



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

O caminho trilhado por um estudante estagiário na sua construção pessoal e profissional

Relatório do 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

Bruno Manuel Rocha Pinto

Porto, setembro de 2022

Ficha de Catalogação

Pinto, B. (2022). *O caminho trilhado por um estudante estagiário na sua construção pessoal e profissional*. Porto: Pinto, B. Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; PROCESSO DE INSTRUÇÃO; FEEDBACK; CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.

Dedicatória

Aos meus pais e à minha irmã

por todo o apoio e paciência, por toda a confiança passada, por todo o amor e apoio integral, sendo pilares fundamentais permitindo-me lutar pelos meus sonhos.

Aos meus avós

pelo apoio e compreensão, pois por vezes não estive convosco para poder preparar para alguma atividade do mestrado.

Agradecimentos

À FADEUP, por estes dois anos intensos, carregados de aprendizagens e que me permitiram desenvolver tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Aos professores da FADEUP, sem exceção, com os quais me cruzei, se tinha ideia de que eram muito bons, após esta etapa, fiquei com a certeza de que são os melhores, pelas suas experiências, pelos seus conhecimentos e pelo tato pedagógico que me passaram e que procuro e continuarei a procurar desenvolver profissionalmente.

Ao professor orientador Cláudio Farias, pelo profissional exemplar, pela frontalidade, pelo espírito de trabalho, motivação e encorajamento que sempre procurou passar ao núcleo de estágio, pelas críticas construtivas que foi fazendo ao longo deste ano, pela exigência e por todos os conhecimentos passados.

Ao professor cooperante Fernando Vaz, uma pessoa exemplar, com capacidades e conhecimentos para dar a palavra certa no momento certo, pela exigência constante, pelo apoio e capacidade motivacional, pela capacidade de dar espaço e de transmitir confiança. Nunca me vou esquecer, serei para sempre grato pelos conhecimentos que me passou e sinto um orgulho muito grande no desenvolvimento profissional adquirido ao longo do estágio.

Aos meus alunos, “caiu aquele cisco no olho” no último dia, quando percebi que o fim estava tão perto. Obrigado a todos e a cada um, pelos momentos vividos, por virem para cada aula disponíveis para aprender e participarem nas atividades sempre com entusiasmo. Um velho ditado português diz que o primeiro amor nunca se esquece, e é verdade, as vivências deste ano foram as primeiras, foram únicas e deixaram uma marca bonita em mim, para sempre.

Ao meu núcleo de estágio, Inês Ferreira, Nuno Silva e Sara Sousa. Um enorme obrigado por todos os momentos vividos convosco, foram um porto seguro nos momentos mais difíceis e celebramos juntos as conquistas, a conclusão desta etapa também a devo a vocês.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios passados. Sou quem sou graças a vocês, graças aos valores e à educação que sempre me inculcaram. Sempre presentes, são o meu orgulho.

À minha irmã, pela paciência em me disponibilizar ou a cozinha ou a sala ou a secretária para que eu pudesse terminar as tarefas que fui tendo. Discórdias entre irmãos sempre existiram, mas sabes que o orgulho que tenho em ti prevalece sempre.

À minha afilhada por toda a compreensão, sabes que gosto muito de ti.

A toda a minha família, o caminho faz-se caminhado e esta etapa está a terminar, obrigado por todo o apoio, dicas e sugestões que me foram dando.

Ao grupo da “barca”, Sara Sousa, Tiago Costa, Fátima Ramos, Gonçalo Garcez e Filipe Marques pela partilha e afins, ao longo do primeiro ano atribulado (quem chegar atrasado paga o café).

Aos meus amigos de todas as horas, Tiago Costa, Cláudio Guinapo, Miguel Carvalho, Bruno Sousa, Francisco Sousa, Quitó Moura, Ginho, Tiago Ferreira, Tiago Almeida, Nuno Bessa, Zé Manel, Barbosa, Vítor Vieira, Babá, Almeida e Rafael Pacheco, não são de sempre, mas são para sempre. Um muito obrigado por tudo, pela paciência, pelos conhecimentos passados do mestrado e de futebol, pelas conversas sem hora para acabar, mas acima de tudo, por estarem presentes.

A vocês meus irmãos, Tiago Almeida e Tiago Costa, Filipe “Mess”, Márcio e Diana Ferreira, a viagem começou convosco.

Ao grupo “café”, porque todos os momentos são importantes.

Ao meu Futebol Clube de Penafiel, representado na pessoa do presidente da formação José Reis, uma das minhas casas, dez anos de vida. O que sou hoje também o devo a esta enorme instituição. Um muito obrigado do fundo do coração.

A todos, sem exceção, com quem me cruzei até ao dia de hoje e que contribuíram para o que sou como pessoa e como profissional, muito, muito obrigado.

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	V
Índice de figuras.....	XI
Índice de Quadros	XIII
Índice de Anexos.....	XV
Resumo	XVII
Abstract.....	XIX
Lista de Abreviaturas.....	XXI
1. Introdução	3
2. Enquadramento Pessoal.....	7
2.1. Os meus primeiros passos	7
2.2. Futebol – “O choque, a experiência que me fez crescer”	9
2.3. A faculdade – “O momento da decisão”	10
2.4. Futebol – “O outro olhar que me fascina”	10
2.5. A vida de militar e desejo de voltar para lutar pelo que me faz feliz	12
2.6. FADEUP e o segundo momento de viragem na luta pelo sonho.....	13
3. Enquadramento Institucional	19
3.1. O meu Estágio Profissional.....	19
3.2. Escola Cooperante (EC)	20
3.3. Núcleo de estágio – “O processo é o centro de uma dinâmica de desenvolvimento profissional”	22
3.4. Caracterização das turmas.....	26
4. Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	31
4.1. Operacionalização da Prática Profissional	31
4.1.1. Contextualização Concetual	31
4.1.1.1 O valor da EF na comunidade educativa.....	31
4.1.1.2. O papel diferenciado da EF no currículo escolar	33
4.1.1.3. O papel do professor de EF.....	34
4.1.1.4. Processo de construção da cultura organizacional da escola ...	36
4.1.1.5. Importância do PEE.....	37
4.1.1.6. As minhas ferramentas e a evolução das mesmas, para a construção da minha conceção pedagógica	37
4.1.2. Preparação – Operacionalização do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	40

4.1.2.1. Unidade Didática (UD).....	42
4.1.2.2. Plano de Aula (PA)	45
4.1.3. Realização	47
4.1.3.1. Estruturação do Processo Ensino-Aprendizagem	48
4.1.3.2. Importância da Instrução no Processo Ensino-Aprendizagem ..	53
4.1.3.3. Importância do Feedback	55
4.1.3.4. O papel da competição e cultura desportiva saudável no enriquecimento da experiência: O caso do reconhecimento da competência e do mérito	56
4.1.3.5. 1º Período – Criação de um ambiente seguro e regras que influenciam e estimulam a aprendizagem	59
4.1.3.5.1. Importância da criação de contextos desportivos que promovam o desenvolvimento multidimensional e integral e a transferência de conhecimento para outras situações da vida escolar e além da vida escolar	63
4.1.3.6. 2º Período – Importância da explicação, demonstração e do feedback no processo de ensino-aprendizagem	64
4.1.3.6.1. Um passo em frente do envolvimento ativo dos alunos na construção da sua experiência de aprendizagem	66
4.1.3.7. 3º Período – Importância e domínio do conteúdo aliado ao feedback pedagógico na rentabilização e aproveitamento máximo do aluno.....	67
4.1.4. Avaliação	68
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica – Ponto de partida	69
4.1.4.2. Avaliação Formativa – Como regulador do processo	70
4.1.4.3. Avaliação Sumativa	70
5. Área 2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	75
5.1. Atividades com envolvimento do NE.....	76
5.1.1. Projeto de estágio: Visita de estudo aos Passadiços do Paiva.....	76
5.1.2. Atividades do grupo disciplinar (EF)	77
5.1.2.1. Corta-mato.....	77
5.1.2.2. Peddy-paper: Prova de orientação natalícia.....	77
5.1.2.3. Mega Atleta	78
5.1.2.4. Desporto escolar – Orientação	79
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Análise do conhecimento especializado do conteúdo dos professores estagiários – um estudo no ensino do voleibol no ensino secundário.....	83
6.1. Resumo.....	83

