dados foram comunicados abertamente aos alunos com vista a aumentar a sua consciencialização da avaliação e conseqüente empenho durante as aulas.

Seguidamente segue-se um exemplo de uma ficha de observação, onde o observador deveria contabilizar o tempo de dispêndio em cada uma das tarefas enunciadas. Os alunos eram sempre avisados que estas fichas serviriam como matéria de auxílio à avaliação.


 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE HOLANDA		Escola Secundaria Francisco de Holanda											
		Ficha de observação do aluno											
Observador		Ano:				Data:				Aula:			
Aluno Observado		Turma:				Hora da aula:				Unidade didática :			
Categorias		I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Atividade motora													
Demonstração													
ajuda													
espera													
atenção à informação													
comportamento fora da tarefa													
interações verbais													
inquietude													
Outros comportamentos													

Figura 7. Ficha de observação de tarefas.

Adicionalmente reforço o papel da reflexão contínua do professor, devendo procurar melhorar a sua PP, estando atento aos seus alunos e as suas necessidades. Considero que esta estratégia se revelou útil e valorizou também a avaliação formativa.

4.2.2.11. Avaliação Sumativa

A avaliação formativa, para que seja eficaz, deve espalhar os objetivos iniciais definidos no início da UD. Como tal, no 1º Período e ao longo do ano letivo, as folhas de avaliação diagnóstica foram também utilizadas como base para a avaliação formativa. É função do professor, numa fase inicial, clarificar os

objetivos de aprendizagem e fornecer bons e maus exemplos do trabalho que se pretende atingir (Chappuis, 2017).

4.2.2.11.1. 1º e 2º Período

Após a avaliação formativa a avaliação sumativa serviu como um juízo global das aprendizagens adquiridas, neste caso, subdividida por períodos. Esta realizou-se sempre na última aula de cada UD o que significa que o meu conhecimento da performance dos alunos já é significativo. Como referi anteriormente, no 1º e 2º Período nas modalidades coletivas, esta era realizada com base na AD Esta visava avaliar os alunos em 3 diferentes grupos (Introdutório, Elementar e Avançado), contendo exercícios de técnica e a parte do jogo. O jogo foi o ponto de partida, sendo que cada professor deverá ter coerência em basear a sua avaliação consoante as aprendizagens que pretende provocar no seu aluno (Kirk, 2005) . Adicionalmente, optei por dar preferência à divisão da turma por níveis sempre que possível. No entanto, a avaliação da técnica também estava presente, porém mais enfatizada nos casos em que um aluno não conseguia atingir o nível esperado na parte do jogo. Para a otimização do tempo e espaço, o campo disponível era dividido em dois. Numa parte, metade da turma realizava um exercício critério da técnica da modalidade, a outra metade era destinada ao jogo. Os grupos estavam divididos por níveis de performance para uma competição mais justa e de forma a auxiliar a minha avaliação. A meio da aula os grupos trocavam de exercício. Caso achasse necessário observar algum aluno mais tempo em qualquer uma das situações, realizava as trocas necessárias. O objetivo principal foi avaliar o jogo sem restrições, porém, se necessário utilizava situações facilitadoras tal como ao longo da UD, para o grupo de nível introdutório.

Penso que esta estratégia surtiu efeito pelo que me foi permitido avaliar rapidamente e com eficácia todos os alunos. A avaliação teve como objetivo fornecer as mesmas condições aos alunos ao longo da UD, visando o seu sucesso.

4.2.2.11.2. 2º e 3º Período: Simplificar o processo de observação e avaliação

Nas modalidades individuais e coletivas do 2º e 3º Período a lógica e estrutura das avaliações foi a mesma, porém com uma mudança. Foram retirados alguns dos critérios êxito de cada habilidade de forma a simplificar a avaliação e a quantidade de aspectos a ter atenção do observador.

Como forma de exemplo, a avaliação na UD de ginástica foi composta pela parte técnica inicialmente, que correspondia aos elementos gímnicos. No entanto, os alunos deveriam conseguir integrar esses mesmos elementos num esquema gímnico, onde eram vários os aspectos a ter em consideração, como o ritmo, a lógica da sequência dos elementos, entre outros. Tanto para a execução individual dos elementos como para a sequência gímnica, foram entregues aos alunos folhas contendo critérios de êxito e exemplos de como realizar uma sequência. Estas folhas já estiveram na posse dos alunos ao longo das aulas da UD, sendo que considero ter sido um fator facilitador da avaliação não só pela consciencialização dos alunos do objeto de avaliação como serviu como suporte à sua aprendizagem. A lógica era a mesma, sendo que caso um aluno executasse mal um elemento durante o esquema, este tinha a oportunidade de realizá-lo individualmente. O aluno poderia executar o elemento com a ajuda de um colega ou uma situação facilitadora como um plano inclinado para o rolamento, caso desejasse. Como se trata de uma modalidade individual, a minha observação como avaliador viu-se facilitada. Penso que consegui aferir eficazmente a performance de todos os alunos.

Numa nota conclusiva, considero que a avaliação formativa deve ser simples e estar de acordo com o resto da UD. O professor deve ter a tarefa de otimizar o tempo e espaço criando estratégias para atingir esse objetivo. Como tal, em futuras avaliações, procurarei sempre definir bem o que pretendo avaliar, verificando se está de acordo com o que foi pedido aos alunos durante as aulas. Seguidamente, devemos sempre considerar o número de alunos a avaliar e o tempo de aula que possuímos, certificando sempre se teremos tempo suficiente para uma avaliação justa e equilibrada de cada aluno.

Área 2

5. Participação na escola e relação com a comunidade

5.1. Introdução

A função do professor dentro da comunidade escolar ultrapassa meramente o seu papel de contribuidor para a formação do aluno. As atividades não letivas também perfazem uma parte importante da qualidade da docência. O professor deve assim procurar envolver-se e participar nas atividades desenvolvidas pela comunidade educativa. Neste segmento irei abordar as atividades em que participei e as atividades desenvolvidas pelo NE que contribuíram para a minha progressiva integração na comunidade educativa.

5.2. A direção de turma

5.2.1. O papel de Diretor de Turma e as reuniões do Conselho de Turma

A direção de turma é uma das funções inerentes à profissão de docente. Desta forma, e contribuindo o facto de a minha PC ser diretora de turma, pude vivenciar de perto e também auxiliar no desempenho desta função.

De acordo com Jacinto & Ferreira (2006), o diretor de turma assume a coordenação e assegura se as medidas educativas que foram implementadas para orientar o trabalho pedagógico revelaram ser adequadas.

Desde a reunião do Conselho de turma do primeiro período percebi que o Diretor de turma assume um papel de gerenciador das relações entre os alunos, os encarregados de educação, assim como os restantes professores da turma. Ter a cargo esta responsabilidade não é tarefa simples visto que implica conhecer verdadeiramente cada aluno para conseguir auxiliá-lo da melhor forma

possível e estar atento ao seu desempenho escolar, comportamento e possíveis problemas existentes no meio escolar ou pessoal.

Nas seguintes reuniões do segundo e terceiro período pude também perceber, cada vez mais, a importância de debater as notas com os vários professores para posteriormente realizar a ATA da reunião. Esta deve consistir como um resumo da reunião e das medidas adotadas para garantir que as condições de aprendizagem, de todas as disciplinas, estejam devidamente adaptadas às necessidades dos alunos. Esta tarefa despertou-me particular atenção visto que com as informações recolhidas sobre os alunos no preenchimento da ficha de anamnese e com o contacto tido nas aulas, consegui ter cada vez mais noção das suas valências e debilidades. Desta forma penso que foi importante transmitir para o conselho de turma o meu parecer sobre os alunos no que diz respeito às aulas de EF. Adicionalmente pude compreender melhor, o seu desempenho e necessidades demonstradas nas outras disciplinas, estreitando a minha relação interpessoal com os meus alunos.

Em suma, o diretor de turma deve ser alguém empático, capaz de criar uma relação com alunos que transcende a de um mero professor. Deve ser alguém em quem podem confiar como um solucionador de problemas, um amigo capaz de ser compreensivo e aberto a ouvir o outro. Sinto que a minha participação nos Conselhos de turma desenvolveu também os laços com os restantes docentes, juntando-me a conversas sobre o meio escolar, sobre alunos, professores, atividades e outros. Estes diálogos sem dúvida contribuíram para o enriquecimento dos meus saberes profissionais ganhando consciência das principais estratégias utilizadas no combate ao insucesso escolar. Estar presente, ouvir e participar facilitou a minha sensação de pertença neste meio, abrindo os meus horizontes e consciencializando-me cada vez mais as várias vertentes da docência, cujo não devemos desvalorizar.

5.3. Atividades: o papel do EE na Participação e dinamização

5.3.1. O Dia Internacional do Desporto

O Dia Europeu do Desporto na ESFH está integrado na Semana Europeia do Desporto, que se realizou na última semana de setembro, ou seja, no primeiro período. Esta iniciativa teve início em 2015 e teve como objetivo promover o desporto e a atividade física em toda a Europa, através da realização de um conjunto alargado de atividades dirigidas a toda a população, independentemente da sua idade ou do nível de condição física.

Neste contexto, o Dia Internacional do Desporto na escola representa um segmento especialmente importante na promoção da atividade física e do desporto.

“A idade escolar representa uma etapa da vida onde as crianças e os jovens adquirem as bases da sua literacia motora, ou seja, não só praticam o desporto como entendem o seu propósito valorizando a sua importância em diversas áreas, adotam hábitos de vida saudáveis como a prática de exercício físico regular e o gosto pela atividade física em si.”

(Relatório da atividade “Dia Internacional do Desporto”)

Por esta razão, a Semana Europeia do Desporto em Portugal tem um dia reservado exclusivamente para as Escolas, o Dia Europeu do Desporto na Escola, que também acontece em 42 outros países.

5.3.1.1. Participação e envolvimento

Partindo deste pressuposto a atividade consistiu na criação e realização de um circuito funcional com exercícios envolvendo diferentes grupos musculares, com diferentes níveis, sendo este nível introdutório, elementar e avançado. Como era uma atividade de curta duração, visto que era realizada nos intervalos entre as aulas, os professores interessaram-se mais pela avaliação física inicial, visto que era mais rápida e menos cansativa. Para o sucesso desta atividade foi necessário requisitar o material anteriormente assim como o acesso ao espaço.

