

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

**Estágio profissional: O caminho de desenvolvimento
profissional de um estudante estagiário rumo à
promoção da aprendizagem dos alunos**

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Nuno Miguel Pinto da Silva

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Silva, N. M. P. (2022). *Estágio profissional: O caminho de desenvolvimento profissional de um estudante estagiário rumo à promoção da aprendizagem dos alunos*. Porto: N. Silva. Relatório de Estágio Profissionalizante 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: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO; APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Aos meus pais, ao meu irmão,

Por todo aquilo que me transmitiram, pelo amor incondicional, pelos valores e por tornaram este sonho possível.

Aos meus amigos,

Por todo o apoio, e pela amizade.

Agradecimentos

Cada uma das páginas deste relatório final de Prática de Ensino supervisionada reflete o longo caminho percorrido, com muito esforço pessoal. Ao meu lado estiveram pessoas que se tornaram fundamentais para a sua realização. Assim, nesta grande etapa, que culmina neste ciclo de formação e me transporta para um novo ciclo, quero agradecer:

À FADEUP, que nestes dois últimos anos foi a minha casa, que me proporcionou muitos momentos de aprendizagem e um adquirir de conhecimentos que se tornaram fundamentais para o meu desenvolvimento quer a nível pessoal e profissional.

Aos meus pais, por toda a educação que me transmitiram que contribuiu para que me tornasse na pessoa que sua hoje. São o meu maior orgulho e só tenho de agradecer por tudo que me foi dado e inculcido na vida, pois tentaram sempre transmitir os melhores valores e a ser uma pessoa lutadora e humilde. Ao meu irmão, que sempre esteve muito presente na minha vida e sempre foi um “pilar” para mim.

Ao professor cooperante Fernando Vaz, por me ter apoiado sempre ao longo deste estágio. É sem dúvidas, um grande docente e fico para sempre grato por todos ensinamentos e saberes que me transmitiu durante todo este processo. Tornou-se mais que um professor cooperante, obrigado pela amizade, por todo o carinho demonstrado e por toda a disponibilidade que ao longo do ano teve, e por sempre estar disponível para esclarecimento de dúvidas.

Ao professor orientador Cláudio Farias, por todos os conhecimentos transmitidos ao longo do estágio, pela orientação de excelência e pela incansável procura de nos encorajar à constante evolução.

Aos meus amigos e núcleo de estágio, por toda a amizade e apoio ao longo deste ano. Foram amigos excepcionais, por todos os momentos vividos, pelo trabalho de grupo, a partilha de conhecimentos e entreajuda. No núcleo de estágio, tínhamos um ambiente muito bom, tornando-se uma mais-valia para todo o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Índice Geral

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Índice de Figuras	XI
Índice de Gráficos	XIII
Índice de Tabelas	XV
Índice de Anexos	XVII
Resumo	XIX
Abstract	XXI
Lista de Abreviaturas.....	XXIII
1. Introdução.....	3
2. Enquadramento pessoal.....	7
2.1. Raízes e vivências: Influência na formação de valores.....	7
2.2. Desporto: Paixão, caminho percorrido e a percorrer.....	8
2.2.1.1. Futebol, um sonho difícil.....	9
2.3. Formação académica de base e a vivência no desportivo.....	10
2.4. Formação Superior, os princípios da realização de um sonho.....	11
2.4.1. Licenciatura	11
2.4.2. FADEUP: O adquirir de novas competências	13
3. Enquadramento da prática profissional.....	17
3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio profissional.....	17
3.2. Escola Cooperante, os primeiros passos de um sonho	18
3.3. Professor Cooperante e Professor Orientador: os tutores	20
3.3.1. Professor Orientador, um modelo de um excelente profissional ..	21
3.3.2. Professor Cooperante, um exemplo a seguir	21
3.4. A partilha de turmas e o núcleo de estágio o traçar do nosso caminho	22
3.5. Caracterização das turmas e breve sinopse das estratégias pedagógicas adotadas em função dessas características	23
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	27
4.1. Contextualização Concetual.....	27
4.1.1. O valor da EF na Escola.....	27
4.1.2. O papel do Professor de EF	28

4.2.	Planeamento – Operacionalização do Processo Ensino – Aprendizagem	29
4.2.1.	Unidade Didática: traçar do caminho para gerar aprendizagem...	32
4.2.2.	Plano de aula: procurar desenhar um plano ideal para a adaptado às necessidades do aluno	32
4.2.3.	Mapeamento sumário da prática pedagógica	34
4.3.	Realização da Prática Pedagógica	35
4.3.1.	1º período: o início de um caminho na procura de estratégias para os alunos	35
4.3.2.	2º período: o(s) desafio(s) da lecionação	38
4.3.3.	3º período: o desafio final para a consolidação das estratégias de ensino	41
4.4.	Avaliação.....	45
4.4.1.	Avaliação Diagnóstica: A importância de perceber o nível inicial dos alunos para definir os objetivos de aprendizagem.....	45
4.4.2.	Avaliação formativa: A forma de avaliação para a adequação de estratégias	46
4.4.3.	Avaliação Sumativa: Momento final para um esclarecimento dúvidas	46
5.	Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	50
5.1.	Projeto de estágio – “Passadiços do Paiva”	50
5.2.	Atividades do grupo disciplinar (EDUCAÇÃO FÍSICA).....	51
6.	Área 3 – Desenvolvimento Profissional	56
6.1.	Análise do conhecimento especializado do conteúdo (desenvolvimento do conteúdo) de estudantes estagiários: Um estudo no voleibol	56
6.1.1.	Resumo	56
6.1.2.	Introdução.....	58
6.1.3.	Objetivo do estudo.....	58
6.1.4.	Métodos.....	59
6.1.5.	Participantes	59
6.1.6.	Procedimentos.....	59
6.1.7.	Recolha de dados.....	60
6.1.8.	Codificação do CEC do professor.....	60
6.1.9.	Análise de dados	61
6.1.10.	Resultados	62

6.1.11. Distribuição do tipo de tarefas ao longo da unidade e pontuação do CEC dos professores.....	62
6.1.12. Discussão dos resultados.....	64
6.1.13. Referências Bibliográficas	66
7. Conclusões e perspectivas futuras	70
Referências Bibliográficas	73
Anexos	XIII

Índice de Figuras

Figura 1 - Espaço Exterior.....	19
Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo	19
Figura 3 - Sala de Ginástica	20
Figura 4 - Piscinas Municipais.....	20
Figura 5 - Planograma anual.....	34
Figura 6 - Passadiços do Paiva.....	51
Figura 7 - Lançamento do Peso, Prova Lousada.	53
Figura 8 - Entrega das Medalhas, Prova Lousada.	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Total das tarefas em cada turma e das turmas em conjunto..... 63

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos problemas e estratégias utilizadas e os modelos e estilos utilizados ao longo do meu EP.....	31
Tabela 2 - Codificação do tipo de tarefas.....	60
Tabela 3 - Pontuação do CEC do professor e da análise das tarefas media do tipo de tarefas por aula e total de cada tipo de tarefa nas duas turmas.....	62

Índice de Anexos

Anexos 1 - Unidade Didática Badminton.....	XV
Anexos 2 - Plano de aula.	XVI
Anexos 3 - Exemplo do emblema de uma Equipa na modalidade.	XVII
Anexos 4 - Funções e registos.	XVIII
Anexos 5 - Cartões de tarefas.....	XIX
Anexos 6 - Exemplos de avaliações (AD; AF; AS).	XX
Anexos 7 - Documento elaborado dos Passadiços do Paiva.	XXI
Anexos 8 - Listagem dos alunos (Passadiços do Paiva).	XXII

Resumo

O estágio profissional é fundamental no processo da formação profissional de um professor de educação física. O facto de refletir a teoria na prática, estar acompanhado de profissionais competentes como o professor cooperante na escola, e em contexto de faculdade pelo professor orientador, faz com que as experiências vividas se tornem mais enriquecedoras e proveitosas. Neste relatório é apresentada uma descrição acerca do meu percurso focando-me, sobretudo, neste ano de estágio, onde abordo a forma como implementei os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, bem como das dificuldades sentidas no estágio. Apesar de haver receios iniciais quanto a possíveis limitações causadas pelo contexto pandémico, veio a revelar-se um ano de recomeço onde tudo o que estava planeado decorreu sem entraves. Tudo isto veio permitir o desenvolvimento de um trabalho presencial de forma a envolver os alunos no processo ao longo do ano, permitindo adotar as melhores estratégias de transmissão do conhecimento. Este ano letivo foi por si só bastante desafiante por constatar que a teoria não consegue antever todas as situações práticas, levando a que tivesse de adaptar e reajustar às planificações com o objetivo de melhorar o meu desempenho e, conseqüentemente, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Por fim, e para concluir, foi realizado um estudo de investigação, no qual se procurou perceber, durante a lecionação de uma unidade de voleibol, como as tarefas influenciam o conhecimento especializado de conteúdo do professor.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO; APRENDIZAGEM.

Abstract

The professional school placement is fundamental in the process of professional training of a physical education teacher. The fact of reflecting theory in practice, being accompanied by competent professionals such as the cooperating teacher at school, and in the faculty context by the supervisor, makes the lived experiences more enriching and profitable. This report presents a description of my path, focusing, above all, on this year of school placement, where I discuss how I implemented the knowledge acquired during my training, as well as the difficulties felt during the school placement practice. Despite there being initial fears about possible limitations caused by the pandemic context, it turned out to be a year of fresh start where everything that was planned went without obstacles. All this allowed the development of face-to-face work in order to involve students in the process throughout the year, allowing the adoption of the best strategies for transmitting knowledge. This school year was quite challenging in itself, as the theory cannot foresee all practical situations, leading me to have to adapt and readjust to the plans in order to improve my performance and, consequently, contribute to student learning. Finally, and to conclude, a research study was carried out, in which we tried to understand, during the teaching of a volleyball unit, how the tasks influence the teacher's specialized content knowledge.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER; PROFESSIONAL SCHOOL PLACEMENT; TEACHING; LEARNING.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação diagnóstica

AF – Avaliação formativa

AG – Aplicação no jogo

AN – Tarefa de aplicação fora do jogo

AS – Avaliação sumativa

CEC – Conhecimento especializado do conteúdo

CPC – Conhecimento pedagógico de conteúdo

DP – Desvio padrão

E – Extensão

EA – Extensão-aplicação

E/A – Ensino e aprendizagem

EC – Escolas Cooperantes

EE – Estudantes Estagiários

EF – Educação Física

EP – Estágio profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

I – Informação

IPB – Instituto Politécnico de Bragança

M – Média

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Plano de aula

PC – Professor Cooperante

PCK – *Pedagogical content knowledge*

PE – Professor estagiário

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

R – Refinamento

RA – Refinamento-aplicação

SCK – *Specialized content knowledge*

UC – Unidade curricular

UD – Unidades didática

Introdução

1. Introdução

Este relatório foi escrito no âmbito da Unidade Curricular (UC) do Estágio Profissional (EP) e tem como propósito a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este documento contém a descrição de um percurso pessoal e formativo, vivido na primeira pessoa, focando-se neste importante capítulo do meu percurso académico, com vista ao desenvolvimento da identidade profissional enquanto Estudante Estagiário (EE).

O EP ocorreu sob supervisão pedagógica de um professor cooperante (PC) na escola e um orientador na universidade. Neste sentido, a evolução do conceito de Supervisão Pedagógica retrata as transformações e mudanças que têm ocorrido na Educação, daí que o conceito tenha evoluído de uma dimensão inspetorial e “unilateral” para uma dimensão que envolve contextos e processos e, portanto, adquire uma dimensão muito mais globalizante e interativa dos agentes envolvidos nas atividades supervisoras (Gaspar, 2019). Importa que seja um momento promotor de inovação, preconizada por valores como a responsabilidade, exigência e qualidade.

Decorreu numa instituição de ensino público que se caracteriza por uma significativa familiaridade comunitária, situada a sul do concelho de Paredes, cuja área de influência corresponde sobretudo às freguesias de Aguiar de Sousa, Recarei e Sobreira e abrange três grandes áreas de desempenho: (1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; (2) Participação na Escola e Relações com a Comunidade e (3) Desenvolvimento Profissional.

Considero que o EP foi uma fase importante do meu percurso, pois permitiu o contacto com a realidade e com a experiência da lecionação, permitindo colocar em prática os conteúdos lecionados ao longo da minha vida académica.

Por fim, quanto à divisão deste documento começa com um enquadramento pessoal, onde abordo as raízes e vivências que tive ao longo da

minha vida. Falo da minha paixão pelo desporto, em particular pelo futebol, a formação académica até chegar à FADEUP.

No ponto seguinte é feito um enquadramento da minha prática profissional; é feito inicialmente um enquadramento legal e institucional do Estágio profissional, descrevo a Escola Cooperante, falo do meu Professor Cooperante e Professor Orientador, abordo a partilha de turmas feita pelo meu núcleo de estágio e termino com uma caracterização das turmas.

O foco, depois são as 3 áreas do EP, já referidas atrás.

Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento pessoal

Este enquadramento pessoal visa a minha caracterização, como ser humano e como profissional. Para além disso, retrata a minha forma de encarar a vida.

A vida, de facto, é extremamente valiosa, plena de constantes aprendizagens e saberes. É um “mundo” em constante desenvolvimento. Pode ser vivida de variadíssimas formas, não existindo uma receita ou fórmula considerada a melhor.

Cada ser humano traça o seu próprio caminho e a sua forma de viver e vivenciar a vida. Todos os dias existem momentos de aprendizagens e de novos saberes, e foram todos esses momentos que permitiram que construísse a minha trajetória. Todas essas aprendizagens e marcos no meu percurso se revelaram importantes para que encarasse os desafios e os obstáculos que vivi com uma mentalidade de superação, de evoluir e aprender sempre mais, de uma forma mais racional e responsável, em busca da concretização, quer a nível pessoal e profissional.

Sendo jovem e estando numa fase inicial desta nova etapa, que será a de finalizar os estudos e entrar no mercado de trabalho, estou ciente de que novas formas de encarar e viver a vida estão para breve, com a certeza que influenciarão a minha mudança. Assim sendo, todas as lições de vida, aprendizagens e novas socializações a que sou sujeito constantemente moldam o profissional que quero ser, com a convicção de que grande parte delas contribuirá para o meu desenvolvimento.