6.2. Abstract	84
6.3. Introdução.....	84
6.3.1. A relevância do Conhecimento Especializado do Conteúdo na eficácia do professor.....	87
6.4. Objetivo do Estudo	90
6.5. Metodologia.....	90
6.5.1. Explicação do contexto e dos participantes	90
6.5.2. As turmas participantes no estudo.....	90
6.5.3. Os Professores Estagiários	91
6.6. Contexto do estudo	91
6.7. Procedimentos	92
6.8. Análise de dados.....	92
6.8.1. Variáveis do estudo para o professor	94
6.9. Apresentação dos resultados	95
6.9.1. Discussão dos resultados	96
6.10. Conclusões Finais e Perspetivas para o Futuro	99
7. Referências bibliográficas.....	103
Anexos	109

Índice de figuras

Figura 1 – Escola Cooperante.....	20
Figura 2 – Pavilhão Gimnodesportivo.	21
Figura 3 – Espaço Exterior.....	21
Figura 4 – Planograma anual.	27
Figura 5 – Núcleo de Estágio - Passadiços do Paiva.....	76
Figura 6 – Escola Cooperante, corta-mato.....	77
Figura 7 – Mapa da escola, peddy-paper.....	78
Figura 8 – Espaço da prova, Mega Atleta.	79
Figura 9 – Pódio, Mega Atleta.	79
Figura 10 – Prova de orientação, Vila Real.....	79
Figura 11 – Intertarefas vs Intratarefas.	89
Figura 12 – Número de tarefas em função do teste.	96

Índice de Quadros

Quadro 1 – 1º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.	50
Quadro 2 – 2º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.	51
Quadro 3 – 3º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.	52
Quadro 4 – Variáveis do estudo.	94
Quadro 5 – Descrição dos testes aplicados.	95
Quadro 6 – Descrição do pré-teste e do pós-teste apresentando a média, a percentagem e o desvio padrão.	95
Quadro 7 – Descrição do teste de Wilcoxon.	96

Índice de Anexos

Anexo 1 – Teste Não-Paramétrico de Wilcoxon.....	XXIII
Anexo 2 – Ocupação do Pavilhão.	XXIV
Anexo 3 – Planograma: Distribuição dos PE.....	XXV
Anexo 4 – UD Voleibol 10º ano.	XXVI
Anexo 5 – UD Voleibol 12º ano.	XXVII
Anexo 6 – Plano de aula.	XXVIII
Anexo 7 – Folha de registo: FITescola.....	XXIX
Anexo 8 – Mapa de orientação.....	XXX
Anexo 9 – Ficha de controlo.....	XXX
Anexo 10 – Condição física, Skill Cards.....	XXXI
Anexo 11 – Torneio de Badminton	XXXII
Anexo 12 – Documento das avaliações	XXXIII
Anexo 13 – Voleibol: sinais da arbitragem, Skill Card.	XXXIV
Anexo 14 – Natação, Skill Card.....	XXXV
Anexo 15 – Torneio de voleibol.	XXXVI
Anexo 16 – Projeto: Passadiços do Paiva.....	XXXVII
Anexo 17 – Peddy-paper.....	XXXVIII
Anexo 18 – Portfólio.	XXXIX

Resumo

A realização deste relatório surge no seguimento da colocação deste estudante-estagiário no estágio profissional no âmbito do Mestrado em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O grande objetivo é dar ao professor durante a sua formação inicial, vivências autênticas do processo de ensino, através de uma prática supervisionada e orientada através da experiência real de ser professor. O núcleo de estágio foi contruído por mim e mais três professores estagiários, pelo professor cooperante e pelo professor orientador. O professor estagiário procura, neste documento, apresentar de forma reflexiva como trabalhou para alcançar os seus objetivos, as vivências ao longo do estágio, as aprendizagens adquiridas, as dificuldades bem como as estratégias utilizadas para combater estas mesmas dificuldades, na busca pela maximização do seu desenvolvimento profissional. Então no 1º período, apresento as condicionantes impostas ainda pela covid19, por uma procura pela criação de um ambiente seguro para que o PE aplique a sua conceção com o objetivo de estimular a aprendizagem assente num ambiente positivo para o processo ensino-aprendizagem. No 2º período perceber e aperfeiçoar a forma como é feita a explicação, demonstração e transmissão do feedback procurando maximizar o processo ensino-aprendizagem. Por último, no 3º período, como limou arestas relativas à importância do domínio do conteúdo aliado ao feedback pedagógico, sempre focando o aluno, sempre com o objetivo de rentabilizar o aproveitamento máximo do aluno. Neste sentido, realizou o estudo que procura analisar o Conhecimento Especializado do Conteúdo através da construção e análise de mapas de conteúdo, que se baseiam em classificar e quantificar as tarefas a lecionar ao longo de um UD, utilizando uma fórmula para perceber através de um valor de referência se as tarefas que o PE utilizou, o colocam com um professor em formação ou um professor especializado.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM; PROCESSO DE INSTRUÇÃO; FEEDBACK; CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO.

Abstract

The production of this report follows the placement of this student-trainee in the professional internship within the scope of the Master's Degree in Physical Education in Basic and Secondary Education, held at the Faculty of Sport of the University of Porto. The main objective is to give the teacher, during their initial training, authentic experiences of the teaching process, through a supervised and guided practice through the real experience of being a teacher. The internship nucleus was built by me and three other trainee teachers, by the cooperating teacher and by the advisor teacher. The trainee teacher seeks, in this document, to reflectively present how he worked to achieve his objectives, the experiences during the internship, the learning acquired, the difficulties as well as the strategies used to combat these same difficulties, in the search for the maximization of his professional development. So, in the 1st period, I present the constraints imposed by covid19, by a search for the creation of a safe environment for the PE to apply its conception with the objective of stimulating learning based on a positive environment for the teaching-learning process. In the 2nd period, understand and improve the way the explanation, demonstration and transmission of feedback is done, seeking to maximize the teaching-learning process. Lastly, in the 3rd period, how did you smooth out issues related to the importance of mastering the content combined with pedagogical feedback, always focusing on the student, always with the aim of maximizing the student's performance. In this sense, it carried out the study that seeks to analyze the Specialized Content Knowledge through the construction and analysis of content maps, which are based on classifying and quantifying the tasks to be taught throughout a UD, using a formula to perceive through a value of reference if the tasks that the NP used, place him with a teacher in training or a specialized teacher.

KEY WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP; TRAINEE TEACHER; TEACHING-LEARNING PROCESS; INSTRUCTION PROCESS; FEEDBACK; PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano de Aula

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PO – Professor Orientador

REP – Relatório de Estágio Profissional

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Introdução

1. Introdução

Dando continuidade ao que vem sendo a minha formação académica e tendo como objetivo a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), surge a Unidade Curricular (UC) designada de Estágio Profissional (EP). Esta UC tem em vista o auxílio à minha integração como estudante estagiário (EE) na docência e à construção do Relatório de Estágio Profissional (REP), não descurando todas as ferramentas de ensino que esta UC proporciona.