O circuito foi realizado numa sala de convívio no segundo piso da escola, onde estavam presentes professores que se juntaram à atividade. Para cativar a atenção foi utilizada uma coluna onde era reproduzida música paralelamente à realização do circuito.

Ao NE ficou incumbida também a função de demonstrar e explicar os critérios de êxito dos diversos exercícios assim como as situações facilitadoras visto que estivemos perante pessoas com diferentes idades e aptidão física.

Em suma, considero que o objetivo da atividade foi cumprido visto que conseguimos fazer experienciar variados exercícios à comunidade educativa. Todos os participantes revelaram entusiasmo em aprender e considero que ficaram ainda mais elucidados para a importância da atividade física em todas as idades e a sua relevância na escola. Todos nós educadores temos o dever de fomentar boas práticas aos nossos alunos e fornecer-lhes o máximo de bagagem possível para que transportem isto além do âmbito escolar.

5.3.1.2. As “Olimpíadas da Xico”

No âmbito da Semana Aberta da ESFH, no final do segundo período, foi organizado e proposto um torneio Interturmas que envolve todas as turmas do ensino regular e profissional, dos três níveis de escolaridade, abrangendo 6 modalidades (Basquetebol “3x3”, Voleibol “4x4” (misto), Padel, Orientação, Ginástica de Solo e Velocidade) distribuídas pelos dias 4 e 5 de abril.

A conceção do Evento foi realizada pelo NE Física, mas a organização resultou da cooperação entre os NE e Grupo Disciplinar de EF. O principal objetivo da atividade foi o de aproximar a Comunidade Escolar com o meio envolvente, através de um evento desportivo e cultural.

5.3.1.2.1. Participação e envolvimento

Com a organização desta atividade conseguimos compreender os diversos aspetos que devemos considerar para que o planeamento se processe da

maneira desejada. Desde já, para criar um evento que incorpore a festividade presente nos Jogos Olímpicos assim como intelectualidade desportiva, seria necessário recorrer a outras áreas que pudessem complementar a nossa atividade. Como tal, recorreremos ao NE de História como forma de auxílio à prova de Orientação Urbana, sendo que o percurso se realizaria pelas ruas e pontos históricos da cidade. O auxílio prestado foi importante contribuindo para o enriquecimento cultural desta prova que estava ao encargo dos nossos NE. Para personificar o conceito de festividade das cerimónias, tanto de abertura como de encerramento, foram contactados o Núcleo Desporto Escolar de Dança e as turmas de Ensino Articulado para realizarem uma performance de dança e canto respetivamente.

Para além de conceber e coordenar os diversos eventos, garantindo os recursos humanos e materiais necessários, coube exclusivamente ao NE de EF a organização da prova de orientação Urbana e a dinamização de uma palestra sobre o tema “Corrupção vs. Verdade desportiva” (ver anexo 2).

Para a prova de orientação urbana foi necessário a enumeração dos pontos do percurso com recurso a fundamento teórico fornecido pelo NE de História como já referido. A prova consistia na realização de um percurso pela cidade e em cada ponto os participantes deveriam realizar uma prova relacionada com alguma atividade física ou responder a um desafio relacionado à história do lugar ou monumento em que se encontravam. Para a prova decorrer como previsto foi necessário planear o percurso garantindo que cumpria o tempo destinado à sua realização, contando já o tempo que seria despendido previsto para a realização dos desafios. Assim que realizassem o desafio, os alunos deveriam enviar a resposta, seja em formato fotográfico ou escrito, para o *Instagram* do estágio “*Xico Energy*”.

No dia da prova foi pedido que os participantes chegassem com meia hora de antecedência para procedermos à explicação da prova. Foi importante clarificar o modo de validação dos pontos através da aplicação, sendo que este era um dos aspetos que não poderia falhar, podendo comprometer a prova a algum grupo. Foi recomendado aos participantes deslocarem-se sempre grupo como forma de segurança.

Pensar e refletir em todos os detalhes para a prova decorrer como desejado foi uma tarefa que exigiu esforço. Qualquer atividade necessita da parte dos organizadores uma explicação clara do que se irá suceder. De tal modo penso que esta atividade foi um sucesso. Pensando agora na globalidade de toda o evento, reconheço a complexidade inerente à organização de um evento para um elevado número de pessoas. A organização dos recursos humanos e materiais torna-se essencial visto que facilita todo o decorrer do evento.

5.3.1.3. Participação no ensino Básico: A adaptação a uma realidade diferente

5.3.1.3.1 Aula de orientação urbana

Com o intuito de alargar os nossos horizontes no âmbito do EP, foi proposto aos NE a lecionação de aulas a uma turma de ensino básico, mais especificamente do 5º ano da escola básica Egas Moniz. A aula foi destinada a 21 alunos que foram divididos em 3 grupos homogêneos, sendo que cada grupo ficou a cargo de um estagiário. A aula teve como tema a Orientação.

Para planejar a sessão, foi recriada a planta da escola com os pontos pelos quais deveriam passar cada grupo, por ordem cronológica. Antes do início da sessão uma folha contendo a planta da escola foi entregue a cada grupo e em conjunto deveriam fazer o percurso seguindo uma ordem pré-definida. Aquando da chegada a cada ponto, o estagiário fazia uma questão de cultura geral ao grupo. Se os alunos estivessem no ponto exato indicado no mapa, ganhavam um ponto. Era atribuído um segundo ponto caso respondessem corretamente à questão colocada.

Os alunos demonstraram interesse na atividade, porém foi necessário estimular a participação de todos os elementos do grupo. Os grupos foram pré-definidos pela PC e eram heterogêneos contendo crianças mais interventivas, com características de líder, enquanto outras com mais tendência a isolar-se e submeter-se ao que o grupo decidir. Procurei desta forma estimular a participação de todos os elementos de forma igualitária apelando à discussão

em grupo. Apenas considerava uma resposta em grupo, devendo todos os elementos concordarem com o local de cada ponto e com a resposta a cada questão.

5.3.1.3.2 Aula de futsal

Esta aula estava inicialmente destinada a orientação urbana, porém quando chegámos ao local estava a chover, impossibilitando assim a sua realização. Rapidamente tivemos a necessidade de pensar numa aula alternativa e decidimos lecionar uma aula de futsal, no interior do pavilhão. Tivemos acesso ao material disponível na arrecadação, incluindo coletes, sinalizadores e balizas.

Os objetivos definidos para a sessão foram difíceis de definir visto não conhecermos o nível prévio da turma na modalidade de futsal. No entanto, tendo em conta a faixa etária dos participantes e as informações disponibilizadas pela PC acerca da sua performance, procuramos inserir a exercitação do jogo coletivo e pensamento tático através de jogos lúdicos.

Para auxiliar no cumprimento deste objetivo o fator competitivo esteve também presente no decorrer da aula sendo bem recebido pelos alunos que se revelaram motivados. Ao longo dos exercícios realizados os alunos mantinham as equipas e contabilizavam os pontos obtidos somando depois à pontuação obtida no jogo final. Os alunos demonstraram-se motivados em competir visto os pontos estarem a ser contabilizados. Apesar do entusiasmo e até excitação demonstrados, a sua concentração manteve-se ao longo da aula. Isto fez com que a instrução pudesse ser feita com clareza e os exercícios propostos foram bem recebidos

Em suma, esta aula demonstrou a necessidade de o professor estar preparado para criar planos alternativos, adaptando-se rapidamente à realidade encontrada no momento. O professor deve procurar sempre provocar nos alunos boas sensações e propostas de exercícios motivantes, provocando um bom clima de aula.

Área 3

6. A análise do desenvolvimento do conteúdo de estudantes estagiários

6.1. Resumo

O presente estudo de investigação teve como objetivo central analisar o desenvolvimento do conteúdo de dois EEs no sentido de quantificar o seu conhecimento especializado do conteúdo (CEC). O CEC é definido pela natureza das tarefas utilizadas pelos professores bem como pela sua capacidade de modificar as tarefas em função dos alunos e diferentes necessidades de aprendizagem. O Badminton foi a modalidade selecionada para o presente estudo (turma A: 8 aulas; turma b: 8 aula. A investigação decorreu ao longo de 8 aulas de 90 minutos dentro da UD em questão. Participaram no estudo duas turmas do ensino secundário (Turma A: 3 alunos do sexo M e 17 do sexo Feminino) e (Turma B: 12 alunos do sexo M e 15 do sexo F). O conteúdo da UD foi desenvolvido com base no Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita et al., 2020). Com base na análise dos planos de aula, o DC foi determinado pela codificação das tarefas quanto ao seu tipo (Informação). Foi calculado um índice de CEC através da fórmula $E+EA+R+RA+ANJ+AJ / I$. Os dados foram apresentados através de medidas descritivas (média e desvio padrão). Os resultados mostraram um Índice CEC de 2,2 e 2,75 respetivamente, sendo que este foi evoluindo ao longo da UD. As tarefas Informação predominaram na primeira parte da UD em ambos os casos. Seguidamente as tarefas mais utilizadas foram de Extensão-Aplicação na turma A e Extensão na turma B.

Abstrat

The main objective of this research study was to analyze the content development of two SOs to quantify their specialized content knowledge (CEC). The CEC is defined by the nature of the tasks used by the teachers as well as their ability to modify the tasks according to students and different learning needs.

Badminton was the modality selected for the present study (class A: 8 classes; class b: 8 class. The investigation took place over 8 classes of 90 minutes within the UD in question. Two high school classes participated in the study (Class A: 3 male and 17 female students) and (Class B: 12 male and 15 female students) The UD content was developed based on the Progressive Approach Model to the Game (Mesquita et al., 2020). Based on the analysis of the lesson plans, the DC was determined by coding the tasks according to their type (Information). An SCC index was calculated through the formula $E+EA+R+RA+ANJ+AJ/I$. Data were presented using descriptive measures (mean and standard deviation). The results showed a CEC Index of 2.2 and 2.75 respectively, which evolved along the UD. Information tasks predominated in the first part of the UD in both cases. Then the most used tasks were Extension-Application in class A and Extension in class B.