Ao longo do capítulo, pretendo abordar todas essas lições e todos os novos saberes, que se tornam fundamentais para o meu crescimento enquanto pessoa, atleta/treinador e ainda como futuro professor.

2.1. Raízes e vivências: Influência na formação de valores

O meu nome é Nuno Miguel Pinto da Silva, nasci a 6 de setembro de 1994 em Amarante, distrito do Porto. Resido em Mancelos, uma pequena freguesia do

concelho de Amarante, vivo com a minha mãe e com o meu irmão e, sem dúvida, eles são a minha maior referência e as pessoas mais importantes da minha vida.

A minha infância teve momentos diferente dos miúdos da minha idade, porque cresci com um irmão mais velho e esse facto contribuiu, de certo modo, para que o meu desenvolvimento fosse mais rápido.

Queria sempre acompanhar o meu irmão para todo o lado, mas como fazemos sete anos de diferença as brincadeiras dele já não eram as mesmas das da minha idade, então, desta forma, sentia a necessidade de crescer e acompanhar as brincadeiras dos mais “velhos”; isso foi muito positivo para mim.

O desporto, na minha vida, esteve sempre muito presente; desde cedo que a minha mãe nos inculuiu a ideia de que a prática de desporto era benéfica para a saúde; inscreveu-me nas piscinas com cinco anos de idade, e como o meu irmão jogou futebol no clube da terra, eu também comecei a jogar futebol, e assim o “bichinho” do desporto foi crescendo.

Aos meus pais, só tenho de agradecer por tudo o que me foi dado e inculuido na vida, pois tentaram sempre transmitir os melhores valores e a ser sempre uma pessoa lutadora e humilde; agradeço também ao meu irmão que sempre esteve muito presente na minha vida e sempre foi um “pilar” para mim.

Com todas estas vivências e aprendizagens, algumas das características que mais se evidenciam em mim, da parte da minha mãe, são a resiliência, o nunca “virar as costas” a um novo desafio, a capacidade de superação, e ainda ser responsável e realista. Outra característica que adquiri e que, por circunstâncias da vida, me moldou é a de lidar com muitas das situações de uma forma considerada fria, que muitas vezes é mal compreendida.

2.2. Desporto: Paixão, caminho percorrido e a percorrer

Nos pontos que se seguem, vou abordar o que é o desporto sob o meu ponto de vista; como o futebol influenciou a minha vida e a altura da minha vida em que o desporto passou a ser um sonho.

O desporto, a atividade física, a prática desportiva, a prática de uma modalidade, foi desde cedo algo que me despertou interesse, e que me motivava, a nível de querer aprender sempre mais, bem como a querer melhorar dia após dia e a ter um conhecimento mais amplo de tudo o que engloba o desporto e as suas modalidades.

Iniciei a minha caminhada desde cedo no desporto federado; como qualquer miúdo de tenra idade, o seu objetivo é chegar às equipas seniores, sabendo de início que seria uma tarefa muito difícil de alcançar. Infelizmente, esse objetivo não se concretizou. Pelo caminho ficou um “mar” de aprendizagens que me ajudaram e ajudarão futuramente, como as regras que nos eram inculcadas, a competição, o que era uma equipa e como funcionar como um só, e trabalhar todos juntos para o mesmo objetivo.

2.2.1.1. Futebol, um sonho difícil

O futebol é a minha maior paixão, o sonho de qualquer miúdo em ir o mais longe possível e se tornar atleta profissional. Contudo, o caminho percorrido por todos os miúdos que sonham em tornar-se atletas profissionais, não é um caminho fácil. No meu caso, no primeiro ano em que ingressei no Atlético Clube de Vila Meã, e comecei o percurso como atleta federado, tive poucas oportunidades para jogar.

A minha integração foi relativamente fácil, quer com os meus colegas como com os funcionários do clube, mas a aposta do treinador em mim não se materializou nas perspetivas iniciais com que entrava no mundo do futebol. Com tudo isto, levou a alguma desmotivação e o pensamento de desistir do futebol fez com que nesse mesmo ano não terminasse a época. Revendo agora o que aconteceu, aprendi com esta experiência e, também, teve influência naquilo que é hoje a minha conceção enquanto professor.

Nos anos seguintes, voltei com as energias renovadas e com o sentimento que não ia desistir novamente, ia lutar mesmo que houvesse dificuldades, sendo, que nas épocas seguintes as coisas correram melhor e agradeço por nunca ter desistido e pelas pessoas que conheci no mundo do futebol.

O experienciar destas vivências ajudaram-me no contexto do EP, levando a que a minha atenção fosse maior para aqueles alunos que, por motivos de saúde ou nível técnico, não se sintam confortáveis para a prática.

Isto levou a que percebesse a necessidade de estar atento e preocupado com todos os alunos; importa ter em conta o modo como eles se podem sentir e tornar possível que todos tenham uma oportunidade igualitária, não deixar ninguém excluído e fazer uma melhor integração de todos. Um exemplo é a integração que deve ser feita junto daqueles alunos que têm menos aptidão para a educação física ou se sentem desmotivados para a prática desportiva e, de alguma forma, conseguir que participem na aula motivados e com o sentimento de querer voltar na próxima aula.

Importa transmitir aos alunos que todos têm um papel importante dentro do desporto, só será necessário encontrá-lo e nunca desistir, pode passar pela atribuição de diferentes papéis como treinador, árbitro, registo, e não colocar os resultados à frente da formação de pessoas e atletas.

2.3. Formação académica de base e a vivência no desportivo

Neste ponto abordo a minha vivência enquanto estudante, fazendo referência aos professores de Educação Física (EF) com que interagi e ao modo como mudaram a minha visão e o meu querer ser professor.

A nível académico, a exigência em casa passava por ter de fazer sempre o melhor. A nível do secundário nem sempre fui o melhor exemplo de aluno, houve uma fase em que a escola simplesmente não fazia sentido e, talvez por isso, a minha dedicação e empenho não fosse a ideal.

Mas, como o desporto era o meu sonho, na disciplina de EF sempre fui muito empenhado e dedicado, o que se retratava nas notas obtidas. Percebi que era uma disciplina em me poderia manter dentro do desporto e tornar-me professor de EF trar-me-ia essa possibilidade.

Um aspeto que também considero fundamental na minha opção por esta profissão, foi a interação que estabeleci com os meus professores de EF (Gomes et al., 2014). Tive um professor de EF que me influenciou positivamente na minha

escolha, quer fosse porque havia uma boa ligação com os alunos, com o bom desenvolvimento das aulas ou com o envolvimento que todos tínhamos.

O professor que mais teve influência na minha escolha e gosto pela EF, foi no período do secundário; um professor competente, conhecedor dos conteúdos a abordar, mas em especial pelo entrosamento e interação que conseguia manter com os alunos, conseguia criar uma "ligação" com os alunos de forma diferente dos outros professores, como se se tratasse de mais um amigo, com quem podíamos contar para qualquer coisa, mas conseguia manter sempre o respeito professor/aluno.

O professor conseguiu que eu tivesse outros níveis de responsabilidade através da atribuição de algumas funções (treinador; árbitro), para que pudesse ajudar os meus colegas no seu desenvolvimento, a ser mais preocupado com eles, e tivesse o sentido de os ajudar, levando a que o meu desempenho se tornasse melhor e a sentir um prazer com a realização dessas tarefas.

Com isto, no meu EP tentei focar-me nas minhas aulas, ainda mais, em alunos que não se sentiam motivados para a prática ou que tivessem alguma limitação, passando a mensagem que todos têm um "lugar" nas aulas de EF e no desporto no geral, só tinham de encontrar esse "lugar" e com a minha ajuda e orientação como facilitador para o encontrarem.

2.4. Formação Superior, os princípios da realização de um sonho

2.4.1.1. Licenciatura

Em consequência das notas obtidas no ensino secundário só ingressei na quarta escolha da minha lista, por isso, o ingresso no ensino superior não foi fácil, tendo entrado no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), no curso de Desporto. Numa fase inicial, foi difícil: era uma Faculdade para mim desconhecida e com pouco renome a nível nacional. No entanto, foquei-me que seria ali que daria mais um passo para o concretizar do meu sonho, de estar ligado ao desporto, e seguir a profissão de docente. Tive sempre em mente o próximo objetivo académico: o mestrado em ensino de EF.

No início da licenciatura a motivação não era a ideal e, no primeiro ano, as notas refletiram o meu empenho, sendo que com uma melhor integração e adaptação a toda a cidade e meio envolvente o segundo ano da licenciatura melhorou consideravelmente.

O curso de desporto no IPB é muito prático, temos muitas UC direcionadas para prática, por exemplo: Desporto individuais I/II; Desporto da natureza I/II; Desportos coletivos I/II; Desportos náuticos; Desportos de academia I; Desporto de raquete; Desporto para populações especiais. Em cada UC estão inseridos um vasto número de desportos, como futebol, basquetebol nos desportos coletivos I, em que os conteúdos lecionados nessa unidade são:

1. Os jogos de invasão (conceito, características, estrutura e modelos de ensino).
2. Os sistemas de jogo (ofensivos e defensivos).
3. Os métodos de jogo (ofensivos e defensivos).
4. Os princípios de jogo (gerais, fundamentais e de organização coletiva).
5. As ações técnico-táticas de suporte aos princípios de jogo (ofensivas e defensivas).

Foi nesta etapa dos meus estudos, em que realmente experienciei o que são muitos dos desportos existentes, que senti uma grande diferença em relação ao ensino secundário e ensino superior. Comecei a perceber melhor todos os princípios do jogo e as suas regras, o que levou a rendimento e forma de jogar se tornassem mais eficientes, ganhasse mais conhecimento das modalidades e seus princípios e consegui eliminar muitos dos erros que cometia anteriormente.

No segundo ano da licenciatura decidi que precisava de mais experiências a nível escolar, por isso integrei o programa Erasmus e, com o apoio da minha mãe, consegui concretizar esse objetivo. Numa fase inicial estava reticente devido ao meu nível de inglês não ser o ideal e pelo facto do país escolhido para realizar o Erasmus ter sido a Polónia, onde necessitava de falar essa língua.

Agora, “olhando” para trás, sei que foi a escolha mais acertada, que me permitiu, crescer e melhorar em muitos aspetos a nível individual, ganhar

maturidade, tornar-se uma pessoa mais independente e, com isso, o acarretar de responsabilidades. Foi um dos melhores anos da minha vida, onde conheci de perto um vasto número de países e de novas culturas, experiências nunca antes vividas.

2.4.1.2. FADEUP: O adquirir de novas competências

Com a obtenção de todas estas novas experiências, e face à necessidade de continuar a caminhada para a concretização de um sonho, senti que o ingresso na FADEUP foi um passo para completar a especialização na área em que sempre sonhei, a docência e, com isto, adquirir competências e conhecimentos necessários para me tornar um melhor profissional.

Com o ingresso no primeiro ano, senti um impacto e uma grande diferença a nível de ensino, um ensino de qualidade soberbo e, com isto, um acarretar de novas responsabilidades quer a nível de empenho e dedicação. Considero que todas as UC aportaram algo positivo na minha formação, culminando no EP.

O EP mostra-se como um momento predominantemente prático orientado para a intervenção. É um espaço onde temos a possibilidade de materializar tudo o que aprendemos ao longo da nossa formação. Tendo em conta as UC lecionadas no primeiro ano do mestrado, considero que as que aportaram mais bases para a nossa atuação, nas questões da instrução, feedback, estilos e modelos possíveis a serem abordados para um processo de ensino mais eficiente, foram as Didáticas Geral do Desporto e as Didáticas específicas.

No que diz respeito a Didáticas específicas, materializado nas diferentes modalidades, devido às condicionantes presentes nos nossos dias em função do vírus Covid-19, não foi possível transformar a aprendizagem teórica em prática nas escolas, mas permitiu adquirir conhecimento sobre as formas possíveis de as conceber e os modos de as lecionar.

Na didática de natação tivemos oportunidade de lecionar aulas a alunos vindos de um agrupamento de escolas, onde tivemos a nossa primeira real experiência com alunos. Isto permitiu vivenciar e colocar em práticas as questões

como organização e controlo da turma e exponenciar as nossas qualidades na instrução e feedback, bem como adequar os exercícios à respetiva faixa etária.

A didática de natação é uma modalidade mais orientada para o ensino pelo estilo de comando, utilizado para fornecer aos alunos informações da técnica a ser utilizada e mais centrado no professor (Cuellar-Moreno & Caballero-Juliá, 2019). Isto foi essencial para exercitar a minha capacidade de liderança, comunicação, observação do erro e feedback.

Ainda dentro das didáticas, outra das modalidades que foi importante foi a de atletismo. Foi bastante enriquecedor pela implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED), onde pela primeira vez conseguimos implementar a prática e, com isto, quebrar barreiras e dificuldades sentidas face à sua utilização. Este modelo centrado no aluno permite-lhes um maior número de experiências, pelo que, durante o meu EP, procurei sempre utilizar estes modelos de ensino.

Atribuo, também, uma real importância às aprendizagens de Profissionalidade Pedagógica e Desenvolvimento Curricular, que permitiram tornarmo-nos professores reflexivos, um professor que analisa, reflete e justifica tudo o que faz, a procurar e identificar os problemas e solucionar através de estratégias de investigação. O desempenho profissional reflexivo, advém do nível de competências pedagógicas, didáticas e científicas, com a utilização de momentos de reflexão sobre as minhas ações, de forma a ultrapassar todos os obstáculos (Silva, 2019).

Ao longo do EP, os momentos de reflexão são essenciais, dado que nos levam a refletir sobre todos os problemas e aulas menos bem lecionadas, de modo que encontremos soluções para as futuras aulas a lecionar (Machado, 2021). Os momentos de reflexão no EP tornaram-se um momento muito importante onde debatemos em grupos as melhores estratégias para lecionar ou encontrar os melhores exercícios e suas progressões.

Enquadramento da prática profissional

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. Enquadramento legal e institucional do Estágio profissional

O EP é uma UC do segundo ciclo de estudos que se insere no grau de Mestre em Ensino da EF nos Ensinos Básicos e Secundários da FADEUP. O EP rege-se pelas Normas Orientadoras e pelo Regulamento do EP, sendo orientado pelo Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, e as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. O EP integra duas componentes, sendo elas a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o relatório de estágio.