A formação do EE tem com última etapa a conclusão deste EP, que permite ao EE uma integração na comunidade educativa e vivenciar um contexto real de ensino enquanto professor de Educação Física (EF).

O EP ou prática de Ensino Supervisionada (PES) aconteceu numa das escolas cooperantes (EC) e teve o seu desenrolar no decorrer do ano letivo 2021/22. O núcleo de estágio (NE) do qual eu fazia parte, era constituído por mais três colegas estagiários, pelo professor cooperante (PC), docente na EC e pelo professor orientador (PO) representando a faculdade. Este NE conseguiu sempre colmatar as dificuldades com ajuda e espírito de superação dentro do grupo, prezamos sempre a interajuda, a cooperação, a sinceridade e o respeito para que juntos fizéssemos esta caminhada.

A construção deste RE espelha as experiências vividas por mim no EP. Para melhor organização, encontra-se dividido em seis capítulos: a introdução, o enquadramento pessoal, o enquadramento institucional, a área 1 relativa à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a área 2, que engloba as atividades em que a escola participou, assim como as atividades de relação com a comunidade, e a área 3 que engloba o estudo realizado durante o EP relativo ao conhecimento pedagógico do professor estagiário (PE). Pretendo explicar a estrutura e organização do documento. No que diz respeito ao enquadramento pessoal, faço uma retrospectiva pessoal das minhas experiências no desporto, como apareceu, e o porquê de ter decidido seguir este caminho. No enquadramento institucional, faço um enquadramento do EP, descrevo o

contexto que tive na EC, as turmas, a forma como os PE se distribuíram ao longo do ano pelas turmas e o NE. O capítulo seguinte, designado de área 1, que contém toda a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, ou seja, a conceção e todo o processo de planificação, realização e avaliação relativo ao ensino. A área 2 tem os momentos de participação da escola e da relação com a comunidade e atividades do grupo de EF. Atividades nas quais participei e em que estive presente na organização, no fundo, atividades que contribuíram para a minha integração na comunidade escolar e que me dão valências para voltar a estar na organização, no futuro. Por último, a área 3, que inclui o estudo, os resultados, a análise dos mesmos e as conclusões e perspetivas futuras. No ponto das conclusões, manifesto o que foi este EP assim como os objetivos e perspetivas para o futuro.

Enquadramento Pessoal

2. Enquadramento Pessoal

O desporto, em particular o futebol, ensinou-me muito sobre não desistir, sobre ser competitivo, sobre refletir, aliado ao apoio e aos esforços da minha família, pois todos estes aspetos foram fundamentais para que eu pudesse seguir o meu sonho. Ao longo desta caminhada, algumas barreiras foram aparecendo no caminho onde novas rotas tiveram de ser traçadas. Momentos felizes, momentos menos felizes, momentos tristes, mas no fundo, foram todos estes momentos que me fizeram chegar aqui. Costumo dizer a mim mesmo que na vida, não vou ganhar sempre, mas o importante é ir sempre avançando, crescendo e aprendendo com as experiências e acima de tudo, dar sempre o meu melhor.

Apresentarei o meu percurso, as minhas vivências, histórias, mas acima de tudo, um processo de amadurecimento, definição de objetivos e sonhos que pretendo tornar realidade.

2.1. Os meus primeiros passos

O meu nome completo é Bruno Manuel Rocha Pinto, nasci no hospital de Paredes no dia 9 de agosto de 1993. Vivi em Castelões, freguesia do concelho de Penafiel até aos meus 5 anos. Já deste aquela altura que há relatos de que eu só estava bem a andar aos chutos à bola e a andar de bicicleta. Os 2 anos seguintes vivi com os meus pais numa quinta na freguesia ao lado, S. Martinho de Recezinhos, foi um tempo de transição até nos mudarmos para a casa onde vivemos até aos dias de hoje, em mais uma freguesia vizinha, S. Mamede de Recezinhos. É no primeiro ano desta terceira mudança que a minha irmã nasce, ficando a família completa.

As minhas memórias começam a partir daqui, perto da nossa casa havia um campo, pelado, onde com amigos que guardo até aos dias de hoje, jogávamos futebol até escurecer. Sempre fui uma criança que gostava de me divertir na rua, andar de bicicleta, correr, jogar futebol e como os meus pais não

tinham grandes possibilidades e não tinha consola de jogos, então, era no fundo, uma “ajuda” para que eu arranjasse como me divertir.

Sei as dificuldades que os meus pais passaram porque tive inclusive de os ajudar. A minha mãe trabalhou mais de 10 anos em casa, para uma fábrica, e eu sabia exatamente as dificuldades e os esforços que faziam para nos dar uma vida melhor. Quando não tinha aulas e mesmo nas férias, estava lá a ajudá-la.

A minha mãe sempre me mostrou, pela sua atitude resiliente e lutadora, que devo querer ser sempre melhor, nunca desistir e ter a capacidade para gerir as minhas coisas. A minha mãe sempre me demonstrou que devemos valorizar o que temos, a ser poupado e analisar de forma mais fria determinadas situações, vendo o lado do outro. O meu pai sempre procurou que eu soubesse o que era mais correto e menos correto, a capacidade de desenrasque e a capacidade de observar mais e falar menos, são características que eu também entendo possuir.

Devido às raízes dos meus pais, eles sempre me ensinaram que para alcançarmos alguma coisa, teríamos de trabalhar para tal.

Sou grato pela família que tenho, tanto o meu pai como a minha mãe têm 7 irmãos cada, todos nos damos muito bem, os encontros de família continuam a acontecer semanalmente em casa dos meus avós maternos e em casa de uma das irmãs do meu pai, devido ao falecimento do meu avô paterno e ao estado de *alzheimer* da minha avó paterna.

Procuramos manter esses encontros, e sinceramente não me consigo imaginar sem eles.

As correrias com os meus primos, a bola de futebol que existia sempre, são momentos muito felizes da minha infância, atualmente continuam a acontecer, os principais protagonistas são os mais novos, mas procuro entrar às vezes para que isto não se perca.

Na minha família e nos meus amigos da rua – os meus vizinhos, não tinha quem jogasse futebol em clubes, mas foi com eles que despontou a minha curiosidade, o meu pai gostava de ver futebol, mas nunca “forçou” a minha

entrada para um clube, quando lhe falei que gostava de experimentar, ajudou-me sempre no que precisei.

Todos estes momentos fomentaram este meu gosto pelo desporto, a ser determinado, a procurar ser hoje melhor do que era ontem, a procurar ser correto com todos e a ser observador, analisar e perceber as situações.

2.2. Futebol – “O choque, a experiência que me fez crescer”

Não tive uma carreira como atleta. Tudo começou aos meus 13 anos, tive pela primeira vez um colega – que hoje é meu amigo e treinador de futebol no mesmo clube que eu – que jogava no clube, como sempre fui muito tímido e tinha algum medo de falar, daí nunca ter procurado saber como ia lá treinar. Então, tinha ali o contexto ideal, fui com ele e deu-se o choque, para começar cheguei já com a época em andamento, que é logo um entrave, recordo-me de entrar nos exercícios, não me sentia bem no balneário, mas gostava do treino.