6.2. Introdução

O desenvolvimento do conteúdo refere-se essencialmente à seleção e sequência do conteúdo. O desenvolvimento do conteúdo está aliado ao conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) do conteúdo que engloba fatores como o conhecimento do conteúdo que o professor possui na área da pedagogia assim como o conhecimento específico das habilidades dos seus alunos aplicados num determinado contexto (Farias et al., 2022). Segundo Ward et al. (2017), a falta de conhecimento do conteúdo é evidenciada através de: pouca refinação dos conteúdos, fraca capacidade do professor em corrigir a performance dos alunos e pouco entendimento sobre o objetivo da aula.

Em suma o CPC diz respeito ao Conhecimento do conteúdo, à Pedagogia, aos alunos e ao contexto. Já o CEC é referente à tipologia da tarefa e às componentes críticas, correções e progressões

A qualidade do CC está diretamente ligada com a relação entre as tarefas escolhidas pelo professor. As tarefas de extensão revelam uma maior aprendizagem e performance por parte dos alunos e, como tal, revelam-se

também um bom indicador de CEC. Os professores experientes revelam uma maior utilização deste tipo de tarefas e um conseqüente número reduzido de tarefas de Informação (Ward et al., 2017). Desta forma considerei interessante perceber qual o tipo de tarefas que mais utilizei e de quais tarefas me aproximava mais dos EEs ou dos Professores experientes.

6.2.1. Contexto do Estudo

O presente estudo desenvolveu-se no 2º e 3º período, nas turmas residentes de dois EEs. As unidades de ensino foram compostas por 8 aulas de 90 minutos, sendo 4 delas lecionadas no 2º Período e 4 no 3º Período. O modelo utilizado foi o Modelo de Aprendizagem Progressiva (Mesquita et al., 2020) complementado com o estilo de ensino por descoberta guiada. De um ponto de vista prático e em função das aprendizagens essenciais, a abordagem desta modalidade teria como base a situação de jogo 1x1 e 2x2. Do ponto de vista das especificidades desta modalidade, sendo uma modalidade predominantemente individual e um jogo de não invasão, nem sempre foi possível os alunos competirem por grupos de nível. Aliado a este fator, o nível da turma apresenta-se na sua maioria semelhante, o que não justifica esta divisão. No entanto, ao longo da UD, procurei diversificar as aprendizagens dos alunos e adaptar os exercícios consoante as suas necessidades.

Na Turma B os objetivos foram semelhantes, porém verificou-se a presença de dois grupos distintos de habilidade, com semelhante número de elementos, pelo que a implementação do MED foi mais utilizada em coligação com o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.

6.1.2. Objetivos do estudo

Este estudo surge com o propósito de aferir a evolução do índice de Conhecimento Específico do Conteúdo (CEC) e o perfil de desenvolvimento do conteúdo, isto é natureza das tarefas utilizadas: (informação, extensão,

extensão-aplicação, refinamento, refinamento-aplicação, aplicação fora do contexto de jogo e aplicação no jogo) mostradas pelos EEs. Como esta UD se estende por 2 períodos, pretende-se adicionalmente perceber se houve diferenças no índice e na tipologia das tarefas do 2º para o 3º período. Especificamente quanto à tipologia de tarefas utilizadas e a evolução do Índice CEC. Desta forma recolhem-se dados influentes sobre a sua PP. Contribui também para a investigação desta temática diminuindo a lacuna existente sobre este tema na literatura.

6.1.3. Codificação e instrumentos

Como instrumentos de codificação para o presente estudo recorri à estrutura proposta por Ward et al. (2017), onde estão discriminadas tarefas de Informação (I), Refinação (R) e Extensão (E), extensão-aplicação (EA), Refinamento-Aplicação (RA), Aplicação fora de contexto de jogo (AN) e Aplicação no contexto de jogo (AG). Adicionalmente, para realizar a distinção entre tarefas para toda a turma ou para um pequeno grupo específico dentro da turma, as categorias *intra task* e *inter task* foram adicionadas. A primeira referindo tarefas para um pequeno grupo de alunos dentro da turma e a segunda, destinada a tarefas para toda a turma.

A figura 8 explicita os conceitos que serviram de base para a codificação de cada tarefa.

Informação	Tarefa inicial na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada de acordo com nenhuma das outras tipologias (Rink, 1979)
Extensão	Tarefa onde foi incrementada a dificuldade pela adoção de novos elementos na tarefa (velocidade, espaço, tempo ou variabilidade) (Rink, 1979).
Extensão-Aplicação	Tarefa de extensão que ocorre no contexto de jogo onde o objetivo é aplicar a tarefa em jogo (Ward et al., 2017) (por exemplo pela introdução de oposição).
Refinamento	Tarefa com um foco específico na qualidade da performance (técnica ou tática) (Rink, 1979).
Refinamento-aplicação	Tarefa de refinamento que ocorre no contexto de jogo onde o objetivo é aplicar a tarefa em jogo (Ward et al., 2017).
Aplicação fora de contexto de jogo	Tarefa focada no propósito do movimento em detrimento de como executar o movimento (Ward et al., 2017).
Aplicação no contexto de jogo	Tarefa que usa o conteúdo da aula mas sem que seja especificado um foco ("Vamos fazer um jogo 4vs4") (Ward et al., 2017).

Figura 8. Tipologia das tarefas.

Quanto ao método de análise foi utilizada a estatística de forma a tratar os valores obtidos pela ficha de registo (valores absolutos e percentagens).

I	2
E	1
EA	0
R	1
RA	1
AN	0
AG	1

Figura 9. Ficha de registo.

Na tabela acima referida está representado um exemplo de preenchimento da ficha de registo.

Seguidamente, de forma a aferir o índice de CEC utilizei uma fórmula sugerida por Ward & Ayvazo (2016) que consiste na soma de todas as tarefas e posterior divisão pelo valor das tarefas de informação:

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

6.1.4. Resultados

Na tabela 4 e 5, é possível observar os dados respetivos a cada turma ao longo de cada aula. Nela estão plasmados o tipo de tarefas, o número total de tarefas, a média, o número absoluto, a percentagem e ainda o Índice CEC registado em cada aula e no final da UD. Dentro das mesmas tarefas ainda foi feita a distinção de quantas são *intra task*.

A

		Aulas								Totais			
		1	2	3	4	5	6	7	8	Intra task	Média por aula	Absoluto	Percentagem
Tarefas	I	3	2	2	1	2	1	0	0	0	1,38	11	33,33%
	E	0	1	1	0	0	1	1	0	2	0,5	4	12,12%
	EA	1	1	0	1	1	1	0	2	0	0,88	7	21,21%
	R	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0,38	3	9,09%
	RA	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0,13	1	3,03%
	AN	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0,25	2	6,06%
	AG	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0,63	5	15,15%
Totais tarefas		5	5	5	3	5	4	3	3	5	4,125	33	
Índice CEC		0,666667	1,5	1,5	2	3	3	3	3	-	2,2083333333	17,66667	

Tabela 1. Tabela de resultados da totalidade da UD – Turma A.

B

		Aulas								Totais			
		1	2	3	4	5	6	7	8	Intra task	Média por aula	Absoluto	Porcentagem
Tarefas	I	2	1	2	1	1	1	0	0	0	1	8	24,24%
	E	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0,75	6	18,18%
	EA	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0,75	6	18,18%
	R	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0,25	2	6,06%
	RA	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0,375	3	9,09%
	AN	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0,375	3	9,09%
	AG	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0,625	5	15,15%
	Totais tarefas	4	4	6	4	4	4	4	3	4	4,125	33	
	Índice CEC	1	3	2	3	3	3	4	3		2,75	22	

Tabela 2. Tabela de resultados da totalidade da UD- Turma B.

1º parte da Unidade**A**

Tal como aparece no Gráfico enunciado em baixo, nas primeiras 4 aulas da Unidade lecionadas no 1º Período, foram contabilizadas 18 tarefas. Houve um grande domínio das tarefas de Informação (44,5%), seguindo-se as tarefas de Extensão-Aplicação (16,7%), Extensão (11,1%), Refinamento (11,1%) e Aplicação no Jogo (11,1%). As tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo (5,5%) e Refinamento-Aplicação (0%) foram o tipo de tarefas menos utilizadas. O Índice CEC foi evoluindo progressivamente ao longo das 4 aulas. Na 1ª aula a pontuação obtida foi 0,66 na 2ª e 3ª aula 1,5 e na 4ª aula 2.

TAREFAS NA 1ª PARTE DA UNIDADE

■ I ■ E ■ EA ■ R ■ RA ■ AN ■ AG

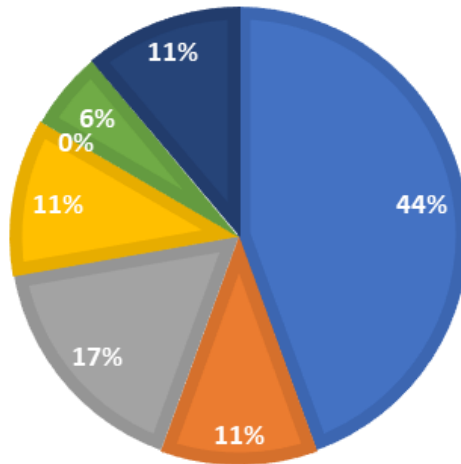


Gráfico 1. Percentagem de tarefas utilizadas na 1ª parte – Turma A.

B

Na Turma B, analisando a 1ª Parte da UD e a percentagem de cada tarefa que ocorreu nesta parte, percebi que as tarefas mais predominantes foram as de Informação e Aplicação fora do contexto de jogo. Tal é possível aferir no gráfico 2. Cada uma das tarefas obteve percentagens de (75%) e (66%), respetivamente. As tarefas de Extensão, Extensão-Aplicação e Refinação obtiveram a mesma percentagem em ambas as partes (50%). As tarefas menos utilizadas foram as tarefas de Refinação-Aplicação e Aplicação no jogo (33%) e (40%), respetivamente.