O EP corresponde ao primeiro momento em que os EE vivenciam pela primeira vez as funções como professor e todas as responsabilidades que esta profissão acarreta. É o contexto em que os EE passam de uma participação periférica a uma participação mais intensa, ativa e autónoma, num processo que deve ser gradual e refletido, de forma a sobrelevar a cultura profissional e reconfigurar a sua identidade profissional (Batista & Pereira, 2012).

Segundo o regulamento do EP, a PES integra os EE, de forma orientada, na prática da vida profissional, tendo como objetivo o desenvolvimento das competências profissionais e em vista à promoção nos EE de um desempenho crítico e reflexivo, face às exigências da profissão. É nesta etapa, uma das mais importantes, que o EE vai desempenhar as funções de professor na sua totalidade, ou seja, vai conduzir um processo de ensino e aprendizagem (E/A), adotando comportamentos de planificação, realização, reflexão e avaliação sob orientação de um PC, um professor experiente (Batista & Leite Queirós, 2013).

Quanto à forma de funcionamento, a FADEUP tem um protocolo com um número de Escolas Cooperantes (EC) que, dependendo do PC, recebe um determinado número de EE. A minha escola, em particular, tem um funcionamento diferenciado das restantes, o número de EE a ser recebido seria de quatro elementos, mas, por causa do PC só ter três turmas, levou a uma adaptação dos EE em relação à partilha das turmas.

3.2. Escola Cooperante, os primeiros passos de um sonho

Com o terminar do primeiro ano do curso de mestrado, chegou a fase das candidaturas à escola onde realizei o meu EP. Para a candidatura, foquei-me em alguns aspetos determinantes, sendo uma delas: a localização (a seleção das escolas foi feita segundo a proximidade à minha área de residência), e, também, as condições a nível de infraestruturas das escolas (procurei informações junto de antigos EE).

Com uma seleção realizada, e depois de todas as condicionantes, a escolha seria a EC de Penafiel, uma cidade localizada no distrito do Porto. No entanto, pelo facto de existirem muitos EE desta zona, a procura foi grande, e a média foi um fator de decisão, tendo conseguido colocação na escola que seria a 2.^a opção. Num primeiro momento, senti-me um pouco desmotivado, por não ter conseguido a primeira escolha, mas terminado o estágio penso que foi uma escolha acertada, por tudo o que esta escola faz pelos seus alunos, apesar de apresentar menores condições do que outras.

O local onde realizei o meu EP é uma instituição de ensino público que se caracteriza por uma significativa familiaridade comunitária, situada a sul do concelho de Paredes, cuja área de influência corresponde sobretudo às freguesias de Aguiar de Sousa, Recarei e Sobreira.

Quanto à sua missão, o Agrupamento onde estive colocado, enquanto estabelecimento de educação e ensino, tem por missão contribuir para o desenvolvimento humano, social e científico dos seus alunos, através da prestação de serviço educativo de qualidade à comunidade em que se insere, relativamente aos seus valores pauta-se por valores éticos e socialmente responsáveis.

A sua visão, é que a escola seja reconhecida como referência de excelência educativa pela sua intervenção no desenvolvimento da comunidade em que se insere, orientada pelos valores de perseverança, cidadania, ética, solidariedade, igualdade e liberdade. Valores estes dos quais também sou defensor e tentei inculcar nas minhas aulas; um dos exemplos: nesta escola alunos com problemas de deficiência motora ou do foro psicológico são tratados como iguais e realizam todas as atividades em conjunto com os colegas.

Na turma do 10^o ano em que lecionei, estiveram presentes situações destas em três alunos, dois destes com problemas motores e um deles com problemas do foro psicológico, mas eram integrados na turma e realizaram as aulas de EF em conjunto com os outros alunos. Isto, na minha opinião, é uma oportunidade fantástica para nós EE de termos uma visão mais alargada do que é a realidade e da dificuldade que é lecionar aulas a estes alunos, permitindo-nos vivenciar uma experiência muito enriquecedora para o nosso futuro a nível profissional.

A escola, em relação à disciplina de EF, possui condições normais para a realidade das escolas em Portugal. A nível de espaços para a realização das aulas de EF, a escola possui um espaço exterior dividido em dois espaços para a prática das aulas, sendo este, rodeado por uma pista de atletismo e uma caixa de areia (figura 1), um pavilhão gimnodesportivo (figura 2), e uma sala de ginástica (figura 3). Possuidora ainda, de um protocolo com as piscinas municipais, para a utilização e lecionação das aulas referentes a modalidade de natação (figura 4).



Figura 1 - Espaço Exterior.

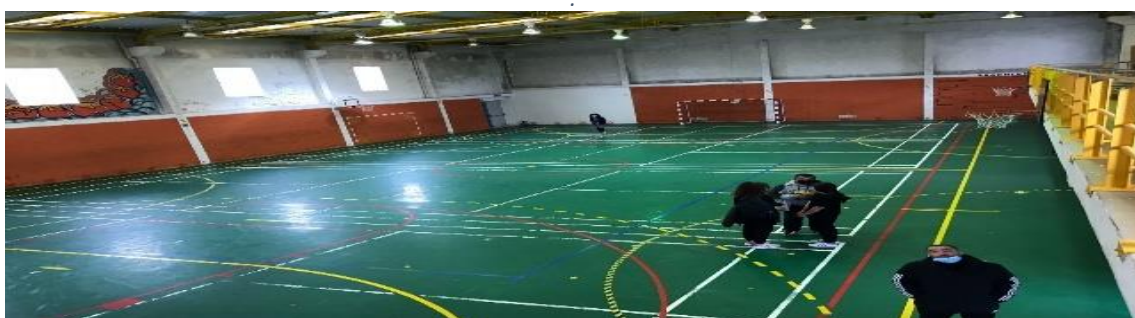


Figura 2 - Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 3 - Sala de Ginástica.



Figura 4 - Piscinas Municipais.

3.3. Professor Cooperante e Professor Orientador: os tutores

São essenciais nestes primeiros passos, modelos que forneçam um acompanhamento que possibilitem um crescimento notável, por isso considero-me um afortunado por ter encontrado profissionais de excelência e de referência a nível nacional, tanto no PC como no Professor Orientador (PO).

Illeris (2014) considera que um acompanhamento consolidado permite ao EE aceder a níveis de pensamento e padrões de ação superiores, que se irão refletir no processo de ensino-aprendizagem.

3.3.1.1. Professor Orientador, um modelo de um excelente profissional

Relativamente ao PO, considero-o uma pessoa muito profissional, focada e exigente, apesar de todas as condicionantes que atravessamos, devido à pandemia por Covid-19, os encontros foram maioritariamente online, mas deu para entender que se trata de um professor muito dedicado ao seu trabalho e seus EE. Desde o início que ele deu acesso a uma plataforma online a basecamp, onde se encontram um número infindável de informações, e material que podemos usar para nos ajudar a melhorar e conseguir melhores resultados durante o nosso percurso a nível do EP.

3.3.1.2. Professor Cooperante, um exemplo a seguir

Relativamente ao nosso PC é de salientar toda a sua ajuda. Desde o princípio esteve presente e disponível para nos ajudar, sendo uma pessoa com experiência e conhecimento admirável e que nos orienta e incentiva todos os dias a fazer sempre melhor. Trata-se de uma pessoa frontal, que não deixava para depois o que nos tinha a dizer, sendo positivo ou negativo, mas algo que considero benéfico. Sendo uma pessoa que quer sempre o melhor para os seus estagiários, cria sempre as melhores condições possíveis para nós conseguirmos lecionar as aulas da melhor forma possível, quer a nível de materiais, de espaços, através da transmissão de conhecimento e maneiras mais eficientes de organização e gestão das aulas.

Nesta lógica, são preponderantes “os focos de discussão entre os estudantes e os professores mais experientes, no sentido de promover o diálogo profissional e de encorajar os estudantes a estabelecerem ligações entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender e as suas práticas no contexto do processo de ensino/aprendizagem” (Leite Queirós, 2014, p. 79).

3.4. A partilha de turmas e o núcleo de estágio o traçar do nosso caminho

Relativamente às turmas, na minha escola, durante o ano letivo do EP tivemos uma abordagem diferente, devido ao facto de só existirem três turmas para quatro professores estagiários. O ano letivo iniciou-se com a modalidade de badminton na turma de 12^o ano, de seguida dei seguimento à modalidade de basquetebol da turma do 10^o ano, terminando o 1^o período a lecionar a modalidade de andebol a uma turma de 7^o ano.

Em consequência de todas estas condicionantes com a partilhas das três turmas pelos quatro EE, tornou-se um início mais difícil do que o esperado, no sentido em que num período lecionamos três modalidades diferentes em turmas diferentes. Isto requer, numa fase inicial, uma maior coordenação quer a nível individual como com todo o núcleo de estágio, em que todos temos uma maneira de ensinar e de lecionar as aulas de um modo diferente. Com isto, tivemos de nos adaptar e fazer um maior trabalho em grupo e pensarmos todos como um, sendo que partilhámos ideias como por exemplo, para a construção das unidades didáticas e as progressões que íamos implementar nas turmas.

Relativamente ao meu núcleo de estágio posso considerar que apesar de todas as nossas diferentes maneiras de pensar e lecionar formámos um grupo sólido e com bom ambiente de trabalho. Ajudámo-nos mutuamente e fizemos com que nos sentíssemos sempre melhor quando algo correu menos bem ao longo das semanas de estágio.

O meu grupo de trabalho ao longo do ano, com a partilha das nossas ideias, contribuiu para o meu desenvolvimento, dado que a “relevância das práticas coletivas, nas quais a partilha, a cooperação, o confronto, a competição, a experimentação, a reflexão em grupo e individual são indispensáveis” (Batista & Pereira, 2014, p. 78).

3.5. Caracterização das turmas e breve sinopse das estratégias pedagógicas adotadas em função dessas características

O grupo de EE que integrei lecionou aulas a turmas de 7^o, 10^o e 12^o ano de escolaridade. Por ser a primeira experiência a lecionar e ter uma turma com comportamentos desviantes, no primeiro período na turma de 7 e 12^o ano, adotou-se o Modelo de Instrução Direta (MID). Segundo Graça e Mesquita (2009), o MID é um modelo que centra no professor a maioria das decisões, determinando de forma explícita as regras e rotinas de gestão e ação dos alunos. O objetivo foi o de ter um maior controlo de comportamentos desviantes e, por conseguinte, um maior controlo da turma.

Relativamente à turma de 10^o ano, na modalidade de basquetebol sentia que tinha pouco conhecimento do conteúdo o que me levou a um maior investimento para um maior domínio da modalidade que estava a lecionar e com isto gerar uma maior aprendizagem dos conteúdos.

No segundo período, senti uma evolução, as turmas estavam mais controladas em termos de disciplina e passei a adotar o MED. Segundo Siedentop (1994) o Desporto tem um papel socializador, através de um papel ativo do praticante na organização da tarefa subsidiários ao jogo e no próprio jogo, onde atribui um maior valor de afiliação. Como os alunos eram pouco motivados para prática de exercício físico, pensei que se sentissem mais motivados para a aula, por terem um sentido de pertença, desenvolviam melhor a sua autonomia.

Relativamente às turmas em que estávamos inseridos, a turma de 7^o ano era constituída por 23 alunos, 17 rapazes e 6 raparigas. A turma residente partilhada tinha, no geral, pouco contacto com as modalidades. A turma tinha sensivelmente $\frac{1}{4}$ dos alunos que apresentava muitas dificuldades, e sensivelmente $\frac{1}{4}$ dos alunos acima da média na turma. Os alunos revelavam-se motivados, empenhados e sem qualquer caso de indisciplina ou qualquer outro ponto negativo, pretendendo-se assim que todos os alunos cumprissem com os objetivos das aulas e que conseguissem obter uma evolução positiva ao longo de todo o ano letivo.

A turma de 10º ano era formada por duas turmas em conjunto sendo a turma B constituída por 7 alunos, 6 raparigas e 1 rapaz. Uma das alunas estava identificada como tendo necessidades educativas especiais (NEE), dislexia (ligeira a moderada). Contudo, foi de igual forma incluída nas tarefas da aula. A turma C era constituída por 16 alunos, 9 raparigas e 7 rapazes. Tinha 3 alunos que apresentaram medidas adicionais, contudo foram incluídos igualmente nas tarefas pois constituíam capacidades para tal. A turma no geral, revelava uma condição física razoável. De uma forma geral, as turmas eram bastante heterogéneas pois existiam alunos com nível de potencial motor e habilidade motora diferenciados.

No que concerne à constituição da turma de 12º ano, a turma em EF apresentava-se como uma só, mas na realidade tinham representados dois núcleos diferentes: uma parte da turma frequentava o curso de Ciências e Tecnologias enquanto os restantes eram estudantes da Línguas e Humanidades.

No global, a turma era constituída por 24 alunos, sendo que 14 eram do curso de Ciências e Tecnologias e 10 de Línguas e Humanidades. Em termos de género, o sexo feminino era predominante, com 13 alunas, dado que o sexo masculino estava representado por 11 rapazes.

No geral, era uma turma bastante homogénea, com capacidades idênticas. Foi-nos previamente sinalizado um caso pelos serviços académicos da escola e pela diretora de turma, tratando-se de um aluno, que possuía um problema de saúde, ao qual tínhamos que ter alguma sensibilidade. Existiu igualmente o caso de um outro aluno transportava sempre um saco ligado aos intestinos, pelo que deveria ter fácil acesso à casa de banho.

Realização da prática profissional

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

Em concordância com o documento de normas orientadoras do Estágio, este capítulo incorpora a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Ele tem como objetivo construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

4.1. Contextualização Concetual

No presente capítulo reflito sobre a importância da EF na escola para o desenvolvimento integral dos alunos e sobre qual deve ser a responsabilidade do professor para moldar os estudantes para um crescimento mais sustentado e eticamente correto.

4.1.1.1. O valor da EF na Escola

A EF tem como objetivo geral despertar nos alunos o interesse em envolver-se com as atividades e exercícios corporais, criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capazes de reconhecer e respeitar as características físicas e o desempenho de si próprio e de outros indivíduos, não segregando nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspetos físicos, sexuais e/ou sociais (Wallhead & O'Sullivan, 2007).

