

Um caminho: Aprender a ensinar, ensinando

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Nuno Miguel Teixeira Vilas

Porto, Setembro 2019

Ficha de Catalogação

Vilas, N. (2019). *Um objetivo: Aprender a ensinar, ensinando*. Porto: N. Vilas. 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 PROFISSONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; REFLEXÃO; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Dedicatória

Pais e irmãos,

Os quatro que sempre caminharam ao meu lado, os quatro que sempre tiveram uma palavra crítica mas ao mesmo tempo de conforto, os quatro que me fizeram crescer. Aos quatro, OBRIGADO.

Agradecimentos

Considero este documento o fim de uma etapa que já começou à muitos anos atrás, desde a pré-infância até hoje, porque considero que aquilo em que me tornei é reflexo do meu trajeto de vida pessoal e académica, e por isso são algumas as pessoas a agradecer.

À minha mãe e ao meu pai, que sempre me apoiaram e incentivar a seguir o meu sonho, que sempre acreditaram nas minhas capacidades, e que sempre me deram as condições para concretizar os meus sonhos. São sem dúvida o maior pilar nesta caminhada.

Aos meus irmãos, por toda a ajuda que sempre disponibilizaram e as brincadeiras e momentos que me permitiram abstrair de momentos maus.

À restante família que sempre se preocupou e me incentivou para concretizar esta etapa.

Aos meus amigos, “as cobras”, devido ao papel importante que têm e terão. As brincadeiras, as saídas à noite, as conversas, os jantares, os momentos de conforto, risos e os momentos estúpidos que só nós, juntos, temos. São das partes essenciais do meu sucesso, permitindo sempre respirar do “outro mundo”.

Ao meu núcleo de estágio, dois colegas que conheci nestes dois últimos anos e que foram muitos importantes ao longo deste último ano. As nossas discussões, os nossos almoços, os nossos erros e as nossas “reuniões só foram possíveis devido à união que fomos construindo desde o início e que nos permitiu criar uma verdadeira equipa. Um muito obrigado pela partilha ao longo do ano.

Ao Professor José Carlos Monteiro, pela forma como conduziu este processo. Foi incapaz de desistir de nós e isso tenho que agradecer. A sua experiência e conhecimento transmitido ao longo do ano vai sem dúvida ser aproveitado para o futuro, tal foram as “discussões” ricas que tivemos.

Uma pequena palavra para os alunos, e que alunos. Uma turma tão especial e que vou guardar para sempre no coração. Amáveis em todos os momentos e sempre disponíveis para ajudar, Obrigado.

Ao professor Cooperante Cláudio Farias, pela dedicação, exigência e preocupação pela qual conduziu todo o processo.

Índice Geral

Agradecimentos V

Índice Figuras XI

Índice de Tabelas XIII

Índice de Anexos XV

Resumo XVII

Abstract XIX

Lista de abreviaturas XXI

1. Introdução 3

2. Enquadramento pessoal 7

2.1 “ Quem eu sou, como vim aqui parar…” 7

2.2 Expetativas em relação ao estágio profissional 8

2.3 Entendimento sobre o Estágio Profissional 10

3. Enquadramento Institucional 15

3.1 Escola enquanto instituição 15

3.2 Escola Secundária do Castêlo da Maia 16

3.2.1 Grupo de Educação Física 18

3.2.2 Núcleo de estágio 19

3.2.2.1 Caracterização do núcleo de estágio 19

3.2.2.2 Professor Cooperante 20

3.2.2.3 Caracterização da turma residente 21

3.2.2.4 Caracterização da turma partilhada 24

4. Enquadramento Operacional 29

4.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem 29

4.1.1 Período preparatório de um EE 29

4.2 Planeamento 30

4.2.1 Planeamento Anual 31

4.2.2 Plano anual de condição física 32

4.2.3 Unidade didática 33

4.2.4 Plano de aula (PDA) 35

4.3 Realização 37

4.3.1 Relação professor – aluno 37

4.3.2 Gestão e organização da aula 39

4.3.3 Trabalho por níveis 41

4.3.4 Competição nas aulas 43

4.3.5 Experiência da implementação do MED 45

4.3.6 A experiência com os mais novos 48

4.3.7 Modelos de ensino 50

4.3.7.1 Modelo de Instrução Direta (MID) 51

4.3.7.3 Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (TGFU) 52

4.3.7.4 Modelo Desenvolvimental (MD) 53

4.3.8 Observação e reflexão, os pilares..... 54

4.3.9 Avaliação 58

4.3.9.1 Avaliação Diagnóstica..... 58

4.3.9.2 Avaliação Formativa 59

4.3.9.3 Avaliação Sumativa 60

4.4 Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade..... 64

4.4.1 Desporto escolar..... 64

4.4.2 Atividades com alunos CEI – Uma experiência muito enriquecedora 65

4.4.3 Atividades desportivas..... 67

4.4.4 Visitas de estudo..... 68

4.5. Área 3: Desenvolvimento Profissional..... 70

Análise do tempo de empenhamento motor no modelo de abordagem progressiva ao jogo e no modelo de educação desportiva 70

4.5.1. Resumo 70

4.5.2. Abstract..... 72

4.5.3.Introdução..... 73

4.5.4. Enquadramento Teórico 74

4.5.5. Objetivos do estudo 76

4.5.7. Apresentação e discussão dos resultados..... 79

4.5.8. Conclusão..... 83

4.5.9 Referências Bibliográficas 85

5. Conclusões e Perspetivas futuras 89

6. Referências Bibliográficas 93

Anexos XXIII

Índice Figuras

Figura 1. Planificação Periodal do 2º período 32

Figura 2. Planificação Periodal do 3º período 32

Figura 3 - Postal (Lisboa) 69

Figura 4 - Postal (Dedicatória) 69

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas ao longo do ano 64

Tabela 2. Tempo dedicado a cada categoria na UD Voleibol 79

Tabela 3. Média do tempo dedicado a cada categoria na UD de Voleibol 80

Tabela 4. Tempo dedicado a cada categoria na UD de Corfebol..... 80

Tabela 5. Média do tempo dedicado a cada categoria na UD de Corfebol 80

Tabela 6. Tempo de instrução: UD Voleibol vs UD Corfebol..... 81

Tabela 7. Tempo de organização: UD Voleibol vs UD Corfebol..... 81

Tabela 8. Tempo de empenhamento motor: UD Voleibol vs UD Corfebol 81

Tabela 9. Tempo de empenhamento motor não específico: UD Voleibol vs UD Corfebol..... 81

Índice de Anexos

Anexo 1. Ficha de Registo Individual XXIII

Anexo 2. Planificação Anual da escola XXIV

Anexo 3. Calendário Escolar XXV

Anexo 4. Roulement da escola XXVI

Anexo 5. Consentimento Informado XXVII

Anexo 6. Plano de aula XXVIII

Anexo 7. Skill cards XXIX

Anexo 8. Boletim de jogo de corfebol (MED) XXX

Anexo 9. Classificação Final de corfebol (MED) XXXI

Anexo 10. Diplomas de corfebol (MED) XXXII

Anexo 11. Ficha de observação e registo (Estudo) XXXV

Resumo

O estágio profissional é o terminar de uma viagem eu comecei há muitos anos, sendo ao mesmo tempo o primeiro passo em busca da viagem de sonho. Este procura ser um espaço para colocar o conhecimento académico e aí ser confrontado com a realidade, permitindo derrubar obstáculos, ter novas experiências e desafios novos vividos num contexto totalmente diferente do que estávamos habituados. Tem um papel fulcral no nosso desenvolvimento pessoal bem como na criação da nossa identidade profissional. O presente Relatório de Estágio espelha o percurso de um estudante-estagiário num ambiente que espera que seja o futuro. Está estruturado em seis capítulos: (1) a Introdução onde é explicado a razão da criação deste documento; (2) o Enquadramento Pessoal, onde procuro elucidar sobre os motivos pelo qual cheguei a esta área; (3) o Enquadramento Institucional, onde explico o contexto escolar onde realizei o estágio; (4) o Enquadramento Operacional, que está dividido em três áreas: Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, que nos remete para a prática, procurando informar sobres as questões mais relevantes com que enfrentei ao longo do ano; a Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde é apresentado todas as tarefas e atividades realizadas pela comunidade escolar ao longo do ano, e nas quais eu pude participar; e a Área 3 - Desenvolvimento Profissional, onde estamos perante o trabalho de investigação realizado; (5) a Conclusão e as perspetivas futuras, onde há uma reflexão geral sobre o ano que passou e sobre os sonhos a perseguir futuramente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; REFLEXÃO; IDENTIDADE PROFISSIONAL.

Abstract

The professional internship is the end of a trip I started many years ago, being at the same time the first step in search of the my dream. This seeks to be a space to put my academic knowledge and there to be confronted with reality, allowing to overcome obstacles, to have new experiences and new challenges lived in a totally different context than we were used to. It plays a central role in our personal development as well as in creating our professional identity. This Internship Report mirrors the journey of a student-trainee in an environment that hopes to be the future. It is structured in six chapters: (1) the Introduction explaining the reason for the creation of this document; 2) the Personal Framework, where I try to clarify the reasons why I arrived in this area; (3) the Institutional Framework, where I explain the school context where I did the internship; (4) the Operational Framework, which is divided into three areas: Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning, which refers us to practice, seeking to inform about the most relevant issues I faced throughout the year; Area 2 - Participation in the School and Relations with the Community, where is presented all the tasks and activities performed by the school community throughout the year, and in which I was able to participate; and Area 3 - Professional Development, where we are faced with the research work done; 5) the Conclusion and future perspectives, where there is a general reflection on the past year and on the dreams to pursue in the future.

KEY WORDS: PROFESSIONAL STAGE; PHYSICAL EDUCATION; TEACHING-LEARNING PROCESS; REFLECTION; PROFESIONAL IDENTITY

Lista de abreviaturas

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

EF - Educação Física

E/A - Ensino-Aprendizagem

EP - Estágio Profissional

EE - Estudante estagiário

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

I - Instrução

MED - Modelo de Educação Desportiva

MAPJ - Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

TGFU - Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão

MEC - Modelo de estrutura de conhecimento

MID - Modelo de Instrução Direta

MD - Modelo Desenvolvimental de Rink

NE - Núcleo de estágio

O - Organização

PDA - Plano de aula

PNEF - Plano nacional de educação física

PC - Professor Cooperante

PO - Professor Orientador

RE - Relatório de Estágio

s - Segundos

TEM - Tempo de empenhamento motor específico

TEMNE - empo de empenhamento motor não específico

UD - Unidade didática

1. Introdução

1. Introdução

O presente documento, denominado de Relatório de Estágio (RE), foi construído no âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP), correspondente ao 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino e Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O acompanhamento da prática supervisionada será através do Professor Orientador (PO) da faculdade, pelo Professor Cooperante (PC), membro da escola onde é realizado o estágio, sendo que este irá ter um papel próximo e mais importante no acompanhamento ao longo do ano. Neste relatório, procuro documentar, por palavras, as vivências com que eu, estudante estagiário (EE), fui confrontando durante este ano letivo.

O RE corresponde ao EP que foi realizado numa escola do concelho da Maia, com um núcleo de estágio (NE) constituído por mais dois colegas, que juntamente com o PC e o PO, funcionaram como uma equipa, que procurava "remar" para o mesmo lado, sempre com um objetivo em comum. Foi através desta "equipa" que tive a oportunidade de aplicar e adaptar o conhecimento académico prévio, sendo confrontado com outras perspetivas e teorias que me ajudaram a descobrir novos caminhos para superar diferentes obstáculos.

O objetivo do EP é facilitar o processo de inserção do estagiário na comunidade docente, pelo que esta unidade curricular pretende dotar e capacitar o futuro professor de EF com ferramentas que o ajudem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado (Batista & Queirós, 2013).

Pessoalmente, o EP é o consumar de toda a nossa vida académica, desde a pré-escola até ao mestrado. Isto porque foi ao longo destes anos todos que nos fomos formando, criando a nossa própria identidade pessoal e profissional, muitas vezes caracterizada pelas nossas vivências pessoais. Mas, é no EP, que confrontado com uma realidade diferente da que estávamos habituados, começamos a limar de forma mais concreta a nossa identidade profissional. Foram praticamente todos os dias desta caminhada que surgiram dúvidas, superações, confrontos, discussão, experiências, que provocam um aumento

das nossas competências e na construção mais concreta da nossa identidade profissional. Construção esta que resulta da conjugação do percurso biográfico com os significados atribuídos ao que foi vivenciado (Barros, Gomes, Pereira, & Batista, cit. por Batista, 2014).

Este documento procura refletir o meu trajeto neste EP, a forma de como cá cheguei, os problemas com os quais fui confrontado e sobretudo as valorosas vivências pessoais e profissionais. Este encontra-se dividido por capítulos e organizado tendo em conta as Normas e Regulamento do EP (Matos, 2014a; Matos, 2014b).

O primeiro capítulo diz respeito à Introdução, sendo seguido pelo enquadramento pessoal, onde esclareço um pouco do meu trajeto ao longo da vida, bem como das expetativas e entendimento do EP. No terceiro capítulo, o Enquadramento Institucional procuro elucidar acerca do contexto onde estive inserido, dando realce à escola, às turmas, ao NE e PC e ao grupo de EF. Posteriormente, e como corpo do documento, surge o capítulo do Enquadramento Operacional. Este está dividido em três grandes áreas.

A área 1 refere-se à "Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem", que envolve o planeamento e alguns dos temas preponderantes neste ano de EP. A área 2 diz respeito à "Participação na Escola e na Comunidade, fazendo alusão à integração do professor na comunidade escolar, através da participação e colaboração nas atividades desportivas ou extracurriculares da escola. Por fim, na área 3, inclui-se o "Desenvolvimento Profissional" do EE. Este capítulo engloba o estudo de investigação. Estudo este que surgiu através de uma discussão em NE e no qual o tema do tempo de empenhamento motor (TEM) foi várias vezes questionado sobre a sua importância.

2.Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento pessoal

2.1 “ Quem eu sou, como vim aqui parar…”

O contato com o desporto esteve sempre presente na minha vida, começou por ser nos “relvados” do Parque da Cidade, passando para atividades realizadas no infantário em que participava nos torneios organizados por eles, quer durante o ano letivo, quer durante as férias escolares, em torneios de futebol de praia. Isto surgiu, muito provavelmente, devido ao incentivo do meu pai desde pequenino para a prática do desporto. O facto de o meu pai ter jogado federado basquetebol e futebol, levou a incutir nos filhos esse prazer pela prática do desporto. O gosto pelo futebol era evidente, e foi por aí que resolvi começar a minha atividade federada. Contudo no segundo ano, e após dispensa do clube onde estava, optei por ir durante um ano para o voleibol. Uma modalidade diferente, com novos desafios e outros contextos. A minha persistência levou-me a sair passado um ano e a voltar a entrar no futebol. E desde esse tempo, até aos dias de hoje, continuo a praticar futebol federado, (mais ou menos 10 anos). Muitas foram as conquistas, mas o mais importante do percurso desportivo foi a transmissão de valores, tais como o espírito de equipa, o trabalho de equipa, a cooperação, superação, valores estes que o desporto transmite e que foram essenciais na minha formação enquanto jogador, mas essencialmente como pessoa. Com o passar dos anos, e com a aproximação da fase universitária, optei pela Licenciatura em Educação Física e Desporto no Instituto Universitário da Mais (ISMAI).

Com o ingresso no ensino superior outros horizontes se alargaram, percebendo que a partir daquele momento o meu futuro estava a ser traçado. Iria ter ao meus dispor, ao longo dos 3 anos, ferramentas que me permitissem elucidar acerca daquilo que queria ser no futuro. Escolhi ser professor de Educação Física (EF), ingressando, assim, no 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. E porque escolhi este caminho? Desde pequenino, sempre que me perguntavam o que queria ser quando fosse grande, para além de jogador de

futebol, era professor de EF. Penso que as vivências ao longo dos anos levaram a este desejo, mas que, após este 1º ano do mestrado, percebi que a forma de trabalhar, enquanto professores, era bem diferente.

Atualmente, como supramencionado, jogo futebol sénior federado na Associação Cultural de Milheirós (Divisão de Honra da Associação de Futebol do Porto), bem como desempenho funções de treinador principal (sub-10 no Padroense Futebol Clube) e treinador adjunto (sub-16 no Padroense Futebol Clube). Na vertente do mestrado, estou inserido na Escola Secundária do Castêlo da Maia, onde leciono a minha turma do 12º ano e uma partilhada de 10ºano.

Caracterizo-me como uma pessoa sociável, amigo do amigo, simpática, divertida, com gosto pelo contacto com crianças/jovens, pelo que penso que não terei dificuldades de comunicação com os alunos.

2.2 Expetativas em relação ao estágio profissional

A expectativa maior é sem dúvida de “liderar” uma turma, sozinho, sem qualquer experiência de tal. Receoso pelo primeiro impacto com a turma, da forma como lhes vou conseguir transmitir aquilo que eu pretendo, se irá ocorrer uma aprendizagem por parte deles e como irão reagir a forma de condução das aulas. Todos estes pontos estão a vaguear na minha cabeça antes do início desta caminhada. Esta expetativa vai de encontro ao contexto em que eu vou estar inserido, ou seja, que turma eu vou lecionar as aulas, porém, qualquer um que inicia esta caminhada deseja uma turma pacífica, empenhada, com alguns bons alunos na aérea do desporto, mas onde não tenho receio de qualquer turma. Estes meus receios sempre estiveram presentes nos momentos iniciais de qualquer nova etapa nova ou diferente que iria percorrer. Quer quando demos as primeiras aulas na escola básica Eugénio de Andrade, quer no momento em que tive um controlo de uma equipa no futebol. Isto porque, considero o primeiro impacto um aspeto importante na relação com os alunos/atletas, e na qual pretendo sempre que uma boa relação seja construída desde o primeiro momento, e daí surgem estes receios anteriormente referidos.

O facto desta experiência ser através de um grupo, do núcleo de estágio, vai permitir uma maior aprendizagem da nossa parte, através da discussão de diferentes ideias e opiniões vamos poder ser confrontados com dificuldades desconhecidas por nós enquanto professores, podendo assim corrigir esses erros, num trabalho contínuo ao longo do ano. Conforme sugere Lave (2002) é pela vivência das atividades diárias, desenvolvidas dentro do grupo de trabalho, que ocorre a produção, transformação e mudança na identidade das pessoas, nos seus conhecimentos e nas suas habilidades práticas.

Neste núcleo de estágio temos presente também o professor cooperante e o professor orientador da FADEUP. De ambos espero sinceridade sobre qualquer assunto abordado, sobre qualquer reunião existente, sobre qualquer tema que é importante ao longo do estágio.

Do professor cooperante queria que fosse exigente para que eu me mantivesse focado na realização das tarefas, porque por vezes posso desleixar me um pouco, e um professor atento e exigente é para mim muito importante, permitindo me assim manter-me focado constantemente, apesar de saber que é um aspeto que preciso de melhorar. Apreciava também que o professor fosse capaz de dar uma grande autonomia durante as aulas que vamos lecionar.

Sobre mim, procuro construir uma boa relação com a minha turma residente e ser capaz de estes adquirirem aprendizagem, porque o meu principal objetivo é que os alunos aprendam. Assim, a conjugação do meu conhecimento académico e pedagógico devem estar sempre conectados, para ser capaz de me adaptar as diferentes situações ao longo do ano, e seja capaz de as enfrentar e trabalhar sobre as mesmas. Assim será necessário que o professor reflita acerca das suas práticas e das consequências que estas provocam no processo de ensino-aprendizagem (E/A), e assim tirar conclusões acerca das mesmas.

Nas diferentes áreas nas normas orientadoras, na área um tenho curiosidade em saber como é conduzida uma reunião de um conselho de turma e nas reuniões do departamento curricular e do grupo disciplinar, que tipos de assuntos são discutidos, como se tomam decisões e como estas são executadas. Na área 2 procuro fazer parte da organização de uma atividade desportiva organizada pelo agrupamento. Na área 3 o projeto de formação

individual bem como a construção do relatório de estágio causam algum receio pelo completo desconhecimento acerca da execução do mesmo.

Em suma, as expetativas inicias são sempre bastantes positivas, indo sempre de encontro ao melhor professor possível, mas estou perfeitamente consciente que não correr tudo da melhor forma sempre, e que assim, este percurso será uma “batalha” dura mas tão enriquecedora no me trajeto futuro.

2.3 Entendimento sobre o Estágio Profissional

Segundo Thomson et al. (2004, cit. por Batista & Queirós, 2013), a experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores.

O EP surge assim como a etapa mais importante da formação académica, onde podemos por em prática tudo o que aprendemos ao longos destes anos todos de formação.

Para uma melhor compreensão do EP, é de destacar o papel do núcleo de estágio, ou seja, professor orientador, professor cooperante e estudantes estagiários na troca de experiências, conhecimentos e críticas construtivas.

É nesta etapa que o EE tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, dando a possibilidade de estabelecer articulação entre estas, construindo, assim, os seus saberes docentes e a sua formação. Este ponto é fulcral, porque segundo Pimenta e Lima (2004) a dissociação entre a teoria e a prática resulta num empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio incorpora uma parte teoria e uma parte prática. Mas, do meu ponto de vista, a teoria ajuda e muito na planificação da prática, contudo muitas vezes, o contexto onde estamos inseridos no EP, proporciona a que teoria não se comprove com a prática, ou seja, ou não existem condições, ou grupo de trabalho é diferente, o que nos pode levar ao insucesso, aspeto esse que não queremos, e no qual a reflexão sobre este tema é importantíssimo no EP.