O Índice CEC registado na 1ª aula foi de 1, verificando-se um aumento para 3 na 2ª aula, seguido de uma diminuição para 2 na 3ª aula e voltando a aumentar na 4ª aula para 3.

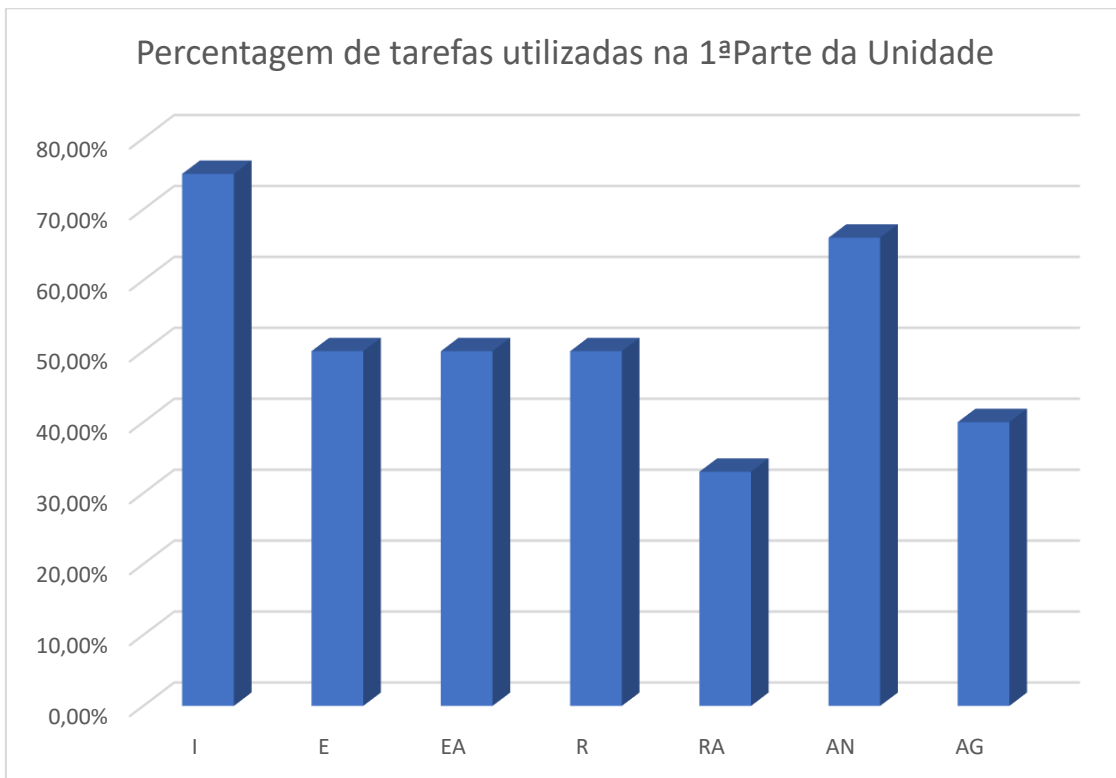


Gráfico 2. Tarefas na 1ª parte da UD - Turma B.

2ª Parte da Unidade

A

Nesta parte da Unidade o número de tarefas decresceu ligeiramente, sendo registadas 15 tarefas no total, **como é possível observar no gráfico 3**. Houve um recurso maior a tarefas de Extensão Aplicação (26,6%), seguidamente de Informação (20%), Aplicação no Jogo (20%) e Extensão (13,3%). Por último, as tarefas de Refinação (6,7%), Refinação-Aplicação (6,7%) e Aplicação fora do contexto de jogo (6,7%) foram as tarefas que foram menos vezes utilizadas nesta secção da UD.

No que diz respeito ao Índice CEC, curiosamente revelou-se constante ao longo das aulas, sendo que a pontuação obtida foi de 3 desde a aula 4 à aula 8. Em termos comparativos, a 2ª Parte da UD registou um aumento do nível de CEC em relação à primeira parte. Especificando ao nível das tarefas, as de Informação sofreram um decréscimo de 24,5% enquanto as de Refinamento 4,4%. Por outro lado, nas tarefas de Extensão, Extensão-Aplicação, Refinamento-Aplicação e Aplicação no jogo registou-se um aumento de 2,3%, 10%, 6,7% e 8,9% respetivamente.

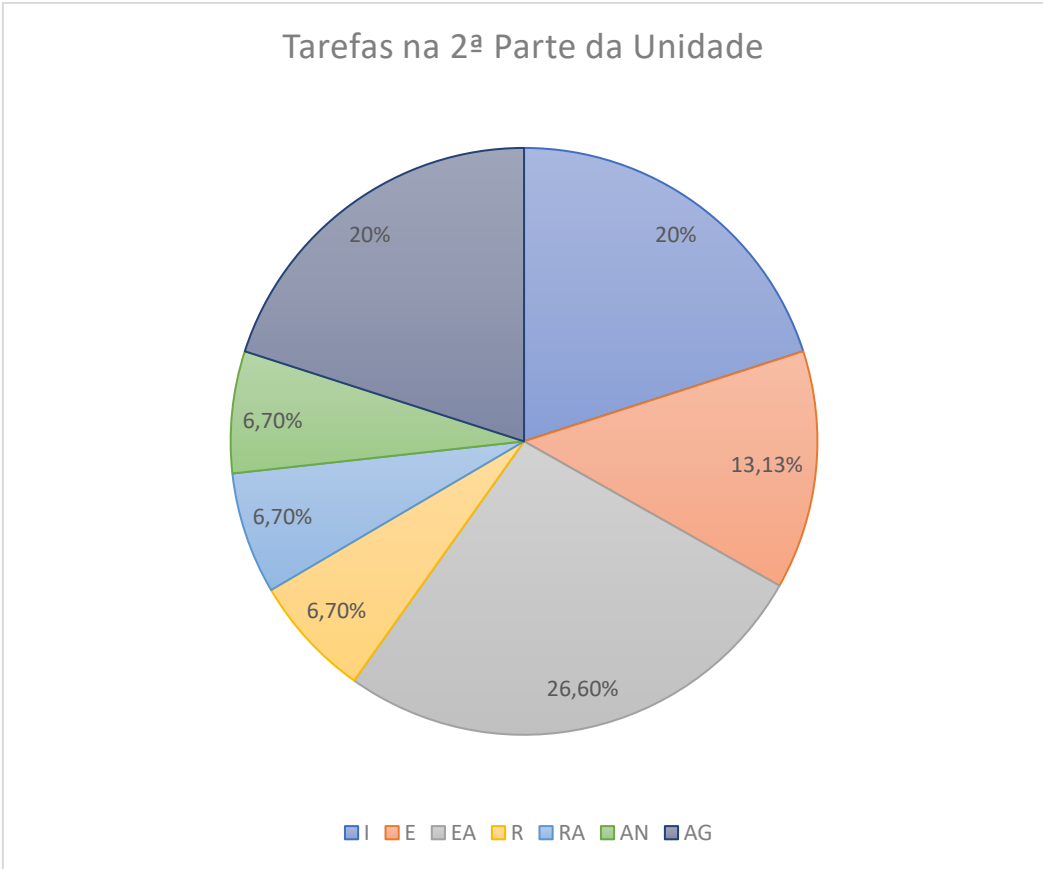


Gráfico 3. Percentagem de tarefas utilizadas na 2ª parte – Turma A.

B

Como é possível verificar no gráfico 4, registou-se um decréscimo na utilização das tarefas de informação e Aplicação fora do contexto de jogo (25%) e (33%) comparativamente à 1ª parte da UD. Em sentido contrário, as tarefas de Refinação-Aplicação e Aplicação no jogo foram utilizadas mais frequentemente (66%) e (60%), respetivamente. O Índice CEC registado foi de 3, exceto na 7ª e penúltima aula, onde foi obtido um índice de 4.

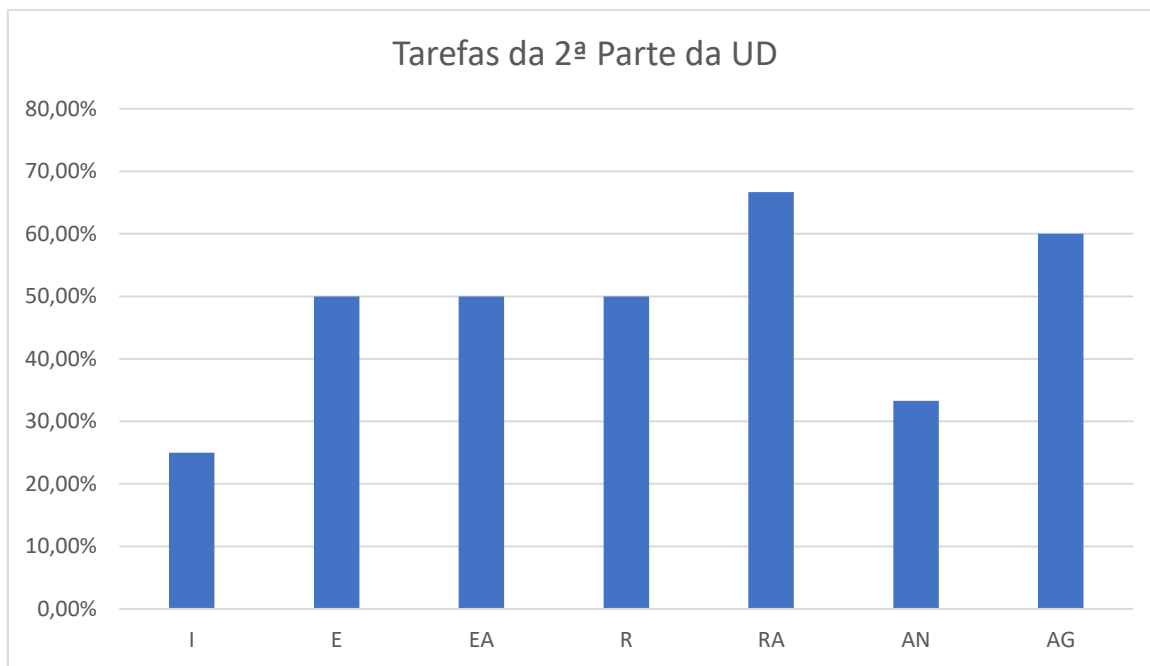


Gráfico 4. Total de tarefas na 2ª parte da UD – Turma B.