De realçar que a EF é a única disciplina inserida no âmbito curricular escolar que promove diretamente o movimento e a prática desportiva numa sociedade cada vez mais sedentária. Tornar abrangente a EF em idades baixas poderá, desde cedo, promover hábitos de atividade física desportiva e o desenvolvimento da literacia motora (Ward, 2014). A par disto, acredito que o sucesso do desenvolvimento motor resulta da forma como a tarefa é apresentada; a interpretação subjetiva do aluno; as respostas dos alunos; a supervisão do professor durante a prática; as reações do professor aos esforços

dos alunos; o desenvolvimento concreto da tarefa (Dondoni & Perini, 2014; Ugrinowitsch & Benda, 2011).

O sistema educativo atribui grande importância ao corpo, tornando a EF essencialmente importante, pois é a única disciplina que visa principalmente a corporalidade, contribuindo, assim, para a ideia de interior na criação, configuração e modelação do corpo, que nos obriga a ter a capacidade de o conhecer, dominar, aceitar e amar.

Ao nível do desporto, a EF é a única disciplina que o considera como a principal matéria; sendo a escola uma instituição à qual todas as crianças têm acesso, deve procurar promover a prática desportiva e cativar as crianças para que exista uma atividade física regular.

É também na prática desportiva que se aprende a viver. Há uma aprendizagem de situações fundamentais para uma melhor interação com a sociedade, isto é, aprende-se a vencer, a lutar pelo que se ambiciona e a não desistir perante dificuldades no domínio e no conhecimento de si e do mundo circundante e em cooperação/ confronto/ competição com os outros. Além disso, permite um desenvolvimento integral do indivíduo (Domínio motor, Domínio cognitivo e Domínio sócio afetivo) (Dias, 2021).

4.1.1.2. O papel do Professor de EF

O papel do professor na escola, na minha opinião, é um papel com grandes responsabilidades, pois tem a oportunidade de influenciar a vida dos seus alunos, de os moldar para um crescimento mais sustentado e eticamente correto. Os alunos passam grande parte das suas vidas nas escolas e muitos dos alunos veem no professor um modelo a seguir. Assim sendo, o professor, através da criação de um clima saudável, deve incutir nos jovens a entreatajuda, um sentimento por toda a comunidade educativa e a luta pelos seus direitos. Para além de transmitir saberes pela sua área disciplinar, deve transmitir o respeito pelas diferenças, o trabalho coletivo e autónomo e a consciencialização do meio que os rodeia (Wallhead & O'Sullivan, 2007; Ward, 2014).

O papel de professor passa pela transmissão de conhecimentos, de forma a gerar aprendizagens nos alunos. O professor necessita de competências para conseguir criar situações de aprendizagem eficiente para os alunos e mais acessíveis a todos, sendo o professor um facilitador para a aprendizagem. Caracterizada pela função do docente, a ação de ensinar não é uma ação que se avizinha fácil, pois existem diferenças entre fazer com que os outros aprendam alguma coisa e professar um saber (Roldão, 2007).

4.2. Planeamento – Operacionalização do Processo Ensino – Aprendizagem

Nesta secção, são destacadas as modalidades lecionadas nos respetivos períodos, bem como os modelos de ensino utilizados nas diferentes turmas. Desta forma, apresentam-se todos os modelos e estilos que fui utilizando ao longo do meu EP, para desenvolver as aprendizagens nas turmas em que estive inserido. No seguimento, são explicadas todas as dificuldades e as estratégias adotadas, ao longo dos três períodos, de forma gradual.

Um dos problemas presentes no decorrer do ano letivo foi a gestão do tempo útil da aula; senti necessidade de encontrar estratégias diferentes em cada modalidade que lecionava apesar de o problema ser o mesmo. No 1º período, a utilização do MID foi importante, para conseguir ultrapassar todas as dificuldades encontradas e como lidar com a baixa motivação dos alunos especialmente em idades mais baixas.

No 2º período, a dificuldade principal foi lecionar uma modalidade sobre a qual não tinha um grande conhecimento e, como consequência, encontrei baixa motivação dos alunos para essa modalidade. Utilizei os meios audiovisuais para suprir uma dificuldade minha devido a uma lesão, e procedi à adequação do nível dos exercícios para a modalidade de futebol, pois nessa questão o PC foi importante, porque venho do contexto do futebol e por vezes para fazer o *transfer* para a modalidade torna-se mais difícil.

Por fim, no 3º período utilizei o MED, com a passagem de maior responsabilidade aos alunos na modalidade de voleibol. Depois, houve a

necessidade da utilização do estilo de comando para a modalidade de natação, por ser uma modalidade que envolve alguns riscos para os alunos por estarem inseridos no contexto aquático, tendo sido assim garantida uma maior segurança aos alunos.

No quadro seguinte (Tabela 1) é possível observar um resumo do que foram as modalidades lecionadas, os problemas e estratégias utilizadas e os modelos e estilos utilizados ao longo do meu EP.

Tabela 1 - Distribuição dos problemas e estratégias utilizadas e os modelos e estilos utilizados ao longo do meu EP.

Período	Turma	Modalidade	Problemas detetados	Estilos/Modelos de ensino utilizados	Estratégias utilizadas	Evolução	
1º	7º	Badminton;	- Gestão do tempo da aula;	- Mid/Med	- Trabalho por estações;	- Gestão do tempo útil da aula.	
	10º	Andebol;	- Análise e tomada de decisão no momento;		- Competição sempre presente.		
	12º	Basquetebol.	- Motivação dos alunos.				
2º	7º	Ginástica;	- Motivação dos alunos;	- Med	- Recurso a meios audiovisuais para uma melhor exemplificação dos exercícios;	- Aumento da envolvimento dos alunos para a prática;	
	10º		- Pouco conhecimento da matéria a lecionar;		- Criação de cartões de tarefa;		- Diminuição dos comportamentos desviantes.
	12º		- Adequação do nível dos exercícios aos alunos.		- Alunos criam exercícios de aquecimento.		
3º	7º	Voleibol;	- Fraca cultura desportiva;	- Med	- Criação de cartões de tarefa;	- Alunos com maior predisposição para a prática;	
	10º	Natação.	- Gestão eficaz do tempo útil da aula.		- Competição sempre presente;		- Gestão do tempo útil da aula.
					- Equipas homogéneas.		

4.2.1.1. Unidade Didática: traçar do caminho para gerar aprendizagem

As construções das unidades didáticas (UD) derivavam do momento das avaliações diagnósticas das modalidades a lecionar e da turma em que estava inserido. Estas avaliações são de extrema importância, pois permitiam identificar e referenciar os alunos com maior e menor destreza para a prática da modalidade e permitiam ainda avaliar o nível da turma. Tendo em conta que teríamos pouco tempo para abordar a modalidade, todos estes aspetos tiveram o seu peso na criação das UD.

As UD e a sua construção tiveram por base o modelo de Vickers (1990), estando sempre presente no planeamento os quatro níveis, com destaque para as habilidades motoras, a cultura desportiva, o domínio do corpo e os conceitos psicossociais.

A realização da primeira UD foi referente à modalidade de badminton, para a turma de 12º ano (ver anexo 1). As principais dificuldades que tive relacionaram-se com a definição dos conteúdos a serem abordados, por desconhecer o nível real dos alunos, devido à dificuldade de perceção do nível na aula de avaliação diagnóstica.

Durante todo o ano letivo adotei um modelo base para a elaboração das minhas UD, sendo que fui percebendo que era necessário, em certa altura, adaptar e melhorar este instrumento para que a minha ação fosse mais eficiente, no sentido de obter uma melhor aprendizagem para os alunos.

4.2.1.2. Plano de aula: procurar desenhar um plano ideal para a adaptado às necessidades do aluno

Na construção do plano de aula (PA), tive sempre em atenção priorizar os exercícios que melhor se ajustavam às necessidades dos alunos e às suas aprendizagens, sempre em atenção a dar seguimento e estruturação da UD. Metzler (2000) afirma que um bom planeamento da UD facilita imenso o planeamento de cada aula.

De facto, uma UD forte e cuidada facilita o processo de construção dos planos de aula, porque sabemos, com clareza, quais os conteúdos e estratégias que queremos aplicar em todos os momentos. Desta forma, corroboro o mesmo autor que afirma que as UD e os planos de aula têm de ter uma forte congruência (Metzler, 2000).

Na realização do primeiro PA, elaborei um plano para a realização de testes FITtescola, sem diretrizes do PC, tendo este sido alvo de algumas correções por parte do professor pois, na sua opinião, deveria existir uma representação dos exercícios a serem abordados, uma rotação lógica dos exercícios para não sobrecarregar os alunos e um critério de êxito específico do exercício pretendido para a aula.

Todos estes aspetos foram compreendidos e melhorados ao longo da realização dos PA que foram sempre sofrendo algumas correções por parte do PC ao longo do tempo. Algumas correções iniciais foram mais direcionadas para a estrutura do PA; o PC deu algumas sugestões que se tornaram muito úteis, como uma esquematização da aula a ser realizada no plano de aula e respetivos exercícios; junto aos exercícios, o tempo de realização de cada um e não só um tempo total para cada parte da aula, pois isso iria facilitar imenso no controlo da aula e do tempo.

Numa fase seguinte, o PC colocou mais foco nos objetivos gerais das aulas que nós pretendíamos e nos respetivos critérios de êxito para cada exercício; pediu que colocássemos três ou quatro critérios específicos, ao contrário da fase inicial onde colocávamos vários e não tão específicos para o exercício (ver anexo 2).

Fui percebendo, ao longo tempo, que a esquematização dos exercícios era muito importante, pois permitia guiar as ações durante a aula, só com uma simples visualização da imagem. Depois de todas as correções e orientações, senti um maior à vontade nas aulas e uma melhor monitorização dos exercícios, um maior controlo do tempo da aula e dos respetivos exercícios. Com este modelo e orientações, senti que consegui efeitos benéficos para a aprendizagens dos alunos.

4.2.1.3. Mapeamento sumário da prática pedagógica

Como é representativo na imagem abaixo (figura 5), o ano letivo iniciou-se com a modalidade de badminton na turma de 12º ano. De seguida dei seguimento à modalidade de basquetebol na turma do 10º ano, terminando o 1º período a lecionar a modalidade de andebol a uma turma de 7º ano.

Ano	1º Período				2º Período				3º Período			
	17 Set até 5 Nov		8 Nov até 18 Dez		3 Jan até 11 Fev		14 Fev até 5 Abr		19 Abr até 13 Mai		16 Mai até 9 Jun / 15 Jun	
5º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Atletismo			
	Jogos		Andebol		Ginástica/Danças		Futebol		Basquetebol		Voleibol	
6º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Badminton		Ginástica/Danças	
	Futebol		Voleibol		Andebol		Basquetebol		Orientação			
7º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Atletismo			
	Badminton		Andebol		Basquetebol		Ginástica /Acro/Danças		Voleibol		Futebol	
	Bruno	Sara	Nuno	Ines	Ines	Bruno	Sara	Nuno	Ines	Nuno	Bruno	Nuno
8º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Futebol		Badminton		Voleibol		Andebol		Ginástica/Danças		Basquetebol	
	Orientação											
9º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Andebol		Basquetebol		Futebol		Ginástica /Acro/Danças		Voleibol		Orientação	
					Badminton							
10º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Basquetebol		Ginástica/Acro./Dança		Futebol		Voleibol		Andebol		Badminton	
	Orientação											
	Sara	Nuno	Ines	Bruno	Nuno	Ines	Sara	Bruno	Bruno	Sara	Nuno	Ines
11º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Voleibol		Futebol		Andebol		Badminton		Ginástica /Acro/Danças		Basquetebol	
				Orientação								
12º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Badminton		Futebol		Ginástica /Acro/Danças		Andebol		Basquetebol		Voleibol	
	Orientação											
	Nuno	Ines	Sara	Bruno	Sara	Nuno	Bruno	Sara	Bruno	Sara	Ines	Sara

Figura 5 - Planograma anual.

Apesar de todas estas adaptações, penso que foi benéfico para nós (Núcleo). Fez-nos perceber o trabalho difícil que é ser professor e lecionar num ano letivo várias turmas e de faixas etárias distintas, o quanto é difícil fazer o *transfer* de uma turma, por exemplo do 12º ano, que tinha níveis diferentes de aprendizagem e de desempenho, para uma turma de 7º ano, cujos alunos se encontravam ainda numa fase embrionária das aprendizagens e de desempenho.

Com isto, estava longe de imaginar todas as ligações que iria conseguir criar com todos os alunos e conseguir que eles estivessem dispostos para realizar todos os conteúdos que lhes eram pedidos e conseguir alcançar todos os objetivos de aprendizagem. Cardoso, Batista e Graça (2016) mencionam a carga emocional e afetiva que os EE demonstram, sobretudo quando se referem ao relacionamento com os alunos, à capacidade de os envolver e alcançar os objetivos de aprendizagem.

4.3. Realização da Prática Pedagógica

Nesta subsecção é realizado um enquadramento sobre as minhas vivências e atuação enquanto EE, durante todo o ano letivo, que passei de um professor que desconhecia a complexidade e exigência da profissão, a um professor que sabe que é necessário procurar constantemente adquirir novas aprendizagens para ser cada vez melhor profissional.

Assim, como considero que a minha evolução foi contínua, relatam-se os problemas que encontrei e as estratégias que adotei ao longo do ano letivo e todos os modelos e estilos utilizados nas diferentes modalidades.

4.3.1.1. 1º período: o início de um caminho na procura de estratégias para os alunos

Em consequências de todas as regras impostas pelo grupo de EF e em consequência da pandemia, no primeiro período, os alunos estavam todos obrigados à utilização das máscaras durante toda a prática da aula e à desinfecção das mãos na entrada e saída do pavilhão, em vigilância pelo professor a lecionar a aula. Os professores teriam de garantir um mínimo de distanciamento de segurança entre os alunos, de forma a precaver o contacto e o possível contágio. Em consequência destas regras, o grupo de EF decidiu que no primeiro período se devia dar primazia às modalidades de badminton, andebol e basquetebol (para as turmas de 7.º, 10.º e 12.º ano).