De forma a tornar a nossa intervenção mais completa o EP oferece-nos a oportunidade de contactar com vários docentes e com todas as suas ideias diferentes do ensino. Isto faz com que o EE esteja perante inúmeras rotinas da profissão, sendo assim capaz de absorver os seus valores, normas e ideais. Tal como afirma Batista (2014, p. 15) “A identidade profissional, especificamente a identidade do professor, é um conceito complexo que inclui: a legítima participação de pessoas da profissão; a ocupação em “papéis” profissionais e a capacidade de controlar as suas práticas, a linguagem, as ferramentas e os recursos associados a esse papel; os ideais, valores e crenças que conduzem os professores a seguir a profissão; bem como a forma como atribuem sentido ao seu papel profissional, em resultado das experiências que influenciam as decisões da sua carreira; e a representação de si como profissional que projeta, tanto para si como para os outros”.

Em suma, o EP é para mim um espaço de partilha, aprendizagem e sobretudo de reflexão e confronto de ideias. É aqui que muitas vezes se dá o “choque” entre os constructos que o EE tem definidos e aquilo que é a realidade do ensino atual. É então nesta altura que o EE consegue perceber a importância de tudo aquilo que aprendeu durante o seu percurso académico e pessoal e a aplicação que poderá ser dada aos seus conhecimentos. Cabe então ao EE, devidamente auxiliado pelos seu núcleo de estágio, usar as suas capacidades para ter sucesso nesta etapa e ir construindo o seu caminho pessoal ao longo desta etapa.

3.Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1 Escola enquanto instituição

A escola. Não nos podemos fingir apenas ao espaço físico, até porque esse engloba vários espaços. A pré-escola, a escola eb2/3, a escola secundária, a universidade, o infantário, o ATL, tantos espaços de formação e no qual em todos os valores da escola estão presentes. É aqui que o ser humano se forma, evolui e começa a dar os primeiros passos na construção da sua personalidade, pelo que até podemos chegar à conclusão que esta, pelo número de horas passadas, se torna a nossa segunda casa.

Pelo que podemos constatar que a escola é um veículo fundamental na nossa educação, coadjuvante com a da nossa família. Ora, assim Virães (2013, p. 32) diz-nos que a "escola é o primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, é basicamente o primeiro cenário em que a criança aprende a ser sujeito na vida". Deste modo, a escola tem um papel fundamental na nossa educação, porque a partir dela surgem as primeiras vivências sociais, que irão levar a uma aquisição de valores por parte dos alunos.

A escola é assim fundamental no crescimento dos alunos, mas este crescimento está totalmente interligado à sua comunidade escolar, nomeadamente os professores. Estes devem procurar encontrar as melhores metodologias de ensino para os alunos, que os desafiam, que os motivem, conferindo-lhes assim um espírito autónomo e crítico em relação à sua prestação, permitindo assim formular as próprias teorias, baseadas nos seus valores, como afirma Figueiredo (1998b) "Assim, a principal função do professor já não é dar o programa todo mas é a de interpretar, gerir e adaptar o currículo às características e necessidades dos seus alunos, criando contextos de aprendizagem tão fecundos quanto possível ".

Por último, a escola deve estar também ciente das constantes mudanças e conceitos que surgem na sociedade, tendo que possuir uma grande capacidade de adaptação, ou seja, promover acima de tudo, um conjunto de

interações multi-sociais positivos aos alunos, que promovam aprendizagens e experiências positivas aos alunos adequadas à sua individualidade.

3.2 Escola Secundária do Castêlo da Maia

A escolha da escola para este 2º ciclo de estudos foi ponderada e analisada previamente. Queria uma escola que pudesse ser perto da minha residência, e que me permitisse conseguir conciliar o "trabalho" de treinador de futebol, pelo que fiquei agrado após ter sido colocado na minha primeira escolha, e consequente na Escola Secundária do Castêlo da Maia. Outra parte importante desta escolha foi o facto da minha vontade para lecionar aulas ao ensino secundário e não ao segundo e terceiro ciclo, apesar de saber que estes últimos, terão de fazer parte do EP. Esta escola permiti-me assim, através dos transportes públicos, uma rápida deslocação de um espaço físico para outro.

Assim, o agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia constitui uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este trabalha para a promoção de um ambiente que favoreça a integração e o sucesso de todos os alunos para que sejam cidadãos esclarecidos, intervenientes, solidários e tolerantes. Tem como objetivos fundamentais: promover ativamente o bem-estar da população escolar; promover um ambiente educativo favorável a aprendizagens variadas, dentro e fora da sala de aula; desenvolver ações conducentes a uma melhor educação para a cidadania e preservar e melhorar o espaço físico da escola.

Deste agrupamento fazem parte as seguintes escolas: Escola Secundária do Castêlo da Maia (Sede do agrupamento), E.B.2/3 do Castêlo da Maia, E.B.1/J.I de Bajouca, J.I da Campa do Preto, E.B.1/J.I do Castêlo, E.B.1/J.I de Ferreiró , E.B.1/J.I de Ferronho , E.B.1/J.I de Gestalinho , E.B.1/J.I de Mandim, E.B.1/J.I de Porto Bom e E.B.1/J.I de Santa Cruz, E.B.1 de Seara.

O grupo disciplinar de Educação Física é constituído por 11 professores, mais três professores estagiários.

No que diz respeito ao espaço físico da escola, esta sofreu remodelações nos últimos anos. Nesta escola, cada turma tem uma sala afeta, ou seja, uma

sala para todas as aulas, exceto para a disciplina de EF. Esta é lecionada no pavilhão da escola que se divide em cinco espaços, três terços de um campo de andebol a sala de ginástica e o campo exterior. Quem está na sala de ginástica tem também prioridade em utilizar o campo exterior. Este tem as dimensões de um campo de andebol normal, tal como o pavilhão interior. Há volta do campo exterior existe também uma pista de atletismo e uma caixa de areia para lecionar o salto em comprimento e triplo salto. Ao nível de material, a escola encontra-se, preparada para proporcionar aos seus alunos material necessário para a sua aprendizagem, bem como material para o trabalho de condição física com os alunos.

A ocupação e rotação dos espaços é de acordo com um roulement definido e aprovado pelo grupo disciplinar de treinadores da área de EF no início do ano 2018/2019. Em simultâneo, poderão estar quatro equipas em aula, nomeadamente, três no pavilhão e uma na sala de ginástica/dança, ou até mesmo cinco turmas ao mesmo tempo em aula, pelo que uma turma está sempre condicionado pela meteorologia, por estar no espaço designado ao campo exterior. Este aspeto por ser adaptado com uma aula teórica numa das salas do pavilhão. O espaço exterior não é contabilizado para efeitos da rotação quando temos 4 turmas a realizar aula, no entanto, a equipa que se encontra na sala de ginástica tem prioridade na utilização deste espaço. A rotação dos espaços realiza-se a mais ou menos 3 semanas no sentido descendente, isto é, quem ocupa o espaço 1, passa a ocupar o espaço 2 e assim sucessivamente.

Além disso, ao entrarmos na arrecadação do material, deparamo-nos com uma grande diversidade de material. Todos os professores têm disponível material específico de cada modalidade coletiva e individual para a lecionação ao mesmo tempo da mesma modalidade, bem como, material que permite trabalhar e desenvolver a aptidão física dos atletas, nomeadamente, TRX, trampolins, bolas medicinais, elásticos, cordas, escadas, barreiras, Kettlelbell, steps e fitball. A escola “oferece-nos” assim uma ferramenta importantíssima para a lecionação e aprendizagem dos alunos, cabendo a nós professores, gerir isto da melhor forma, contribuindo sempre para o sucesso dos alunos.

Ao nível do desporto escolar (DE), este é parte integrante do projeto educativo do agrupamento e do plano anual de atividades do EP, e tem como objetivos promover a todos os atletas o acesso à prática de atividade física e desportiva como contributo essencial para a formação integral dos jovens. No DE, a escola apresenta um gruo/equipa de BTT e um grupo-equipa de Ténis de Mesa.

3.2.1 Grupo de Educação Física

O trabalho em grupo é essencial no mundo profissional, mas também pode ser importantíssimo em outras áreas da sua vida. Assim, a interação e o trabalho ao longo do ano com os colegas deve ter um ambiente positivo de forma a criar relações importantes, e que possam ser capazes de ir definindo o nosso desenvolvimento profissional.

Num primeiro momento foi possível perceber que era um grupo que dinamizava muitas atividades desportivas ao longo do ano, como por exemplo, o corta-mato, a caminhada/btt, e na qual procuravam que toda a comunidade escolar tivesse presente nestes momentos.

Desta forma, durante o EP conheci os diferentes professores e acabei por me identificar mais com uns do que com outros, quanto à forma de ser e de estar, quer devido às suas práticas pedagógicas.

Ao longo deste ano, através dos diálogos e da partilha de experiências que fui tendo com os diferentes professores, apercebi-me que de certo modo ia tendo uma maior noção da realidade escolar, e desta forma ia promovendo a minha integração no grupo. A partilha sobre a prática pedagógica em certos momentos foi importante para a resolução de problemas que nos iam surgido. Assim Batista e Queirós (2013) esclarecem que a discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os EE a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de E/A, assumem-se como determinantes.

Face a isto, considero que tive muita sorte com o grupo ao longo do ano, quer na disponibilidade constante que tinham acerca das permutas do espaço de aula ao longo do ano, quer na partilha, nas conversas sociais, procuram sempre que nós tivéssemos sucesso neste ano que passou, e isso valoriza-os enquanto pessoas e essencialmente como excecional de trabalho.

3.2.2 Núcleo de estágio

3.2.2.1 Caracterização do núcleo de estágio

Desde o início saberia que poderia ter um grupo de colegas em que não conhecesse qualquer das pessoas do grupo. Apesar disso, e talvez pela minha experiência em grupos de trabalho como jogador de futebol, saberia que a relação interpessoal e a nossa união enquanto núcleo seria importante ao longo deste processo, referido no início do ano pelo nosso PC.

Assim, a partilha de opiniões, pontos de vista, experiências, problemas e soluções, levarão a discussões pedagógicas e permitem, na grande maioria dos casos, melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem e em todas as suas restantes componentes.

Do núcleo, para além do professor cooperante (PC) e professor orientador (PO), apenas não conhecia um dos dois colegas, mas a “integração” do nosso colega foi rápida contribuindo para um ambiente sempre positivo ao longo do ano. Tal como refere Gee (2001, cit. por Cardoso et al., 2014), as vivências partilhadas, bem como as representações daí resultantes, permitiram aos estagiários tornarem-se num ‘certo tipo de professor’, promovendo simultaneamente a (re) construção da identidade profissional, com benefícios individuais e coletivos. Apesar do referido anteriormente, no início a nossa metodologia de trabalho não era a melhor, e foi preciso a intervenção do PC para nos esclarecer acerca de alguns pontos importantes para trabalhar como um núcleo de estágio. Depois, foi notória a nossa evolução enquanto grupo, as nossas discussões começaram a ser mais “ricas”, mas partilha das observações

das aulas uns dos outros, discussões mais profundos relativamente ao processo de ensino aprendizagem, e que permitiram, apesar de por vezes discordar com as opiniões do núcleo, me permitiram crescer enquanto professor.

Numa forma de regular todo este núcleo e o processo neste EP, temos o PO. Teve um papel no sentido da orientação e supervisão do núcleo de estágio, tal como afirmado por Batista & Queirós (2003, pág.41), *" o professor orientador coordena a sua ação de supervisão com o Professor Cooperante e orienta a elaboração do relatório final".*

Ao longo do ano é de destacar o seu profissionalismo, rigor e competência. Foram várias as sessões de esclarecimento sobre os temas pertinentes do EP, e a sua disponibilidade constante para reuniões pessoais ou em NE. Os seus conselhos e feedbacks das aulas observadas foram também importantes, porque tínhamos uma pessoa de "fora", com experiência e competência, que permitia um olhar mais frio e crítico acerca da nossa prestação num momento tão importante como o espaço de aula.

Em suma, este núcleo foi uma verdadeira família, porque procuramos desde o início que o problema de um fosse o de todos, e isto só torna esta parte tão especial e importante para a nossa identidade profissional.

3.2.2.2 Professor Cooperante

Tal como nos refere Zeichner (1993), os educadores cooperantes têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Desta forma, é necessário que as escolas de formação apoiem e orientem os educadores cooperantes com formação científica específica em supervisão, visto estes serem elementos fundamentais no processo de formação dos estagiários.

Tanto PC (normalmente com mais experiência) como o EE são pessoas adultas e ambos se encontram num processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A missão do PC é de ajudar o futuro educador a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Como referido nas expectativas, procurava um PC que fosse exigente, sempre em cima do processo, mas onde eu pudesse ter abertura para explorar certas ideias e práticas pedagógicas. Desde o primeiro momento em que eu comecei o ano letivo, o PC procurou sempre saber a minha opinião e conhecimento acerca das diferentes estratégias (aulas, modelos de ensino, planeamento), referindo que não havia uma “receita médica” que resolvesse todos os problemas, e que por isso o nosso trabalho de investigação iria ser importante.

Ao longo do ano, a nossa liberdade foi sendo dada com o tempo, com a nossa evolução. Apesar disso, tenho de referir a paciência deste ao longo de todo o processo, nem sempre correspondemos ao pretendido, e esse trabalho foram das aulas, a ajuda em alguns parâmetros foi importante para a minha evolução a partir do 2ºperíodo.

A sua experiência e conhecimento acerca das matérias de ensino, da pedagogia e da psicologia forma muito importantes para o meu desenvolvimento, sendo que por vezes o choque foi inevitável, mas sempre com o objetivo de melhorar. Modifiquei muitos dos comportamentos que tinha como treinador/professor, consigo ver hoje as coisas de forma diferente, e isso é de valorizar no trabalho do PC.

Em suma, o PC sempre foi respeitador, compreensivo, preocupado e entusiasmado com o nosso processo, e que considero que o mesmo contribuiu para que a construção do meu caminho ao longo do ano fosse bastante positiva.

3.2.2.3 Caracterização da turma residente

No início do ano letivo, em conversa entre o núcleo, e depois do professor nos enunciar as características das turmas que iriamos ter, a minha escolha sempre foi a que apresenta melhor desempenho motor. Foi assim com felicidade que recebi o e-mail que teria a meu encarrego uma turma do décimo segundo ano. Era uma turma composta por dezoito elementos, nove do elemento masculino e nove do elemento feminino, sendo que tinha dois elementos

masculinos novos na turma, tendo a turma uma idade compreendida entre os 17 e 18 anos.

E agora como iria ser o primeiro contacto? Tinha algum receio, porque era um grupo de alunos do 12º ano, eu como eles já estive no papel de aluno com professor estagiário, e por causa disso o meu receio. Sempre tinha ideia que deveríamos entrar fortes com a turma, porque o respeito pela tua posição iria ser importante ao longo do ano. Mas por outro lado, o meu lado social, e o facto de querer ter uma relação bastante positiva com os alunos criava a dúvida de como seria a minha abordagem. Optei pelo improviso, e mal o PC fez as apresentações iniciais, fiquei no espaço de aula sozinho com os alunos. Estava nervoso no início da conversa, mas com o desenrolar fui-me acalmando interiormente, e a conversa foi fluindo. No início os alunos apresentaram, referindo nome, idade e qual a modalidade preferida, sendo apresentado de seguida as regras de funcionamento das aulas, aspeto este que não era novo para eles, porque já vinham preparados dos anos anteriores. Depois seguiu-se o preenchimento da ficha individual. A partir do questionário foi possível recolher informação acerca do nível desportivo, académico e clínico dos alunos. De seguida, e para os começar a conhecer melhor, foi feito um jogo, onde lhes era perguntado os seus gostos pessoais em relação a alguns temas sociais. Logo no início do mesmo, uma aluna teve uma intervenção dizendo que já tinham feito aquele jogo no ano passado. Fiquei um pouco sem dizer, mas estava ali o meu primeiro momento de reflexão. Optei por modificar um pouco o jogo, mas onde o mesmo fosse sempre de encontro ao objetivo do jogo.

Através da ficha de registo individual podemos retirar alguns dados inicias importantes, que me ajudaram nas primeiras aulas, onde o conhecimento sobre os alunos era muito pouco. Dos 18 alunos, 5 praticavam modalidade federada (Futebol, Basquetebol), 1 aluno praticava Karaté, 3 alunos frequentavam o ginásio regularmente e 1 aluno praticava vários desportos ao mesmo (Equitação, Kickboxing e Judo). A turma apresentava assim uma média de 4 horas e 10 minutos de atividade física desportiva semanal, ainda que 8 alunos não realizavam atividade física desportiva e 2 alunos apresentavam valores iguais ou superiores a 10 horas de atividade física semanais.

A nível de saúde, 8 alunos não apresentavam qualquer patologia a assinalar. Dos 8 alunos, 7 apresentavam alergias. A maior dificuldade presente foi a visual, com 4 alunos, depois 1 aluno com asma, outro aluno apresentava uma hérnia abdominal e uma rapariga apresentava dificuldade auditiva.

No que diz respeito ao percurso escolar dos alunos da turma, não existem alunos retidos no mesmo ano de escolaridade, 2 alunos estão a frequentar E.F pela primeira vez com a turma, apesar de estes já pertencerem à mesma no ano passado e 9 alunos beneficiam de ação social escolar. Fora do espaço escolar, 44% dos alunos têm apoios no estudo, nomeadamente nas disciplinas de exame, e a turma apresenta uma média de 2h de estudo diário. A média de classificações na disciplina de EF do ano letivo anterior da turma fixa-se nos 17,2 valores.

É assim a minha turma, muitas vezes descrita como a turma de “sonho”. Nos rapazes, temos o craque da bola, o que sabia fazer tudo, o que brincava mais nas aulas, mas que teve um ano desportivo difícil, com algumas lesões, que o prejudicaram no final do ano. O outro jogador de futebol apresenta grande predisposição e competências motoras, e do mais empenhado e respeitador que tive na turma. Havia outros dois com grandes habilidades motoras para todas as modalidades, e os dois extremamente competitivos. Por último tínhamos os rapazes mais resguardados, que apesar de apresentarem algumas dificuldades motoras, conseguiram sempre acompanhar o grupo mais evoluído, fruto da sua dedicação, empenho e perseverança. Do lado das raparigas, temos a outra craque do futebol, que também apresentava grandes habilidades motoras e que sempre demonstrou bastante empenho e dedicação independentemente da modalidade. As duas jogadoras de basquetebol, que dupla. Uma com mais habilidade motora do que outra, uma com mais feitio que a outra, outra mais focada do que a outra, mas foram sempre uma “alegria” nas aulas, contribuindo sempre para um ambiente positivo. Tínhamos ainda uma ex-ginasta que praticava ginásio, e assim demonstrava grandes capacidades físicas, a sua forma de estar nas aulas nem sempre foi a melhor, e assim um desafio ao longo de todo o ano. Por último, tínhamos as alunas que a nível motor apresentavam maiores dificuldades, mas que uma palavra de apreço para o seu empenho,

dedicação e respeito que tiveram ao longo do ano. São um exemplo, e é satisfatório poder ver o seu crescimento de aula para aula.

Por vezes não estive tão comprometido quanto aquilo que devia estar com a turma, mas por tudo que vivi com eles, pelo que aprendi com eles, pelas diferentes sensações que esta turma me proporcionou, não me poderia ter calhado em sorte outra, e também não quereria outra.

3.2.2.4 Caracterização da turma partilhada

Antes de iniciar as caracterizações, é importante referir que a turma na qual partilhamos ao longo do ano, foi uma do 10º ano. Turma esta que estava designada ao quarto elemento do nosso núcleo, mas que por uma lesão não conseguiu permanecer no nosso núcleo, e assim ficou definido desde o início, que cada um de nós daria um período de aulas a esta turma.

Era uma turma que vinha do básico, e que não tinha qualquer experiência com professores estagiários, pelo que o método de trabalho que iriamos ter era totalmente novo para eles.

Estive encarregue da aula de apresentação, que decorreu mais ou menos nos mesmos termos que a minha turma residente. A única diferença é que foi a segunda aula que dei, pelo que os receios inicias não eram os mesmos.

Assim, através da ficha de registo, dos 28 alunos, 5 praticam Futebol; 3 alunos praticam Natação; no Krav Maga, no Atletismo, na Patinagem, no Ginásio, no Tênis, no Voleibol e no Basquetebol, praticam 2 alunos por cada modalidade; no Futsal e na Dança apenas praticam 1 aluno, e 7 dos alunos não pratica qualquer tipo de desporto. A turma apresenta assim uma média de 4 horas e 50 minutos de atividade física desportiva semanal, pelo que podemos afirmar que cumprem as normas da OMS (Organização Mundial da Saúde) de 30 minutos diários.

A nível de saúde, 10 alunos não apresentam qualquer patologia a assinalar. Dos restantes 18 alunos, 9 apresentam dificuldades visuais, 3 apresentam alergias, 2 alunos asma, 1 diabetes, 1 púrpura e 1 dificuldades motoras.

No que diz respeito ao percurso escolar dos alunos da turma, não existem alunos retidos no mesmo ano de escolaridade, mas 6 dos alunos sofreu mudança de escola na transição do 3º Ciclo para o secundário.

Era uma turma no início do secundário, e com a modificação legislativa, a disciplina de E.F contava para a média do secundário. Foi sempre referido pelo PC que a forma de trabalhar com esta turma seria diferente.