Totalidade da Unidade Didática

A

Olhando agora no espectro global da Unidade, os dados revelam que foram utilizadas um total de 33 tarefas. Dessas mesmas tarefas, 33,33% foram tarefas de Informação, 21,21% de Extensão-Aplicação, 15,15% de Aplicação no contexto de jogo, 12,12% de Extensão 9,09% de Refinamento, de Refinamento Aplicação, 6,06% e 3,03% de Aplicação fora do contexto de Jogo.

Quanto à evolução do Índice CEC, registei uma pontuação total de 2,20. O Índice foi crescendo exponencialmente ao longo da UD até à aula 5, onde se manteve constante até à 8ª e última aula.

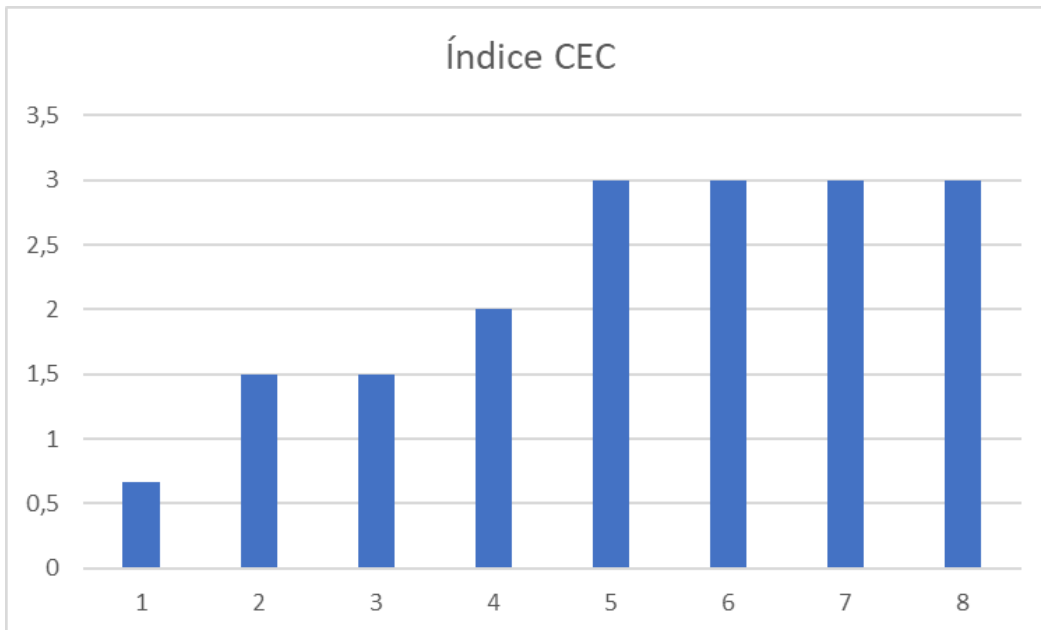


Gráfico 5. Evolução do índice CEC na totalidade da UD – Turma A.

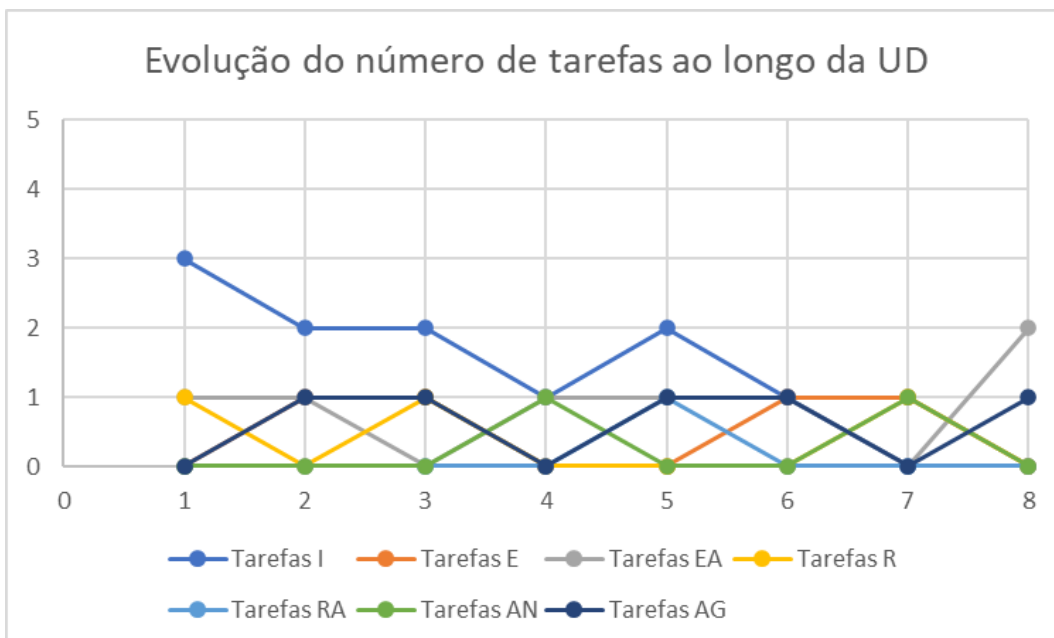


Gráfico 6. Evolução no número de tarefas na totalidade da UD – Turma A.

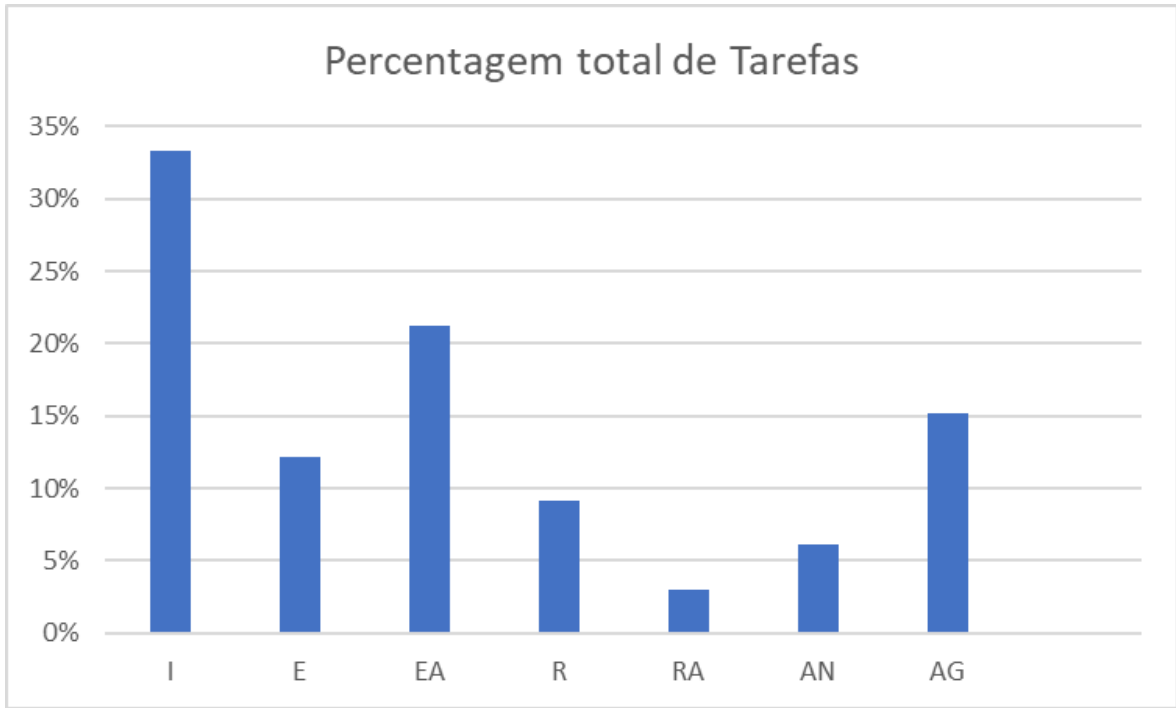


Gráfico 7. Percentagem de tarefas na totalidade da UD – Turma A.

B

No que diz respeito à totalidade da Unidade, a Turma B registou uma ligeira predominância repartida pelas tarefas de Informação (24,2%), Extensão (18,8%) e Extensão-Aplicação (18,8%). As tarefas de Aplicação no jogo registaram ainda uma percentagem considerável (15%), superior comparativamente às tarefas menos utilizadas, Refinação (6,10%), Refinação-Aplicação (9%) e Aplicação fora do jogo (9%).

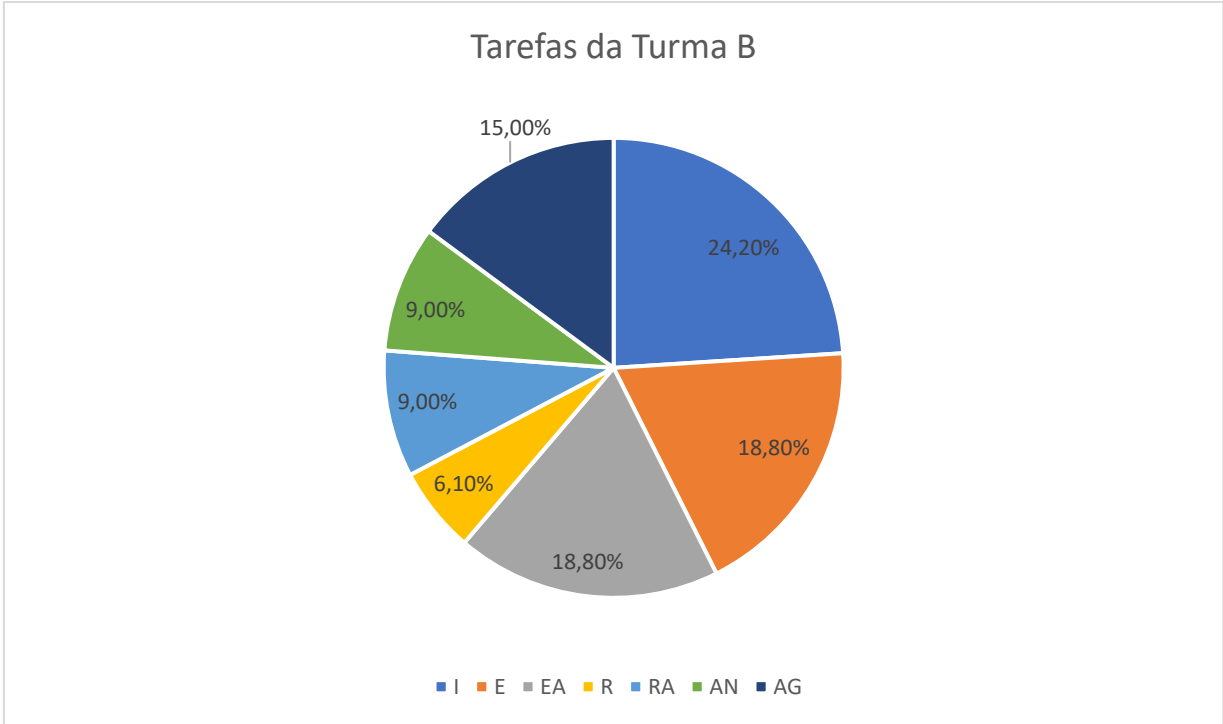


Gráfico 8. Percentagem de tarefas na totalidade da UD – Turma B.