Uns dos pontos em que tive de fazer um maior esforço e investimento foi na parte da comunicação. A comunicação foi onde senti que precisava investir para melhorar, por exemplo, os momentos iniciais da aula onde expunha o que iria ser lecionado e qual era o objetivo da aula. Como citado por Leith (1992), a comunicação tem um papel determinante na orientação do processo de ensino-aprendizagem, porque de nada serve ter conhecimento se não conseguir transmitir. Ensinar ou treinar bem é o resultado de comunicações eficientes.

Foi também muito importante na leção recorrer ao uso de palavras-chave, e procurar exemplificar da forma mais correta para os alunos o que pretendia em cada exercício, para que os alunos ficassem com uma melhor visão do que era pretendido. Assim, no início de cada aula era detalhadamente explicado o que iria ser feito, sendo que eu exemplificava todos os exercícios e questionava, no final, se haviam entendido.

Para a primeira modalidade (Badminton) na turma de 12.º ano que lectionei, senti a necessidade da utilização do MID como forma de garantir o controlo da turma, dado que desconhecia a turma que ia lecionar, junto com inseguranças iniciais da falta de prática enquanto professor, considerei que era um modelo que me permitiria criar todas as rotinas necessárias e com isso cumprir todos os objetivos propostos pelo grupo de EF. Como já foi referido, o MID é um modelo em que o professor está no centro da maioria das decisões (Graça & Mesquita, 2009).

Pelo facto de o badminton ser uma modalidade em que a sustentação é importante e caracterizar-se num modelo mais fechado, para a introdução dos batimentos respetivos, tornou-se proveitoso a utilização de sequências, pois consegui rentabilizar o tempo de aula e um tempo de aprendizagem motora mais elevada. Denotou-se que a aprendizagem dos batimentos foi mais eficaz, o que se retratou em contexto de jogo em que os alunos se sentiam mais capazes.

Badminton

Num primeiro contato com os alunos e sendo esta a primeira modalidade lecionada na escola, tive consciência que este primeiro contacto com o ensino é um período crítico, em que tudo é novo e o nervosismo se apodera de nós. Apesar de ter sido uma modalidade experienciada no ano anterior, no primeiro ano de mestrado, senti um maior conforto na implementação de uma estratégia já experienciada. Utilizei muitos dos métodos que o professor nos propôs, como por exemplo, depois das introduções dos batimentos para o refinamento dos mesmos foram realizadas bastantes repetições para um melhor refinamento.

Foi uma modalidade lecionada numa turma de 12^o ano o que também facilitou no processo de ensino aprendizagem, uma vez que era uma turma muito capaz e com grande sentido de responsabilidade, e já inseridos nos métodos utilizados pelos estagiários da nossa faculdade.

Andebol

O andebol foi a segunda modalidade a ser lecionada, num contexto diferente, numa turma de 7^o ano. Senti que era como se fosse a primeira vez que estava a lecionar pois não conhecia a turma e não tinha total consciência das suas capacidades referentes a esta modalidade. Ao longo da prática letiva percebi que se encontravam num nível considerável na respetiva modalidade, uma vez que muitos dos alunos a praticavam fora da escola, e em atividades extracurriculares, o que facilitou imenso a sua lecionação.

Com tudo, percebi que era uma turma que poderia ir mais além, e dificultar um pouco mais o grau de exigência, já numa fase inicial, pois estava convicto que os alunos iriam corresponder à expectativa. O que levou a um esforço adicional da minha parte, e a uma procura de um estudo mais aprofundado da modalidade para que conseguisse criar exercícios com um grau de dificuldade adequado à da turma.

Nesta modalidade senti a necessidade de implementar características que são representativas do MED, tornando as aulas num contexto de época

desportiva em que privilegiava a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, o evento culminante e um clima de festividade.

Orientação

A modalidade de orientação não era de todo uma modalidade que eu dominasse por completo, apesar de já ter algumas bases, porque foi uma modalidade que estive no meu processo de formação da licenciatura, a forma como foi lecionada, era direccionada para aprender a modalidade e não em lecioná-la. Por este motivo, tive a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o tema. Desta forma, em conjunto com o PC, procedi a minha investigação da modalidade, a começar pelo domínio e orientação dos mapas a serem utilizados, e ao que cada símbolo correspondia.

Iniciamos a leção da modalidade com a utilização dos pontos de marcação em formato de papel para podermos passar aos alunos todo o processo que antigamente era usado. No decorrer da prática letiva foi criada uma aplicação para o telemóvel. Esta estratégia permitiu-nos um maior controlo sobre os alunos, uma vez que, através do telemóvel e com a aplicação conseguíamos observar a passagem dos alunos por todos os pontos.

4.3.1.2. 2º período: o(s) desafio(s) da leção

Com o início do segundo período, e com um levantar de algumas regras impostas pela pandemia, o grupo de EF optou pelas modalidades de ginástica e futebol (para as turmas de 7.º, 10.º e 12.º ano), pelo que os alunos já poderiam ter mais contacto e a nível de material podia ser utilizado pela turma toda, sem ter de existir uma desinfeção, como era o caso da ginástica em que o material era partilhado por todos os alunos.

Relativamente à modalidade de ginástica, foi a modalidade em que senti maiores dificuldades e onde tive de fazer um maior aprofundamento do conhecimento da modalidade. É uma modalidade muito técnica e no decorrer da

aula, como os alunos estão em grupos e a trabalhar diferentes conteúdos, tornou-se difícil eu ter uma boa percepção de todos e conseguir transmitir um feedback positivo.

Como refere Torres et al. (2017), a EF está fragmentada numa multiplicidade de práticas e sobretudo numa grande quantidade de conceções justapostas, o que indica que a formação carece de conhecimentos voltados para um mesmo objetivo, o que pode levar a um profissional confuso que, por vezes, não consegue atender às necessidades dos seus alunos, pois não consegue articular todo o conhecimento corretamente.

A ginástica foi uma modalidade que se tornou difícil para mim devido a uma lesão que tive. Esta lesão impossibilitou-me de demonstrar grande parte dos exercícios pedidos, por isso recorri à utilização de meios audiovisuais para uma melhor exemplificação e uma melhor percepção por parte dos alunos. Darido et al. (2013) referem que o uso de vídeos, filmes, documentários e reportagens são recursos didáticos relevantes que, se bem planeados e articulados ao processo de ensino-aprendizagem, podem auxiliar a formação de alunos de modo geral e em particular à formação de futuros professores de EF. Por isso é preciso ensinar, aprender, investigar e refletir sobre a área de conhecimento da EF, e a necessidade de propor conteúdos valiosos para enriquecer a cultura na área específica do sistema educativo.

A par dos recursos audiovisuais criei cartões de tarefas para um maior controlo das estações criadas nas aulas.

Depois, na modalidade de futebol, o meu grande desafio foi conseguir fazer um *transfer* para a modalidade, no que é a modalidade dentro do contexto escolar e fora dele. Como eu já treinei equipas de futebol fora do contexto escolar, vinha com a mesma convicção para as escolas. Na turma de 10ºano, as primeiras duas aulas não correram da melhor forma, pois os exercícios não se ajustavam ao nível da turma e criaram muitas dificuldades aos alunos e, em consequência, não se tornou uma aula com fluidez.

Com a ajuda do PC e do meu núcleo de estágio, através de reuniões e com a disponibilização de alguns exercícios, ajustei os exercícios ao nível real da turma, sendo que consegui tornar as aulas geradoras de aprendizagens e motivar os alunos para a prática do futebol. Como refere Pinheiro e Batista (2018) o aluno deve estar no centro da aprendizagem e, por isso, importa que o professor encontre novas formas de disseminar conhecimento, tornando o ensino algo evolutivo.

Ginástica

Para lecionar UD de ginástica do solo e numa tentativa de fazer face ao elevado número de alunos e colmatar a falta de material da EC tive de ter uma boa capacidade de gestão e utilizar estratégias para uma melhor otimização e rentabilizar o espaço da aula de forma mais eficiente, posto isto o desafio para os PE tornou-se mais elevado.

De forma a melhorar a rentabilização do tempo para a prática letiva, foram definidas algumas estratégias metodológicas, onde os conteúdos que foram abordados teriam de seguir uma ordem de exercícios, consoante o seu grau de semelhança, e de fácil transição entre exercícios, optando-se pela organização em estações, em que as equipas trabalhavam nessas mesmas estações determinados conteúdos por um período estipulado efetuando a sua respetiva rotação. Assim no início de cada aula, a equipa já responsável pela colocação do material nas respetivas zonas delineadas para cada situação de aprendizagem dos conteúdos lecionados, montava o material, e desta forma evitava-se a perda de tempo no início de cada aula.

Futebol

No sentido de fornecer uma abordagem lógica as diferentes modalidades a lecionar neste mesmo período, deu-se continuidade às estratégias utilizadas e implementadas na modalidade de ginástica, onde as organizações da aula

seriam igualmente por estações, para uma melhor rentabilização do espaço e do material necessário para a aula.

Na modalidade senti a necessidade de implementar características que são representativas do MED, tornando as aulas num contexto de época desportiva em que privilegiava a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, o evento culminante e clima de festividade.

A competição esteve sempre presente ao longo das aulas e cada equipa teve sempre responsabilidades; no caso de não estar em jogo, eram atribuídos os papéis de árbitros e de claque e existia uma mesa onde havia as folhas de registo e um quadro para registar a pontuação do jogo a decorrer.

4.3.1.3. 3º período: o desafio final para a consolidação das estratégias de ensino

No 3º período as aulas de EF focaram-se nas modalidades voleibol e natação (para as turmas de 7.º, 10.º e 12.º ano). Ficou decidido pelo grupo de EF que este período seria um pouco diferente pela possibilidade de podermos lecionar a disciplina de natação, e como o terceiro período é muito curto, as nossas aulas iriam ser lecionadas num carácter diferente; assim, as aulas de 45 minutos seriam dedicadas ao voleibol e as aulas de 90 minutos seriam inteiramente dedicadas à modalidade de natação.

Primeiramente, com a ideia da implementação do MED, foi possível proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais autêntica nas aulas de EF de voleibol. Os estudos revelam que os professores sentem que o modelo exerce um efeito positivo especialmente no domínio sócio afetivo (autonomia e responsabilidade; tomada de decisão; cooperação; entusiasmo pela competição) (Alexander & Luckman, 2001).

Foi possível cativar e motivar os alunos em geral para uma participação global a partir de formas de jogo adequadas às suas capacidades, e como consequência extrair deles a tomada de decisão e a capacidade de resposta, com o intuito de incutir a autonomia, a liderança e a partilha. O objetivo foi fazer

com que os alunos se sentissem por dentro da modalidade, fazendo parte de um propósito, através da criação de um contexto desportivo em que se promove a filiação, a competição, o registo de resultados, bem como foi feita a atribuição de papéis e funções como treinadores, árbitros, capitães estimulando o sentido de pertença a um grupo, para que de forma unida pudessem trabalhar todos para alcançar um objetivo comum.

Nas aulas de voleibol, a turma de 12º ano já tinha experienciado o MED o que tornou a implementação do modelo fácil. Desde o início da modalidade que procurei implementar características do MED, como filiação com a criação de grupos homogéneos e heterógenos; cada grupo ficou responsável pela criação do seu emblema, grito ou frase representativa do grupo, cor, nome da equipa; os alunos teriam de, em unanimidade, nomear um capitão que fosse o representante do grupo (ver anexo 3).

A competição esteve sempre presente ao longo das aulas e cada grupo teria sempre responsabilidades; no caso de não estar em jogo, eram atribuídos os papéis de árbitros e de claque e existia uma mesa onde havia as folhas de registo e um quadro para registar a pontuação do jogo a decorrer (ver anexo 4). Siedentop, Hastie e Van der Mars (2011) afirmam que os alunos devem aprender múltiplos papéis, tais como o de treinador, árbitro ou estatístico.

Depois, quanto à natação foi das poucas modalidades que na faculdade teve turmas reais para podermos lecionar algumas aulas práticas, e esse facto trouxe uma bagagem e conhecimento mais aprofundado da modalidade e de todo o seu funcionamento, o que para o EP foi muito importante, pois o nível de confiança para as primeiras aulas a serem lecionadas era maior e assim as aulas foram boas e correram da melhor forma.

A utilização do MED esteve sempre presente; no início criámos cartões de tarefas que seriam distribuídos pelas respetivas pistas; nas pistas os alunos eram distribuídos pelo nível em que se encontravam na modalidade, os cartões de tarefas eram constituídos pelos exercícios a serem executados na aula, e isso aportava autonomia aos alunos para realizarem um exercício e passar ao seguinte, sem que fosse o professor sempre a indicar qual seria (ver anexo 5).

Ao lecionar a modalidade de natação, apesar de ter sempre em mente cumprir algumas das características que são representativas do MED, tive a necessidade de adotar um estilo de comando. Mosston e Ashworth (2008) dizem que neste estilo cabe ao professor tomar todas as decisões, enquanto os alunos reproduzem as mesmas, tendo em vista melhorias no desempenho.

Como era uma aula em que tinha a necessidade de ter um maior controlo da turma por todos os perigos que envolve a leção de aulas em ambiente aquático, foi necessário adotar estratégias para que existisse uma comunicação perceptível para os alunos e que lhes captasse a atenção. Assim, a acentuação da voz foi umas das estratégias iniciais para que conseguisse captar a atenção de todos os alunos e nenhum adotasse comportamentos desviantes. As próprias sessões já eram preparadas para que o professor estivesse no centro do ensino e com a demonstração dos exercícios que iriam ser lecionados.

De forma a dar alguma autonomia aos alunos e por existirem diferentes níveis de habilidades dos alunos, uma das estratégias adotadas foi a distribuição dos alunos por pistas e cada pista caracterizava o seu nível de aprendizagem; nas pistas com o nível mais avançado procedi à utilização dos cartões de tarefas que sinalizavam os exercícios que iriam ser realizados nas aulas.

Natação

A natação foi uma modalidade diferenciada das restantes, esta levou-nos a criar alternativas diferenciadas para uma melhoria das aulas e assumir uma postura diferente da até ao momento, na medida em que adotamos um estilo de comando mais acentuado. Um estilo que parece estar intimamente associado ao MID, em que o docente utiliza os recursos ao seu dispor e o tempo das aulas para gerar altas taxas de qualidade nas tarefas e respetiva participação, sempre com uma supervisão apertada.