As crianças conseguem ser frias e mesmo não me sentindo bem, na época seguinte voltei a chegar um pouco tarde, ainda continuei, mas acabei por sair, fiquei triste por sair, mas não insisti muito, porque não me sentia feliz.

A minha mãe era implacável com as notas e eu não era um aluno de excelência e acredito que por não ter ligação ao desporto na família, nem insisti, o meu pai também não fez pressão para que eu continuasse, então acabei por deixar.

Nunca fui uma criança rebelde ou hiperativa, fui sempre mais sossegado, mais calado e acabei por não insistir, mas esse meu amigo, conseguia arranjar-me um cartão para eu poder ir ver os jogos, então, eu arranjava forma, enquanto os meus pais iam ao supermercado e ia ver a equipa sénior a jogar.

Participava nos torneios da escola e já na altura era apelidado de chuta-chuta, à semelhança do jogador de futebol Bruno César.

2.3. A faculdade – “O momento da decisão”

No terceiro ciclo e no secundário, sempre soube o que eu queria seguir, nas aulas de EF era interessado no que fazíamos, procurava ajudar os meus colegas, entrava sempre nas atividades que a escola dinamizava relacionadas com a disciplina, mas quando tínhamos as reuniões com a psicóloga e fazíamos uns formulários que mediante as respostas que eu dava, espelhava o curso mais forte nas minhas escolhas, o meu gráfico dava vários cursos, como gostava de várias profissões, fruto das vivências e do que eu conhecia dessas profissões de familiares meus, aquelas reuniões baralhavam-me um pouco.

Segui o que o meu coração dizia e entrei na Licenciatura em Educação Física e Desporto, um momento muito importante porque, a faculdade era privada e senti que os meus pais iam fazer um esforço adicional. No fundo sabia que gostava do que tinha escolhido e segui em frente, sempre tive algumas dificuldades em disciplinas mais teóricas, pela dificuldade em memorizar, então, tinha sempre de perceber os conteúdos, mas mesmo assim, por vezes não conseguia passar para o papel, preferindo tudo o que fosse prático.

Entendo que o ser professor é mesmo o que quero ser e fazer, mas nos três anos da licenciatura, senti que tinha de terminar o curso também por eles, pelo esforço que tiveram de fazer.

2.4. Futebol – “O outro olhar que me fascina”

Tudo começou no primeiro ano da licenciatura, dando continuidade à disciplina de Metodologia do Treino, fomos desafiados a integrar um contexto competitivo durante umas semanas, com o objetivo de planear uma unidade de treino e como o meu objetivo passava por fazer estágio no final na licenciatura no futebol, decidi experienciar outra modalidade, escolhi o andebol.

A Associação Desportiva de Penafiel – Andebol (ADP), que nesse ano viu a modalidade de andebol criar a sua própria “identidade” tornando-se o Clube de Andebol de Penafiel (CAP) abriu-me as portas, permitindo que eu pudesse

acompanhar o treino, perceber o que era feito, como era planeado e assumir a tarefa de treinar os guarda-redes. Foi um momento muito importante porque fez com que eu tivesse de investigar, pesquisar, buscar conhecimento para que conseguisse dar aos meus jogadores algo novo, algo desafiante, algo que os estimulasse positivamente. A experiência correu tão bem, que acabei por acompanhar a equipa até ao término da época.

Esta experiência permitiu-me olhar para a vertente do treino e do planeamento de uma forma que ainda não tinha experienciado, perceber os movimentos mais característicos, as capacidades coordenativas e condicionais predominantes para aquela posição, foram um desafio muito interessante.

No segundo ano da licenciatura, surge a possibilidade de assumir funções com treinador-adjunto no Futebol Clube de Penafiel, no fundo, o objetivo que tinha estipulado, acabou por vir ao meu encontro também, se a paixão pelo trabalho com jovens e com crianças significasse uma bela flor, este momento, fez com que eu começasse a criar o meu próprio jardim. Estou na minha décima época neste trabalho com jovens e crianças, o gosto de ensinar e de guiar o crescimento não só como atletas, mas acima de tudo como homens, continua como se de uma paixão infinita se tratasse.

Tive a sorte de ter trabalhado logo no primeiro ano com uma das melhores pessoas que encontrei no futebol e que mantenho como um grande amigo até aos dias de hoje. Ao longo destes anos trabalhei com todas as idades, alguns desses meninos ainda com os seus tenros 3 aninhos, até aos jovens no final da sua formação, com 19 anos.

Ao longo destes anos, muitas horas passei a planear e a partilhar ideias, procurando estímulos novos, a procurar em função das idades, das ideologias do clube, dos regulamentos do clube e dos objetivos para cada escalão, que o domínio das competências em cada escalão fossem as indicadas e que os atletas ao avançarem para as etapas seguintes, tivessem as etapas anteriores assimiladas.

A partir da época 2017/18, tive a possibilidade de conhecer outro contexto, o contexto sénior, com tarefas de observação da própria equipa e do adversário e nas épocas seguintes, a observação de jogadores séniores (*Scout*) e pela mão

do Sport Lisboa e Benfica (SLB) como prospetor de talentos de crianças e jovens. Fizeram-me ver o futebol e o desporto e outra forma, por vezes olhamos para uma equipa apenas como um todo, claro que o todo é contruído pelas partes, mas o facto de passar horas a olhar especificamente para o individual, para as características do individuo, fizeram com que o meu olhar no treino fosse para o todo, para as partes e um olhar mais profundo para os pormenores, para a seleção e identificação.

2.5. A vida de militar e desejo de voltar para lutar pelo que me faz feliz

A conclusão da licenciatura teve altos e baixos, queria começar a trabalhar e voltar a estudar mais tarde, quando já tivesse as mais fontes de rendimentos. Não queria que os meus pais continuassem a suportar os meus estudos, estudava durante o dia, treinos à noite, jogos ao fim de semana, mas fui-me apercebendo que na nossa área com uma licenciatura, dar aulas não era uma tarefa fácil.

Estive uns meses à procura, mas sem sucesso e é aí que tomo a decisão de ingressar no exército português, apesar de ter tido sempre o apoio dos meus pais caso quisesse prosseguir os estudos, achei que tinha de trabalhar, tinha de me autossustentar, concorro então ao curso de sargentos, onde fui admitido iniciando a recruta.

O assunto exército, forças armadas, sempre foi um assunto que me suscitou curiosidade e naquele momento sentia que precisava de algo diferente, custou-me muito deixar o futebol, mas custava-me ainda mais ver os meus pais a trabalhar bastantes mais horas do que o horário de trabalho “normal”, então fui.

Entrei no curso de Sargentos na Escola de Sargentos do Exército Português nas Cita nas Caldas da Rainha e hoje relembro com gosto os momentos que passei, as aprendizagens que tirei da experiência, mas, não passou de uma experiência, ao fim de quase quatro semanas, a faltar uma semana para o juramento de bandeira e tudo o que isso acarretava, tomei a

decisão de desistir, desisti porque não me sentia bem, não me sentia feliz e por outro lado, sentia falta do futebol, do treino, do processo de ensino.

Volto e no regresso começou a minha procura por trabalho, as portas do futebol, nunca se tinham fechado, mas a prioridade tinha mudado, começo a trabalhar num hipermercado num horário que dava em parte para conciliar com o futebol. Ao fim de sensivelmente três meses surge a possibilidade de integrar um departamento de venda de peças automóvel numa empresa multinacional, que permitiu que eu voltasse a conciliar na sua plenitude com o futebol.