Foi uma turma que no início do ano causou algumas dificuldades ao nível do comportamento no espaço de aula, com muitas brincadeiras e falta de empenho nas tarefas. Com o desenrolar do ano alguns desses comportamentos foram modificados.

Eu fui encarregue de lhes lecionar o 2ºperíodo. Posso dizer que foi a experiência mais “dura” que tive ao longo do ano, levou a muitas discussões em reuniões de núcleo, onde fui confortado com muitas dificuldades que apresentava como professor. Permitiu-me crescer e evoluir no meu desenvolvimento profissional, sendo capaz de ver alguns pontos de outra forma, nomeadamente como gerir e ao mesmo tempo como transmitir conhecimento aos alunos de uma forma organizada e que contribua para o seu sucesso.

Por último, posso afirmar que foi um período desgastante, mas que se tornou uma mais-valia para o que restava do ano letivo.

4.Enquadramento Operacional

4. Enquadramento Operacional

4.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

Esta área representa a parte mais substancial do EP e compreende todo o processo de conceção, planeamento, realização e avaliação da nossa prática pedagógica (Matos, 2014a).

Será aqui importante transportar todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos e sobretudo do nosso primeiro ano de mestrado relativamente ao planeamento, participação e reflexão ao longo do EP, focando sobre as questões que considerei pertinentes para a realização do EP.

4.1.1 Período preparatório de um EE

O meu caminho como professor começou muito antes do primeiro dia de aulas. Como indicado pelo PC, as duas semanas antes do início das aulas seriam de profunda aprendizagem e discussão sobre alguns temas relacionados com o nosso EP.

Tudo começou no dia quatro de setembro onde fomos conhecer a escola e o PC. Aí tivemos a ”surpresa” dos nossos colegas do ano passado que realizaram o estágio naquela escola. Por ordem do PC, tivemos uma conversa com os três elementos, onde podíamos tirar dúvidas acerca do funcionamento da escola, podemos trocar pontos de vista, conhecer algumas características do nosso PC, e como funcionava a escola de uma maneira geral, pavilhão e salas de trabalho.

Na primeira reunião de NE nesta fase da época, o PC, começou por questionar o nosso entendimento sobre o plano nacional de educação física (PNEF). Este surge com o intuito de guiar o professor e todo o processo de E/A, mas também ligar as matérias a lecionar.

A organização das diferentes matérias e os objetivos definidos indicam uma evolução da complexidade ao longo dos anos de escolaridade. No entanto,

através daquilo que pude verificar ao longo do ano, nas diferentes turmas e ciclos, que a maioria desempenho motor dos alunos está muito aquém do que os PNEF veiculam. Assim, ganha importância as planificações do agrupamento local, e o conhecimento dos professores do agrupamento acerca dos alunos e das condições que a escola proporciona.

Seguidamente, e partindo do conhecimento académico obtido nos nossos anos de formação e conhecimento específico de cada modalidade, definimos algumas estratégias de ensino, que normalmente, cada professor poderia ajustar em função do seu contexto e metodologias de ensino. De seguida, analisamos cuidadosamente o planeamento anual, contabilizando o número máximo e mínimo de aulas que poderia haver por período, realizando depois um exercício de dividir as diferentes modalidades ao longo do ano.

Por último, analisamos o que deveria ter um plano de aula, de como seria estruturado cada unidade, e que documentos teríamos de criar ao longo de cada unidade.

Este trabalho prévio das aulas, apesar de não ter sido uma tarefa fácil, fruto da pouca experiência que tinha, tornou-se uma oportunidade para compreender melhor todo o processo de planeamento, permitindo-me conhecer assim de forma mais profunda o papel de um professor ao longo do ano e de cada unidade.

4.2 Planeamento

O planeamento do professor constitui uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino (Graça, 2001).

Neste sentido, segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estagio Profissional o objetivo do planeamento é “Planificar o ensino nos três níveis, anual, unidade temática e aula, tendo em conta os objetivos (adequados às necessidades e diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem); os recursos; os conteúdos de ensino, tarefas e estratégias adequadas ao processo ensino/aprendizagem; a previsão acerca de

formas de avaliar o processo de ensino/aprendizagem – momentos e formas contemplando decisões de ajustamento.” (pág.4).

Apesar de serem profundamente analisados e discutidos, os documentos presentes neste processo não são vedados a mudanças uma vez que, durante o EP há situações que proporcionam a sua adaptação como a redução do número de aulas, mudança de instalação ou respostas motoras dadas pelos alunos em relação a alguma modalidade.

4.2.1 Planeamento Anual

Nesse sentido, era importante desenvolver o planeamento anual. Mas devo referir que nós enquanto núcleo não desenvolvemos esta tarefa. Eu, pessoalmente desenvolvi esse plano, mas nunca cheguei a enviá-lo ao PC, mas apesar disso, foi importante para me situar ao longo do ano letivo. Mas algo paralelo a isso, e que realizamos sempre no início de cada período, era a planificação do período. Aí colocávamos que modalidade íamos lecionar, em que dias iriamos lecionar e qual o espaço de aula nos estava designado. Esta planificação servianos de auxílio para o caso de precisarmos de trocar de espaço com algum professor, ou mesmo de ajustar o planeamento. Mas este planeamento teve muito trabalho por detrás. Tivemos que analisar o horário das turmas, simultaneamente, contabilizar o número de aulas que esta teria em cada período. Assim, para realizar esta análise, foi fundamental contabilizar os períodos de férias, feriados nacionais e atividades desportivas da escola já marcadas. Paralelamente a esta tarefa, procurei ainda analisar o espaço de aula que teria à disposição em cada semana do período bem como as turmas e professores que estariam e aula ao mesmo tempo do que eu. A análise dos espaços de aula e respetiva rotatividade foi feita com base no roulement de instalações pré-definido. Segundo este, as turmas ao longo de cada período trocam de espaço de aula, aproximadamente, de três em três semanas.

Foi por base nestas informações que a planificação de cada período foi realizada, mas onde também tínhamos outros pontos importantes a considerar, tal como qual eram as modalidades que teríamos de abordar em cada período e

qual seria a sequência mais lógica para a sua lecionação, bem como quantas aulas teríamos para lecionar cada modalidade.

Porém, o plano periodal não é, nem pode ser encarado como um documento fechado. Este pode e deve ser alterado conforme as algumas condicionantes que possam acontecer, sendo este plano uma forma de nos guiarmos ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Aula nº	Data	Unidade Didática	Espaço (Pavilhão)	
51 e 52	04/jan	Andebol	P1	P1
53 e 54	09/jan		P2	P2
55 e 56	11/jan		P1	P1
57 e 58	16/jan		P2	P2
59 e 60	18/jan		P1	P1
61 e 62	23/jan		P2	P2
63 e 64	25/jan		P1	P1
65 e 66	30/jan		P3	P3
67 e 68	01/fev		P2	P2
69 e 70	06/fev		P3	P3
71 e 72	08/fev	Voleibol	P2	P2
73 e 74	13/fev		P3	P3
75 e 76	15/fev		P2	P2
77 e 78	20/fev	Atletismo	Sala Ginástica	
79 e 80	22/fev	Voleibol	P3	P3
81 e 82	27/fev	Atletismo	Sala Ginástica	
83 e 84	01/mar	Voleibol	P3	P3
85 e 86	06/mar	Feriado	Sala Ginástica	
87 e 88	08/mar	Voleibol	P3	P3
89 e 90	13/mar	Atletismo	Sala Ginástica	Campo Exterior

Figura 1. Planificação Periodal do 2º período

Aula nº	Data	Unidade Didática	Espaço (Pavilhão)	
103 e 104	24/abr	Corfebol	P2	P2
105 e 106	26/abr		P1	P1
	01/mai	Feriado	P2	P2
107 e 108	03/mai	Corfebol	P1	P1
109 e 110	08/mai		P3	P3
111 e 112	10/mai		P2	P2
113 e 114	15/mai		P3	Sala Ginástica
115 e 116	17/mai		P3	P3
117 e 118	22/mai		Sala Ginástica	Campo exterior
119 e 120	24/mai	Caminhada/BTT	P3	P3
121 e 122	29/mai	Corfebol	Campo exterior	P1
123 e 124	31/mai	Auto-Avaliação	Sala Ginástica	
125 e 126	05/jun	Piquenique		

Figura 2. Planificação Periodal do 3º período

4.2.2 Plano anual de condição física

Apesar de não termos desenvolvido o plano anual e condição, acho importante referir que o desenvolvimento da condição física dos alunos esteve presente ao longo de todo o ano letivo. Mencionado pelo PC, era importante desenvolver este plano anual, mas nós enquanto núcleo não o desenvolvemos. Apesar disso, este trabalho não foi descurado totalmente, até porque fazia parte de muitos dos nossos planos de aula, como complemento ao ensino. Através de várias reuniões e discussões foi discutido exercícios, tempos de exercitação,

tempos de recuperação, series, etc. A elaboração era através da nossa pouca pesquisa, do nosso conhecimento prévio acerca de exercícios, ou de dicas do PC. Os exercícios tiveram sempre em conta a modalidade a ser abordada, e os grupos musculares mais importantes desenvolvidos no momento de jogo.

Este trabalho era também importante porque tinha como objetivo, promover o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e o conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física dos alunos.

4.2.3 Unidade didática

A UD apresenta-se como o segundo nível do planeamento, constitui “unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75).

Assim, uma unidade didática (UD) é definida por um conjunto de aulas, em que possui um objetivo terminal da unidade que está inteiramente ligado aos conteúdos que serão abordados na modalidade, sendo estes organizados de uma forma coerente, tendo como objetivo principal que os alunos atinjam o objetivo terminal.

Ao longo do ano foram elaborada para cada modalidade lecionada, unidades didáticas diferenciadas que iam sempre de encontro ao nível dos alunos. A mesma foi estruturada recorrendo ao modelo de estrutura de conhecimento (MEC). O mesmo é um instrumento e planeamento proposto por Vickers em 1190, e é apresentado como um meio de ligação entre a matéria, a metodologia e as estratégias de ensino, sendo constituído por três fases: análise, decisão e aplicação.

Na fase da análise, relativamente à estrutura do conhecimento (módulo 1), é identificado e descrito as modalidades, tais como a história, regras e conteúdos; na análise do contexto (módulo 2), é onde se analisa as condições de trabalho, tais como espaço de treino, os recursos humanos, matérias e temporais com o objetivo de planificar de forma mais concreta; na análise dos

alunos (módulo 3), através da avaliação diagnóstica (AD) realizada na primeira aula da unidade, tentamos enquadrar os alunos no seu nível de habilidade motora daquela modalidade específica; No que toca à fase das decisões, no módulo 4 definimos a extensão e sequência da matéria. Aqui permite-nos justificar de forma mais detalhada a UD, e onde permite ao professor servir de guia ao longo de todo o processo, sendo que pode sofrer alterações ao longo da unidade.

No módulo 5, definimos os objetivos para a unidade ao nível da habilidade motora, da fisiologia do treino e dos conceitos psicossociais. Isto permite englobar todos os alunos dentro do seu nível, e assim desenvolverem as suas competências em função dos objetivos traçados, proporcionando assim uma aprendizagem coerente.

Na configuração da avaliação (módulo 6), definimos os momentos essenciais onde irão ocorrer os momentos de avaliação.

No módulo 7, onde temos as situações de progressões e situações de aprendizagem, temos a criação de cenários de ensino e aprendizagem de acordo com o nível que os alunos apresentam. O principal objetivo do módulo é proporcionar ao aluno cenários onde este vivencie o sucesso, ou seja deve existir a preocupação de criar situações onde este possa executar corretamente as habilidades técnico-táticas da modalidade lecionada.

Na fase da aplicação, apenas contempla o módulo 8. Este apresenta de que forma é que cada conteúdo vai e pode ser abordado ao longo da unidade.

A construção da UD era feita de uma forma um pouco diferente ao “produto final”. Ao longo do primeiro período, em reuniões de núcleo, fomos confrontados com alguns problemas que foram surgindo ao longo de cada unidade.

Inicialmente, a unidade didática era constituída pelo objetivo terminal e por quatros domínios, as habilidades motoras, condição física, cultura desportiva e conceitos psicossociais. Logo na primeira unidade de futebol, o PC questionou-nos acerca da introdução de duas questões: “O que ensinar”; “Como ensinar?” e “ Para quê ensinar?”. Conseguimos perceber que estas perguntas poderiam

ser importantes para o nosso planeamento da unidade, em que serviam como um guião na forma de como iriamos introduzir e lecionar os diferentes conteúdos, ou seja já tínhamos ali a sequência programada de como abordar os conteúdos, sendo normalmente modificada ao longo da unidade. De referir que a questão "O que ensinar" foi retirada da UD, devido a não fazer qualquer sentido descrever os conteúdos que iriamos introduzir ao longo da UD.

Ao longo do ano, com os problemas que eram surgidos na prática, podemos constatar alguns pontos a ter em consideração na construção da UD. O número de conteúdos deve ser mais reduzida, de forma aos alunos conseguirem compreender e consolidar melhor o aprendido ao longo das aulas, contribuindo assim também para o sucesso dos alunos.

Tal como refere Guilherme (2015, p. 120) "unidades didáticas com um número limitado de conteúdos, que permita um experienciar consistente, ao invés de um número exagerado, que não permita solidificar o que quer que seja." O segundo reside na "importância de escolher os conteúdos adequados, para o nível de desempenho dos alunos, apresenta-los em contextos providos de sentido e objetivo"

Este último aspeto, mais relacionado com a aplicação da UD, leva-nos ao longo do processo, e devido à aplicação, que a mesma possa e deva sofrer alterações em busca do sucesso dos alunos. Assim, este documento não deve ser fechada, e as constantes reflexões pessoais e em núcleo de estágio leva-me a repensar na proposta inicialmente elaborada.

4.2.4 Plano de aula (PDA)

Oliveira (2011) diz-nos que o plano de aula é um instrumento didático-pedagógico necessário à execução da atividade do docente no quotidiano escolar colocando-o como elemento básico. Sendo o último documento a fazer na planificação da unidade, a importância do plano de aula não deve ser descurada, porque é esta que esta ligada ao planeamento realizado anteriormente.

O plano de aula foi das primeiras tarefas pedidas pelo PC. Foi uma tarefa de certa maneira facilitadora porque tínhamos os "nossos" exemplos de PDA do

ano anterior na nossa cabeça, e saberíamos que o mesmo teria de ser repartido por 3 partes, como sugere bento Bento (2003), nomeadamente, a parte preparatória, a parte inicial e a parte final. Apesar disso, o PDA sofreu algumas alterações relativamente ao inicialmente realizado e aplicado.

Numa fase inicial, o PDA contemplava no cabeçalho, o nome do docente, data, hora da aula, duração, nº da aula, nº da aula na unidade, turma, material, nº de alunos, no de escolaridade, local, função didática, unidade didática e objetivo geral da aula. Na tabela inferior, tínhamos referido as três partes do plano de aula, e o/s objetivos específicos, as situações de aprendizagem/organização metodológica, os objetivos comportamentais e as palavras-chave. No fim, estava uma tabela para colocar o sumário e para realizar a reflexão da aula, aspeto este mencionado pelo PC que devia estar presente.

Em contraste com o PDA utilizado ao longo do ano, no cabeçalho foi organizado de forma diferente, tendo sido introduzido um parâmetro com o nome do professor cooperante, e foi eliminado o item da unidade didática. Relativamente ao planeamento propiamente dito, foi introduzido na mesma tabela os conteúdos serem abordados na aula juntamente com o objetivo comportamental e tudo o resto se manteve.

Todas estas alterações foram realizadas após reunião do NE. Ficou também estabelecido em reunião que os planos de aula deveriam ser enviados por e-mail até sexta-feira da semana anterior às aulas. Não foi fácil inicialmente cumprir as datas no início, até porque não estava habituado a este ritmo de trabalho, mas penso que a adaptação foi rápida, conseguindo maior parte das vezes entregar o plano de aula a tempo. Este prazo d entrega era devido a podermos receber um feedback do PC acerca das nossas propostas apresentadas, e assim poderíamos modificar conforme os seus comentários.

Apesar disto, o plano de aula é como um guia para nós professores durante a aula, mas que não pode ser fechado, isto porque surgir constrangimentos que não estamos preparados, como faltar um aluno, como ter dois espaços de aula em vez de um, e também por exemplo trocar de espaço de aula com outro professor. E aqui é importante a nossa flexibilidade mental para

ultrapassar estes momentos na aula. Um destes casos referido anteriormente foi refletido após uma aula:

"Como ponto inicial, e fulcral desta reflexão, é de referir que o plano de aula não foi cumprido na totalidade, faltando o último exercício situado na parte final. Este deveu-se ao facto de a meio da aula ter sido disponibilizado outro espaço do pavilhão, que permitiu assim uma maior aprendizagem constante dos dois grupos na aula. Culminou assim numa falta de controlo do tempo da minha parte, que tem de ser corrigida nas próximas aulas."

(Aula 13 e 14, 10 de outubro de 2018, futebol)

4.3 Realização

4.3.1 Relação professor – aluno

"Foi uma aula diferente, em que nós, professores estagiários, tivemos um contacto diferente com os alunos. Foi assim possível jogarmos um pouco da modalidade de basquetebol com os alunos, contribuindo para um clima muito positivo na aula, e na qual os alunos se apresentavam muito motivados ao longo da aula".

(Aula 49 e 50, 14 de dezembro, autoavaliação)

Um dos pontos importantes fulcrais e importantes que surgem no início do ano é de que forma nos vamos relacionar com as nossas turmas, quer a residente quer a partilhada. Penso que a relação com os alunos vai estar relacionada com a personalidade do professor, sendo que nós EE, temos sempre receio de sermos "muitos amigos", e também porque por vezes a diferença de idades pode ser um problema.

Eu, enquanto aluno tive a felicidade de ter dois professores estagiários, e as experiências vividas durante os dois anos foram marcantes e contribuíram para seguir por esta via profissional. E nesses anos, uma arte importante foi a tal relação professor-aluno, que foi muito importante para me manter motivado nas aulas de EF, e contribuíram para um ambiente sempre positivo na turma.

Este era o meu objetivo para o ano, ser capaz de ter uma boa relação com todos os elementos da turma, tal como Lopes e silva (Lopes e Silva, 2011:63) afirma “Os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos”.

Para que esta relação fosse positiva, era importante conhecer os alunos, nomeadamente, saber as suas vivências e ainda as vivências desportivas, sendo que as suas personalidades iam sendo notórias com o avançar das aulas. Para este facto, a primeira aula era sem dúvida importante para esta relação, porque o primeiro impacto é muito importante e também porque deveria ser positivo.

Desde o primeiro momento com a turma percebi que era uma turma a nível comportamental não viria a ter grandes preocupações. Para além disto, o seu empenho e motivação nas primeiras aulas deixavam mais descansado quanto ao funcionamento da aula, percebendo que poderia estar mais concentrado nas tarefas da aula, visto que era uma turma que estavam habituados a trabalhar autonomamente e de forma organizada nos outros anos.

Após este primeiro momento, foi procurando ao longo das primeiras aulas, nos momentos antes e após as aulas conhecer um pouco mais dos alunos, perceber do que gostavam, como corria as suas vidas desportivas fora da escola, e qual seria o seu futuro, que licenciatura gostariam de seguir. Apesar disso procurei sempre não confundissem uma boa relação com mais do que isto, em que por vezes pudessem ter um comportamento mais abusivo. Vários momentos ao longo do ano contribuíram para que esta relação fosse a melhor.

Segundo Ponte *et al.* (2001) os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Na minha opinião, o ano mais crítico para este desenvolvimento é o ano do EP. Isto porque, é neste ano que temos o primeiro contacto com tudo o que é relacionado com a docência mas, sobretudo, é o primeiro ano em que temos contacto com alunos, com os nossos alunos. No final deste ano, posso afirmar que todo este ano vai estar marcado a nível pessoal e profissional, e onde os alunos foram os grandes responsáveis para este desenvolvimento, tão importante para mim.

Para finalizar, de referir alguns momentos que foram marcantes neste ano. Um deles foi quando um dos alunos trouxe um bolo para a aula para no final da aula todos podermos comer e conviver enquanto turma. O outro momento foi quando dois dos alunos, que iriam realizar os pré-requisitos, me questionaram se os poderiam ajudar a treinar para esse momento, e no qual percebo que tinham confiança que eu poderia set uma valia para o seu sucesso. Por fim, as ultimas aulas de cada período foram também importantes para que esta relação fosse a melhor, como refiro numa reflexão:

> "Foi uma aula diferente, em que nós, professores estagiários, tivemos um contacto diferente com os alunos. Foi assim possível jogarmos um pouco da modalidade de basquetebol com os alunos, contribuindo para um clima muito positivo na aula, e na qual os alunos se apresentavam muito motivados ao longo da aula."
>
> (*Aula 49 e 50, 14 de dezembro, autoavaliação*)

4.3.2 Gestão e organização da aula

A gestão e organização das aulas foram minhas preocupações iniciais. Isto porque uma aula mal organizada iria refletir-se no ambiente da aula, na instrução aos alunos e assim no ritmo da aula. Sendo assim, antes da aula havia um trabalho realizado previamente por mim, com ajuda das minhas colegas EE e do PC, quando necessária.

O meu plano de aula, como referido anteriormente estava divido em três partes: inicial, fundamental e final. Tendo essas partes objetivos distintos, era importante que a sua ligação fosse pensada e estruturada para que a gestão dos tempos e a organização da aula fosse positiva, e não contribuísse para um "ruído" desnecessário.

Um primeiro problema de gestão foi logo visível nas primeiras aulas ao não conseguir controlar bem o tempo total da aula.