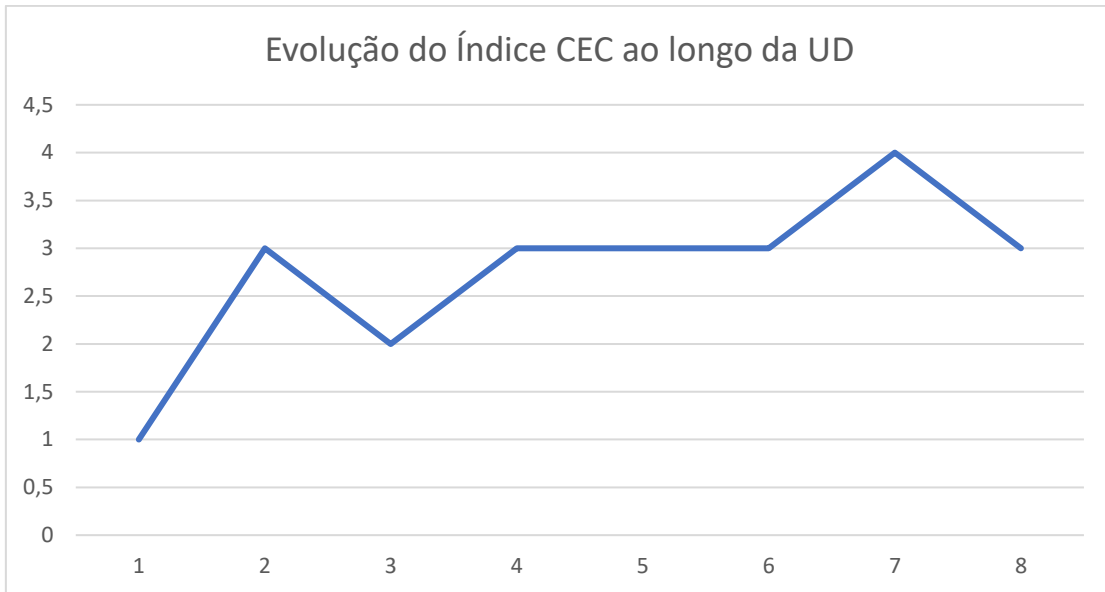


Gráfico 9. Evolução do índice CEC - Turma B.

6.1.6. Discussão

Nesta fase pretendo fazer uma reflexão dos resultados obtidos, percebendo como o Índice CEC evoluiu ao longo da Unidade Didática. Quero adicionalmente compreender, em que medida se equipara o nível de CEC obtido neste com outros estudos sobre o desenvolvimento do conteúdo.

1º Parte da Unidade Didática

A

A primeira parte caracterizou-se por uma predominância das tarefas de Informação. A justificação deve-se sobretudo ao facto das primeiras aulas terem sido destinadas à introdução de novas habilidades. De tal modo, as tarefas presentes na aula foram introduzidas sem novos elementos diferenciadores, o que lhes conferiu uma tipologia somente de Informação

Seguidamente estão presentes em maior número as tarefas de Extensão-Aplicação e de Extensão respetivamente. Procurei introduzir tarefas de extensão desde cedo na Unidade de forma a incorporar tarefas que fossem de grau de dificuldade superior às anteriormente apresentadas. O objetivo era que os alunos fossem evoluindo nas suas aprendizagens. Visto que considero o Jogo como ponto de partida estas tarefas foram maioritariamente incorporadas em contexto de jogo como forma de estimular a competitividade dos alunos.

Aparecendo consideravelmente nesta parte, as tarefas de Refinação surgem devido à necessidade de Consolidar alguns dos batimentos principais do Badminton. Esses cujo, após avaliação e observação das dificuldades registadas durante as aulas levaram a que fossem continuamente desenvolvidos durante a UD. Estes eram realizados por vezes em contexto isolado devido à sua complexidade nesta fase inicial da Unidade Didática. As tarefas de aplicação no jogo estão também presentes nesta parte da Unidade devido ao Jogo ser a base do trabalho. Estas tarefas são especialmente enfatizadas no Badminton, pelo

facto de ser uma modalidade individual em que a intervenção em jogo é constante.

Os índices baixos de refinamento aplicação e aplicação fora do contexto de jogo justificam-se pelos batimentos serem continuamente introduzidos e pela dificuldade registada. Partindo deste pressuposto considerei preferencialmente o refinamento fora do contexto de jogo de modo a reduzir a complexidade. A baixa percentagem da aplicação fora do contexto de jogo surge pela utilização frequente do jogo como ferramenta de ensino e pelo desenvolvimento das habilidades técnicas estar presente mais vezes nesta fase.

Quanto às tarefas *intra task*, ou seja, direccionadas para um grupo específico dentro da turma, essas aconteceram nas categorias de Extensão, Refinação, Refinação- Aplicação e Aplicação fora do contexto de Jogo. Na primeira parte da UD apenas 25% do total das tarefas englobadas nestas categorias foram *intra task*.

O Índice CEC registou uma evolução positiva sobretudo devido à diminuição de tarefas de informação. O número total de tarefas manteve-se constante até à aula 4 onde houve um decréscimo.

B

Como é característico nas primeiras aulas, a grande maioria das tarefas de Informação foram utilizadas nesta Parte da UD. No que diz respeito às restantes tarefas registou-se um equilíbrio entre a sua utilização na 1ª Parte e na 2ª. Inclusive quanto a tarefas de Aplicação fora de contexto de Jogo e de Refinação- Aplicação estas apareceram mais nesta secção. Para tais dados saliento o EE2 já ter possuído experiências prévias no ensino, contribuindo assim para o uso deste tipo de tarefas numa fase inicial. Adicionalmente, o uso de número semelhante de tarefas nas duas secções demonstra uma PP equilibrada e reveladora de domínio do conteúdo. Quanto ao Índice CEC, este não cresceu exponencialmente, condizendo com os dados expostos anteriormente quanto à utilização de tarefas. Começando com um Índice baixo nas primeiras aulas,

sobretudo pelas mesmas razões evidenciadas na Turma A, o uso de tarefas para a introdução de novas habilidades é justificativo disso. No entanto, já na primeira parte da Unidade se denota um bom Índice, sendo este de 2,25. Quanto às tarefas *intra task*, apenas uma esteve presente nesta parte da Unidade.

2ª parte da Unidade de Ensino

A

A 2ª Parte da Unidade reflete o intuito de implementar mais tempo de jogo na aula, assim como a inclusão de variáveis de maior complexidade aplicadas também em contexto de jogo.

Estes objetivos traduziram-se numa crescente utilização de tarefas de Extensão e Extensão-Aplicação. No entanto, as tarefas de refinamento e refinamento aplicação não sofreram grandes mudanças comparativamente à 1ª parte da Unidade.

A diminuição das tarefas de instrução também reflete a procura de evolução nas aprendizagens dos alunos. Apesar de não ter existido um grande número de tarefas de refinamento, os batimentos eram consolidados no seu propósito tático. Ou seja, em vez de serem refinados maioritariamente na sua componente técnica, era explicado aos alunos o seu propósito tático e como os deveriam inserir em contexto de jogo. Considero que este objetivo se refletiu nas tarefas de Aplicação tanto no contexto como fora do contexto de jogo.

No que diz respeito à utilização de tarefas *intra task*, 80% das tarefas englobadas nas mesmas categorias referidas na 1ª Parte, foram *intra task*. Estes dados revelam a contínua procura de especificar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Considero que, com o recurso às reflexões, pude obter uma maior perceção da evolução dos alunos. Consequentemente, foi mais simples dividir a turma por pequenos grupos e adaptar os exercícios.

Quanto ao Índice CEC registado na 2ª Parte da Unidade, este foi mais elevado do que na 1ª, em todas as aulas. Registei uma pontuação de 3 em todas as aulas.

B

Nesta parte da Unidade as diferenças residiram no decréscimo de tarefas de Informação e no aumento de tarefas de Refinamento Aplicação. Estes dados revelam a menor taxa de introdução de novas habilidades, mas sim a consolidação. O jogo também se manteve uma ferramenta de aprendizagem onde o intuito foi muitas das vezes refinar a técnica do batimento dentro desse contexto. O nível de jogo apresentado pelos alunos contribuiu para estes dados sendo que a maioria dos alunos revelou facilidade em aprender e executar os batimentos, podendo dar aso assim à progressiva refinação dos batimentos e aumento da dificuldade dos exercícios.

Outro dado diferenciador nesta Parte da Unidade foi o Índice CEC. Este à semelhança do EE1, manteve-se no 3, exceto na penúltima aula onde aumentou para 4. Estes resultados estão em consonância com a taxa de utilização das tarefas e revelam, tal como nos dados do EE1, uma progressiva melhoria quanto ao desenvolvimento do conteúdo. Nesta parte da Unidade estiveram presentes 3 das 4 tarefas *intra task* revelando uma maior especificidade do ensino. Apesar de próximos, o professor EE1 utilizou mais uma tarefa *intra task*, perfazendo um total de 5.