Tudo parecia estar em encaixar, durante o primeiro ano na empresa surge a possibilidade de trabalhar com o departamento sénior do FC Penafiel. O objetivo de continuar os estudos nunca tinha sido esquecido e no ano seguinte candidato-me à FADEUP para iniciar o mestrado, acaba por não acontecer porque sou surpreendido pela autorrenovação do meu contrato na empresa e pela vontade do meu superior em que eu continuasse.

Costuma-se dizer que há males que vêm por bens, ao fim de três anos e com a empresa no pré-covid19, começa a não renovar todos os contratos, no meu caso seria o contrato para passar a efetivo na empresa, o que não aconteceu, foi um choque, se por um lado a minha saída para o mestrado já tinha estado praticamente certo, a minha permanência na empresa era o cenário mais esperado. Entramos em confinamento e esta era – a oportunidade – de ir em busca do meu sonho, do meu objetivo.

2.6. FADEUP e o segundo momento de viragem na luta pelo sonho

Chegou o momento, dar mais um passo na conclusão dos meus estudos nesta área, ser professor. O objetivo pessoal, a paixão em dar aulas e pelos meus pais, que tudo fizeram por mim, costuma-se dizer que os pais querem é ver os filhos felizes, mas no fundo eles também gostariam de me ver a dar aulas.

No início desta caminhada, rejeitei também propostas ao nível do treino de uma das melhores academias de formação do Norte do país. O objetivo estava traçado e nada me desviaria do mesmo.

“Qual o meu sonho?”

Quero investir mais na minha formação, ser professor de educação física e conciliar com a vertente do futebol.”¹

Tinha plena consciência de que teria de rapidamente ir buscar ensinamentos da licenciatura e ao mesmo tempo perceber que o comportamento ia deixar de ser o de aluno e passaria a ser o de professor.

Organizei a minha vida para que o mestrado fosse a minha preocupação maior, outro aspeto muito importante, está relacionado com os métodos de estudo, sabia que rapidamente teria de os readquirir visto que estive bastante tempo “desligado”. A escolha dos elementos do grupo onde estava inserido foi não só por proximidade, mas porque sabia das capacidades deles e procuramos sempre distribuir tarefas para não sobrecarregar ninguém, fazendo todos os elementos do grupo como importantes e partes do mesmo, só tínhamos a ganhar com um trabalho sério e consistente. Cada elemento tinha características especiais diferentes dos demais, o que acabou por ser vantajoso nos conhecimentos de cada um.

Tinha muitas expectativas quanto ao quadro de docentes, quanto aos objetivos de cada disciplina, mas em cada uma delas adquiri ferramentas para me tornar melhor, a partilha dos docentes, o debate de ideias dentro do grupo, é algo que terei sempre em qualquer escola e são aspetos fundamentais para que a aprendizagem seja uma constante. Desenvolvimento curricular (DC) foi uma disciplina onde aprofundi por exemplo as funções e as competências dos órgãos de administração e gestão de uma escola, o debate que tivemos, onde tínhamos de defender a posição que ocupávamos no debate foi muito interessante e enriquecedor.

Profissionalidade pedagógica (PP) fez-me assimilar aspetos tão importantes como as 5 dimensões da Profissionalidade docente, o conhecimento sobre o que ensino, a construção das minhas práticas que conduzam à aprendizagem; a cultura profissional que este ano percebi perfeitamente o que significava, refletir sobre o trabalho realizado; o tato pedagógico que parte de

¹ História de vida – Desenvolvimento Curricular – outubro 2020

cada um, engloba todos os conhecimentos teórico e prático que possa ter, o importante é conduzir as situações de formas corretas e coerentes; o trabalho em equipa que é fundamental e para mim obrigatório, só serei melhor se tiver a capacidade de partilhar, de ouvir, por ultimo mas não menos importante vem o compromisso social, cada aluno é diferente dos demais e a transmissão de valores, a inclusão tem de estar sempre presente numa diversidade cultural. Outro aspeto no meio de tantos que queria salientar da disciplina de PP tem que ver com a reflexão, tanto falamos sobre a reflexão e não era ao acaso, só melhoramos se refletirmos sobre a ação de forma a gerar conhecimento e aumentar a possibilidade de potenciar a melhoria da mesma.

A Didática Geral do Desporto (DGD) fez-me compreender e adquirir competências, mas também de as transportar para o treino desportivo, tais como a gestão da aula ou a gestão do tempo de aula, o *feedback* e de perceber e adquirir capacidade de fechar ciclos de *feedback*. Todas estas competências, são determinantes para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (EA) e a forma como comunico, sempre com o objetivo de proporcionar um ensino eficaz.

A covid19 foi condicionando o ensino à distância no primeiro semestre e a manutenção dos índices da minha concentração, nem sempre foram fáceis, tornando-o num desafio dentro do desafio que já era a covid19. Pessoalmente, ações de cariz mais prático, são onde apresento maior rendimento, deste modo, nas disciplinas mais teóricas pelas características específicas destas disciplinas como a concentração, leitura, compreensão e até de memorização, apresentei algumas dificuldades nos exames. No entanto, o objetivo do semestre foi cumprido, realizar todas as cadeiras com sucesso e sem ter de recorrer aos recursos.

O segundo semestre, onde me senti muito mais à vontade, continuamos com as adversidades da covid19 que não permitiram que tivéssemos experiências mais próximas do contexto escolar, dar aulas a alunos reais.

A didática de Natação foi a única onde lecionamos a alunos “reais”, esta experiência foi diferente, única e muito enriquecedora, a capacidade de gerir a aula, a forma como instruía, como demonstrava, era determinante para que os alunos tivessem sucesso.

A didática de atletismo foi onde pudemos colocar em prática o Modelo de Educação Desportiva (MED), procuramos que as equipas fossem equilibradas, como afirma Mesquita e Graça (2009) com o recurso à competição, procura-se reduzir os aspetos ligados à exclusão, com a criação de equipas homogéneas entre si. Este equilíbrio é procurado para criar competitividade entre as equipas, que todos se ajudem e possam evoluir através da interajuda, cooperação e inclusão.

Como sempre disse, o mestrado só poderia ser na FADEUP.

“O meu objetivo sempre foi tirar mestrado nesta faculdade que entendo que é a melhor do país e se quero ser um excelente professor tenho que ter na minha formação os melhores professores.”²

² Espectativas sobre o curso – Profissionalidade Pedagógica – outubro 2020

Enquadramento Institucional

3. Enquadramento Institucional

3.1. O meu Estágio Profissional

O EP é o momento pelo qual esperei e me preparei ao longo do primeiro ano. Trata-se de uma UC específica com características próprias deste Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário, segundo Batista e Queirós (2013), o EE vai levar para a sua prática pedagógica, os conhecimentos obtidos no período de formação. A realização do EP assenta em dois pilares essenciais e decisivos neste processo, a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a realização do respetivo REP.

Como é citado pelo documento de normas orientadoras, a PES visa três áreas fundamentais: “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional”³.

O REP, como cita o regulamento de estágio, deve obedecer às “Normas e Orientações para a redação e apresentação de dissertações e relatórios” em vigor na FADEUP, contemplando as quatro grandes dimensões: a pessoal, a institucional, a de realização da prática profissional e a investigativa. A orientação deste processo fica ao encargo do orientador da FADEUP designado. A avaliação advém da defesa do REP.

O estudante estagiário (EE) quando termina o primeiro ano, o primeiro ciclo de estudos do mestrado em questão, tem a possibilidade de escolher por ordem de preferências as escolas cooperantes (EC), escolas estas com as quais a faculdade tem protocolo de coadjuvação.