A planificação da aula estava direcionada para que o professor fosse o centro no processo de ensino aprendizagem, pois este muitas das vezes servia como modelo de exemplo para a demonstração dos respetivos exercícios.

Para combater o desnível das habilidades entre alunos, foram distribuídos pelas pistas da piscina, os alunos, em conformidade com o seu nível de aptidões. Aos alunos com menos dificuldades sentimos a necessidade de os libertar deste tipo de abordagem, inicialmente implementada, e retirar a dependência do professor, para isso, decidimos criar os cartões de tarefas e atribuir responsabilidades aos alunos, foi uma ferramenta que se tornou muito interessante, uma vez nos permitia ter mais tempo para que o nosso foco se prende-se aos alunos com mais dificuldades, mas nunca descorando dos restantes.

Voleibol

A modalidade de voleibol foi lecionada em um contexto diferente das restantes modalidades uma vez que era uma turma capacitada para a modalidade em questão. Sendo que era a turma de 12º ano, muito capaz a nível de habilidades e com grande sentido de responsabilidade e participação nas aulas e em todas as atividades propostas.

Nesta modalidade senti a necessidade de implementar características que são representativas do MED, tornando as aulas num contexto de época desportiva em que privilegiava a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, o evento culminante e clima de festividade.

A competição esteve sempre presente ao longo das aulas e cada grupo teria sempre responsabilidades; no caso de não estar em jogo, eram atribuídos os papéis de árbitros e de claque e existia uma mesa onde havia as folhas de registo e um quadro para registar a pontuação do jogo a decorrer.

Devido ao interesse dos alunos, na realização do evento culminante nós PE e PC decidimos criar a nossa equipa para participarmos nesse mesmo evento. Com isso sentimos uma motivação extra por parte de todos os alunos para mostrar as suas capacidades. Foi na minha opinião uma experiência positiva para ambas as partes uma vez que sentimos um clima muito positivo na aula e uma motivação para a prática nunca antes sentida.

4.4. Avaliação

Nesta secção, aborda-se a importância da avaliação, uma ferramenta importante para o professor. A avaliação deve ser contínua, com recolha de informações através de diferentes momentos: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS).

4.4.1.1. Avaliação Diagnóstica: A importância de perceber o nível inicial dos alunos para definir os objetivos de aprendizagem

A AD (ver anexo 6) é extremamente importante para o professor, é a partir desta avaliação que o professor consegue definir os objetivos e os conteúdos a serem abordados durante essa modalidade. É um momento inicial de avaliação onde o professor recolhe dados para proceder e construir a sua UD para a modalidade e com isto planear e ajustar a modalidade, tendo em atenção as necessidades reais dos nossos alunos (Chikere et al., 2019).

O professor deve procurar definir objetivos reais face ao nível dos alunos, que sejam alcançáveis por toda a turma. Com isto, deve adequar a forma de lecionar para gerar aprendizagem. Como cita Mesquita e Graça (2009, p.52) é “indispensável que o praticante seja confrontado com um problema a resolver, mas que a solução, e acima de tudo as condições para a sua efetivação, estejam a seu alcance”.

Como consequência disso, ao longo do meu EP, tive sempre em atenção a criação e planeamento das minhas UD. Através de todos os dados obtidos e de toda a análise, procedi a um planeamento cuidado de todos os objetivos que pretendia alcançar e que eram possíveis nas respetivas modalidade e turmas e quais seriam os modelos e estilos de ensino atendendo às necessidades da turma, para adequar as melhores estratégias para gerar aprendizagem nos alunos.

Ao longo deste processo o meu núcleo de estágio e o PC foram importantes, pois nas respetivas AD os dados eram recolhidos por todos para

que no final houvesse uma comparação de todos os registos. Com a experiência do PC o planeamento foi o mais ajustado possível ao nível da turma; ao longo do EP esses registos nunca tinham diferenças significativas, facto que me levou a um sentimento de dever cumprido e com isso a um aumento da confiança para a realização de todo este processo de avaliação.

4.4.1.2. Avaliação formativa: A forma de avaliação para a adequação de estratégias

A AF (ver anexo 6) é muito importante tanto para o professor como para o aluno, e no caso do professor permite uma recolha de informações acerca das aprendizagens dos alunos no contexto da aula, se o seu desenvolvimento está a ser bem-sucedido, conseguindo também perceber se os alunos mostram alguma dificuldade em algumas das habilidades propostas. Assim, o professor consegue, se for necessário, adaptar as tarefas de aprendizagem, para que o aluno consiga um desenvolvimento das suas competências dentro dos conteúdos programados (Schildkamp et al., 2020).

Dentro das minhas aulas, sempre transmiti aos alunos que todas as aulas são importantes; eles estão em constante avaliação, pelo empenho, pelas atitudes tomadas e com o nível de responsabilização. Pelo que, desde o início, foi transmitido aos alunos que eu tinha sempre um registo de todos estes comportamentos e que, no final, esse registo seria contabilizado na nota final.

Em conclusão, a AF é deveras importante para todo o processo avaliativo e o professor deve olhar para todo o desenvolvimento do aluno e não para o seu produto final.

4.4.1.3. Avaliação Sumativa: Momento final para um esclarecimento dúvidas

A AS (ver anexo 6) teve sempre lugar nos momentos finais de todas as minhas UD, e coincidia com o término da modalidade, resultando na recolha de

toda a informação, e realização de um balanço de todo o trabalho realizado ao longo da modalidade.

Para tal, procedi à elaboração de uma grelha à semelhança da AD, e nela estavam todos os conteúdos abordados nessa modalidade; transmitia também aos alunos que apesar de ser AS, não era apenas esta que se traduzia nas notas finais, porque, dessa forma, estava a cingir os alunos a um único momento de avaliação e, na minha opinião, não contemplava todos os momentos de aprendizagem a que todos os alunos tinham sido sujeitos.

Em conclusão, a AS foi uma ferramenta muito útil, por espelhar todo o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos, bem como serviu para dissipar as dúvidas finais de todo o processo de ensino. No entanto, nunca deixei de realçar aos meus alunos que a avaliação era todo um processo, o empenho e a sua envolvência contínua era importante para o processo avaliativo deles.

**Área 2 – Participação na Escola e Relação com a
Comunidade**

5. Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Neste ponto são abordadas as atividades realizadas pelos EE ao longo do ano letivo, para a integração na comunidade escolar, e para uma melhor percepção do toda a dinâmica da escola. Crum (2000, p.63) defende que “A tarefa do professor de EF não se restringe ao micro-mundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de EF tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade”.

Foi essencial esta participação para ter um melhor conhecimento do meio envolvente da escola e uma percepção alargada dos benefícios da aprendizagem em contextos diferentes.

5.1. Projeto de estágio – “Passadiços do Paiva”

Neste ponto é abordado o que nos foi proposto pelo PC, porque enquanto grupo de EF não somos responsáveis pela organização de nenhuma atividade de raiz, mas prestamos auxílio às já delineadas pelo grupo de EF e departamento de expressões.

Assim, o PC propôs-nos que apresentássemos um projeto que consistiu em organizar uma saída aos passadiços do Paiva, uma ideia que não foi concretizada pelos nossos antigos colegas de mestrado, devido à situação pandémica.

O nosso núcleo de estágio começou a elaborar um documento (ver anexo 7) que continha toda a informação relativa à saída, desde o transporte, horas para a saída e todo o desenho da atividade a ser realizada.

A organização do projeto continha os respetivos intervenientes, duração do evento, atividade a ser realizada, calendarização e itinerário, dinamizadores, objetivos e potencialidades formativas, o transporte e encargos pela alimentação. No anexo 8, podemos ver os participantes no passeio.



Figura 6 - Passadiços do Paiva.

5.2. Atividades do grupo disciplinar (EDUCAÇÃO FÍSICA)

Ao longo do ano letivo, as atividades realizadas pelo grupo de EF foram o corta-mato, o mega sprint e uma prova de orientação alusiva ao Natal.

Nos últimos anos muitas destas provas não foram realizadas devido à contingência vivida em todo o mundo pela pandemia do Covid-19, e que impossibilitou a sua realização, mas este ano foi um ano de recomeço. Apesar de, numa fase inicial, termos algumas dúvidas se iria ser possível realizar algumas destas atividades, todas elas foram possíveis de se realizar.

Prova de Orientação alusiva ao Natal

O nosso grupo de EF pensou realizar algo que promovesse o Natal na escola, mas com a EF presente; na escola ficou decidido que haveria uma recolha de presentes para a construção da árvore de Natal; então o nosso grupo pensou que podíamos juntar as duas coisas e promover a EF e a modalidade de orientação.

O grupo de EF idealizou realizar uma prova de orientação com a recolha dos presentes e respetivos adereços da árvore de Natal; pedimos a que cada turma para trazer atempadamente algum presente ou adereço para a árvore de Natal, mas teria de ser com material reciclado. Houve uma reação positiva e uma aderência fantástica por parte de toda a gente, desde alunos a professores e mesmo funcionários.

A prova consistia no seguinte: havia cinco mapas diferentes e um deles era dado a cada turma; durante a realização da prova havia pontos específicos com diferentes presentes e adereços para recolher; a prova terminava na árvore de Natal. Refira-se que foram os próprios alunos a construir a árvore de Natal.

Mega Sprint

Relativo à atividade do mega sprint os EE não tiveram influência na sua organização, tendo ficado ao encargo dos professores de EF da escola. Os EE só contribuíram para o controlo em alguns dos setores da prova como na prova de velocidade, lançamento do peso, milha e salto em comprimento, onde tivemos como funções o controlo do tempo e recolha dos resultados de cada aluno.

Os EE acompanharam os alunos qualificados para a seguinte fase, que se realizou no complexo desportivo de Lousada, tendo como função a monitorização dos alunos nas provas que se iriam realizar e em que estavam inseridos. Os alunos tiveram maior destaque nas provas de lançamento do peso (figura 7) e na prova de velocidade na categoria sub-15, onde estes alunos ficaram qualificados para ir a Lisboa aos nacionais.

Na minha opinião foi um dia importante e de muitas aprendizagens para os EE, levou-nos a perceber o funcionamento e composição da realização de uma atividade: envolvem várias escolas, um vasto número de alunos, bem como é necessária uma forte organização e coordenação entre todas as pessoas envolvidas para que tudo corra da melhor forma e para que os alunos possam desfrutar de experiências positivas e possam contactar com alunos de várias escolas.



Figura 7 - Lançamento do Peso, Prova Lousada.



Figura 8 - Entrega das Medalhas, Prova Lousada.

**Área 3 – Desenvolvimento Profissional:
Conhecimento pedagógico do conteúdo**

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

6.1. Análise do conhecimento especializado do conteúdo (desenvolvimento do conteúdo) de estudantes estagiários: Um estudo no voleibol

6.1.1.1. Resumo

Enquadramento: O conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) de um professor está associado à aprendizagem dos alunos. Quando as tarefas são inapropriadas ou a sua apresentação é ineficaz, o aluno não consegue realizar de forma correta e apropriada as habilidades que o professor leciona. O conhecimento especializado de conteúdo (CEC) é a seleção das tarefas e define-se como a capacidade de reconhecer a natureza dos erros que os alunos cometem durante o desempenho e saber como ensinar conceitos e táticas usando tarefas de aprendizagem adequadas. O CEC tem a sua expressão na forma como os professores expressam as suas habilidades no desenvolvimento do conteúdo. **Propósito:** O presente estudo tem como objetivo analisar o CEC de diferentes PE, durante a lecionação de unidades de voleibol. **Métodos:** Ao longo de uma unidade didática, foram analisados os planos de aula e, numa grelha de registo, foram codificados e registados os dados para cada tipologia da tarefa utilizada. As unidades foram constituídas por 10 aulas referentes a uma turma de 12º ano e 10 aulas para a turma de 10º ano. Utilizou-se uma equação de Ward et al. (2017), onde se podia aferir o índice de CEC do professor. O teste utilizado foi o não paramétrico de Wilcoxon. **Resultados:** Dentre outros dados, verificou-se que, as tarefas de aplicação em jogo, estavam presentes em quase todas as aulas da modalidade, tendo em conta que a maneira como os jogos e as várias formas podem ser usadas para facilitar aprendizagem, pelo que os professores idealizavam que, através de formas mais simplificadas, os alunos adquirissem o repertório técnico-tático ideal, posteriormente transportando para formas mais complexas de jogo.

PALAVRAS-CHAVE: VOLEIBOL; APRENDIZAGEM; CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DE CONTEÚDO; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DE CONTEÚDO.

Abstract

Framing: The pedagogical content knowledge (PCK) of a teacher is associated with student learning. When tasks are inappropriate or their presentation is ineffective, the student cannot correctly and appropriately perform the skills that the teacher teaches. Specialized content knowledge (SCK) is task selection and is defined as the ability to recognize the nature of mistakes students make during performance and to know how to teach concepts and tactics using appropriate learning tasks. The SCK finds its expression in the way teachers express their skills in content development. **Purpose:** The present study aims to analyze the SCK of different PE, during the teaching of volleyball units. **Methods:** Throughout a didactic unit, the lesson plans were analyzed and, in a registration grid, the data for each typology of the task used were coded and recorded. The units consisted of 10 classes for a 12th grade class and 10 classes for the 10th grade class. An equation by Ward et al. (2017), where the teacher's SCK index could be measured. The test used was the nonparametric Wilcoxon test. **Results:** Among other data, it was found that the tasks of application in game were present in almost all classes of the modality, considering that the way in which games and the various forms can be used to facilitate learning, so teachers idealized that, through more simplified forms, students would acquire the ideal technical-tactical repertoire, later transporting to more complex forms of play.

KEYWORDS: VOLLEYBALL; LEARNING; PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE; SPECIALIZED CONTENT KNOWLEDGE.

6.1.1.2. Introdução

O desenvolvimento do conteúdo também chamado de progressão do conteúdo refere-se à seleção e sequenciamento de tarefas instrucionais para atender a um resultado instrucional específico (Rink, 1993, 1994). O desenvolvimento do conteúdo é uma habilidade crítica para os professores de educação física porque fornece conhecimento essencial para o professor utilizar ao implementar a instrução (Rink, 1994; Ward, 2013). A integração do conhecimento do conteúdo com o seu conhecimento da pedagogia e a sua compreensão das habilidades dos seus alunos em contexto específico é chamado de conhecimento pedagógico de conteúdo (CPC) (Ward, 2009).