> *"Um ponto extremamente negativo da minha parte, enquanto professor, foi o facto de ter mandado a turma 10 minutos mais cedo*

para tomar banho. Foi um momento embaraçoso, no qual mostrou falta de profissionalismo da minha parte"

(Aula 5 e 6, 21 de setembro, futebol)

Outro aspeto que me "atormentou" algumas vezes ao longo do ano foi chegar em cima da hora às aulas. Como parte importante do nosso trabalho, chegar mais cedo às nossas aulas era um ponto importante e muitas vezes referido pelo PC. Apesar disso, por vezes devido a problemas no transporte até à escola, chegava em cima da hora e não conseguia preparar a uala de forma correta. Isso levava a que a gestão e organização da aula fosse um problema.

". Como professor cheguei em cima da hora à aula devido a não ter impresso o plano de aula antecipadamente. Isto refletiu-se na preparação da mesma, ou seja, durante a aula houve vários momentos de transição demorados devido à falta de material no recinto da aula. Este problema condicionou o ritmo da aula, distraindo me por vezes no essencial da aula, que era a avaliação diagnóstica. Outro aspeto relevante foi a intervenção do professor cooperante na aula, onde, apesar de me ter apercebido do espaço vazio no pavilhão, não o utilizei para um melhor funcionamento da aula, aspeto que terei em atenção da próxima vez, certamente."

(Aula 7 e 8, 26 de setembro, corfebol)

Por ser uma turma já habituada a esta forma de trabalhar com EE, a turma contribuía quase sempre para que esta gestão e organização fosse a melhor, solicitando ajuda e alguns momentos ao longo do ano.

A turma era maioritariamente das aulas dividida em dois grupos, pelo que a gestão e organização seriam dois pontos fundamentais nesta forma de trabalhar, isto porque o meu foco iria estar sempre num grupo, enquanto o outro teria tempo de trabalho autónomo e de pares. Como referem Mesquita e Graça (2009, p. 43), "Assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo".

Por ser uma turma já habituada a esta forma de trabalhar com professores estagiários, a turma contribuía quase sempre para que esta gestão e

organização fosse a melhor, solicitando ajuda e alguns momentos ao longo do ano.

4.3.3 Trabalho por níveis

Desde o primeiro momento, e em reunião do NE, o PC desde o início nos conduziu a que a as aulas seguiriam um trabalho por níveis de desempenho dos alunos. Este tipo de trabalho procurava responder aos muitos problemas que poderiam surgir ao longo do ano, e sobretudo iam de encontro ao que pretendíamos, que era o sucesso e aprendizagem.

O trabalho por níveis é assim importante para dar resposta às características e capacidades individuais de cada aluno, pois este apresentam perfis diferenciados, o que leva à diferenciação do ensino. Tal como é apresentado por Januário (1996, p. 95), “A diferenciação do ensino pode ser implementada por vários meios: (a) estabelecer metas e objetivos desiguais para os alunos e, consequentemente, diferentes tipos de tarefas e critérios de avaliação – diferenciação máxima; (b) pela utilização de tarefas de aprendizagem diferenciadas para alcançar metas idênticas – formas de diferenciação considerada como média; e, (c) por estratégias de atuação ou decisões de ajustamento particulares do professor – tempo de aprendizagem desigualmente atribuídos, prioridades na supervisão, em incentivos ou feedback para alguns alunos, etc., embora os objetivos e conteúdos sejam à partida, iguais para todos.”

Esta forma de trabalhar por níveis fazia dividir a turma em dois grupos, sendo que uma estaria na aprendizagem da modalidade, e a outra estaria num circuito de condição física. Sempre que possível devido ao espaço de aula, os dois grupos poderiam estar ao mesmo atempo no processo de E/A escolha dos grupos era feita através do resultado da AD, e apesar do objetivo terminal ser o mesmo, os dois grupos teriam um processo de lá chegar diferente. Isto leva a estratégia utlizada nos diferentes grupos tenha um grau de complexidade diferente.

Numa fase inicial, não foi fácil adaptar me a esta forma de trabalho, porque exigia muito de mim, tal como mencionado num momento:

"Outro aspeto foi trabalhar por níveis, um desafio constante. Nunca tinha, como aluno, experimentado esta forma de trabalho, diferente e que exige realidades diferentes de um para o outro. Concluo, no fim da unidade, que o nível mais fraco deve ter uma atenção e intervenção diferentes, mas que, apesar disso, em ambos os níveis o ritmo da aula deve ser muito mais evidente, ou seja, devo intervir sucessivamente, corrigir, demonstrar, verificar após a correção."

(Reflexão da unidade futebol)

Mas foi através destas dificuldades que me permitiu evoluir e crescer no "manuseamento" das aulas, e no seu controlo.

Leva assim também a avaliação seja diferente, ou seja, os descritores de desempenho não serão os mesmos, isto porque um ou outro conteúdo pode ter sido introduzido num grupo e no outro não. Isto leva assim a que através do trabalho desenvolvido ao longo do ano, os alunos se apresentem sempre motivados, porque vão alcançando o sucesso na realização das tarefas ao longo do ano.

Este trabalho ao longo do ano permitia também uma melhor transmissão dos conteúdos, uma melhor instrução da minha parte, e sendo que estávamos perante um grupo de alunos mais pequeno, permitia controlar melhor a turma. Apesar disso, houve momentos, principalmente na modalidade de futebol e de andebol que optei por colocar juntamente alunos de diferentes níveis, procurando que estes pudessem ajudar os colegas a crescer e a compreender melhor o jogo. Esta "tática" proporcionou desempenhos superiores dos alunos com maior dificuldade, resultando, mais uma vez, em sucesso escolar. Estas duas formas de trabalhar por níveis, ou seja separar, ou agrupar os alunos com diferentes níveis de desempenho, permite que o professor possa "jogar" conforme os problemas que durante as aulas possam acontecer. Neste caso, na minha turma, misturar alunos de diferentes níveis, permitiu em alguns momentos responder a problemas de circulação de bola (andebol) ou de criação de oportunidades de finalização., tal como referido numa reflexão:

"Outro aspeto na parte final, foi a troca de elementos e mistura dos mesmos, dos diferentes níveis de desempenho, onde é possível refletir que esta estratégia podia e devia ter sido utilizada mais vezes, sendo uma ideia para a próxima aula de avaliação."

(Aula 95 e 96, 27 de março, voleibol)

4.3.4 Competição nas aulas

Verhoeff (1997) argumenta que um cenário de competição bem planeado desafia os participantes a "darem seu melhor", impulsionando a motivação e a aprendizagem. Para Lawrence (2009), a competição é de salutar, na medida em que encoraja o aprendizado e aumenta a motivação.

Ora foi nestes pressupostos que o PC sempre procurou que a competição fosse surgindo nas aulas, para aumentar os níveis de motivação nos alunos e assim a sua aprendizagem.

Tive alguma dificuldade ao longo do ano que este aspeto fosse realizado, e de forma organizado, e que foi sempre motivo de preocupação da minha parte, de que forma poderia combater este problema.

"Procurei num grupo ter competição, mas no qual penso que não resultou. Apesar dos alunos terem a motivação disso, a falta de golos levou a uma certa saturação do exercício, mas onde também o demasiado tempo do exercício, foi importante para essa saturação. Não consegui ainda resolver a situação da visibilidade da competição, e na qual após a intervenção do professor cooperante num grupo, foi notório o aumento de motivação desse grupo. Tem de ser um ponto a ter no pensamento nas unidades didáticas seguintes, sem margem de dúvida"

(*Aula 25 e 26, 2 de novembro, futebol*)

"Procurei melhorar sempre neste aspeto, e quando consegui de uma certa forma ter uma competição organizada no andebol, surgiu um problema que pode condicionar esta questão da motivação, ou do seu "excesso". O aspeto da competição é por vezes negativo para os 2 alunos mais disponíveis,

onde por vezes, por quererem ganhar, optam pelo individualismo, aspeto esse a referir antes da próxima aula."

(Aula 67 e 68, 1 de fevereiro, andebol)

Este problema quando surgiu foi debatido em núcleo de estágio e foi resolvido rapidamente. Passava por condicionar a competição, ou seja, colocar variantes em que valorizássemos a tomada de decisão, permitindo assim que estes dois alunos procurassem mais resolver os problemas com a equipa.

Outro aspeto negativo relativamente à competição foi nas aulas de corfebol, onde por ser um desporto em que a marcação individual é importante, surgiu alguns momentos de maior tensão entre dois alunos. Procurei sempre falar com os dois alunos para a resolução deste problema, e que ou iriam mudar o comportamento naquele momento da aula ou as suas equipas seriam penalizadas. Como funcionava o modelo de educação desportiva (MED), era possível ter a nosso favor essa solução.

Apesar de estes "problemas", considero que a competição possa ser utilizada quando possível nas aulas de EF. Isto porque permite que os alunos vivenciem diferentes sensações que a competição transmite. Trabalho de equipa, cooperação, superação, valores tão importantes nos desenvolvimentos dos jovens. Mas também temos o outro lado que afirmam que a competição não contribui para a aprendizagem dos alunos, tal como refere (Lam, S et al. 2001) considera que ambiente competitivos prejudicam o processo de aprendizagem ao forçar o aluno a ter como objetivo somente o êxito na competição e não o processo (aquisição de conhecimento). Até concordo de certa foram com o que este autor diz, só que há uma pequena diferença naquilo que eu fazia e penso, é que o papel do professor na competição não é só de gerir, mas sim de intervir oportunamente nos momentos propícios, para que ocorra a tal aprendizagem dos alunos.

E para mim sempre trouxe mais aspetos positivos que negativos a competição, pelo que será uma forma de trabalho de anos futuros na profissão.

"Em suma, foi uma modalidade onde consegui implementar de forma organizada a competição, e na qual penso que a mesmas trás mais aspetos positivos que negativos."

(Reflexão da unidade de voleibol)

4.3.5 Experiência da implementação do MED

De forma a ir de encontro a um desafio do PO e do PC de utilizar o MED, foi discutido pelo nosso NE que o terceiro período seria uma excelente oportunidade de implementarmos este modelo, nas turmas residentes, no meu caso no 12º ano. A modalidade escolhida foi o corfebol.

A minha experiencia neste modelo foi enquanto aluno com um professor estagiário. Recordo com muita felicidade esses momentos das aulas, porque envolviam muita competição e nos alunos tínhamos um papel diferente e motivador nas aulas.

O MED, proposto por Darly Siedentop (1987), procura romper com os formatos tradicionais de ensinar o desporto em contexto escolar, procurando recentrar o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

De forma a garantir a aproximação do desporto na escola, Siedentop (1987) incluiu no modelo seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, a festividade e os eventos culminantes.

O MED, ao nível do currículo, procura dar oportunidade aos alunos para aprenderem os conteúdos de forma mais genuína, e que esta experiencia seja importante e relevante para todos os alunos através dos valores que este modelo procura transmitir. Para alcançar estes objetivos, é importante que a unidade didática seja mais longa, e os alunos tenham acesso a conteúdos que os façam transferir os conhecimentos adquiridos para a realidade desportiva (Hastie, 1998).

A nível instruticional, o MED coloca o aluno no centro do processo, desafiando os alunos a assumir diferentes papéis e funções, apelando o trabalho de equipa, cooperação e respeito pelos colegas. Aqui, o papel do professor sofre algumas alterações porque passa de uma posição de controla para uma posição de gestão. Aqui surge um problema que nós NE inicialmente detetamos, o “poder” que iriamos dar aos alunos. Porque um ponto da nossa postura enquanto

professores, é que procurávamos que os alunos aprendessem, e não fosse para eles apenas se divertirem nas aulas.

Assim, optamos por dividi a unidade em três importantes momentos. Pré-época, pré-competição e a competição. Na pré-época, o professor iria ter um papel mais importante na aprendizagem dos alunos, conduzindo a aprendizagem nessas 3 aulas iniciais. O período pré-competição, onde o papel dos alunos começa a ganhar mais importância e o período da competição, onde os alunos teriam quase uma total autonomia nos papéis desempenhados.

De encontro ao problema acima, optamos por suavizar este papel dos alunos, ou seja, eles iriam ser parte integrante da sua aprendizagem, e os papéis iriam ser cumpridos, mas seria apenas num momento por aula, ou seja, a partir da segunda/terceira aula, onde os alunos iriam começar a trazer alguns exercícios que fossem de encontro a questões que deveriam melhorar no jogo. Durante o momento de competição, e principalmente nos jogos formais, os alunos realizariam sempre o papel de árbitro e de estatístico. Isto permitiu assim que, enquanto professor, conseguisse intervir mais durante a aula assim como nos momentos de pré-época e pré-competição.

Como normal, refleti mais sobre aspetos que correram menos bem durante a implementação do MED, e para que durante ou no futuro consiga melhor estes aspetos menos bons.

"No papel de árbitro, os alunos evidenciam algum desleixo na marcação de faltas, o que leva a que as regras do jogo não sejam cumpridas, a não ser pelo meu auxílio, como professor. Tenho que encontrar uma solução que poderá passar pela valorização pontual desse papel.

Devido ao modelo utilizado, tenho de ir dando cada vez mais autonomia aos alunos/treinadores nas próximas aulas, até porque a aprendizagem do conteúdo pode partir pelo papel de treinador."

(Aula 107 e 108, 3 de maio, corfebol)

Foi este um problema com o qual me deparei durante as aulas, mas que já tinha algum receio. Os alunos, apesar de conhecerem as regras, devido à sua falta de experiencia no papel e na observação direta, causavam alguns erros, o que levava a que os alunos mais competitivos (a turma quase toda), tivessem

comentários desapropriados com os árbitros. Eu desde o primeiro momento procurei que este papel fosse respeitado. Mas após a aula mencionada em cima, resolvi que, através do sistema de accountibility implementado no torneio, dar uma penalização à equipa por comportamentos menos adequados com os árbitros. Criei assim um documento que deviam anexar ao manual de equipa com as penalizações dos jogadores para com o árbitro. Apesar disso o respeito com os árbitros foi aumentando com o decorrer das aulas, conforme os alunos iam vendo que iam sendo penalizados fortemente por causa disso.

Por último, um problema que surgiu no final da unidade e que depois não deu para observar se sofreu melhorias.

"O outro problema existente na aula foi o tempo de demora na pausa para beber água. O mesmo esteve perto dos 10 min, e no qual eu não fui capaz de no momento reduzir esse tempo. Uma ideia através de discussão com o núcleo de estágio, foi de como no modelo a ser utilizado temos um sistema de pontuação, o tempo de demora de cada equipa pode ser descontado na sua pontuação. O que poderá levar assim a menos tempo nessa pausa."

(Aula 117 e 118, 22 de maio, corfebol)

Era acerca das pausas para beber água nas aulas, nomeadamente no espaço exterior, e que pode ser transportado também para o espaço interior. Os alunos demoravam muito tempo nas pausas da água, essencialmente porque a distancia para o espaço exterior ainda era grande. Isso prejudicou e muito esta aula, nomeadamente no momento de competição que estávamos, que teve der ser mais reduzido. Foi assim um assunto pertinente na posterior reunião de NE e de análise. Concluímos que, tal como foi resolvido o problema dos árbitros, estas pausas seriam também prejudiciais à equipa que demorasse mais tempo que aquele disponibilizado pelo professor.

Quanto à avaliação dos alunos, e assim indo de encontro ao processo de E/A, vamos puder refletir este momento através do estudo, isto porque podemos verificar que neste modelo as notas dos alunos forma mais baixas.

Como momentos bastantes positivos na implementação dos alunos foi o seu crescimento e empenhamento na implementação deste modelo. Foi

interessante observá-los extremamente comprometidos com a sua equipa, criaram grito, hinos, e a competição era sempre saudável. A forma como acabou, através do evento culminante, permitiu constatar que este modelo é especial e que proporciona momentos diferentes aos alunos, e também aos professores.

"O aspeto da competição foi assim importante para a motivação e empenho dos alunos. No início a turma não estava completamente comprometida com os aspetos da filiação, mas ao verem o material a ser produzido por mim, aos poucos forma visto melhorias nesse aspeto. Começaram a trazer camisolas da mesma cor, criaram grito, e até um grupo criou um hino, momento sempre gratificante, para um professor ver este nível de comprometimento da turma."

(Reflexão da unidade de corfebol)

4.3.6 A experiência com os mais novos

Como planeado neste ano de EP, eu EE, tinha que ter um certo número de horas na lecionação de aulas de EF no 2º ciclo, de forma a completar o pretendido. Por uma ideia que partiu do PC, este decidiu que de forma a tirar um maior proveito deste momento, que irias ter um horário "completo" de professor, ou seja, iriamos lecionar ao longo de uma unidade temática, diferentes turmas do 2º ciclo. Estas aulas eram conjugadas com as aulas que tínhamos da nossa turma residente, e que permitia num mesmo dia darmos o bloco inteiro da manhã de aulas de EF, tal como um professor costuma ter.

"Ao início parecia "aterrorizante", mas com a experiência da 1º semana, tudo isso desapareceu."

(Reflexão 1ºsemana – 2ºciclo)

As primeiras aulas foram muito importantes no desenrolar das aulas. Pensava eu que ia ser chegar à aula e conseguir realizar tudo aquilo que estava planeado. Pensava que eu apenas três exercícios eram facilmente introduzidos. Pensava eu que iria conseguir introduzir muitos conteúdos ao longo da unidade. Tudo isto foi desconstruindo ao longo da primeira semana, com as constantes

conversas em NE e com o professor residente daquela turma e conhecedor da realidade, tal como refletido posteriormente:

"Sobre as aulas, que realidade totalmente diferente do que temos no secundário e o que pensávamos que íamos ter pela frente. Os meus planos de aula foram modificados no momento devido aos alunos apresentarem muitas dificuldades motoras, e onde constatei que a planificação não era realista a quase todos os alunos. Este ponto referido anteriormente vai ter que ser repensado nas próximas aulas. Apesar disso, encontrei alunos totalmente motivados e empenhados para a aula, questionavam-me constantemente acerca de pormenores técnicos, o que me deixava a mim também extremamente motivado por estar ali"

(Reflexão 1ºsemana – 2ºciclo)

Outro aspeto relevante da minha intervenção foi o facto de ter observado que alguns alunos do quinto e sextos anos tinham uma melhor habilidade motora do que os alunos do secundário. E isso foi um ponto com o qual discutimos em NE e que não há grande explicação sobre o fenómeno, mas muitas das ideias são aqui presenteadas:

"Ora a minha primeira resposta a esta questão é que estes alunos do 2º ciclo provavelmente praticam a modalidade fora da escola. Esta afirmação é de certa maneira verdadeira, mas vai em contraste com o observado em alguns alunos, que apresentam um habilidade técnica acima da média na modalidade, sem nunca a ter praticado sem ser em contexto escolar, o que leva a outra interrogação: se estas habilidades estarão ligadas à forma como foi lecionada anteriormente? Nunca saberemos se este relacionado com este aspeto, porque não temos dados que fortaleçam esta afirmação.

Decerto que realizar outra atividade desportiva que não o voleibol ajuda esses alunos na aula de educação física e na compreensão mais rápida das habilidades motoras, mas isto será a razão pela qual os alunos do 2ºciclo compreendem melhor a matéria de ensino em relação aos do secundário? Pessoalmente isso poderá influenciar, mas como no geral temos sempre vários alunos que praticam, isto poderá não ter muito relevo.

Outra questão pertinente para mim é: Os alunos do secundário não estão "mais desenvolvidos" cognitivamente, que os leva a compreender e assimilar de forma mais rápida o que lhes é pedido? Esta pergunta tem toda a sua lógica, pelo que devia levar à afirmação que os alunos do secundário após tantos anos de escolaridade, alguns dos conhecimentos já deveriam estar assimilados, mas o mesmo não se verifica. Terá a ver com a motivação? Terá a ver com as experiências vividas no espaço escolar / extraescolar? "
(Reflexão 2ºsemana – 2ºciclo)

Em jeito de conclusão, foi uma experiência muito enriquecedora, onde estive situado num ambiente diferente e que me pedia respostas e posturas um pouco diferentes aquelas praticadas na turma residente. O carinho e apreço dos alunos no final das aulas é um dos momentos que nenhum professor esquece e que irá perdurar nas memórias.

4.3.7 Modelos de ensino

Ao longo do ano de estágio foram lecionadas várias unidades na minha turma residente, bem como partilhada. Para esta lecionação, era importante estabelecer que modelos iriam sustentar o ensino, entre outros elementos. Surge assim os modelos instrucionais que auxiliam o docente na estruturação das unidades didáticas, procurando ajudar na criação dos objetivos e do processo de E/A a ser utilizado. É importante referir, que apesar da sua interpretação e implementação dos modelos, estes, através de situações que possam surgir ao longo do processo, possam ser tomadas decisões diferentes, tendo em conta o melhoramento da estrutura.

Deste modo, os modelos instrucionais auxiliam o professor criar as condições necessárias à construção de um nível significativo de autonomia, bem como uma vinculação duradoura à prática desportiva, através da descoberta do equilíbrio entre os diferentes tipos de modelos, sejam eles mais centrados no professor ou no aluno (Mesquita & Graça, 2011).

Procurando assim esta distinção entre um modelo centrado no professor ou no aluno, acabei por utilizar vários modelos em cada unidade, estabelecendo relações entre eles que permitem ter em conta vários fatores com os quais nos deparamos, tais como objetivos didáticos, pedagógicos, relacionais organizações, entre outros. Esta "ginástica" de modelos permite adaptar as características de cada modelo às necessidades inicias e as que surgem ao longo do processo de E/A. Permite assim conjugar a minha intervenção nos momentos em que esta é centrada no professor, ou noutro caso no aluno, quando lhes pedimos trabalho autónomo e responsável durante a aula.