O objetivo primordial passa por integrar o EE na vida profissional de uma forma orientada e progressiva, procurando que sejam desenvolvidas competências ao nível crítico e reflexivo enquanto futuro docente.

Neste processo o EE é acompanhado por um PO, oriundo da faculdade e de um PC, da escola onde será realizado o EP. Os EE que realizam o EP na

³ Normas Orientadoras – setembro 2021

mesma escola formam o NE, composto então pelo PC, pelo PO e neste caso, pelos quatros EE.

O EP é um processo que decorre num contexto controlado, supervisionado que tem como objetivo levar o EE a adquirir comportamentos adequados de planificar, colocar em prática, refletir e avaliar, de modo que para Batista e Queirós (2013), o estágio no contexto da formação inicial de professores é considerado um espaço privilegiado de socialização na profissão. No estágio, temos oportunidade de fazer parte de uma comunidade específica, de interagir na cultura escolar, segundo Batista e Queirós (2013), a participação na escola e a relação com a comunidade educativa engloba atividades não letivas e tem como grande objetivo a integração do EE na comunidade educativa.

3.2. Escola Cooperante (EC)

A EC onde fiquei colocado localiza-se no concelho de Paredes, distrito do Porto. Situada na região de Recarei-Sobreira. Esta escola viu a sua oferta educativa reforçada nos últimos três anos com a inclusão do ensino secundário, ao qual se junta o 2º e 3º ciclo.



Figura 1 – Escola Cooperante.

Apesar de ser uma escola com uma estética antiga, é uma escola que apresenta todos os requisitos necessários para o desenvolvimento motor, cognitivo e psico-motor dos seus alunos.

O local onde passei mais tempo é o pavilhão Gimnodesportivo, contém uma sala para os professores, sala de ginástica, que contém balizas marcadas nas paredes e cestos de basquetebol, balneários, sala de apoio para os funcionários, arrecadação dos materiais das modalidades. Não é um pavilhão grande, mas está equipado com muito material das diversas modalidades incluindo modalidades alternativas como o hóquei, golf, boccia, entre outras.

No espaço exterior a escola dispõe de dois campos de futebol com pista de atletismo e caixa de areia, ou seja, quatro balizas de futebol e 4 tabelas de basquetebol, um dos campos de futebol é grande, dentro dele na perpendicular dois campos de basquetebol e atrás de uma das balizas tem o outro campo de futebol na perpendicular ao campo grande.



Figura 2 – Pavilhão Gimnodesportivo.



Figura 3 – Espaço Exterior.

É de salientar a modalidade de orientação onde a escola pela mão dos professores, mas com claro destaque para o professor Fernando Vaz, têm um reportório de mapas muito grande, mapas para diferentes níveis de

conhecimento e mapas onde o uso da tecnologia está presente com a aplicação *iOrienteering*.

O corpo docente da EC, foi um suporte importante ao longo do EP, sempre se demonstraram disponíveis para ajudar, para partilhar ideias, demonstraram vontade em conhecer o núcleo de estagiários, sempre nos incluíram no seio do corpo docente. Foi fácil a adaptação à escola e procurei sempre absorver o máximo do conhecimento que os professores tinham a partilhar.

Esta escola apresenta poucos alunos que praticam desporto fora da escola, sendo este um dos indicadores para a baixa cultura desportiva na escola. As modalidades de futebol e andebol, são as que recrutam mais alunos e é nas turmas mais novas que se vê um maior número de alunos com envolvimento desportivo maior. Sendo uma região onde o andebol tem algum peso, este fator é sentido na escola, existindo um número relevante de praticantes, no entanto, não é uma escola onde está vincado de forma evidente o gosto e o interesse pelo desporto.

3.3. Núcleo de estágio – “O processo é o centro de uma dinâmica de desenvolvimento profissional”

O treino, o facto de ser liderado por um coordenador técnico no futebol e em outras empresas por um chefe de departamento ou chefe de secção, permitem-me perceber onde estou, quais as minhas funções, como trabalhar e como me relacionar com outras pessoas, ir conquistando o meu espaço, saber respeitar, saber ouvir e procurar aprender com todos.

Quando se trabalha em equipa, parte-se do princípio de que o objetivo é comum, então, a cooperação e a capacidade de nos ajudarmos uns aos outros, foram pilares fundamentais no processo. Tendo conhecimento dos objetivos da escola e mais especificamente, do grupo de EF na prática pedagógica, como estimular o gosto pelo desporto, estimular o trabalho colaborativo, estimular a participação ativa de todos e estimular o interesse pelo desporto além da escola,

tínhamos o motor à nossa frente, ficava a faltar afiná-lo para o colocar a funcionar.

“Unir-se é um bom começo, manter a união é um progresso, e trabalhar em conjunto é a vitória”⁴. Esta foi uma frase que inspirou o nosso percurso, todos partimos para este EP com receios, medos, ansiedade, mas ao confiarmos uns nos outros já estamos a procurar crescer uns com os outros dentro da “fábrica”, mantermos a união a principal mensagem passada no primeiro parágrafo deste tópico está a ser cumprida e como digo muitas vezes no futebol aos meus atletas, que quando treinamos bem, estamos sempre mais próximos de jogar bem e consequentemente, mais próximos de poder vencer.

O NE foi constituído pelo PC, pelo PO, por mim e por mais três colegas estagiários e como na perspetiva de Batista e Pereira (2014) os contextos de estágio têm de se transformar em organizações de aprendizagem, na qual o conhecimento possa ser construído no coletivo, como tal, sem prescindir da individualidade de cada um, é fulcral o papel das práticas coletivas, seja a partilha, a cooperação, o confronto, a competição ou a reflexão em grupo e individual, segundo Queirós (2014), durante o EP, a união do grupo de estágio revela-se indispensável.

O trabalho e manutenção de uma boa relação entre os pares, é uma tarefa essencial para que o trabalho em equipa desse frutos, digamos que “estávamos todos no mesmo barco” e como dizia o PC, “vocês EE, é que têm de guiar o barco, tudo se arranja desde que vocês procurem”, “os bois vão sempre na frente do carro e não o carro na frente dos bois”.

Enquanto núcleo procurámos aprender com quem anda neste processo há mais anos do que nós e que certamente terão algo valioso para nos passar, temos de procurar esse conhecimento.

A construção do NE, teve início com a distribuição e colocação dos EE mediante as preferências dos mesmos e segundo a média que cada um teve no termino do primeiro ano deste mestrado. Fiquei muito contente por ter ficado nesta escola e por ter criado equipa com a Inês Ferreira, o Nuno Silva e a Sara

⁴ <https://br.pinterest.com/pin/320600067199337499/>

Sousa. Já tínhamos ligações fortes que surgiram no mestrado e não só, com mais anos de duração, originário da licenciatura. A Sara e a Inês eram as pessoas que eu melhor relação tinha, proveniente da relação que já tínhamos da licenciatura e o Nuno, conheci ao longo deste mestrado.

Procuramos desde logo partilhar os nossos receios, as nossas ideias, conhecermo-nos ainda mais, pois a partir daquele momento seríamos uma equipa que só trabalhando em conjunto poderá ultrapassar as adversidades que surgem no caminho.