O CPC ilustra como o professor, através dos seus conhecimentos, toma as suas decisões, para que consiga gerar aprendizagem nos seus alunos. O conhecimento especializado de conteúdo (CEC) passa pelo conhecimento do professor na representação das suas tarefas para os alunos e como projeta as suas progressões e a execução das mesmas, e como o CEC captura o conhecimento nas tarefas de instrução (Ward & Ayvazo, 2016). O CEC tem influência no CPC e, segundo Shulman (1987), o CPC é a forma do conhecimento que pressupõe que o professor transforma e adapta as matérias de ensino, de forma que os seus alunos facilmente o compreendam e consigam aprender.

6.1.1.3. Objetivo do estudo

O presente estudo pretendeu analisar o CEC nas diferentes turmas participantes. Os objetivos secundários foram: a) fazer uma comparação global das tarefas utilizadas por cada professor estagiário (PE), nas duas turmas; b) analisar o total de tarefas utilizadas por cada PE em cada uma das turmas.

6.1.1.4. Métodos

6.1.1.5. Participantes

O presente estudo foi realizado na escola em que estava inserido, no concelho de Paredes, sendo esta uma escola em cooperação no âmbito dos mestrados em ensino de EF nos ensinos básicos e secundários da FADEUP. Esta investigação foi conduzida por um PE.

A investigação teve como participantes quatro PE, com idades compreendidas entre os 23 e 28 anos (2 homens e 2 mulheres), na qual pertenciam à mesma EC.

Os participantes da avaliação do CEC foram os PE, ao encargo da lecionação das turmas de 10^o e 12^o anos de escolaridade. Relativamente à constituição das turmas, estamos perante duas turmas homogéneas: a turma de 10^o ano tem 25 alunos, 17 do sexo feminino e 8 do sexo masculino; a turma de 12^o ano é constituída por 24 alunos, 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, sendo as suas idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, [10^o ano a média de idades é 15.30 (± 0.77); a turma de 12^o ano a média é de 16.42 (± 0.49)]. De salientar que a turma de 10^o ano tem 3 alunos com NEE.

Ao longo de cada UD foram analisados os planos de aula e, numa grelha de registo, foram codificados e registados os dados para cada tipologia da tarefa utilizada. Para tal utilizou-se uma equação de Ward et al. (2017), onde se podia aferir o índice de CEC do professor. As unidades são constituídas por 10 aulas referentes à turma de 12^o ano e 9 aulas para a turma de 10^o ano.

6.1.1.6. Procedimentos

Para a realização do estudo, foi necessário o consentimento de todos os participantes. A partir da permissão dos alunos, foi explicado pelo professor em que consistia o estudo, qual era o seu objetivo e para que serviriam os seus resultados.

A análise efetuada do desenvolvimento do conteúdo foi obtida através da observação de todos os planos de aula, das duas turmas referentes à

modalidade, isto é, a análise do tipo das tarefas presentes nos planos de aula, tendo o auxílio do mapeamento de conteúdo efetuado.

6.1.1.7. Recolha de dados

Para a recolha de dados, com vista à análise do CEC do professor, foi realizada a codificação das tarefas relativas a duas turmas, nas quais os EE's estavam inseridos; a codificação ocorreu em 10 planos de aula de cada turma, na UD de voleibol. O professor investigador tratou da recolha através das diferentes tipologias de acordo com o modelo de Rink (1979), reconstruído por Ward et al. (2017).

6.1.1.8. Codificação do CEC do professor

O professor, através do mapeamento de Ward et al. (2017), analisou as tarefas utilizadas na lecionação das aulas. Ao longo de toda a UD, o professor foi, através de consulta de diversos documentos, aprimorando o seu saber do conteúdo na modalidade de voleibol, para obter um maior conhecimento das tarefas lecionadas e uma melhor codificação. O professor utilizou a codificação que está representada na tabela que se segue.

Neste seguimento, para uma codificação fiável, os PE realizaram questionários na plataforma Toledo de maneira a obter uma certificação para a análise dos tipos de categorias evidenciados nos planos de aula das diferentes unidades de ensino.

Tabela 2 - Codificação do tipo de tarefas.

<p>Tarefa de informação (I): É a tarefa inicial, na progressão de uma habilidade, que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 1979).</p>
--

<p>Tarefa de extensão (E): É uma tarefa que acrescenta dificuldade à tarefa anterior, pela adição de novos elementos ou uma nova dimensão (ex: distância, espaço, velocidade).</p>

Tarefa de extensão-aplicação (EA): Uma tarefa de extensão que ocorre num ambiente semelhante a um jogo, em que o objetivo é aplicar a tarefa no jogo.
Tarefa de refinamento (R): Uma tarefa que requer um foco específico na qualidade do desempenho, como técnica ou desempenho tático (Rink, 1979).
Tarefa refinamento-aplicação (RA): Uma tarefa de refinamento que ocorre no contexto semelhante ao jogo, onde o objetivo é aplicar a tarefa no jogo.
Tarefa de aplicação fora do jogo (AN): Uma tarefa que se concentra na avaliação da forma como usa o movimento, em detrimento em como fazer o movimento.
Tarefa de aplicação no jogo (AG): Uma tarefa que usa o conteúdo da aula em jogo, para qual o foco específico não é especificado.

Para medir o desenvolvimento do conteúdo do professor, a fórmula utilizada e citada pelo autor acima referenciado foi a seguinte: $\frac{E+EA+R+RA+AG+AN}{I}$. Esta análise parte do pressuposto que o desenvolvimento do conteúdo nos irá informar o CEC do professor. Para a análise, foram tidas em conta as pontuações referentes a duas turmas da UD, verificando as diferenças existentes do nível do desenvolvimento de conteúdo do professor entre as duas turmas.

6.1.1.9. Análise de dados

A presente análise teve início nos planos de aulas das duas turmas, sendo realizado um mapeamento das tarefas utilizadas nas UD e uma comparação entre as duas turmas na pontuação dos professores na turma de 10º ano e a turma de 12º ano. Os dados foram importados para o Microsoft Excel, tendo tido as fórmulas aplicadas para chegar a valores para a sua análise. Subsequentemente, os dados foram exportados para o IBM SPSS Statistic 27 para realização dos testes estatísticos; o teste utilizado foi o não paramétrico de Wilcoxon para a realização dos testes estatísticos apropriados.

Considerou-se as diferenças estatisticamente significativas entre as turmas analisadas quando o p-value do teste fosse igual ou inferior a 0.05. Tendo para a apresentação dos resultados obtidos em média \pm desvio padrão.

6.1.1.10. Resultados

Com a estatística descritiva, e a análise da distribuição do tipo de tarefas utilizadas durante as 10 aulas de cada turma (como representado no gráfico 1), e a comparação do CEC do professor de uma turma para a outra (presente na tabela 3), apresenta-se as diferenças entre cada turma.

6.1.1.11. Distribuição do tipo de tarefas ao longo da unidade e pontuação do CEC dos professores

A tabela 3 apresenta os dados descritivos da pontuação do CEC do professor e da análise das tarefas e média do tipo de tarefas por aula e total de cada tipo de tarefa nas duas turmas.

Tabela 3 - Pontuação do CEC do professor e da análise das tarefas média do tipo de tarefas por aula e total de cada tipo de tarefa nas duas turmas.

Tarefas	Turma 12 ^o	Turma 10 ^o	Total	Z/p	
	M(DP)	M(DP)	M(DP)		
I	1.40(1.35)	1.44(1.13)	1.40(1.18)	-.157	.876
E	1.10(1.72)	2.44(2.00)	1.85(1.95)	-1.982	.047
EA	0.40(0.96)	0.33(0.50)	0.40(0.75)	-.754	.451
R	0.40(1.26)	0.00(0.00)	0.20(0.89)	-.949	.343
RA	0.00(0.00)	0.00(0.00)	0.00(0.00)	.000	1.000
AG	1.10(0.31)	1.00(0.00)	1.05(0.22)	-.949	.343
AN	0.00(0.00)	0.00(0.00)	0.00(0.00)	.000	1.000
Média Total	4.4(dp)	5.21(dp)	4.9(dp)		
SCK	2.14	2.79	2.46	-.710	.477

Através do mapeamento das tarefas utilizadas e fazendo uma comparação entre as duas turmas, verificou-se que nas tarefas de informação a diferença estaticamente é insignificante ($Z = -,157$; $p > .876$), sendo na turma do 12º ano ($M = 1.40/1.35$), em comparação com a turma 10º ($M = 1.44/1.13$). Quanto às tarefas de extensão verificou-se uma diferença significativa ($Z = -1,982$; $p > .047$) sendo na turma 12º ($M = 1.10/1.72$) e na turma 10º ($M = 2.44/2.00$).

Dos tipos de tarefas de refinamento verificou-se que não existiram diferenças estaticamente significativas ($Z = -,949$; $p > .343$), mas numa das turmas estiveram presentes e na outra não existiram tarefas de refinamento: na turma 12º ($M = 0.40/1.26$) e turma 10º ($M = 0.00/0.00$). Relativamente às tarefas de aplicação do jogo, foram muito solicitadas nas duas turmas, turma 12º ($M = 1.10/0.31$); turma 10º ($M = 1.00/0.00$), mas também não se verificaram diferenças estaticamente significativas ($Z = -,949$; $p > .343$).

Relativamente aos resultados da aplicação da fórmula, comparando entre as duas turmas, pode-se verificar que não existiram diferenças estaticamente significativas ($Z = -,710$; $p > .477$), dado que o CEC do professor na turma 12º é (2.14) e na turma 10º é (2.79).

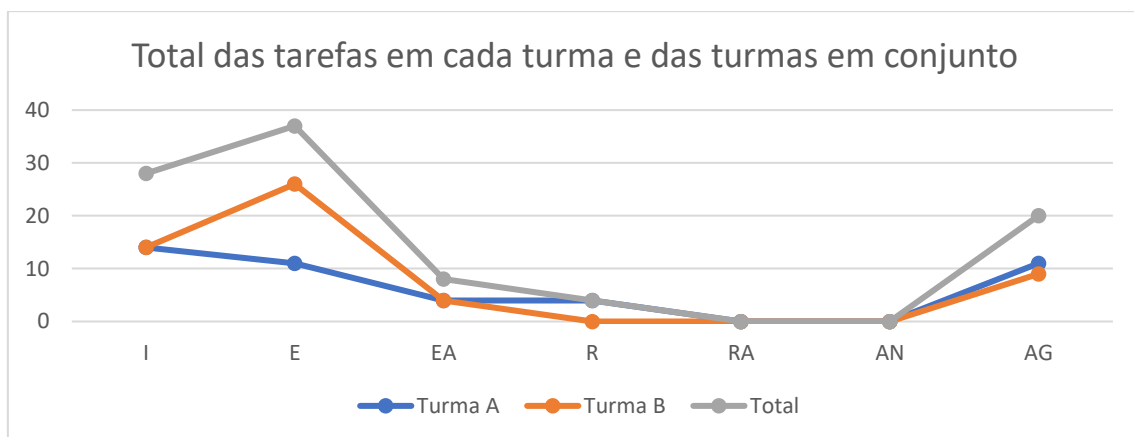


Gráfico 1 - Total das tarefas em cada turma e das turmas em conjunto.

Relativamente ao número de tarefas na turma de 12º ano e 10º ano, são evidentes que apresentam valores distintos nos diferentes tipos de tarefas,

excluindo-se as tarefas de informação e de extensão aplicação, em que se encontram valores iguais.

Ao nível das tarefas de informação as duas turmas apresentam valores iguais, tendo existido 14 tarefas em cada uma das turmas.

Nas tarefas de extensão, na turma de 12º ano houve o valor de 11 tarefas, na turma de 10º o valor foi de 26 tarefas.

Nas tarefas de extensão aplicação existiu novamente o valor igual em que existiram 4 tarefas de extensão aplicação em ambas as turmas.

Nas tarefas de refinamento observa-se que existiram 4 tarefas de refinamento na turma de 10º ano, ao contrário da turma de 12º ano em que não existiu nenhuma tarefa.

É possível observar que nas tarefas de refinamento aplicação e as tarefas de aplicação fora do jogo em ambas as turmas foram inexistentes.

Por fim, relativo às tarefas de aplicação no jogo na turma de 12º ano existiu um total de 11 tarefas e na turma de 10º ano 9 tarefas.

Ao examinar o gráfico 1 é possível observar que existiram um total de 28 tarefas de informação, 37 tarefas de extensão, 8 tarefas de extensão aplicação, 4 tarefas de refinamento, 0 tarefas de aplicação fora do jogo e 20 tarefas de aplicação no jogo.

6.1.1.12. Discussão dos resultados

Foi visível neste estudo que existe um aumento da pontuação de CEC da turma 10º (2.79) para a turma 12º (2.14), pelo que, não se evidenciam, na sua maioria, diferenças estatisticamente significativas ($Z = -0,710$; $p > 0,477$). Em exceção aos resultados obtidos, nas tarefas de extensão, verifica-se que existiu uma diferença significativa ($Z = -1,982$; $p > 0,047$), em que as tarefas de extensão na turma 10º foram superiores às da turma 12º. A isto deve-se o facto da turma 10º apresentar um baixo nível de desempenho e de motivação, necessitando de

uma planificação inicial diferente, com a incorporação de diversas variantes adequadas aos níveis presentes na turma.

As tarefas de informação têm grande hegemonia na UD, numa primeira fase, pelo facto de ser uma fase de apresentação das habilidades motoras, sendo possível verificar isso nas duas turmas; as tarefas de extensão têm grande evidência na turma 10^o pelos fatores explícitos em cima. Existe uma diferença significativa em relação à turma 12^o, não descurando que a turma A é de 12^o ano, e está num nível diferente da turma 10^o, como é possível também observar que na turma 12^o, foi possível implementar tarefas de Extensão-Aplicação, o que confere às tarefas de informação um grau superior de dificuldade com consequente aplicação em jogo.