De referir, que ao longo do ano, nas modalidades coletivas, como no futebol, voleibol, andebol, conjugamos o Modelo de instrução direta (MID), o modelo de abordagem progressiva ao jogo e o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (TGFU). Na modalidade de corfebol utilizamos o Modelo de educação desportiva (MED) e no atletismo utilizarei em conjunto com o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo desenvolvimental de Rink (MD).

4.3.7.1 Modelo de Instrução Direta (MID)

Um dos modelos instrucionais em que mais recorri, e talvez fruto da pouca experiencia e confiança, foi o modelo de instrução direta (MID), proposto por Rosenshine (1979). Este "*...caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem*." (Graça & Mesquita, 2011, p. 48).

Este modelo teve como vantagem para mim o facto de conseguir controlar melhor a turma, um pouco como se fosse eu o centro da aula. Isto leva assim a que o trabalho de casa do professor seja realizado, devendo estruturar e planear estas intervenções. Apesar disso, o recurso a este modelo, apesar de ter sido constante, nunca era o foco principal ao longo das unidades, porque não nos permitia garantir a evolução dos alunos ao nível cognitivo e psicossocial. Tendo em conta este aspeto, e indo de encontro ao referido anteriormente, foram utlizados outros modelos utlizados na minha ação enquanto professor. O objetivo

era que com o tempo esta forma de instrução da matéria de ensino fosse reduzindo ao longo do ano, sendo só utilizado pontualmente na explicação dos exercícios.

4.3.7.3 Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (TGFU)

No TGFU, era o modelo que ia mais de encontro ao objetivo da unidade, e na qual conseguíamos avaliar melhor o conhecimento técnico-tático dos alunos. Com este modelo pretendia utilizar o jogo como a principal ferramenta para atingir os objetivos nas aulas. Para Mesquita & Graça (2011), no essencial, os proponentes pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse descolada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática do jogo. Como referem os mesmos autores, o modelo adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada.

Este modelo permitia assim avaliar o conhecimento e evolução dos alunos ao longo da prática, porque permite questionar, discutir e explicar ao aluno perante aquele situação que querem resolver no jogo. Permite ao mesmo tempo trabalhar as questões técnicas, mas devido ao ambiente em que estamos, o escolar, é mais importante que os alunos adquiram conhecimento ao nível tático acerca dos problemas que lhes podem surgir no jogo, do que estar centrado apenas na parte técnica, porque sem a prática constante, a parte técnica vai desaparecendo.

Este modelo era o mais utlizado ao longo do ano, porque era o que mais ia de encontro à resolução dos problemas em situação de jogo, e a palavra “situação de jogo” era a mais realço neste modelo. Porquê? Porque era em situação de jogo que iriamos avaliar os alunos, e como o objetivo era o sucesso dos mesmos, mas sobretudo que estes fossem capazes de resolver os problemas que essa situação de jogo lhes criava. E assim, quanto mais a exercitação, discussão, questionamento dos diferentes problemas em jogo formal, maior seria, pensamos nós, NE, o sucesso.

“Optei por no grupo de nível 1,2, de adaptar o jogo de 5x5 para 6x6 por causa da dificuldade do passe de ombro que os alunos apresentam. Foi notório

o melhoramento e comportamento técnico-tático dos alunos após a modificação."

(Aula 59 e 60, 18 de janeiro, andebol)

"Foi notória uma melhor compreensão das zonas de responsabilidade através do jogo 2x2, sendo um "modelo" a seguir nas próximas aulas."

(Aula 75 e 76, 15 de fevereiro, voleibol)

Ao longo do ano, e de forma a ir respondendo aos problemas que a unidade, modalidade e a turma nos ia confrontando, utilizei a conjugação dos três modelos acima descritos, como mencionado numa justificação da unidade.

"Ao longo da unidade temática de Andebol, iremos conjugar vários modelos de ensino, entre os quais, o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (TGFU). O MID será utilizado orientado para a explicação dos exercícios, permitindo-nos assim uma monotorização da atividade motora dos alunos emitindo assim feedbacks. Pretendendo que todos os exercícios tenham como base o jogo, o modelo de abordagem progressiva do jogo tem um papel fundamental. Permite assim através de jogos reduzidos ou formas básicas de jogo, uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. O modelo que será mais utilizado, e indo de encontro a uma melhor aprendizagem dos conteúdos técnico-táticos, o TGFU, responde a todos estes componentes. Insere-se num estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las, explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor. Tem como propósito trazer a equação do problema e respetivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente tática no jogo."

(UD Voleibol- 2ºPeríodo)

4.3.7.4 Modelo Desenvolvimental (MD)

O MD de Rink (1996), permite adequar as tarefas às capacidades dos alunos. Segundo Rosenshine (1979), o professor facilita a aprendizagem, caso

recorra a determinadas estratégias deste modelo, como sequenciar os conteúdos de aprendizagem de forma lógica de progressão, aperfeiçoar esses conteúdos através da exercitação e fomentar a aplicação desses conteúdos em contextos de acréscimo de dificuldade. Devido à complexidade da modalidade, fazia todo o sentido criar uma sequência de progressões para dar resposta às particularidades de cada aluno. Permitia também dividir a turma em dois grupos, estando cada grupo numa disciplina diferente da modalidade (Lançamento do peso e triplo salto). Nesta realidade, todos os alunos tinham a mesma sequência nas progressões, sendo que as distancias de certas progressões eram diferentes de aluno para aluno.

Outro caso evidente de utilização deste modelo foi na unidade didática de ginástica da turma partilhada do 10ºano, porque devido à manutenção de segurança que devia estar muito presente, através da construção de uma abordagem progressiva, permitia enquadrar e contextualizar os alunos mediante a resposta às progressões.

Deste modo, o conceito de progressão permitia um avanço constante dos alunos com melhor nível de desempenho e um trabalho mais exaustivo de determinado conteúdo por parte dos alunos cujo nível de desempenho era menos proeminente.

"O modelo desenvolvimental de Rink será útil na medida em que os alunos serão sempre expostos a progressões de ensino de forma a que os alunos atinjam patamares superiores aos iniciais."

(Justificação da UD atletismo – 2ºperíodo)

O MED, utilizado no 3ºperíodo, já foi aprofundado noutro capítulo, pelo que a sua reflexão está presente noutro ponto do relatório.

4.3.8 Observação e reflexão, os pilares

Ao longo do ano, uma das tarefas incutidas pelo PC, foi a observação e reflexão das nossas próprias aulas, bem com da observação das aulas dos nossos colegas do núcleo de estágio, tendo estas sido, maior parte das vezes,

encaradas como momentos de aprendizagem e não apenas como uma simples tarefa.

A prática de observação pedagógica tem então o objetivo de mostrar que a escola é muito complexa, palco de diversas relações sociais nas quais se abrem um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhadas e superadas pelo professor.

Dessa forma, Piconez (1991, p.27) argumenta que:

“Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspetivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.”

Foi com estes aspetos que o nosso PC procurou sempre que nos guiássemos na observação das aulas dos colegas. Esta tarefa de observar os colegas com um nível idêntico de desempenho enquanto professor e com uma turma dos mesmos anos, foi importante devido o situações semelhantes com que eu também me deparei, sendo portanto mais fácil de identificar esses erros, que não me apercebia enquanto lecionava a minha turma.

Apesar de ser um ponto importante na observação, e apesar do conselho do PC, nós enquanto núcleo não tivemos uma grelha de observação sistemática ao longo do ano, optamos apenas por apontar num papel as situações que durante a aula dos nossos colegas considerávamos importantes para depois discutir na reunião de núcleo, ou até nas conversas posteriores às aulas, entre nós os três.

Todas as observações tiveram uma importante no meu desenvolvimento profissional, porque me permitiu refletir sobre situações presentes no processo de E/A. Foram assim momentos importantes para que fosse melhorando a minha “prestação”, identificando e diminuindo as minhas dificuldades e erros. Por outro lado, permitiu também ajudar os meus colegas, transmitindo-lhes sempre, através de críticas construtivas, o que poderiam melhorar na sua prática, e estes momentos de partilha foram sem dúvida importantes. Permite-nos obter uma perspetiva diferente daquela que perspetivamos, tal como mencionei numa reflexão:

"No jogo formal, a primeira variante, e após reunião do núcleo de estágio, fui confrontado com a utilização do pneu, que foi utilizado como um "cesto". Este aspeto foi discutido, e concluímos que o mesmo não trazia benefício nenhum, podendo adaptar com o cesto de basquetebol existente, bem como a utilização dos outros cestos de corfebol, sendo esta última opção possível à sexta-feira."

(Aula 105 e 106, 26 de abril, corfebol)

Uma parte importante das observações que tive, foi quando o PO esteve presente nas aulas, em três momentos diferentes. Num primeiro momento, estava um pouco receoso e, por ser uma modalidade que não me sentia muito à vontade. Mas esse receio foi só mesmo antes do início da aula, porque mal esta começou, estava focado em dar "mais uma aula". Foram três momentos importantes de discussão após a aula, onde como observador externo, nós dava uma imagem mais específica de como eram as aulas, quais os nossos comportamentos que deveríamos melhorar, as discussões acerca dos processos de E/A, e que surgiu sempre efeito na minha prática, tal como referido:

"Como discutido na reunião com o prof. Orientador da FADEUP, resolvi implementar uma variante a um exercício, que consistia numa zona neutra, onde só os atacantes poderiam entrar, de forma a finalizar na passada. Foi positiva esta variante, que além de melhorar o próprio lançamento em si, levou ainda a um aumento da compreensão do passe e corte n corfebol."

(Aula 109 e 110, 8 de maio, corfebol)

Esta dinâmica de observação e reflexão é, foi e será essencial ao longo da minha vida profissional, e foi um dos aspetos que mais me "acrescentou" relativamente à minha identidade profissional. è importante para um professor refletir na ação, refletir depois da ação, e refletir depois da aula. Por isso é importante é REFLETIR. A reflexão leva a novos pensamentos, novas abordagens tendo em conta aquela situação e leva a perceber e a alterar o que estamos a fazer de mal até aquele momento.

". Esta circunstância levou a que um grupo não tivesse nesse momento o número exato de alunos para realizar o jogo formal, pelo que optei por dividir esse tempo, para os dois grupos terem a mesma oportunidade de aprendizagem. Neste sentido, optei por um método inclusivo entre grupos, para que os alunos com mais habilidades pudessem ajudar os alunos com mais dificuldades, e de forma a impor um ritmo mais elevado em ambos os jogos. Na parte final optei por mudar de exercício, por achar que o exercício anteriormente planeado não iria ser vantajoso naquele espaço que tinha na aula."

(Aula 17 e 18, 17 de outubro, corfebol)

Penso que a observação e reflexão influencia todo o processo de E/A, visto que este ajuda para o essencial do ensino, o sucesso dos alunos. A observação permite crescer e identificar erros que também nós possamos cometer, permite ver bons exemplos, maus exemplos, e cabe-me a mim filtrar o mais importante. A observação de algumas aulas bem como de momentos de avaliação são importantes para nos apercebermos de alguns erros, e também permite ter outra forma de observar / avaliar, através do vídeo. Já a reflexão permite melhor a nossa observação, ou seja, foi através dos momentos inicias de reflexão pós-aula que me percebi que a minha observação de algumas situações da aula não era a adequada. Por vezes via os erros dos alunos, ou que os exercícios não estavam a corresponder ao objetivo, mas tinha dificuldade em analisar e intervir. Foram estes momentos importantes para melhorar a minha intervenção, a minha forma de estar, a minha visão sobre todo o processo de ensino, e permitiram utilizar diferentes modelos consoante as dificuldades e o contexto, bem como melhorar aspetos como a gestão de aula e os diferentes tipos e forma de avaliar. Considero estes dois momentos como os pilares de um professor, porque sem estes, a evolução e aprendizagem dos docentes não era possível.

4.3.9 Avaliação

A diversidade de definições de avaliação, realçando as suas finalidades, os objetos, os processos, os instrumentos ou os seus efeitos, mostra a complexidade deste ato. Como refere Mateo (2000) a avaliação é antes de mais uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma dada realidade, que no nosso caso é a educativa.

Segundo Metzler (2000), o processo de avaliação tem como objetivos determinar a quantidade de aprendizagem que aconteceu num determinado período de instrução, realizar a avaliação da qualidade da aprendizagem (habitualmente através da classificação), e tomar decisões a partir dessa informação com o intuito de potenciar a aprendizagem. Considero, portanto, que a avaliação tem como primordial função ajudar os professores a tomar e ajustar decisões, de modo a dar resposta às necessidades dos alunos.

Nesse seguimento, no EP temos como objetivo relativamente à avaliação, e segundo as Normas Orientadoras da Unidade Curricular Estágio Profissional, utilizar as diferentes modalidade de avaliação, a inicial, a intermédia e a final, também designadas por avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS), como elementos reguladores e promotores da qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação do aluno, refletindo posteriormente sobre os resultados, visando uma intervenção referenciada ao sucesso.

4.3.9.1 Avaliação Diagnóstica

Analisando cada tipo de avaliação, a AD foi sempre realizada na primeira aula de cada UD. Segundo Mesquita (2012), a avaliação inicial é uma operação antes do facto, pois verifica se os alunos já têm conhecimento da matéria que o professor vai ensinar, isto é, se os alunos já dominam as aprendizagens que se pretendem abordar. Assim, esta consiste na recolha de informação inicial acerca do nível dos alunos, para o professor organizar de foram sequencial e progressiva os conteúdos a serem abordados, através da UD. Permite também

assim situar os alunos num determinado nível, e identificar quais os conteúdos os alunos apresentam maior dificuldade, e assim tomar decisões acerca de quais e como os mesmos vão ser transmitidos. Os instrumentos utilizados na AD foram os de menos dificuldade ao longo do ano. Apenas tivemos que diferenciar os vários níveis e enquadrar os alunos nos mesmos. Talvez no início na construção das grelhas tivemos alguma dificuldade em distinguir o que realmente pretendíamos, porque iriamos avaliar por níveis. Mas através das reuniões de NE, fomo-nos focando nos aspetos mais importantes, isto porque a nossa AD não estava listada só com os conteúdos da modalidade, mas sim com comportamentos táticos e técnicos que surgiam em situação de jogo. Com o decorrer do ano letivo, a AD foi cada vez mais rápida e de fácil construção, porque o conhecimento dos alunos e da grelha já era grande. Permitiu esclarecer também que este momento pode ser breve, porque o nosso conhecimento da turma vai aumentando, permitindo assim começar, na aula de AD, a introduzir os primeiros conteúdos da unidade, não perdendo assim tempo precioso na UD.

4.3.9.2 Avaliação Formativa

Birzea (1984) defende a importância da avaliação intermédia (formativa), pois é a única que efetivamente permite a correção dos erros e a eliminação de algumas lacunas no processo de E/A. Deste modo, a AF decorre ao longo de todas as aulas, nos momentos de reflexão, tendo como objetivo “informar” o professor acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos no processo E/A. Permite tirar ilações se o mesmo está a ser o mais adequado e se os alunos estão a alcançar os objetivos pretendidos. Pode ser feita de forma mais formal a meio da unidade, sempre com o mesmo objetivo.

Este tipo de avaliação foi utilizado ao longo do ano mas na de forma concreta, ou seja, não foram desenvolvidas grelhas para a avaliação da mesma. Eram apenas feito, em situação de jogo, uma análise global dos comportamentos dos alunos, e se se tinha verificado evolução e compreensão dos mesmos. Depois em NE era discutido essa “avaliação”, onde o processo de E/A podia ser alterado.

4.3.9.3 Avaliação Sumativa

Bento (1987), refere que avaliação final é o momento em que se determina o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, da ação e da aprendizagem dos nossos alunos. Esta realiza-se no final de cada UD, na última aula, tendo como objetivo situar os alunos num nível de desempenho tendo em conta o objetivo terminal estabelecido inicialmente para cada modalidade. Permite também, um balanço final acerca de todo o processo de E/A, identificando erros, aspetos relevantes que poderiam ter sido modificados, e assim melhorar numa próxima.

Um ponto comum à AD e à AS, é que ambas são realizadas em situação de jogo, e quase sempre as situações de jogo são as mesmas de uma para a outra, exceto no caso do voleibol onde o grupo do nível mais fraco fez avaliação numa diferente nível de jogo.

Na grelha de avaliação ao longo do ano, estava presente os conteúdos técnicos e táticos (domínio A), bem como o domínio B. O domínio A equivale a 75% da nota e o domínio B, 25%. Dentro do domínio A, a parte técnica equivale a 30% e a parte tática corresponde a 70%. No domínio B, temos a pontualidade, o interesse/empenho, a cooperação, a iniciativa, o espírito desportivo, o aceitar as criticas, o material/equipamento, o cumprir as normas e o respeito. Exceto na pontualidade e interesse/empenho, que se classificava de 0 a 3, nos restantes a classificação era de 0 a 2, dando um total de 20 valores no final.

É neste momento que os EE tem uma maior dificuldade inicial, pelos medos que esta avaliação comporta, porque serão estas notas que irão fazer parte do seu percurso escolar, e isso acarreta muita responsabilidade.

No 1ºperíodo, foi como um período “experimental”, isto porque era as nossas primeiras observações aos alunos, e como ainda não os conhecíamos totalmente, não sabíamos como eles reagem ao momento de avaliação, sendo referido esta dificuldade neste excerto:

“A avaliação dos alunos foi sem dúvida, um dos pontos com maiores dificuldades ao longo do primeiro período. Como criar uma grelha de avaliação de forma correta, construir esta no Excel, onde tinha algumas dificuldades de manuseamento, e a observação dos alunos para a avaliação. Neste último

ponto, senti alguma dificuldade em distinguir alunos, distinguir as componentes críticas dos vários conteúdos, os descritores de desempenho, etc. Foi sempre difícil atribuir qualquer nota, porque ao conhecermos os alunos, não queria, em nenhuma ocasião, prejudicá-los através da minha observação, e assim nas suas notas. "

(Balanço final 1ºperíodo)

Outro aspeto que ocorreu no 1º período foi o facto de ter dois espaços de aula disponíveis para a avaliação. E com a minha inexperiência, decidi que iria avaliar os dois níveis de desempenho ao mesmo tempo. Isso levou a que os alunos, ao longo de toda a aula dessem o máximo, e levou a uma saturação por parte destes. Levou me a refletir que quando tivesse outra oportunidade como esta, a gestão da avaliação deveria ser diferente, coo refletido neste excerto:

"O facto de a aula ser no campo exterior, permitiu ter os dois níveis de desempenho ao mesmo tempo na avaliação, pelo que no início pensei ser um fator positivo. Mas após a aula, percebi que estive muito focado num nível de cada vez, descurando o outro nível. Deve ser um pormenor que, em princípio, devo mudar numa próxima ocasião, ou então referir a um grupo que não está a ser avaliado, e trocar a meio do tempo de aula."

(Aula 31 e 32, 14 de novembro, futebol)

Como forma deste processo ser sempre transparente, ao longo dos três períodos, nós os 3 EE avaliamos sempre, quer a nossa turma, quer a turma dos nossos colegas. Permitiu-nos assim crescer neste aspeto da observação e no momento da avaliação, e podemos refletir sobre as notas dadas por cada um e comparar, sendo sempre um momento importante de reflexão.

No 2º e 3º período, maior parte destes problemas de construção e observação nos momentos de avaliação iam sendo mais fácies de realizar, o conhecimento dos alunos já era muito grande, o que permitia que os momentos de avaliação tornaram-se importantes para refletir sobre outros aspetos, tal como referido na reflexão de uma aula de avaliação do 2ºperíodo:

"Conforme o tempo vai avançando, e maior é o conhecimento dos alunos, leva a que seja mais "fácil" de os avaliar, e assim torna a avaliação num

momento não tanto stressante. No nível inferior, a meio da avaliação, resolvi intervir e falar com os alunos para estes irem de acordo com o pretendido na avaliação. Esta intervenção foi bastante positiva, porque permitiu aos alunos um aumento na sua prestação."

(Aula 69 e 70, 6 de fevereiro, andebol)

No 3º período, e como discutido no início do ano letivo, a forma de avaliação seria diferente, através apenas de descritores de desempenho, similar ao utilizado nos exames.

Diferenciávamos assim as ações tático-técnicas que lecionamos nas aulas e que prendíamos observar no momento da avaliação. Depois, acerca de cada ação íamos desagregando conforme o nível, e quanto menor era o nível, menos intervenções sobre essa ação era pedido.

Foi uma experiência muito importante e onde tirei ilações muito positivas sobre esta forma de avaliação. Mesmo assim, e por só termos tido uma modalidade neste período, não permitiu aprofundar mais esta forma de avaliar, tal como diferenciar, dentro dos níveis, um 17 de um 18 por exemplo. Apesar disso, vai ser um aspeto a ser melhorado e aprofundado.

"Pela nova grelha de avaliação foi de forma rápida a avaliação dos alunos, até porque o conhecimento dos alunos já era muito grande. É assim importante de referir que esta aforma de avaliar traz muitas vantagens, e se for implementada de forma correta contribuiu também para o sucesso dos alunos."

(Aula 119 e 120, 29 de maio, corfebol)

"Na avaliação utilizamos um método diferente e que se traduz numa maior facilidade na observação direta e na classificação dos resultados, e na qual devemos aprofundar mais noutras ocasiões profissionais que venhamos a ter."