6.1.7. Semelhança com a literatura

6.1.7.1. Comparação com os professores experientes quanto à utilização de tarefas

Ward et al (2017) , definiram os padrões da utilização das tarefas pelos Professores Inexperientes e Experientes. Seguidamente, confrontei esses mesmos resultados com os deste estudo.

Tarefas	Preservice	Experts	EE1	EE2
I	53,50%	19,40%	33,30%	24,2%
E	17,90%	39,60%	12,10%	18,1%
EA	23,30%	20,90%	21,20%	18,1%
R	0,40%	20,90%	9,10%	6,6%
RA	0%	3,30%	3,00%	9,9%
AN	0%	0%	6,00%	9,9%
AJ	4,30%	0,80%	15,10%	15,15%

Tabela 3. Comparação da utilização de tarefas entre professores inexperientes, experientes e EEs.

Legenda: I- Informação; E- Extensão; EA- Extensão- Aplicação; R- Refinamento; RA- Refinamento- Aplicação; AN- Aplicação fora do Contexto de Jogo; AG- Aplicação no Contexto de Jogo

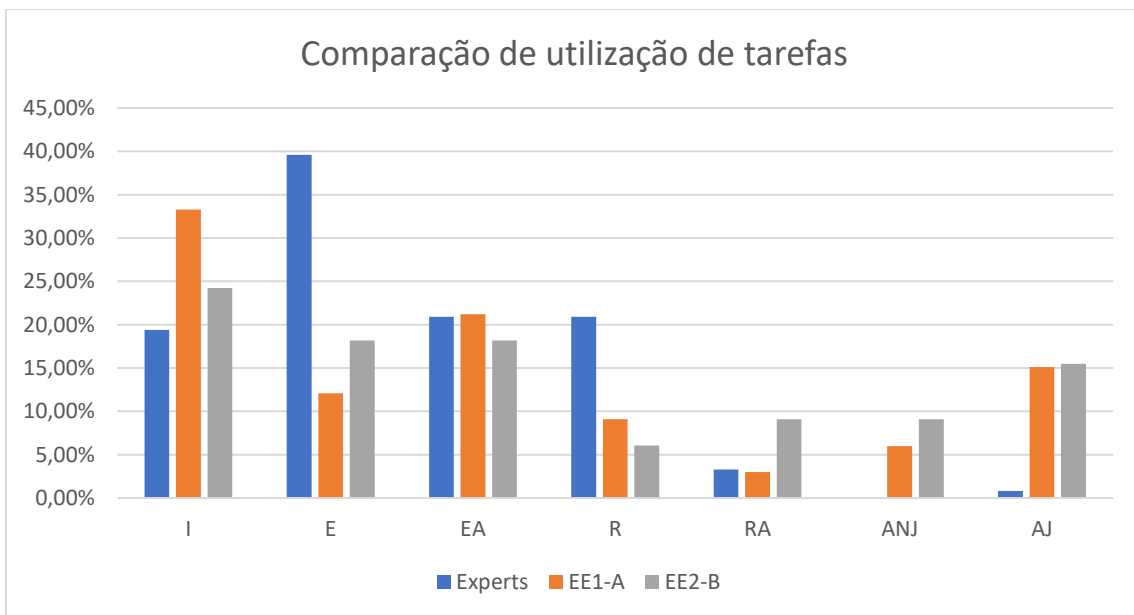


Gráfico 10. Comparação de utilização de tarefas de professores experientes, EE1 e EE2.

Quanto às tarefas de informação, ambos os estudantes estagiários registaram valores de utilização mais altos, com o EE1 da Turma A a ter o valor mais alto. Quanto às tarefas de Extensão, os professores experientes revelaram valores bastante mais elevados que os estagiários, sendo que o EE1 obteve o valor mais inferior. No que diz respeito aos valores de Extensão-Aplicação, a sua utilização foi equilibrada e obtiveram-se valores semelhantes entre os professores experientes e EEs. Os professores experientes revelaram uma utilização de tarefas de refinação superiores a ambos os EEs. O EE2 obteve os valores mais baixos. Quanto à Refinação Aplicação, estas tarefas foram mais utilizadas pelo EE2 com o EE1 e os professores experientes a demonstrarem valores semelhantes. As tarefas de Aplicação fora do contexto de jogo só foram utilizadas pelos EEs, em particular o EE2. Finalmente, as tarefas de Aplicação no jogo foram utilizadas quase exclusivamente pelos EEs onde obtiveram valores semelhantes. As utilizações destas tarefas pelos professores experientes foram praticamente nulas.

A

Ward et al. (2017) referem que neste e noutros estudos o maior diferenciador entre Professores experientes e inexperientes era o uso de tarefas de Extensão e Extensão-Aplicação. Estas tarefas eram mais utilizadas pelos Professores experientes. Esta situação aplica-se a este EE quanto às tarefas de Extensão. Contudo, nas tarefas de Extensão-Aplicação revelou valores semelhantes aos valores dos Professores experientes. Considero que estes dados se enquadram com a sua situação, na medida em que ao longo da UD procurou o desenvolvimento do conteúdo através de tarefas de extensão. No entanto, estas foram com base no contexto de jogo.

Adicionalmente, J. Rink (1993) refere que as diferenças entre os dois níveis de professores, é mais visível nas tarefas de informação, Refinamento e Aplicação. Os Professores mais experientes tendem a apresentar valores mais altos nestas tarefas. Estes dados revelam semelhanças com os obtidos neste

estudo, revelando a inexperiência do EE. Apesar destes dados serem relevantes, os valores apresentados na Aplicação e Extensão aplicada em contexto de jogo foram superiores e mais aproximados aos dos Professores Inexperientes.

B

O EE revelou pouca utilização de tarefas de Extensão comparativamente a Professores Experientes, porém os valores aproximam-se aos dos Professores Experientes quanto às tarefas de Extensão-Aplicação. Considero que estes dados se enquadram com a situação da Turma A, no entanto havendo uma preferência pelas tarefas de Extensão em vez das de Extensão Aplicação.

A diferença entre os dois níveis de professores torna-se mais visível nas tarefas de informação (Derwent et al., 2018). Adicionalmente, as de Refinamento e Aplicação. Os Professores mais experientes tendem a apresentar valores mais altos nestas tarefas. Quanto às tarefas de Informação este não foi propriamente o caso visto os valores estarem próximos dos Professores Experientes, ainda que ligeiramente acima.

Quanto ao Refinamento e Refinamento Aplicação a sua utilização foi insuficiente e excedente, respetivamente, em comparação com os Professores experientes. De salientar os bons resultados obtidos na segunda categoria, o que indicia uma boa utilização de tarefas Aplicadas de refinação em contexto de jogo. Semelhante ao EE1, os valores apresentados na Aplicação e Extensão aplicada em contexto de jogo foram superiores e mais aproximados aos dos Professores Inexperientes.

6.1.7.2. Comparação com professores experientes quanto ao Índice CEC

No que diz respeito ao Índice CEC, Ward et al. (2017) distribuem os dados de 0 a 10 valores, subdividindo em 3 clusters. O primeiro de 0 a 3, seguidamente 3 a 6 e finalmente 6 a 10.

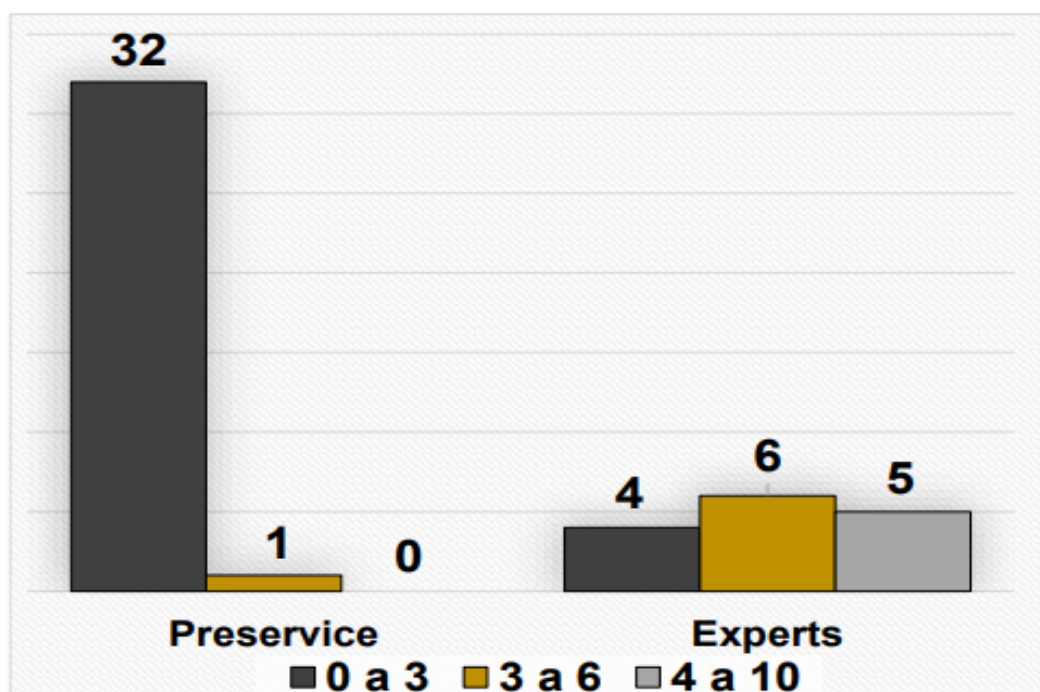


Gráfico 11. Comparação entre professores experientes e inexperientes quanto ao índice CEC.

Como podemos observar a maioria dos Professores inexperientes encontra-se no primeiro cluster, enquanto nos professores experientes o quadro encontra-se mais dividido com vantagem dos dois clusters mais avançados.

Como era expectável, o Índice CEC dos EEs, que são de 2,2 e 2,75 encontram-se no primeiro cluster. No entanto, considero importante realçar que se apenas considerasse a 2ª Parte da Unidade no EE1, o valor de Índice CEC seria de 3. Deste modo, embora que no limite inferior, estaria inserido no segundo Cluster. Penso que estes dados revelam uma melhoria na prática pedagógica ao longo da Unidade e do segundo para o terceiro período.