Relativamente às tarefas de Refinamento e Refinamento-aplicação, é representativo que existe um índice baixo da sua aplicação, sendo justificado pela nossa falta de capacidade de promover momentos em que fosse possível serem aplicados e, também, pela ausência da consolidação por parte dos alunos que promovessem essa aplicação. A presença de poucas tarefas de refinamento para professores iniciantes e professores com conhecimento de conteúdo fraco é uma observação e crítica de longa data na literatura (Ayvazo & Ward, 2011; Gusthart, 1985; Gusthart & Rink, 1983; Hastie & Vlaisavljevic, 1999).

Relativamente às tarefas de aplicação em jogo, percebeu-se que estavam presentes em quase todas as aulas da modalidade, tendo em conta que a maneira como os jogos e as várias formas podem ser usadas para facilitar a aprendizagem, pelo que os professores idealizavam que, através de formas mais simplificadas, os alunos adquirissem o repertório técnico-tático ideal, posteriormente transportando para formas mais complexas de jogo.

6.1.1.13. Referências Bibliográficas

- Ayvazo, S. & Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 675-684.
- Gusthart, J. (1985). Variations in direct, indirect and noncontributing teacher behaviour. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 111-122.
- Gusthart, J. & Rink, J. (1983). Teaching behavior through various levels of field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education* 3(1), 32-46.
- Hastie, P. & Vlaisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.
- Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, OH.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. University of South Carolina.
- Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345–356). Morgantown WV: Fitness Information Technology.
- Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84(4), 431-40.

Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.

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

Conclusões e perspectivas futuras

7. Conclusões e perspectivas futuras

Com a conclusão deste ano letivo, e em consequência, o finalizar de mais um ciclo de estudos, termino com a sensação de dever cumprido. Foi um ano de muitas aprendizagens e tentei tirar de todos os momentos vividos o máximo possível, para que este contribuísse para que o meu desenvolvimento profissional, e este fosse o mais proveitoso possível. Sinto que consegui com que fosse cumprido todos estes pontos. Abracei este desafio com o foco de encarar todos os momentos como uma forma de desenvolvimento, que me levasse a procura de várias formas de selecionar diferentes problemas, para que com isso, o meu desenvolvimento enquanto professor fosse maior e pudesse ajudar os meus alunos de uma forma mais eficiente.

Este estágio teve início atribulado e com sentimentos de insegurança e nervosismo, pois era uma etapa nova e diferente de todas até então vividas ao momento. Ser professor é conseguir cumprir com os objetivos patentes nos documentos orientadores, mas também analisar as individualidades dos alunos e criar um espaço propício de aprendizagem para os mesmos. Com o desenrolar do tempo todos estes sentimentos menos bons foram desaparecendo, e o processo de me tornar um docente mais completo foi-se desenrolando aos poucos dos dias e das aulas lecionadas.

Em relação às minhas perspectivas futuras sei que será uma tarefa árdua a curto prazo para que consiga entrar num mercado de trabalho tão sobrecarregado como é a educação em Portugal, mas para a realização de um sonho sinto que estou disposto a abdicar de coisas de maior importância para que esse momento se concretize.

Por fim, será importante salientar que concordo plenamente que a formação de professor não termina com a sua profissionalização, e estou ciente que esta deve ser um constante processo de atualização e aprofundamento de todos os seus conhecimentos teóricos e práticos, para que com isso garanta que todos os seus alunos tenham a oportunidade de aprender.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Alexander, K. & Luckman, J. (2001). Australian teachers perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Ayvazo, S. & Ward, P. (2011). Pedagogical content knowledge of experienced teachers in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 675-684.
- Batista, P., & Pereira, A. (2012). Uma Reflexão acerca da formação superior de profissionais de Educação Física: Da competência à conquista de uma Identidade Profissional. In *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a Profissão* (pp. 67-91). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Leite Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. J. M. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Chikere, C., Wilson, K., Graziadio, S., Vale, L. & Allen, A. (2019). Diagnostic test evaluation methodology: A systematic review of methods employed to evaluate diagnostic tests in the absence of gold standard – An update. *PLoS One*, 14(10), e0223832.
- Crum, B. (2000). *Funções e competências dos professores de EF: consequências para a formação inicial*. Congresso Nacional de EF. Lisboa.

- Cuellar-Moreno, M., & Caballero-Juliá, D. J. R. i. D. E. (2019). Student perceptions regarding the command and problem-solving teaching styles in the dance teaching and learning process. *Research in Dance Education* 20(3), 297-310.
- Darido, S., Ferreira, A., Diniz, I., Rufino, L., & Carvalho, A. (2013). Materiais audiovisuais como recurso didático na formação de professores de educação física. In *Atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde* (pp.128-137). Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Dias, P. (2021). As descobertas, superações e conquistas de um Professor Estagiário de Educação Física. Porto: P. Dias. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Dondoni, F. & Perini, M. (2014). Desenvolvimento motor em crianças: benefícios e prejuízos da atividade física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18(190).
- Gaspar, M. (coord.) (2019). *Supervisão: Modelos e processos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* 1(3), 37-47.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Gusthart, J. (1985). Variations in direct, indirect and noncontributing teacher behaviour. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 111-122.
- Gusthart, J. & Rink, J. (1983). Teaching behavior through various levels of field experiences. *Journal of Teaching in Physical Education* 3(1), 32-46.

- Hastie, P. & Vlaisavljevic, N. (1999). The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.
- Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Leite Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Leith, M. (1992). Um bom treinador tem de ser um bom gestor. *Treino Desportivo*, 23, 3-13.
- Machado, P. (2021). *A influência do Estágio Profissional na construção de um professor realizado*. Porto: P. Machado. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Educação. (1989). Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 234, 4426-4431.
- Ministério da Educação e Ciência. (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, 1.ª Série, n.º 92, 2819-2828.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. Disponível em: https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf
- Pinheiro, M. & Batista, E. (2018). O Aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85.
- Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, OH.

- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. University of South Carolina.
- Rink, J. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2(34), 94-103.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W. & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-16.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Rodríguez, Á., Muñoz, K., Zavala, D., & Gómez, M. (2017). The challenges of the teaching of physical education in a complex world. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 21(224), 1-10.
- Ugrinowitsch, H. & Benda, R. (2011). Contribuições da Aprendizagem Motora: a prática na intervenção em Educação Física. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, 25, 25-35.
- Wallhead, T. & O'Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 225-243.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign. IL: Human Kinetics.
- Silva, J. (2019). *Ser professor... um caminho a percorrer*. Porto: J. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinectics Publishers.

- Ward, P. (2014). A response to the conversations on effective teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 293–296.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345–356). Morgantown WV: Fitness Information Technology.
- Ward, P. (2013). The role of content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84(4), 431-40.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2016). Pedagogical content knowledge: Conceptions and findings in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 194-207.
- Ward, P., Derwent, F., Lee, Y. S., Ko, B., Kim, I., & Tao, W. (2017). Using content maps to measure content development in physical education: Validation and application. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 20-31.

Anexos

Anexo 1 – Unidade Didática Badminton


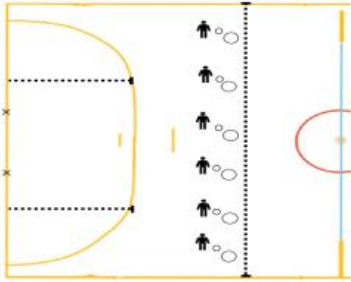

Aulas (dia)		20/9	24/9	28/9	1/10	8/10	12/10	15/10	19/10	22/10	26/10	29/10	2/11	5/11	
		1	2/3	4	5/6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18	19/20	
Ações Técnicas	Manipulação dos materiais	AD	I/E	E	E	C							AS	EC	
	Serviço Curto	AD	I/E	E	E		E	C					AS	EC	
	Serviço Longo	AD	I/E	E	E		E	C					AS	EC	
	Clear	AD		I/E	E	E			E	C			AS	EC	
	Amorti	AD			I/E	E	E	E			C		AS	EC	
	Lob	AD		I/E	E	E			E	C			AS	EC	
	Encosto	AD			I/E	E	E	E		E	C		AS	EC	
	Remate	AD						I/E	E	E		E	C	AS	EC
	Drive	AD				I/E	E			E	C		AS	EC	
	Deslocamentos	AD	I/E	E	E			E	C				AS	EC	
Ações táticas	Sequências	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	EC	
	Jogo 1x1	AD	I/E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	AS	EC	
Cultura Desportiva		A cultura desportiva será desenvolvida em todas as aulas através do desempenho de diversas funções do MED, promovendo a literacia desportiva dos alunos. Serão referidas regras, partes da história e características da modalidade.													
Capacidades Motoras		Exercícios da aula procuram visar as capacidades mais importantes e específicas da modalidade.													
Conceitos Psicossociais		A autonomia, competência, entusiasmo, cooperação, envolvimento, competitividade, inclusão são alguns dos muitos aspetos psicossociais que serão trabalhados nas aulas através do MED.													

Anexos 1 - Unidade Didática Badminton.

Anexo 2 – Plano de aula

Ano Letivo 2021/2022

Plano de aula nº 9					
Professor: Nuno Silva	Data: 2/02/2022	Hora: 12:25/13:10	Duração: 45'	Nº de alunos: 24	Unidade Didática: Voleibol
Objetivo Específico: Realizar o remate; realiza impulsão correta a dois pés; realiza batimento na bola no ponto mais alto, com o braço em extensão; Realizar jogo 2x2, com o objetivo de pôr em prática os conteúdos lecionados ao longo das aulas.				Local: Pavilhão	
Função Didática: Introdução do remate				Material: 25 bolas de voleibol; 10 sinalizadores;	

Situação de Aprendizagem/ Esquema	
Inicial	5'
<p>-Breve conversa com os alunos sobre a modalidade e apresentação dos conteúdos a abordar na mesma; -Compreender a organização da aula e perceber os conteúdos a serem abordados durante a aula;</p> 	
Princípios do Remate	5'
<p>Variante 1)</p>  <p>Variante 2)</p> 	<p>Na variante 1, com os dois arcos, avançamos primeiro um pé e depois o outro de modo ritmado, e dá impulsão para cima (salta energeticamente), sobre os dois pés.</p> <p>Variante 2, bate na bola com uma mão, quando ela estiver no seu ponto mais alto, de cima para baixo (em direção ao chão), imprimindo-lhe força e velocidade.</p> <p>Critério de êxito:</p> <p>Realiza impulsão correta a dois pés; realiza batimento na bola no ponto mais alto, com o braço em extensão;</p> <p>Material:</p> <p>25 bolas; 20 arcos;</p>

Anexos 2 - Plano de aula.

Anexo 3 – Exemplo do emblema de uma Equipa na modalidade

Nome da equipa- black bird

Membros

Capitão- [

Lema- Nenhum jogador é tão bom como todos juntos

Grito- vamos equipa

Hoje eu vim para te apoiar

Para te ver campeão

Para te ver ganhar

Cor- preto

Emblema



Anexos 3 - Exemplo do emblema de uma Equipa na modalidade.

Anexo 4 – Funções e registos

Ano Letivo 2021/2022



Jogos

Jogo/Campo		Equipas:	Resultado	Pontos
1	1			
1	2			

Jogo/Campo		Equipas:	Resultado	Pontos
2	1			
2	2			





Jogo/Campo		Equipas:	Resultado	Pontos
3	1			
3	2			

Jogo/Campo		Equipas:	Resultado	Pontos
4	1			
4	2			

Jogo/Campo		Equipas:	Resultado	Pontos
5	1			

Anexos 4 - Funções e registos.

Anexo 5 – Cartões de tarefas

Cartão de tarefa – pista 7 e 6		
<u>4 x 12,5 metros</u>	Propulsão em posição ventral	 <p>Encosta a orelha ao ombro na respiração Olha para a divisória Pernada continua</p>
<u>4 x 12,5 metros</u>	Técnica completa com placa / sem placa	 <p>Bater a mão na coxa e quando respira lateralmente olha para a mão</p>
<u>4 x 12,5 metros</u>	propulsão em posição dorsal	 <p>OLHA PARA O TETO</p>
<u>4 x 12,5 metros</u>	Pernada de costas com braçada bilateral com placa junto à bacia	 <p>BRAÇO TOCA NA ORELHA OLHAR PARA O TETO</p>

Anexos 5 - Cartões de tarefas.

Anexo 6 – Exemplos de avaliações (AD; AF; AS)

Data/Modalidade		14.01.22 Voleibol					Avaliação intermédia	Avaliação Sumativa					Final					
Nº	Nomes	Jo	Se	Te	Ta	At	Observação direta	Jo	Se	Te	Ta	At						
1		3	3	3	3		3											
2		3-	3-	3-	3-		3											
3		2	2	2	2		2											
4		3	3	3	3		3											
5		4	4	4	4		4											
6		3	3	3	3		4											
7		3	3-	3	3		3											
8		3	3	3	3		3											
9		4	3	4+	3		4											
10		2	2	2	2		2											
11		1	1	1	1		2											
12		4	4	4	4		4											
13		4	4	4	4		4											
14		4	4	4	4		4											
1		3	3	3-	3		3											
2		3	3+	2	3		3											
3		3	3	3	3		3											
4		3	3	3	3+		3											
5		3	3	3-	3		3											
6		3	3	3-	3		3											
7		3	3	3-	3		3											
8		3	4+	3+	3		4-											
9		2	3	2	3		3											
10		4	4	4	4		4+											
11																		
12																		
13																		

Jo - Jogo
 Se - Serviços
 Te - Ações técnicas
 Ta - Ações táticas
 AT - Responsável - Comportamento - Participação

1- Não Executa 2- Executa Mal 3-Executa 4- Executa Bem 5- Executa M.Bem

Anexos 6 - Exemplos de avaliações (AD; AF; AS).

Anexo 7 – Documento elaborado dos Passadiços do Paiva



Anexos 7 - Documento elaborado dos Passadiços do Paiva.

Anexo 8 – Listagem dos alunos (Passadiços do Paiva)



Caminhada aos passadiços do Paiva

Nº	Nome	N.Aluno	Ano	Turma
1		1		
2		3		
3		4		
4		5		
5		6		
6		8		
7		10		
8		11		
9		14		
10		17		
11		18		
12		19		
13				
14				
15		13		
16		12		
17		1		
18		2		
19		3		
20		4		
21		6		
22		7		
23		1		
24		11		
25		20		
26		3		
27		4		
28		7		
29		9		
30		4		
31		6		

Anexos 8 - Listagem dos alunos (Passadiços do Paiva).