(Reflexão da unidade de corfebol)

Avaliação através de: observação direta ou observação indireta

Ao longo do ano, em algumas modalidades, nomeadamente na dança no 12º ano, e em ginástica de solo, na turma partilhada do 10º ano, podemos

realizar quer uma observação direta (registo no momento da avaliação), quer uma observação indireta (através do vídeo).

A observação direta é um método que permite observar o aluno num determinante, como por exemplo o comportamento do mesmo em momento de AS.

Na observação indireta não estamos presentes numa situação particular. Observamos através de outros meios, como por vídeos, no nosso caso vídeos da aula de AS. Permite assim analisar de forma mais detalhada cada aspeto comportamental do aluno, e assim rever algumas falhas que não foram observadas no momento de observação direta.

Foi com este propósito que o PO nos propôs realizarmos os dois tipos de observação na avaliação.

Saber que depois da observação direta teria que realizar a observação indireta leva a que me sentisse mais relaxado naqueles momentos de avaliação, porque iria sempre poder sempre recorrer ao vídeo para uma melhor análise dos alunos.

Como facto constante, ao analisar pelo vídeo, e que maior parte dos alunos desce na sua nota. Isto verifica-se porque pelo vídeo é possível estar atento a todos os pormenores, podemos repetir a visualização, e clarifica sobre qualquer dúvida que tenhamos. Outro aspeto que pode estar ligado a esta descida numa observação para a outra, é a minha inexperiência na observação direta, que pode levara estas diferenças depois com a visualização dos vídeos.

Penso ser uma forma de avaliar que todos os professores deveriam seguir ao longo do seu trajeto, porque permite aferir se a sua observação direta vai melhorando com a experiência, e permite e muito desenvolver enquanto professores neste momento tão importante que é a avaliação.

Esta forma de trabalhar os alunos, permitiu-me crescer enquanto professor, e assim crescer e aprofundar os meus conhecimentos acerca desta forma no processo de E/A. Concluo assim que não há apenas uma forma de se trabalhar, de pensar. Temos de tentar de várias formas, mudar, melhorar, procurando sempre os resultados positivos.

4.4 Área 2: Participação na Escola e Relações com a Comunidade

O nosso papel enquanto docente não é apenas na organização e realização do processo de E/A. O nosso desenvolvimento profissional passa também pelas "tarefas" fora do contexto de aula, e que nos irá permitir vivenciar experiências únicas.

Surge assim como parte integrante do EE colaborar nas atividades do meio escolar, e assim retirar o melhor de cada atividade, e usar isso para crescer, aprender através das interações com outros membros da comunidade escolar. Foi nesse sentido que procurei ao longo do ano colaborar nas atividades a que era desafiado, tal como enumerado no quadro abaixo.

Atividade	Período	Grau de responsabilidade
Desporto escolar	1º, 2º e 3	Colaboradores
Atividades com alunos autistas	1º,2º,3º	Organizadores / Colaboradores
Dia Europeu do Desporto Escolar	1º	Colaboradores
Corta-Mato	1º	Colaboradores
Dia Aberto das Ciências	2º	Organizadores / Colaboradores
Viagem a Lisboa (percurso Pessoano)	3º	Colaborador
Caminhada/BTT	3º	Colaborador

Tabela 1 - Atividades desenvolvidas ao longo do ano

4.4.1 Desporto escolar

Na nossa escola, no âmbito do desporto escolar (DE), tínhamos duas modalidades, o tênis de mesa e o BTT. Pelo horário poderia acompanhar uma das modalidades, visto que o horário dos "treinos" era à mesma hora. Optamos,

eu e o NE por colaborarmos no tênis de mesa, por ser uma modalidade pela qual tínhamos mais à vontade de transmitir conhecimento, e eu pessoalmente, passei algumas horas enquanto aluno, a praticar esta modalidade.

O tênis de mesa é caracterizado como sendo um desporto de raquetes, e tem características que os distinguem das outras modalidades, tais como a superfície do campo ser uma mesa e as dimensões desta serem bem inferiores às restantes modalidades. Para concluir cada set é necessário chegar aos onze pontos, sendo que em caso de empate, é necessário obter diferença de dois pontos para concluir o set.

Apesar de termos de desempenho motor ser uma modalidade em que me sentia à vontade, o desconhecimento dos termos técnico-táticos era grande. Assim, ao assistir aos treinos, e através dos documentos gentilmente cedidos pelo professor responsável pelo DE, adquiri algum conhecimento acerca do regulamento da competição, material necessário e algumas das ações técnico-táticas. Relativamente a estratégias no “processo de E/A”, a interação com o professor responsável foi importante para conhecer e compreender algumas situações de aprendizagem.

Durante os treinos, tive o privilégio de interagir com alunos de anos de escolaridade diferentes, pelo que permitiu ainda de forma mais concreta conhecer parte integrante do meio escolar daquela comunidade. Tive momentos de interação muito positivos com os alunos através os jogos que fazia com eles, e claro da abertura que tinha com eles acerca de assuntos escolares ou extraescolares, porque estávamos num ambiente diferente do espaço de aula.

4.4.2 Atividades com alunos CEI – Uma experiência muito enriquecedora

No início do ano, o nosso PC “alertou-nos” acerca da possibilidade de termos que trabalhar com alunos CEI, nomeadamente com a patologia de autistas. Eu pessoalmente tinha algum receio em trabalhar com esses alunos, porque não tinha nenhuma experiência a lidar e acerca de exercícios a utilizar. Apesar disso, viemos a constatar que na turma do nosso colega Pedro, este teria uma aluna CEI, e que por isso iria fazer parte das aulas de EF.

Numa reunião, o PC constatou que o Pedro, por ter que lecionar as aulas à restante turma, não conseguiria dar a atenção que a aluno teria de ter. Assim ficou definido que eu e o Miguel o ajudaríamos nessa tarefa, sendo que o trabalho na preparação da aula da ula estaria encarregue ao Pedro. Desde o início, enquanto NE, decidimos que os três nos iriamos entreajudar na construção e realização do processo de E/A.

Numa primeira aula, o PC lecionou, estando eu e o Miguel num papel de observador/colaborador, e onde foi importante ver a forma como o PC interagia com a aluna. Esta aluna apresentada grandes dificuldades motoras, pelo que o trabalho no geral seria acerca da coordenação de movimentos, e de ações motoras do dia-a-dia, tal como subir e descer escadas.

Como no ano passado, o PC esteve dois alunos destas características, o PC convidou que o outro aluno do ano passado pudesse também participar, durante aquele horário, nas aulas de EF, e assim ficamos responsáveis por dois alunos ao longo de maior parte do tempo letivo.

Os dois alunos tinham diferentes níveis de comportamento, onde rapariga se comportava melhor e respeitava mais as minhas indicações. Já o rapaz, tinha um menor respeito nessas decisões, e no início, penso que ainda não me reconhecia como professor, e o facto de ser mais alto do que eu não ajudava. Assim, em reunião de NE definimos que o Miguel, por ser alto e transmitir uma imagem de maior respeito para o aluno, iria numa fase inicial trabalhar com ele, e eu trabalhava com a aluna. Com o avançar do tempo, e com a interação com o aluno, surge um dos momentos importantes nesta “relação”. Quando um aluno numa aula já me cumprimenta no início e no fim da mesma sem que a auxiliar lhe exige-se. Foi um momento de satisfação pessoal porque consegui ultrapassar este problema de relacionamento com o aluno, e onde ele percebia o meu papel e o respeito era visível.

Foram meses de profundo crescimento na forma de relacionamento com estes dois alunos, que permitiu ver o crescimento ao nível motor dos alunos, e isso é muito gratificante para mim enquanto professor. Ver a felicidade da aluna quando lhe fomos cantar os parabéns é uma das imagens que jamais me vai sair

da cabeça, isto porque ver a felicidade deles nestes momentos é de ficar com o coração cheio.

Se no início estava algo receoso em como lidar com estes alunos, hoje posso afirmar que é um prazer sempre que tiver essa oportunidade.

4.4.3 Atividades desportivas

Ao longo do ano, quer no papel de organizador, colaborador ou dinamizador procurei que o meu papel fosse ativo e dinâmico em todas as atividades. Estas atividades tinham o propósito de envolver toda a comunidade escolar com a intenção de promover o bem-estar físico, mental e social dos alunos. As atividades onde estive envolvido foi no dia europeu do desporto escolar, no corta-mato, no dia aberto das ciências na caminhada/btt e, e o papel nestas foi nomeadamente de organização e colaboração.

A primeira atividade, o dia europeu do desporto escolar, o PC incumbiu-nos no papel de organizar da atividade. Foi uma atividade de fácil organização, onde o objetivo é que as diferentes turmas no espaço desportivo pudessem interagir umas com as outras nas diferentes modalidades.

No corta-mato, a primeira atividade do ano, fui uma ajuda na construção do percurso e na organização dos alunos na chegada à meta. Com a dificuldade de chover ao longo do dia todo, foi importante ver como o mesmo é possível de realizar em condições adversas, e a capacidade de improvisação em alguns momentos dos professores responsáveis na atividade, permitindo depois discutir essas mesmas ideias e crescer enquanto professores.

No dia aberto das ciências, o PC responsabilizou-nos na atividade desportiva que iria ocorrer no pavilhão, nomeadamente a modalidade de goalball. Eu já tinha abordado esta modalidade na minha licenciatura pelo que eu me sentia à vontade na organização dos campos e na explicação das regras. Na organização dos campos surgiu o grande problema neste dia, que foi o facto de não termos corda suficiente para a construção na totalidade de dois campos. Optamos por isso por construir um campo da forma correta, e construir as linhas ais importantes no outro. De resto, de maneira geral, a participação dos alunos

foi muito boa, com muitos a terem curiosidade em experimentar a modalidade, e vivenciarem de perto as dificuldades do mesmo.

Por fim, na caminhada/btt, o nosso papel era mais de colaboração, ou seja, na contagem dos alunos nos diferentes pontos do percurso. No restante tempo poderíamos interagir com os diferentes alunos, procurando sempre que os alunos caminhassem de forma ordeira. É uma atividade que junta toda a comunidade escolar e que permite que os alunos tenham um dia diferente daquele habitual de aulas.

4.4.4 Visitas de estudo

Neste ano letivo tive a oportunidade de acompanhar a minha turma residente numa visita de estudo. Tive a oportunidade de seguir a turma numa visita a Lisboa, onde o tem era Fernando Pessoa. Percorremos o percurso pessoano nos pontos mais emblemáticos por onde Fernando Pessoa viveu e passou maior parte do seu tempo. A visita por si só era interessante porque eu enquanto aluno nunca visitei este percurso, e por isso seria bom aumentar a minha cultura geral.

A visita era aguardado com alguma expectativa, porque apesar de ir a auxiliar os professores, iria ter á minha responsabilidade uma turma inteira, e isso por si só já era stressante. Apesar disto, por a visita ter sido no 3º período, a minha relação e conhecimento da turma era maior e existia respeito por parte deles, e que assim me deixava mais confortável no papel.

Esta visita serviu também como tónico para o diálogo com outros professores, professores experientes, e que permitiu a troca de ideias e debater temas acerca da turma e acerca de outros assuntos pertinentes, quer da vida escola quer da vida social.

Permitiu ainda criar ainda uma maior ligação com a turma, porque permitiu que estes me conhecessem fora do contexto da aula, questionado.me acerca de vários temas, musicais e etc. estes momentos foram muito importantes para que a relação com a turma melhorasse ainda mais, porque é diferente o contacto com a turma numa visita de estudo.

O momento mais marcante da viagem surgiu no final do dia, quando paramos numa estação de serviço. Os professores surpreenderam-me com um postal da cidade de Lisboa como uma dedicatória a agradecer a ajuda e presença naquele dia, e quem fui importante na colaboração ao longo do dia. Isso só me permite encher de orgulho acerca da minha conduta ao longo do dia e será um momento que nunca esquecerei.



Figura 3 - Postal (Lisboa)

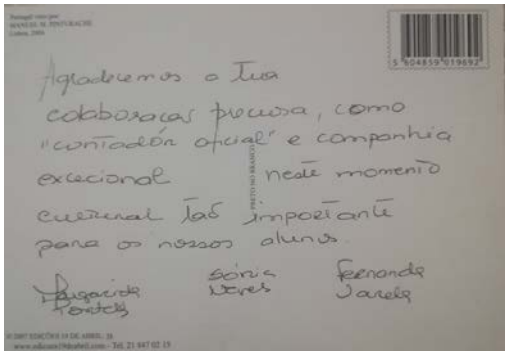


Figura 4 - Postal (Dedicatória)

4.5. Área 3: Desenvolvimento Profissional

Análise do tempo de empenhamento motor no modelo de abordagem progressiva ao jogo e no modelo de educação desportiva

4.5.1. Resumo

O presente estudo de investigação tem como principal objetivo, analisar e comparar o tempo de instrução, o tempo de organização, o tempo de empenhamento motor específico e o tempo de empenhamento motor não específico tendo em conta os diferentes modelos de ensino utlizados nas duas unidades didáticas: Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Educação Desportiva (MED). Os dados foram recolhidos durante dez aulas de EF da turma residente, constituída por dezoito alunos, nove do sexo masculino, e nove do sexo feminino. As dez aulas visualizadas dizem respeito a cinco de uma unidade didática e cinco da outra unidade, lecionadas no ano letivo de 2018/2019. Para recolher a informação, utilizei uma ficha de observação e registo adaptada em função do objetivo do estudo, na qual se registou as diferentes categorias: instrução (I), organização (O), tempo de empenhamento motor específico (TEM) e tempo de empenhamento motor não específico (TEMNE). A informação recolhida foi posteriormente submetida a uma análise estatística no programa office excel, de forma a comparar o registo das diferentes categorias nos dois modelos de ensino. Da análise efetuada podemos constatar que os valores de tempo de empenhamento motor específico são inferiores no Modelo de Educação Desportiva relativamente ao outro, o que contrasta com os valores de instrução e organização, em que os mesmos são superiores no Modelo de Educação Desportiva em relação ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.

PALAVRAS-CHAVE: TEMPO DE EMPENHAMENTO MOTOR ESPECÍFICO; MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA; MODELO DE ABORDAGEM PROGRESSIVA AO JOGO.

4.5.2. Abstract

The main objective of this research study is to analyze and compare the time of instruction, the time of organization, the specific motor commitment time and the non-specific motor commitment time taking into account the different teaching models used in the two didactic units: Progressive Approach Model to the Game (MAPJ) and the Sports Education Model (MED). The data were collected during ten classes of RU of the resident class, consisting of eighteen students, nine of the male sex, and nine of the female sex. The ten classes shown concern five of a teaching unit and five of the other unit, taught in the school year 2018/2019. . To collect the information, i use an observation and registration form adapted to the objective of the study, in wich the different categories were recorded: instruction (I), organiation (O), specific engine commiment time (TEM) and non-specific engine commiment time (TMENE). The information collected was subsequently subjected to a statistical analysis in the office excel programme in order to compare the registration of the diferente categories in the two teaching models. From the analysis we can see that the values of specific motor time are lower in the Sports Education Model than in the other, which contrasts with the values of instruction and organization, where they are superior in the Sports Education Model in relation to Progressive Approach Model to the Game.

KEYWORDS: SPECIFIC MOTOR WARPING TIME; SPORTS EDUCATION; PROGRESSIVE GAME APPROACH.

4.5.3.Introdução

O tempo de empenhamento motor específico é considerado o período em que os alunos executam os exercícios da aula relacionados com os objetivos específicos de aprendizagem.

Desde o primeiro momento, eu assumi a responsabilidade na condução do processo de E/A, pelo que analisar e observar as minhas aulas e as minhas práticas pedagógicas é um dos pontos que considero importantes, de forma a perceber se as mesmas têm estímulos nos alunos, e se estes estão muito tempo dentro da tarefa, ou seja em a cumprir o objetivo do exercício. Este tipo de análise vai levar a uma reflexão das minhas práticas, para futuramente poder adaptá-las ou mesmo melhorá-las.

Um dos pontos desde cedo discutidos em reuniões de era o tempo de empenhamento motor específico, visto que este era essencial para realizar um ensino eficaz e que levasse ao sucesso dos alunos. Como EE, e professor inexperiente, não foi fácil atingir elevados TEM em todas as aulas mas foi um processo que melhorei ao longo do ano letivo. Considero que este deve ser elevado, porque é importante que os alunos estejam em contacto com a modalidade o máximo de tempo possível, de forma a compreender a modalidade.

Para a realização deste estudo, recorri à observação indireta (garantindo a fiabilidade dos resultados) de dez aulas de duas UD, cinco de cada, as quais foram lecionadas utilizando diferentes modelos de ensino. A primeira UD lecionada foi voleibol e a segunda UD a ser lecionada foi corfebol. Durante a UD de voleibol, a sua lecionação realizou-se recorrendo a um modelo de ensino híbrido conjugando principalmente o MAPJ E o TGFU. Durante a UD de corfebol, o modelo de ensino utilizado foi o MED.

A opção por gravar as aulas foi devido à estrutura das mesmas, porque as diferenças de aplicação dos modelos seria diferente, e assim teriamos um maior controla no registo desse tempo, percebendo assim o tempo das diferentes categorias nos diferentes modelos.

4.5.4. Enquadramento Teórico

MAPJ

Com o modelo de abordagem progressiva ao jogo (MAPJ), a aprendizagem é realizada por etapas numa progressão lógica e coerente. Este modelo permite clarificar as tarefas de aprendizagem (tanto a nível técnico como tático), e é essencial que, desde a primeira etapa de aprendizagem, o atleta conheça o padrão motor da técnica, como esta se realiza e a razão e ocasião dessa utilização (Mesquita, 2005). Apesar disso, neste modelo guiamo-nos sempre pela vertente tática, pois assim a vertente técnica também está associada, permitindo assim trabalhar as duas vertentes, e não só uma não de forma isolada. Este modelo permite também criar a nós professores uma sequência lógica de progressão de ensino das modalidades coletivas, permitindo assim ao aluno compreender e exercitar durante mais tempo os diferentes problemas que surgem no jogo.

MED

O Modelo de Educação Desportiva inclui 3 eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa atual da EF: competência desportiva, literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto, e o seu propósito é formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Graça & Mesquita, 2007).

Competente, no sentido em que domina as habilidades para que possa participar no jogo de um modo satisfatório e que conhece, compreende e adota um comportamento tático indicado ao nível de jogo que se pratica. É baseado na ideia de que o desempenho competente está mais relacionado com os conteúdos táticos, os jogos modificados e as progressões de jogos do que

propriamente com o desenvolvimento das habilidades isoladas. Culto, significa que conhece e valoriza os rituais e as tradições associadas ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva. Entusiasta, quer dizer que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva. A importância de enfatizar o entusiasmo pela prática fundamenta-se na noção de que os níveis de motivação das crianças para a prática desportiva podem ser aumentados quando as componentes sociais e afetivas são expressivamente consideradas, enquanto currículo da disciplina de Educação Física.

A fim de garantir a autenticidade das experiências desportivas Siedentop (1987) integrou seis características do desporto institucionalizado no Modelo de Educação Desportiva: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. A variedade de papéis assumida pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas, etc.) evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos.

Os critérios de formação de grupos procuram assegurar o equilíbrio competitivo das equipas bem como o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem. Ocorre a implementação de um quadro competitivo formal logo no início da época após a constituição de equipas, que se estabelecem a partir de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar. O *fair play* é enfatizado durante toda a época, sendo atribuída pontuação para este aspeto em separado, ou com impacto na pontuação geral da equipa. Simultaneamente a competição constitui um elemento de autoavaliação importante e um incentivo para o trabalho de preparação. Para valorizar a competição, são realizados registos de resultados, comportamentos, estatísticas individuais, ou de equipa que marcam a história e conferem importância ao que se faz na competição

Cada época tem um evento culminante e procura-se que seja revestido por um carácter festivo.

Ao observar a estrutura do MED é possível perceber que “este modelo propõe um processo de E/A no qual o aluno é submetido a uma pedagogia

cooperativa e construtivista, sendo ele o ator principal do processo…" (Pereira. 2015, p.56).

Tempo de Empenhamento Motor

A importância do tempo de empenhamento motor é salientado por Siedentop (1983) considera como a variável mais importante, em EF, para definir as oportunidades de o aluno efetivamente aprender.

O tempo de empenhamento motor é o tempo que os alunos realizam as tarefas relacionadas com os objetivos específicos da aprendizagem. Este só será produtivo se for proporcionada uma prática com um grau de dificuldade ajustado ao nível de desempenho dos alunos em questão (Silverman, 1985a).

Em relação às perspetivas apresentadas por Carreiro da Costa (1995), Graça (1991) e Mesquita (1992), é possível considerar que para o desenvolvimento de maiores oportunidades de aprendizagem para os alunos, devem existir um maior número de repetições em exercício critério associado a dinâmicas de instrução eficazes, emitidas pelo professor. Estando assim o tempo de aprendizagem, dependente do tempo de empenhamento motor.

4.5.5. Objetivos do estudo

Objetivo geral:

Analisar o tempo de I, O, TEM e TEMNE utilizando os modelos de ensino MAPJ e o MED

Objetivo específico:

Comparar as categorias que apresentam maiores variâncias durante a aplicação do MAPJ e o MED.

4.5.6 Metodologia

Amostra

No presente estudo participaram dezoito alunos (nove do sexo feminino e nove do sexo masculino) duma turma do 12º ano de escolaridade no ano letivo de 2018/2019.As idades dos alunos eram compreendidas entre os dezassete e os dezanove anos.