Ao longo do ano, e tendo em conta toda a organização que tivemos, visto que não teríamos uma turma residente, mas rodaríamos ao longo de cada período por todas as turmas, procuramos dividir tarefas, juntando o núcleo à *posteriori* para debater, partilhar ideias, acrescentar, melhorar se necessário. O feedback dos alunos sobre este fator, foi mudando ao longo do ano. Numa fase inicial referiam que uns professores eram mais rígidos, a forma como geriam a aula era um pouco diferente, a forma como emitiam o feedback era diferente, mas ao longo do ano, alguns destes fatores iam-se aproximando de professor para professor. As partilhas de ideias dentro do núcleo, foram importantes no sentido de aprendermos uns com os outros e sem deixar de sermos nós mesmos, perceber o que podemos melhorar para aproximarmos a nossa PP e os alunos não sentirem tanto, a mudança de professor.

A nossa organização, apesar de alguma instabilidade devido às constantes trocas, permitiu termos uma bagagem ao nível de experiências, diversificada. Procuramos ajudarmo-nos uns aos outros na planificação dos planos de aula, da construção das unidades didáticas (UD), da escolha das melhores e mais indicadas progressões para alcançar a evolução desejada. Como passaram sempre dois EE por cada turma em cada UD, houve sempre uma partilha entre todos e entre os pares, porque todo o processo era do interesse dos restantes, deste modo, acabávamos por estar sempre em aprendizagem com os pares.

Considero que somos todos diferentes, mas que percebemos o significado de equipa, o significado de NE e acima de tudo, estamos “neste barco” por um objetivo comum. A Sara é muito expressiva, a experiência que

possui em dar AEC, é muito benéfica demonstrando grande à vontade na prática, o dinamismo que lhe é natural, tem uma capacidade de adaptar a aula ao contexto, muito grande. A Inês demonstra uma tranquilidade elevada, tem uma capacidade de trabalho elevada. O Nuno destaco-o pela liderança forte, capacidade de trabalho e pesquisa.

O PC que também faz parte do NE, desde cedo concedeu liberdade para orientar todo o processo de construção, planeamento e aplicação, manteve uma relação sempre próxima, ajudando sempre que solicitado, e se numa primeira fase ia indicando pontos chave na organização e controlo das turmas, numa segunda fase já se preocupava mais com a forma como conduzia a aula, a forma com transitava de exercícios, a forma como me adaptava e conseguia dentro da aula arranjar soluções para situações que por alguma razão não estivessem a acontecer como planeado.

Esta equipa só fica completa com o PO, que pelo seu conhecimento, pela sua capacidade de comunicação, pela paixão que demonstra ter pela EF e pelo processo de acompanhamento de EE, sempre se prontificou a ajudar, a estar presente e disponível para o que necessitássemos.

Todas as orientações que nos foi transmitindo, todas as reflexões pedidas assim como a realização do projeto de estágio, sempre com prazo de entrega, demonstram a organização que devemos ter, a pesquisa constante na procura de melhorarmos em todas as vertentes, sejam elas a prática, a escrita e a vertente crítica.

Todas estas tarefas, levaram-me a reconhecer a importância do ser reflexivo continuamente, da capacidade de manter um espírito crítico e construtivo. A *Basecamp* – ferramenta digital onde o PO colocava bibliografia importante para todo o processo de estágio como para a realização do estudo. Também servia para colocarmos as reflexões das aulas observadas, partes do relatório que iam sendo pedidas ao longo do ano – apesar de no início parecer uma ferramenta um pouco complexa, com a sua utilização essa adversidade foi anulada e a importância que a *Basecamp* teve, foi enorme, uma vasta quantidade/qualidade de literatura disponível para consultar com o objetivo de

melhorar a minha prática pedagógica, mantendo os ideias pessoais, aliados a um maior conhecimento.

3.4. Caracterização das turmas

Foram-me atribuídas uma turma do 7º, duas turmas do 10º ano e duas turmas do 12º ano, das quais, as turmas do 10º ano tinham aulas juntos, assim como as turmas do 12º ano.

A turma do 7º ano era considerada uma boa turma ao nível do comportamento, a turma apresentava bons resultados, tinha um núcleo grande de alunos com excelentes notas, referência feita a 3 alunos que tinham mais dificuldades. No que à EF diz respeito, confirmando o comportamento referido, era também uma turma muito competitiva, por vezes até de mais, em algumas situações faltou alguma capacidade para ajudar o colega nas tarefas.

Foi uma turma que gostava de trabalhar e já apresentava alguma capacidade para serem autónomos, apresentava um pequeno grupo que se distraía com facilidade, apresentava um grupo alargado de alunos acima da média ao nível do comportamento, índice de trabalho, interesse, no geral, foi uma turma fácil de controlar.

A turma do 10º ano era uma turma bastante desequilibrada, tinha três alunos com necessidades especiais, dificuldades motoras, atraso ao nível da compreensão, dificuldades cognitivas; apresentava um vasto grupo de alunos que apresentavam pouco ou muito pouco interesse e gosto pelo desporto e pela EF; apresentava um grupo com bons alunos do ponto de vista mais geral e em específico na EF; tinha ainda dois alunos que cuja presença era praticamente nula e quando estavam presentes, eram raras as vezes que vinham equipados.

Uma turma que nem apresentava um mau comportamento, mesmo os alunos mais problemáticos quando compareciam nas aulas, não causavam distúrbios, todos os esforços foram feitos para que os mesmos fossem integrados de alguma forma na aula.

Eram uma turma que apresentava um nível da obesidade mais elevado, procurou-se estimular uma evolução em todos e que os mesmos adquirissem o gosto pela EF. Por outro lado, apresentava um grupo de alunos que para além de interessados, eram trabalhadores, empenhados e que contribuíram para o sucesso da turma.

Esta turma foi sempre bastante unida, apresentava uma boa capacidade de interajuda nunca deixando de parte os alunos especiais.

A turma do 12º ano era uma turma que apresentava um comportamento praticamente exemplar, dificuldades no processo ensino-aprendizagem existiam, no entanto, o empenho e o trabalho estava sempre presente, à exceção de um aluno que não gostava mesmo nada da disciplina e já registava um número considerável de faltas.

Foi uma turma fácil de controlar e no geral apresenta um bom aproveitamento.

Como referido no início, este ano, os 4 estagiários não estavam integrados numa turma, a chamada turma residente, os 4 estagiários foram rodando segundo o planograma seguinte:

 GOVERNO DE PORTUGAL  MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SOBREIRA Agrupamento de Escolas Sobreira												
Ano	1º Período				2º Período				3º Período			
	17 Set até 5 Nov				8 Nov até 18 Dez				3 Jan até 11 Fev			
5º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Atletismo			
	Jogos				Ginástica/Danças				Basquetebol			
6º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Badminton			
	Futebol				Andebol				Ginástica/Danças			
7º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Atletismo			
	Badminton				Basquetebol				Voleibol			
8º Ano	Fitescola-Atletismo				Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Futebol				Voleibol				Ginástica/Danças			
9º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Andebol				Futebol				Voleibol			
10º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Basquetebol				Futebol				Andebol			
11º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Voleibol				Andebol				Ginástica /Acro/Danças			
12º Ano	Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo				Fitescola-Atletismo			
	Badminton				Ginástica /Acro/Danças				Basquetebol			
	Nuno				Sara				Bruno			
	Ines				Bruno				Sara			

Figura 4 – Planograma anual.

Operacionalização da Prática Profissional

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

Em concordância com o referido nas normas orientadoras do estágio, esta área engloba a concepção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Esta área tem como principais objetivos a construção da estratégia de intervenção direcionada para os objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da EF e que conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF.