Considero adicionalmente que foi demonstrado conhecimento sobre a modalidade em questão, o Badminton, também espelhado na quantidade de tarefas de Extensão. No entanto, como Professores inexperientes, o planeamento das aulas ainda não foi totalmente eficaz assim como a capacidade reflexiva. Tal facto leva à debilidade quanto às tarefas de refinamento e ao excesso de tarefas de informação nas aulas iniciais, contribuindo negativamente para o Índice CEC obtido neste estudo.

6.1.8. Limitações e Conclusões

Como limitações para este estudo refiro, em primeiro lugar, a importância dos planos de aula estarem completos. Neste sentido, a análise dos vídeos assim como o recurso a apontamos retirados de blocos de notas auxiliaram a fornecer uma análise mais completa. Reconheço adicionalmente o facto de os dados terem sido analisados em períodos diferentes, beneficiando assim da melhoria da minha PP e acentuando as diferenças da 1ª Parte para a 2ª. Outro fator que importa mencionar foi a curta duração da UD, sendo que as aulas destinadas para Badminton foram menos do que para outra modalidade coletiva. Partindo deste pressuposto, considero que a análise seria ainda mais completa tendo uma amostra maior.

Com este estudo foi possível compreender a influência das diversas tarefas no Conhecimento do Conteúdo e quais tarefas influenciam mais o desenvolvimento do conteúdo do professor. A falta ou o excesso de determinado número de tarefas podem espelhar o estilo de ensino do professor e fornecer bons indicadores do que ainda há por melhorar quanto à sua Prática Pedagógica.

O nível obtido revela naturalmente a inexperiência dos EEs, no entanto considero que existiu um bom domínio da matéria de ensino. Considero que se deve melhorar a capacidade reflexiva ao longo de cada aula da UD e procurar realizar mais tarefas de refinamento.

A nível de CEC do professor tende a aumentar à medida que a sua experiência aumenta e pela lecionação de um determinado conteúdo (J. Rink, 1993). De tal forma considero positiva a minha evolução acerca do nível CEC comparando a 1ª parte da Unidade com a 2ª.

Referências

Dervent, F., Ward, P., Devrilmez, E., & Tsuda, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 330–339. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0150>

Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>

Ward, P., Lee, Y., Insook, K., Dervent, F., Ko, B., & Tao, W. (2017). *Using Content Maps to Measure Content Development in Physical Education: Validation and Application Teaching effectiveness in Physical Education: PCK SCK View project Content knowledge View project*. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0069>

7. Conclusões e perspectivas futuras

Termino o ano letivo com satisfação devido a tudo o que vivenciei e tudo o que pude aprender. Considero-me hoje um professor mais preparado para o início da vida profissional, sendo o ano de estágio crucial na aquisição de aprendizagens relevantes para a PP.

O início do ano foi naturalmente repleto de nervosismo e inquietação, sobretudo devido à inexperiência que possuía, mas cedo percebi que deveria incorporar a minha função de professor de EF. Com a permanente reflexão e procura do auto-melhoramento, assim como o auxílio no NE, estes sentimentos foram desaparecendo e a confiança no meu “eu” professor foi-se estabelecendo. Desde as PO aos meus colegas de NE todos foram cruciais neste percurso.

Adicionalmente, um dos objetivos deste ano era criar aprendizagens nos alunos e contribuir de alguma forma para o seu desenvolvimento integral. Ao longo do ano pude perceber cada vez mais essa necessidade e esforcei-me para que tal objetivo fosse cumprido. O ensino deve estar ao serviço do aluno e é dever do professor estar atento às suas necessidades adaptando a sua PP.

Simultaneamente, cada aluno que encontrei este ano foram uma parte importante do meu desenvolvimento como professor e nos anos que se seguem estou certo de que acontecerá o mesmo. O professor deve olhar o aluno como um todo, e perceber que deverá adaptar a sua atuação consoante a realidade em que está inserido. O professor que não acreditar nestas premissas, estará sempre mais longe de potenciar as aprendizagens que os seus alunos necessitam.

8. Referências

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (Fadeup). Sersilito.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563–579. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473–489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Butler, J. (2014). TGfU – Would you know it if you saw it? Benchmarks from the tacit knowledge of the founders. *European Physical Education Review*, 20(4), 465–488. <https://doi.org/10.1177/1356336X14534356>
- Chappuis, J. (2015). *strategies of assessment for learning*. Hoboken: Pearson.
- Chu, T. L. (Alan), & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372–394. <https://doi.org/10.1177/1356336X17751231>
- Dervent, F., Ward, P., Devrilmez, E., & Tsuda, E. (2018). Transfer of content development across practica in physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(4), 330–339. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0150>

- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Ennis, C. D. (2014). The role of students and content in teacher effectiveness. In *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.872979>
- Farias, C., Teixeira, J., Ribeiro, E., & Mesquita, I. (2022). Effects of a two-stage physical education teacher education programme on preservice teachers' specialised content knowledge and students' game-play in a student-centred Sport Education-Step Game approach. *European Physical review*. 28(3), 816–834. <https://doi.org/10.1177/1356336X221084516>
- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2003). O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão: Proposta Metodológica para o Ensino e Aprendizagem dos Jogos Desportivos. *II Congresso Ibérico de Baloncesto*, 27–29.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. 85(1), 6-13. Sage
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. In *Physical Education and Sport Pedagogy* 19(3). 278–300). Routledge. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hyndman, B. P. (2017). Perceived social-ecological barriers of generalist pre-service teachers towards teaching physical education: Findings from the GET-PE study. *Australian Journal of Teacher Education, (Online)*, 42(7), 26-46.. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n7.3>
- Ibáñez, S. J., Feu, S., & Cañadas, M. (2016). *Integral analysis system of training tasks, SIATE, in invasion games* (Vol. 12, Issue 1). *E-balonmano com*, 12(1), 3-30
- Jacinto, M., & Ferreira, M. (2006). *Dinâmicas do Director de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola*. Universidade Aberta.
- Jarrett, K., & Light, R. (2019). The experience of teaching using a game based approach: Teachers as learners, collaborators and catalysts. *European*

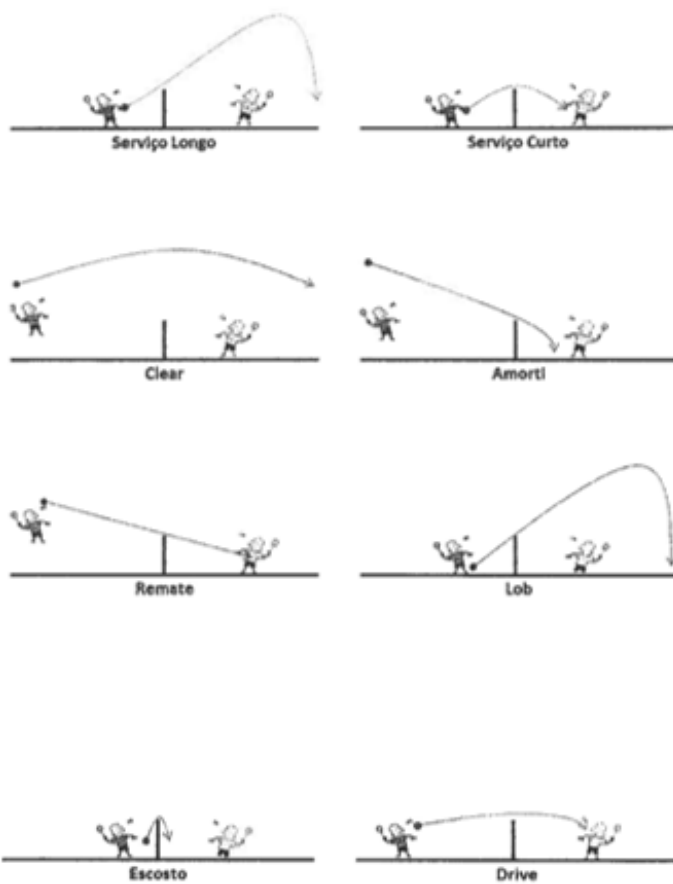
- Physical Education Review*, 25(2), 565–580.
<https://doi.org/10.1177/1356336X17753023>
- Khalifa, W. ben, Zouaoui, M., Zghibi, M., & Azaiez, F. (2021). Effects of verbal interactions between students on skill development, game performance and game involvement in soccer learning. *Sustainability (Switzerland)*, 13(1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su13010160>
- Kirk, D. (2005). Model-based teaching and assessment in physical education: The tactical games model. In *Physical Education: Essential Issues* (pp. 128–142). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446215876.n7>
- Mesquita, I., Graça, armando, Estriga, L., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). *Jogos desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (F. Tavares, Ed.; Fadeup, Vol. 2).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2005). *Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*.
- Ramos, A., Coutinho, P., Davids, K., & Mesquita, I. (2020). Developing Players' Tactical Knowledge Using Combined Constraints-Led and Step-Game Approaches—A Longitudinal Action-Research Study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1–15. 584-598.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1755007>
- Rink, J. E (1993). Teaching Physical Education for Learning. In *Library of congress*.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407–418.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Schipper-Van Veldhoven, N. H. M. J. (2017). *Sports and physical education from a pedagogical perspective: a golden opportunity*. Deventer: daM publishers.
- Siedentop, & van der Mars, H. (2011). Complete Guide to Sport Education. In *Sports Education*. Human Kinetics.
- Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2008). Development and validation of the Motivational Climate Scale for Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20(1), 116–136. <https://doi.org/10.1080/10413200701790558>

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194–207. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0037>

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

9. Anexos

Anexo 1. Ficha de trajetórias- Badminton



Anexo 2. Cartaz Xico Olimpíadas



XLI SEMANA ABERTA

XICO INTERCLASSES OLYMPICS

XICO 2022

**CITIUS, ALTIUS, FORTIUS –
COMMUNITER**

Realização

  **U. PORTO**
FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Parcerias

   **fitnessup**
WAKE UP FOR UP