No início do ano letivo, e de forma a por vezes podermos analisar as nossas aulas e também neste caso, para a realização do nosso estudo, entregamos um consentimento informado, que depois foi assinado pelos encarregados de educação, que permitia a gravação das aulas.

Recolha de dados

O instrumento de registo foi adaptado do utlizado por Hastie (1996), aquando do estudo acerca do envolvimento do aluno durante uma unidade de educação desportiva. Como citado por Hastie (1996, pp.6), *"a atividade dos alunos foi registada utilizando as categorias de observação as utlizadas por Siedentop, Tousignant e Parker´s (1982), Academic Learning-Time- Physical Education (ALT-PE). "*

As categorias utilizadas foram o tempo de espera, tempo de transição, o tempo fora da tarefa e o tempo envolvido na tarefa. O tempo de espera dizia respeito ao tempo em que os alunos estavam numa zona contrária à da bola, ou quando a bola saia do terreno de jogo. O tempo de transição dizia respeito ao tempo em que a bola não estava dentro do terreno de jogo. O tempo fora da tarefa estava relacionado com comportamentos desviantes dos alunos, e o tempo envolvida na tarefa estava relacionado com o tempo em que o aluno se movimentava no campo, quer em posse de bola ou corria nos momentos ofensivos e defensivos.

Este instrumento de observação e registo foi adaptado, uma vez que o mesmo possuía categorias muito focadas no comportamento do aluno e não do tempo proporcionado pelo professor/treinador para cada momento da aula. Assim, optamos por englobar o tempo de espera e de transição na categoria do

tempo de empenhamento motor específico, bem como o tempo envolvido na tarefa, que se relacionasse com o objetivo da aula.

Adicionei as categorias de instrução e organização no sentido de contabilizar os momentos de feedback e partilha de conteúdo bem como da montagem/desmontagem do material necessário para a aula/exercícios.

Considero estas alterações pertinentes uma vez que o intuito do estudo é compreender as práticas pedagógicas que adotei e os momentos de I, O, TEM, TEMNE de que deles resultaram.

A ficha de observação e registo é constituída por um cabeçalho que apresenta o número correspondente à aula lecionada, à UD, à data, à turma e ao professor estagiário que leciona a aula. Tendo em conta o registo, e como referido várias vezes, este encontra-se dividido em quatro categorias: Instrução; Organização; TEM; TEMNE. Estes eram assinalados de minuto a minuto, existindo um campo para as observações na qual se registavam os períodos em que se verificavam tempo inferiores a um minuto. As categorias irão ser agora explicadas:

Instrução: Período durante o qual o professor dá informação;

Organização: Período durante o qual o professor organiza ou informa os alunos sobre o modo como vai decorrer a aula; período durante o qual os alunos (des) montam o material;

TEM: Período durante o qual os alunos executam as tarefas (exercícios) relacionados com os objetivos (específicos) de aprendizagem.

TEMNE: Período durante o qual os alunos estão em atividade motora geral e, executam exercícios não relacionados com os objetivos (específicos) de aprendizagem.

A observação das aulas e registo das diferentes categorias refere-se aos momentos da turma em geral, durante as aulas, com esse propósito. De referir que o tempo de observação foi realizado durante o tempo útil de aula considerado, setenta e cinco minutos (4500 segundos).

Procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos foram trabalhados no programa office excel. Para analisar os dados, recorri à análise descritiva e medidas de tendência central (média).

A análise dos dados foi realizada através da comparação das diferentes categorias, quer relativamente à diferença de cada categoria em cada UD, quer relativamente às diferenças entre as duas UD, elucidando-nos assim acerca da comparação dos dois modelos utilizados. Os dados recolhidos foram convertidos de minutos (min) para segundos (s) de forma a facilitar o seu tratamento.

4.5.7. Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela 2 e 4 é apresentado o tempo em (s) verificado em cada categoria durante as cinco aulas observadas, de voleibol e corfebol, na qual foi utilizado os dois modelos de ensino, MAPJ e MED, respetivamente, durante a lecionação das aulas. Na tabela 3 e 5 foram analisados os dados da tabela 2 e 4 dando informação sobre a percentagem de tempo verificado em cada categoria, nas diferentes aulas observadas.

Tabela 2. Tempo dedicado a cada categoria na UD Voleibol

Voleibol - TGFU/MAPJ							
Categorias	**Data**					**Total (s)**	**Média (Desvio padrão)**
	13/fev	15/fev	22/fev	08/mar	15/mar		
I	600	570	525	480	450	2625	525 (55,3)
O	530	540	485	500	510	2565	513 (19,9)
TEM	3250	3090	3250	3400	3420	16410	3282 (119,9)
TEMNE	120	300	240	120	120	900	180 (75,9)
Total (s)	4500	4500	4500	4500	4500	22500	

Tabela 3. Média do tempo dedicado a cada categoria na UD de Voleibol

Voleibol - TGFU/MAPJ							
Categorias	**Data**					**Média (Desvio Padrão)**	**Desvio Padrão**
	12/mar	15/mar	19/mar	22/mar	26/mar		
I (%)	13,3	12,7	11,7	10,7	10,0	11,7 (1,0)	1,010362971
O (%)	11,8	12,0	10,8	11,1	11,3	11,4 (0,5)	0,493006649
TEM (%)	72,2	68,7	72,2	75,6	76,0	72,9 (2,4)	2,43622355
TEMNE (%)	2,7	6,7	5,3	2,7	2,7	4,0 (1,7)	1,732050808
Total (%)	100	100	100	100	100	100,0	

Analisando as tabelas 2 e 3, pude verificar que o TEM foi a categoria que, em todas as aulas, apresentou maior tempo de aula, tendo em média um valor de 3282 s, aproximadamente 55 minutos, apresentando uma percentagem de 72,9 % do tempo útil de aula. O TEMNE é a categoria que apresenta menor percentagem de tempo de aula, uma média de 4 %, correspondente a 180 s. As categorias de I e O, apresentam valores de média semelhantes, 11,7 % e 11,4 % respetivamente.

Tabela 4. Tempo dedicado a cada categoria na UD de Corfebol

Corfebol - MED							
Categorias	**Data**					**Total (s)**	**Média (Desvio Padrão)**
	24/abr	26/abr	03/mai	17/mai	22/mai		
I	930	840	750	1110	990	4620	924 (123,5)
O	630	690	930	660	780	3690	738 (108,3)
TEM	2640	2730	2580	2430	2460	12840	2568 (111,6)
TEMNE	300	240	240	300	270	1350	270 (26,8)
Total (s)	4500	4500	4500	4500	4500	22500	

Tabela 5. Média do tempo dedicado a cada categoria na UD de Corfebol

Corfebol - MED						
Categorias	**Data**					**Média (Desvio Padrão)**
	12/mar	15/mar	19/mar	22/mar	26/mar	
I (%)	20,7	18,7	16,7	24,7	22,0	20,5 (3,0)
O (%)	14,0	15,3	20,7	14,7	17,3	16,4 (2,6)
TEM (%)	58,7	60,7	57,3	54,0	54,7	57,1 (2,4)
TEMNE (%)	6,7	5,3	5,3	6,7	6,0	6,0 (0,7)
Total (%)	100	100	100	100	100	

Analisando a tabela 4 e 5 pude verificar que, mais uma vez, o TEM foi a categoria que, em todas as aulas, apresentou maior tempo de aula, tendo

em média um valor de 2568 s, apresentando uma percentagem de 57,1 % do tempo útil de aula. O TEMNE continua a ser a categoria que apresenta menor percentagem de tempo de aula, uma média de 6 %, correspondente a 270 s. As categorias de I e O, apresentam também novamente valores semelhantes, 20,5 % e 16,4 % respetivamente.

Tabela 6. Tempo de instrução: UD Voleibol vs UD Corfebol

Valores	I - Voleibol	I - Corfebol	Diferença (s)	Diferença (min)
Total (s)	2625,0	4620	-1995,0	-33,25
Média (s)	525	924	-399,0	-6,65
Média (%)	11,7	20,5	-8,9	
Desvio Padrão	1050	1848	798	13,3

Tabela 7. Tempo de organização: UD Voleibol vs UD Corfebol

Valores	O - Voleibol	O - Corfebol	Diferença (s)	Diferença(min)
Total (s)	2565	3690	-1125,0	-18,75
Média (s)	513	738	-225,0	-3,75
Média (%)	11,4	16,4	-5,0	
Desvio Padrão	1026	1476	450	7,5

Tabela 8. Tempo de empenhamento motor: UD Voleibol vs UD Corfebol

Valores	TEM - Voleibol	TEM - Corfebol	Diferença (s)	Diferença (min)
Total (s)	16410	12840	3570,0	59,5
Média (s)	3282	2568	714,0	11,9
Média (%)	72,9	57,1	15,9	
Desvio Padrão	6564	5136	1428	23,8

Tabela 9. Tempo de empenhamento motor não específico: UD Voleibol vs UD Corfebol

Valores	TEMNE - Voleibol	TEMNE - Corfebol	Diferença (s)	Diferença (min)
Total (s)	900	1350	-450,0	-7,5
Média (s)	180	270	-90,0	-1,5
Média (%)	4,0	6,0	-2,0	
Desvio Padrão	360	540	180	3

As tabelas anteriores (6; 7; 8; 9), comparam os valores verificados das categorias nas diferentes UD.

Na tabela 6, verificamos que a instrução apresenta maiores valores na UD de corfebol, comparativamente com a UD de voleibol, verificando-se em média mais 8,75 min, correspondente a mais 8,9% do tempo útil de aula.

Na tabela 7, verificamos que a organização também apresenta maiores valores na UD de corfebol, comparado com a UD de voleibol, verificando-se em média mais 3,75 min, correspondente a mais 5 % do tempo útil de aula.

Na tabela 8, a categoria analisada é o tempo de empenhamento motor, que, ao invés das categorias anteriores, apresenta maiores valores na UD de voleibol, comparado com a UD de corfebol, verificando-se em média mais 11,9 min que corresponde a mais 15,9 % do tempo útil de aula.

Na tabela 9, verificamos que o tempo de empenhamento motor não específico revela valores muito próximos, não sendo significativa a sua diferença visto que a UD de corfebol apresenta em média, mais 2 % de tempo útil de aula, em comparação com a UD de voleibol.

Após a análise e tratamento dos dados, verifiquei que durante a utilização dos dois modelos de ensino, existiu alguma variabilidade nos valores das categorias. Portanto, podemos constatar que durante a utilização do modelo de ensino híbrido (MAPJ), foi possível observar tempos de empenhamento motor específico mais elevados, comparando com o MED. Em contraste, o MED apresentou maior tempo de instrução e organização. As diferenças observadas, na minha opinião, estão relacionadas com o papel do aluno nos diferentes modelos, ou seja, enquanto que durante a UD de voleibol, os alunos realizavam os exercícios propostos e organizados pelo professor, na UD de corfebol, o papel de planear e executar os exercícios era pelo aluno, na forma de Treinador/Capitão. Devido à inexperiência, durante o MED, os alunos demoravam bastante tempo na instrução e organização dos exercícios, aumentando assim os tempos de transição comparativamente com o modelo de ensino híbrido e consequentemente diminuindo o tempo de empenhamento motor específico durante as aulas.

Comparando o TEM durante a aplicação do MAPJ e o MED, podemos concluir que o reduzido tempo de aplicação do MED enquanto docente, pode ter levado a que o TEM fosse mais reduzido, porque não compreendíamos os momentos concretos em que podíamos e devíamos intervir, de forma a agilizar o processo.

4.5.8. Conclusão

Um dos temas ao longo do ano letivo em NE foi o tempo de empenhamento motor. Isto porque era importante que o mesmo fosse elevado nos alunos, para que a aprendizagem fosse maior. Apesar disso, o tempo de empenhamento motor deve estar com um exercícios com um objetivo específico, objetivo esse que deve ter em consideração o contexto e propostas pedagógicas ajustadas, que permitam aos alunos obter sucesso durante a prática desportiva.

Com os resultados obtidos, podemos verificar que o TEM varia na utilização dos diferentes modelos. Como foi a primeira vez a implementar o modelo do MED, talvez possa ser isso utilizado como a razão para um tempo inferior, mas também temos sempre o papel ativo do aluno na aprendizagem, que também pode ser outra das explicações. O MED tem um enorme potencial e vai ser utlizado futuramente por mim, mas penso que, este conjugado com outros modelos poderá providenciar oportunidades de E/A que levarão ao sucesso dos alunos.

O estudo apresenta algumas limitações, tal como o número de aulas observadas, bem como o momento na qual estas foram observadas. Outra limitação é o número de participantes, (amostra) que é reduzida e que não nos permites tirar ilações fiáveis, pelo que este aspeto é importante para estudos futuros. O último aspeto em ter em conta é a ficha de observação. A mesma poderia ser dividida em mais categorias, de forma a categorizar melhor alguns momentos que acontecem em espaço de aula, mas que achei pertinente não utilizar porque não iriam contribuir para o objetivo do estudo.

Para uma melhor compreensão acerca deste tema, considero que este estudo poderá ser melhorado futuramente. Poderão ser desenvolvidos temas

como a influência da utilização de diferentes modelos de ensino nas classificações dos alunos, ou seja, se as características dos diferentes modelos levam a melhor ou pior notas.

4.5.9 Referências Bibliográficas

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física.* Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.

Graça, A. (1991). *O Tempo e a Oportunidade para Aprender o Basquetebol na Escola.* Análise de uma Unidade de Ensino com Alunos do 5o Ano de Escolaridade. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os Modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Mesquita, A., Graça, A. Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the impacto f a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skilll exercise during play game*. Journal of Human Movement Studies*, *48, 469-492.*

Pereira, J. (2015). *O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básic*o. Porto: Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a FADEUP.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education, Second edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1987). *The Theory and Practice of Sport Education*. In G. Barrete, R. Feingolf, R. Rees & M. Piéron (Eds.), Myths, Models, & Methods in Sport Pedagogy (pp. 79-86). Champaign: Human Kinetics.

Silverman, S. (1985). Relationship of Engagement and Pratice Trials to Student Achievement*. Journal of Teaching in Physical Education*. *Vol. 5, pp. 13-21.*

Silverman, S. (1985a). Students Charateristics Mediating Engagement-Outcome Relationships in Physical Education*. Research Quarterly for Exercise and Sport. Vol. 56 (1), pp.66-72.*

5.Conclusões e Perspetivas Futuras

5. Conclusões e Perspetivas futuras

O fim.

O fim deste trajeto académico que não poderia ter acabado de forma tão especial. Não foi fácil, ao todo quase dezassete anos de vida académica e que culminaram num EP sobre o que quero realizar futuramente, ajudar pessoas, nomeadamente crianças, a se desenvolverem e a cresceram com conhecimento e vivências positivas sobre o desporto e a EF no geral.

Como ponto final de um caminho, é importante refletir e analisar o que se passou neste último ano, e muito tenho para contar. Foram muitas as pedras no caminho, as dificuldades, as “discussões”, dúvidas, em que por vezes a vontade de desistir estava bem lá no fundo. Mas são esses momentos, que olhando para trás, me fizeram dar mais de mim, para conseguir dar resposta a esses problemas em prol dos alunos, sempre dos alunos, porque são para eles que eu/nós trabalhávamos ao longo do ano.

Este ano na escola, enquanto EE proporcionou-me um novo entendimento do que é o ensino da EF na escola. Tinha uma ideia fixa que era só chegar ao espaço de aula, montar o exercício, realizar as progressões e a magia acontecia. Mas com o decorrer do ano percebemos que ensinar não é só isso. Temos que ter uma capacidade de adaptação incrível, onde a adaptação é aos alunos e não deles ao professor. Isto engloba perceber os seus maus dias, se tiveram ou vão ter teste no dia da aula, compreender o porquê das coisas, de forma a que o sucesso deles esteja sempre presente.

Do meu percurso enquanto EE, é importante de realçar o papel, muitas vezes vincado pelo PC, da reflexão e da observação. A reflexão permitiu uma maior compreensão das minhas decisões nas aulas, perceber algumas das atitudes dos alunos, corrigir aspetos menos bons para a aula seguinte, e este hábito contribuiu e muito para um crescimento pessoalmente e na construção da minha identidade profissional. Esta capacidade de refletir foi melhorando e produzindo resultados mais positivos, porque com o tempo e com a repetição da mesma, a minha capacidade de analisar e interpretar foi melhor.

Observação, um processo fundamental num professor. Neste processo, tivemos dois pontos fulcrais de observação: a observação das aulas dos meus colegas, e a observação da sua própria aula. Começando pela primeira, a mesma consistia em momentos em que teríamos um olhar crítico nas aulas dos colegas de NE, onde podíamos identificar problemas e simultaneamente ajudar a encontra estratégias para os colmatar. Isto permitia ajudar o NE a identificar erros que não se apercebiam no contexto de aula, e que lhes iria permitir um crescimento na sua atuação e consequente na sua identidade profissional. Na segunda, é relativo aos momentos de aula, onde através da nossa capacidade de observação eramos capazes, ou não de intervir e modificar. Foi um dos pontos mais difíceis de crescer ao longo do ano, porque talvez devido à nossa inexperiência, alguns momentos onde até ramos capazes de observar o erro, não tínhamos uma intervenção naquele momento, e deixávamos arrastar. Assim, ao longo do ano o trabalho do PC e do NE na resolução deste problema foi importante, porque a observação e reflexão na ação são umas das virtudes mais positivas e importantes num professor.

Apesar disto tudo acima mencionado, a minha formação e construção enquanto professor está longe de acabar. Este ano foi apenas um de muitos que espero que venha a ter, poucas das muitas conversas e interações com professores que tive, uma das muitas turmas que espero ter ao longo deste trajeto profissional, sempre com um sorriso na cara e com o mesmo objetivo, que os alunos aprendam.

No que diz respeito a perspetivas futuras, o meu objetivo é seguir com a carreira de professor, porque para mim não faz outro sentido este trajeto tudo sem ter esta finalidade, e por isso o sonho está vivo.

Despeço-me com uma frase muitas vezes proferida pelo PC, e que lhe prometi que a mesma iria constar neste RE.

“Menos é mais.”

6.Referências Bibliográficas

6. Referências Bibliográficas

Batista, P., & Queirós, P. (2013*). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em educação física (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

Batista, P. (2014). *O papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física. Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

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

Birzea, C. (1984*). A pedagogia do sucesso* (A. Adão, trad.). Lisboa: Livros Horizonte.

Chevalard, Y. (1990). *Évaluation, véridiction, objectivation*. In J. Colomb & J. Marsenach (Orgs.), *L´ évaluateur en révolution* (pp. 13-36). Paris: INRP.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1996b). *Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9, 287-309.

Figueiredo, A. D. (1998b). *A escola do futuro*.

Gee, J. (2000). *Identity as an Analytic lens for research in education. Review of research in education* (pp. 99-125). Itasca: American Educational Research Association.

Graça, A. (2001*). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

Guilherme, J. (2015). *Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar*. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física. Editora FADEUP.

Hastie, P. (2000). *An ecological analysis of a sport education seas*on. Journal

Implications (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Lam, S.; Yim, P.; Law, J.; Cheung, R. *The Effects of Classroom Competition on Achievement Motivation*. In: Proceedings of the 109th Annual Conference of American Psychological Association (APA), 2001.

Lawrence, R. *Teaching Data Structures Using Competitive Games*. In: IEEE Transactions on Education, Vol. 47(4), pp. 459-466, 2004.

Lopes, José, Silva, Helena Santos, (2011) *O Professor faz a diferença*, Lidel, Lisboa;

Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade.* Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Évora. Universidade de Évora.

Mateo, J. (2002). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona, cuadernos de educación.

Matos, Z. (2014a). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.

Mesquita, I. (2012). *Didática do Desporto - Avaliação das Aprendizagens em Educação Física* [Documento Power Point].

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do desporto. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Mesquita I, Graça A (2011). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Oliveira, M.C. *Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente*. In.: Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011

Piconez, Stela C. B. (org). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

Rosenshine, B. (1979). *Content, Time and Direct Instruction*. In P. Peterson &

Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana:

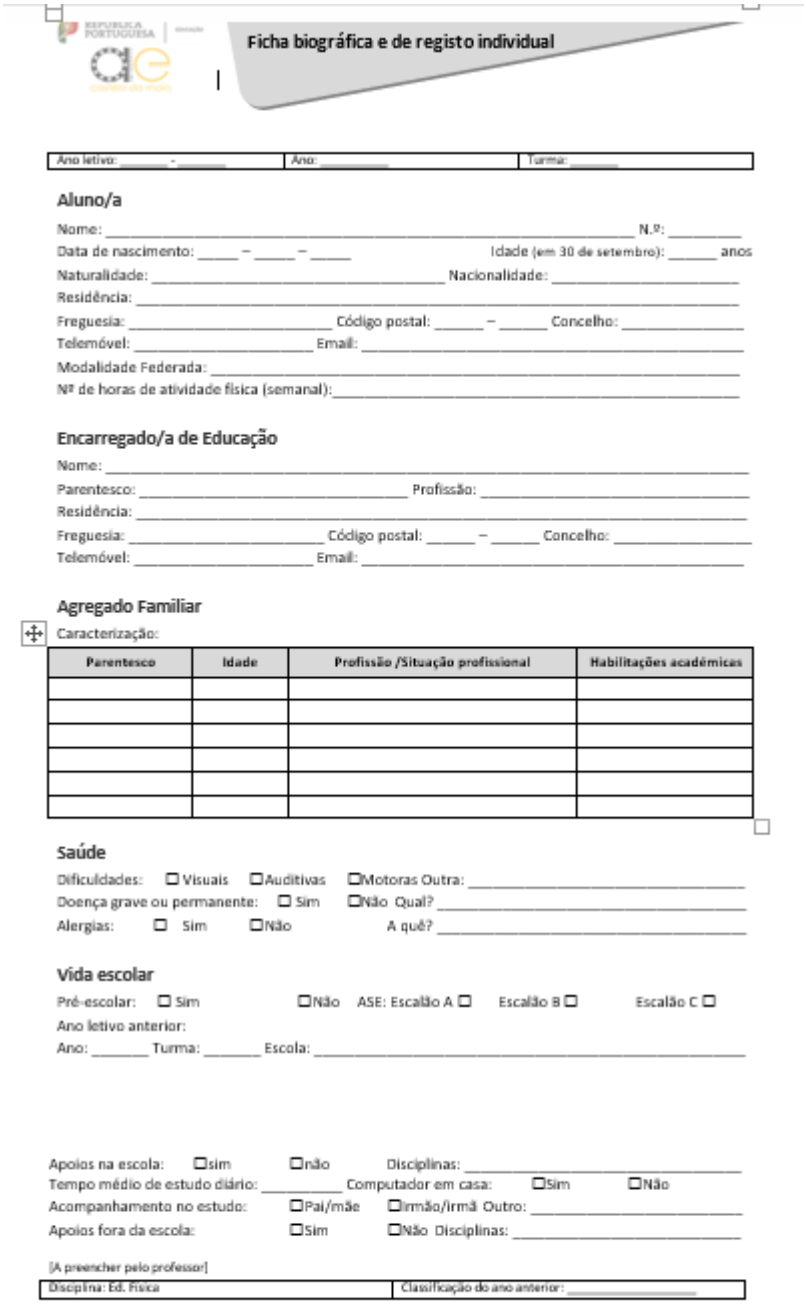
Verhoeff, T. *The Role of Competitions in Educatio*n. In Proceedings of the Future World Education for the 21st Century Conference and Exhibition, 1997.

Virães, M. (2013). *O papel da escola na educação de valores*. Lisboa: Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introdution.* Wenger-Trayner Consult. 29 de agosto de 2015, disponível em http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf

Anexos

Anexo 1. Ficha de Registo Individual



REPÚBLICA PORTUGUESA

Ficha biográfica e de registo individual

Ano letivo: _____ - _____	Ano: _____	Turma: _____

Aluno/a

Nome: _____ N.º: _____
Data de nascimento: _____ – _____ – _____ Idade (em 30 de setembro): _____ anos
Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Residência: _____
Freguesia: _____ Código postal: _____ – _____ Concelho: _____
Telemóvel: _____ Email: _____
Modalidade Federada: _____
Nº de horas de atividade física (semanal): _____

Encarregado/a de Educação

Nome: _____
Parentesco: _____ Profissão: _____
Residência: _____
Freguesia: _____ Código postal: _____ – _____ Concelho: _____
Telemóvel: _____ Email: _____

Agregado Familiar

Caracterização:

Parentesco	Idade	Profissão /Situação profissional	Habilitações académicas

Saúde

Dificuldades: ☐ Visuais ☐ Auditivas ☐ Motoras Outra: _____
Doença grave ou permanente: ☐ Sim ☐ Não Qual? _____
Alergias: ☐ Sim ☐ Não A quê? _____

Vida escolar

Pré-escolar: ☐ Sim ☐ Não ASE: Escalão A ☐ Escalão B ☐ Escalão C ☐
Ano letivo anterior:
Ano: _____ Turma: _____ Escola: _____

Apoios na escola: ☐ sim ☐ não Disciplinas: _____
Tempo médio de estudo diário: _____ Computador em casa: ☐ Sim ☐ Não
Acompanhamento no estudo: ☐ Pai/mãe ☐ Irmão/irmã Outro: _____
Apoios fora da escola: ☐ Sim ☐ Não Disciplinas: _____

[A preencher pelo professor]

Disciplina: Ed. Física	Classificação do ano anterior: _____

Anexo 2. Planificação Anual da escola

Modelo Dep-01

Planificação Anual

Departamento Expressões e Tecnologias

Ano: 12º
Disciplina: Educação Física
Professores: Eduardo Silva; José Carlos Monteiro; Laura Pires; Paula Romão

Ano letivo 2018/2019
Turmas A, B, C, D, E, F

Período	Tema/Unidade	Sub-Tema/Conteúdo	Blocos Letivos (90 minutos)
1º (26 Blocos)	AVALIAÇÃO (Plataforma FITEscola)	Bateria de testes específicos (condição e aptidão física, composição corporal).	3
	FUTEBOL	Regulamento específico da modalidade Passe; Receção; Controlo/Condução de bola; Drible; Fintas; Remate; Desmarcação; Penetração; Contenção; Cobertura ofensiva; Cobertura defensiva; Gestos de arbitragem.	11
	DANÇA	DANÇAS LATINAS - Cha-cha-cha, Passe base; New York; Mão na mão; Volta à direita; Volta à esquerda; Volta dos dois; Volta da mulher; Perseguição (turmas mais avançadas). DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS: Avental da Carrasquinha; Dança em roda coreografada.	8
	ATLETISMO	Regulamento específico da modalidade; Resistência aeróbia	3

Período	Tema/Unidade	Sub-Tema/Conteúdo	Blocos Letivos (90 minutos)
	PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENOMENOS SOCIAIS EXTRA ESCOLARES NO SEIO DAS A.F.D.	Dimensão cultural da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos. Função social do Desporto; Teste de Avaliação Teórico	1
2º (26 Blocos)	ANDEBOL	Regulamento específico da modalidade; Passe de ombro; Receção; Drible; Deslocamentos defensivos; Passe e entra; Remate em suspensão; Cruzamentos; Ataque ao par; Jogos condicionados e reduzidos Jogos reduzidos 5X5.	10
	ATLETISMO	Regulamento específico da modalidade Triplo Salto Lançamento peso	5
	VOLEIBOL	Regulamento específico da modalidade; Passe de frente em apoio; Passe de frente em suspensão; Passe de costas em apoio; Manchete; Deslocamentos; Serviço por baixo; Remate em apoio; Serviço tipo ténis; Corrida de chamada; Remate em suspensão; Bloco; Jogos reduzidos; Jogo formal.	11
3º (12 Blocos)	MODALIDADES ALTERNATIVAS (Judo) ou MODALIDADES ALTERNATIVAS (Dança) ou MODALIDADES ALTERNATIVAS (Rugby/ Tag Rugby) ou MODALIDADES ALTERNATIVAS (Corfebol)	Saudações; Quedas (para trás, lateral com rolamento); Viragens; Imobilização e saída de imobilização; Pegas. A definir em função de cada turma. Manipulação de Bola; Passe; Receção; Deslocamentos; Ensaio; Tag; Formação ordenada; Alinhamento; Regulamentos e gestos de arbitragem Passe/receção; Lançamento de fora parado; Lançamento na passada; Lançamento de penalidade; Ressalto; Funções do jogador (geral, ataque e defesa); Princípios de jogo – ataque); Princípios de jogo – defesa; Jogo 2X2; Jogo 4X4; Jogo formal.	9
	AVALIAÇÃO (Plataforma FITEscola)	Bateria de testes específicos (condição e aptidão física, composição corporal)	3

Data: 10 de setembro de 2018

O(s) Docente(s): Eduardo Silva; José Carlos Monteiro; Laura Pires; Paula Romão

Anexo 3. Calendário Escolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO CASTELO DA MAIA - CALENDÁRIO ESCOLAR - ANO LETIVO 2018/2019

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Segunda		1						1		
Terça		2			Dia de Ano Novo 1			2		
Quarta		3			2			3	Trabalhador 1	
Quinta		4	Santos 1		Início 2º P 3			4	2	
Sexta		Imp. Republ. 5	2		4	1	1	Fim 2º P 5	3	
Sábado	1	6	3	Rest. Indep. 1	5	2	2	6	4	1
Domingo	2	7	4	2	6	3	3	7	5	2
Segunda	3	8	5	3	7	4	4	8	6	3
Terça	4	9	6	4	8	5	Carnaval 5	9	7	4
Quarta	5	10	7	5	9	6	6	10	8	Fim 9;11;12 5
Quinta	6	11	8	6	10	7	7	11	9	6
Sexta	7	12	9	7	11	8	8	12	10	7
Sábado	8	13	10	Imac. Conceição 8	12	9	9	13	11	8
Domingo	9	14	11	9	13	10	10	14	12	9
Segunda	10	15	12	10	14	11	11	15	13	Dia Portugal 10
Terça	11	16	13	11	15	12	12	16	14	11
Quarta	12	17	14	12	16	13	13	17	15	12
Quinta	13	18	15	13	17	14	14	18	16	13
Sexta	Início 1º P 14	19	16	Fim 1º P 14	18	15	15	19	17	Fim 7;8;19 14
Sábado	15	20	17	15	19	16	16	20	18	15
Domingo	16	21	18	16	20	17	17	Páscoa 21	19	16
Segunda	17	22	19	17	21	18	18	22	20	17
Terça	18	23	20	18	22	19	19	Início 3º P 23	21	18
Quarta	19	24	21	19	23	20	20	24	22	19
Quinta	20	25	22	20	24	21	21	Liberdade 25	23	Corpo de Deus 20
Sexta	21	26	23	21	25	22	22	26	24	Fim 3º P 21
Sábado	22	27	24	22	26	23	23	27	25	22
Domingo	23	28	25	23	27	24	24	28	26	23
Segunda	24	29	26	24	28	25	25	29	27	24
Terça	25	30	27	Natal 25	29	26	26	30	28	25
Quarta	26	31	28	26	30	27	27		29	26
Quinta	27		29	27	31	28	28		30	27
Sexta	28		30	28			29		31	28
Sábado	29			29			30			29
Domingo	30			30			31			30
Segunda				31						

Fins-de-semana | Feriados | Interrupções letivas | Dias fora do ano letivo

Períodos	Segundas	Terças	Quartas	Quintas	Sextas	Totais
1º Período	13	13	13	12	13	64
2º Período	12	12	12	14	14	64
3º Período	6	7 ou 8	6 ou 7	5 ou 7	6 ou 8	30 ou 36
Totais	32 ou 33	31 ou 32	32 ou 33	32 ou 34	32 ou 34	158 ou 164

Anexo 4. Roulement da escola

Início	Final	Instalação	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
08:20	09:05	Pavilhão espaço 1	10ºF	8ºG	8ºC	12ºG	12ºB
		Pavilhão espaço 2	11ºA	7ºE	10ºC	11ºC	10ºC
		Pavilhão espaço 3	12ºC	11ºD	9ºM	12ºH	8ºA
		Sala de Ginástica/Dança	9ºM		12ºF	11ºH	9ºG
		Campo de jogos/Exterior	8ºD	10ºF		7ºG	
09:05	09:50	Pavilhão espaço 1	10ºF	8ºG	8ºE	12ºG	12ºB
		Pavilhão espaço 2	11ºA	7ºE	10ºC	11ºC	10ºC
		Pavilhão espaço 3	12ºC	11ºD	9ºM	12ºH	8ºG
		Sala de Ginástica/Dança	9ºA		12ºF	11ºH	9ºG
		Campo de jogos/Exterior	8ºD	10ºF		7ºB	
10:05	10:50	Pavilhão espaço 1	10ºF	12ºE	12ºD	12ºE	12ºD
		Pavilhão espaço 2	11ºC	10ºE	12ºB	9ºH	11ºB
		Pavilhão espaço 3	12ºH	12ºA	12ºC		12ºA
		Sala de Ginástica/Dança	9ºI	8ºJ	9ºD	9ºK	12ºF
		Campo de jogos/Exterior		9ºB		7ºH	
10:50	11:35	Pavilhão espaço 1	10ºF	12ºE	12ºD	12ºE	12ºD
		Pavilhão espaço 2	11ºC	10ºE	12ºB	9ºH	11ºB
		Pavilhão espaço 3	12ºH	12ºA	12ºC	9ºB	12ºA
		Sala de Ginástica/Dança	9ºI		9ºD	9ºK	12ºF
		Campo de jogos/Exterior		9ºB	7ºC		8ºF
11:45	12:30	Pavilhão espaço 1		11ºF	8ºB	11ºF	11ºE
		Pavilhão espaço 2	10ºB	10ºD	11ºA	10ºB	10ºE
		Pavilhão espaço 3	9ºE		12ºH	9ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	9ºJ	9ºL	8ºK	11ºG	10ºG
		Campo de jogos/Exterior	7ºD	10ºF			
12:30	13:15	Pavilhão espaço 1	8ºB	11ºF	8ºB	11ºF	11ºE
		Pavilhão espaço 2	10ºB	10ºD	11ºA	10ºB	10ºE
		Pavilhão espaço 3	9ºD	7ºA		9ºA	8ºE
		Sala de Ginástica/Dança	9ºJ	9ºK	8ºI	11ºG	10ºG
		Campo de jogos/Exterior			7ºF		
14:15	15:00	Pavilhão espaço 1				10ºF	
		Pavilhão espaço 2					
		Pavilhão espaço 3					10ºF
		Sala de Ginástica/Dança					
		Campo de jogos/Exterior				7ºE	
15:10	15:55	Pavilhão espaço 1	7ºB	11ºE	10ºF	10ºF	
		Pavilhão espaço 2	8ºC	10ºA	11ºB	10ºD	10ºA
		Pavilhão espaço 3	8ºK	9ºH	10ºF	11ºD	10ºF
		Sala de Ginástica/Dança		9ºF		9ºI	9ºL
		Campo de jogos/Exterior	8ºH		8ºH	7ºJ	10ºF
15:55	16:40	Pavilhão espaço 1	7ºB	11ºE	10ºF	10ºF	
		Pavilhão espaço 2	8ºC	10ºA	11ºB	10ºD	10ºA
		Pavilhão espaço 3	8ºK	9ºC	10ºF	11ºD	10ºF
		Sala de Ginástica/Dança		9ºG		9ºJ	9ºL
		Campo de jogos/Exterior	8ºH				10ºF
16:50	17:35	Pavilhão espaço 1		12ºG	10ºF		
		Pavilhão espaço 2			10ºF		
		Pavilhão espaço 3					10ºF
		Sala de Ginástica/Dança					
		Campo de jogos/Exterior					

5 ESPAÇOS	1º Período	M/T	01/10 a 12/10	15/10 a 26/10	29/10 a 09/11	12/11 a 23/11	26/11 a 14/12	José Carlos Monteiro
								Eduardo Silva
	2º Período	M/T	03/01 a 25/01	28/01 a 15/02	18/02 a 08/03	11/03 a 22/03	25/03 a 05/04	João Ferreira
								Silvina Pais
	3º Período	M/T	23/04 a 03/05	06/05 a 10/05	13/05 a 17/05	20/05 a 24/05	27/05 a 05/06	Paula Romão
								Manuel Almeida
								Eduardo Cruz
4 ESPAÇOS	1º Período	M/T	24/09 a 12/10	15/10 a 02/11	05/11 a 23/11	26/11 a 14/12		Paulo Silva
								Marta Ferreira
	2º Período	M/T	03/01 a 25/01	28/01 a 15/02	18/02 a 15/03	05/03 a 05/04		Eduardo Quelhas
								Alexandra Graveto
	3º Período	M/T	23/04 a 03/05	06/05 a 15/05	16/05 a 24/05	27/05 a 05/06		Sílvia Nogueira
								Laura Pires
								Mário Rodrigues

dança de espaço faz-se no sentido descendente. De 06/06/2019 a 14/06/2019 gestão partilhada dos esp

Anexo 5. Consentimento Informado

Termo de Consentimento Informado

Ex.mo/a (s) Encarregados de Educação,

No ano letivo 2018/2019, as aulas de Educação Física do/da seu/sua educando/a serão lecionadas por professores estagiários que se encontram no último ano do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Neste sentido, juntamente com o Professor Cooperante (orientador de estágio), José Carlos Monteiro, vimos por este meio solicitar a sua autorização para que essas aulas, lecionadas na Escola Secundária do Castêlo da Maia, durante o presente ano letivo, possam ser gravadas em formato digital, de forma a potenciar as oportunidades de aprendizagens dos alunos assim como poderem ser revistas e utilizadas como objeto de estudo pelos professores estagiários. Os dados recolhidos, apenas serão utilizados para os motivos referidos com garantia de confidencialidade e anonimato.

A sua participação será espontânea e, se assim o desejar, poderá solicitar uma cópia da gravação de forma a aprovar conteúdo da mesma.

☐ Declaro, que autorizo a gravação da aula para os motivos mencionados.
☐ Declaro, que não autorizo a gravação da aula para os motivos mencionados.

Data: ____/____/_____

_____

Assinatura do Encarregado de Educação

Anexo 6. Plano de aula

Plano de Aula 13 e 14				
Prof. Cooperante: José Carlos Monteiro	Prof. Estagiário: Nuno Vilas	Ano / Turma: 12ºB	Nº de alunos: 18	Data:
Hora: 10:05 h	Unidade Didática:	Aula:	Duração: 90' (75' úteis)	Local: P1
Material:				
Função (ões) Didática (s):				
Objetivo Geral:				

Parte (tempo)	Objetivos Específicos	**Conteúdo** / Comportamentos a observar	Organização didático-metodológica	Palavras-Chave
Inicial (10')				
Fundamental (55')				
Final (10')				

Sumário:	

Reflexão:	

Anexo 7. Skill cards



Agachamento no TRX

Componentes críticas:

1. Pés afastados um pouco mais que a largura dos ombros;
2. Fletir os joelhos descendo paralelo ao chão;
3. De seguida suba novamente sem estender completamente os joelhos.



Flexões com bola medicinal

Componentes críticas:

1. Baixar o corpo até que o braço que está no chão (e não na bola) esteja a um ângulo de 90º;
2. Manter a bola firme;
3. Rolar a bola para a outra mão no topo da flexão.

Anexo 8. Boletim de jogo de corfebol (MED)

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO castêlo da maia	Boletim de Jogo			
	Época:	2018/2019	Jogo Número:	
	Turma :		Data:	
Equipa 1			Equipa 2	
Jogador/a	Pontos	Faltas	Jogador/a	Pontos	Faltas
Treinador :			Treinador:		
	Resultado Final				
Árbitro:					

Anexo 9. Classificação Final de corfebol (MED)

CLASSIFICAÇÃO FINAL

Data / Período	Equipa	Estrelitas	Choco Flakes
03/05/2019 Pré - competitivo	Fair - Play	19	19
	Exercícios / Jogo	76	72
08/05/2019 Pré - competitivo	Fair - Play	19	19
	Exercícios / Jogo	100	107
10/05/2019 Competitivo	Fair – Play + Árbitro	13	17
	Jogo 1	3	0
	Jogo 2	3	0
15/05/2019 Competitivo	Fair – Play + Árbitro	33	32
	Jogo 1	3	0
	Jogo 2	3	0
17/05/2019 Pré - competitivo	Fair – Play + Árbitro	23	22
	Exercícios / Jogo	5	0
22/05/2019 Competitivo	Fair – Play + Árbitro	(21 – 4) + 10 = 27	(22 – 3) + 9 = 28
	Jogo 1	0	6
	Jogo 2	2	2
31/05/2019 Evento Culminante	Fair – Play + Árbitro	5	6
	Jogo 1	3	0
	Jogo 2	0	3
Total (Pontos)		337	333

Anexo 10. Diplomas de corfebol (MED)






Torneio de Corfebol – 12ºB
Certifica-se que a equipa Choco Flakes, com sede na turma do 12ºB, conquistou o prémio Fair-Play, através da sua conduta exemplar ao longo do torneio de corfebol realizado no 3º período.
Parabéns Choco Flakes!!!
Núcleo de Estágio FADEUP (ES Castêlo da Maia)


Torneio de Corfebol – 12ºB
Certifica-se que a aluna Maria Ferreira, número 15, da turma do 12ºB, foi eleita o MVP do torneio de corfebol realizado no 3º período.
Núcleo de Estágio FADEUP (ES Castêlo da Maia)
Ano Letivo 2018/2019


Torneio de Corfebol – 12ºB
Certifica-se que a aluna Ana Luísa, número 2, da turma do 12ºB, foi eleita a TOP SCORE do torneio de corfebol realizado no 3º período.
Parabéns Ana!!!
Núcleo de Estágio FADEUP (ES Castêlo da Maia)
Ano Letivo 2018/2019

Anexo 11. Ficha de observação e registo (Estudo)

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Aula:		UD:			Data: / /
Professor:				Turma:	Observações
Min.	I	O	TEM	TEMNE	
1'					
2'					
3'					
4'					
5'					
6'					
7'					
8'					
9'					
10'					
11'					
12'					
13'					
14'					
15'					
16'					
17'					
18'					
19'					
20'					
21'					
22'					
23'					
24'					
25'					
26'					
27'					
73'					
74'					
75'					
76'					
77'					
78'					
Observação Geral:					

Categorias	Sigla	Duração Absoluta	Duração relativa
Instrução	I		
Organização	O		
Tempo de empenhamento motor	TEM		
Tempo de empenhamento motor não específico	TEMNE		
Total:			100%

Objetivo: Estudar o comportamento dos alunos. **Instrução** – Período durante o qual o professor dá inormação; **Organização** – Período durante o qual o professor organiza ou informa os alunos sobre o modo como vai decorrer a aula; período durante o qual os alunos (des)montam o material; **TEM** – Período durante o qual os alunos executam as tarefas (exercícios) relacionados com os objetivos (específicos) de aprendizagem; **TEMNE** – Período durante o qual os alunos estão em atividade motora geral, e executam exercícios não relacionados om os objetivos (específicos) de aprendizagem.