4.1. Operacionalização da Prática Profissional

4.1.1. Contextualização Concetual

4.1.1.1 O valor da EF na comunidade educativa

Para Bento (2003), a escola, o ensino e as suas disciplinas têm ao encargo a missão de desenvolver a personalidade dos alunos, procurando formar e desenvolver, dotando os alunos de capacidades, habilidades, competências, atitudes, saberes, hábitos, valores e de comportamentos.

Os fatores externos podem ser minimizados pela escola, mas não os pode controlar na totalidade, ficando a escola com um papel que se prende com a atitude a ser tomada perante o desenvolvimento da vontade e da capacidade nas ações por parte das crianças e jovens.

A socialização destas, depende do tempo despendido em atividades desportivas pelo que a escola deve motivar a prática nos alunos com mais dificuldades em termos corporais e motores. Ao criar um ambiente de exercitação corporal e desportivo, a escola passa a imagem de dedicação, trabalho e resiliência dando mérito aos melhores, estimulando os outros a superar as dificuldades, evocando valores perdidos destas gerações, reforçando os seus ideais e procurando chegar a todos os alunos.

A questão obesogénica detém no plano ético uma moral desabitada, ocupada pela 'ética indolor', carência da normatividade, compromissos, deveres e obrigações, e pelos exagerados direitos e facilitações, pelo que é conveniente

investir no campo da vontade para aumentar o teor moral dos indivíduos. A EF e o Desporto Escolar (DE) surgem como um “refúgio” destas inabilidades. A disciplina de EF agrega-se com outras disciplinas com o objetivo de atingir finalidades comunitárias da educação no que diz respeito ao desenvolvimento da disciplina, consciência cívica, cidadania, responsabilidade e a cooperação, de entre outras.

Como reforço desta ideia, Matos e Graça (2004), defendem que a Educação Física tem um papel importante para a formação integral em que estimulamos a descoberta do ser humano na totalidade, partindo da melhoria das capacidades motoras até à formação integral da personalidade do aluno. O ser humano é um ser inacabado, com a necessidade de se construir através de um processo de interação consigo mesmo, com os outros e com o meio em que está inserido. Temos a possibilidade de promover esta construção através do treino das capacidades e das competências motoras no processo de aprendizagem e educação, aumentando a capacidade de ação do aluno.

Um ensino diferenciado, como defende Mesquita (2006), torna-se numa necessidade a colocar em ação, onde a utilização de modelos que tenham o aluno no centro do processo é fundamental, procurando um maior envolvimento, participação, maior autonomia, cooperação e responsabilidade, visando áreas do desenvolvimento integral, indo além do domínio motor.

Para Delors (2001), existem quatro pilares da Educação, (1) o aprender a conhecer, (2) o aprender a fazer, (3) o aprender a viver junto, aprender e conviver com os outros e (4) o aprender a ser. Os dois últimos estão especialmente ligados a este tópico.

Deve existir uma descoberta de si mesmo, dar às crianças e jovens uma perspetiva ajustada da sociedade, e do mundo, baseada na educação, seja ela dada pela família, escola ou pela comunidade, deve existir uma descoberta interior, conhecendo-se a si mesmos e conseguindo deste modo compreender melhor as reações do próximo. Desenvolver a capacidade de empatia, será muito útil para os comportamentos a adotar na sociedade ao longo de toda a vida e o último pilar, o aprender a ser, ligado ao desenvolvimento da personalidade e à capacidade de agir cada vez mais com autonomia,

discernimento e responsabilização pessoal, não devemos negligenciar as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas, de aptidão para comunicar.

A educação deve ser entendida com um “projeto antropológico”, onde a pessoa deve ser o foco da educação. Os nossos alunos são todos diferentes e devem continuar a sê-lo, o meu papel deve ser o de procurar a igualdade, mas mais importante que isso, é a procura pela equidade, a procura pela adaptação das regras existentes numa situação ou num caso em específico, tornando-o mais justo para ambas as partes, na busca de uma igualdade diferenciada.

4.1.1.2. O papel diferenciado da EF no currículo escolar

Podemos interpretar o processo de aprendizagem tendo em conta a forma como os alunos se envolvem numa participação ativa nas matérias institucionalizadas, tendo por base três dimensões: percetual/física (ambiente físico e envolvimento dos alunos com esse ambiente), social/interativa (relações entre as pessoas na situação) e institucional/cultural (recursos culturais que os alunos trazem para a situação e valores da cultura escolar do movimento).

Deste modo, esta disciplina deve estar presente no currículo escolar, devido às suas características únicas, como a possibilidade de trabalhar a corporalidade. A presença da EF no currículo escolar expressa a vontade do sistema educativo influenciar a configuração e a perceção do corpo e não alhear das suas dimensões.

É muito importante apelar à relevância da EF no currículo escolar. Com a diminuição da carga horária e tempo para o DE, vemos esta importância a ser retirada.

É objetivo da EF, como defende Batista (2012), formar cidadãos que saibam lidar com o seu próprio corpo, que desenvolvam noções de superação, de partilha, de trabalho em equipa, de cooperação. Então, a disciplina de EF tem de ser vista de forma mais séria para que não comprometa a formação dos alunos, permitindo que os alunos estejam na construção do seu próprio caminho.

Recolocar a disciplina de EF no devido lugar, recolocando a aprendizagem no centro, só vai enriquecer o currículo escolar. A nossa disciplina é única, os alunos vivenciam oportunidade de aprender, de desenvolverem capacidades motoras, bem como a aquisição de competências e conhecimentos que lhes permitirá participarem ativamente em diversas práticas desportivas, também trabalhamos o contexto sociocultural, valores, momentos carregados de significados e sentidos, as regras, o saber lidar com conflitos, com as derrotas, com as vitórias, aprender a lidar com ações vinda da razão e do coração, a paixão e princípios que tem influência na formação do ser humano.

A Educação física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Então deve fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte como tem ocorrido. E para a preservar é necessário saber o que é seu! (Soares, 1996).

Em suma, cabe a nós professores, defendermos a importância e no fundo a posição da EF, apresentando e desenvolvendo o verdadeiro valor da mesma como disciplina de ensino de importância igual às de mais e não a disciplina que promove apenas estilos de vida saudáveis. Valorizar e recolocar a aprendizagem no centro, será certamente um grande passo para que a disciplina tenha uma posição de maior relevo no currículo escolar, utilização de estilos de ensino inclusivos e que promovam o desenvolvimento cognitivo, são fundamentais.

4.1.1.3. O papel do professor de EF

O papel do professor de EF vai além da sala de aula, Batista et al. (2012), defende que o papel do professor envolve uma vasta capacidade de resolução de múltiplas tarefas que exigem competências que muito além das necessárias no processo de ensino-aprendizagem. No decorrer do estágio tive a possibilidade de perceber que o professor atua para além da sala de aula, as responsabilidades do professor transcendem a disciplina e até mesmo o meio escolar.

No início era um professor mais rígido, um pouco por defesa e controlo de toda a ação, mas com o passar do tempo, com a aquisição de mais conhecimento prático e com um maior à vontade, a sensibilidade para alterar algum exercício aumentou, a minha capacidade para gerir o tempo da aula também aumentou e o domínio da aula passou a sair com maior fluidez.

Segundo Cunha (2008), as tomadas de decisão aquando da participação nas atividades da escola assim como na interação na comunidade, solicita uma multiplicidade de conhecimentos do saber, esta noção de múltiplas funções que o professor tem, facilita a perceção do papel dos professores de EF na escola.

Relacionado com o saber, foi abordado o tema no primeiro ano deste mestrado, em Profissionalidade Pedagógica, designado como os saberes do professor, que eu entendo serem de extrema importância no papel do professor e no meu desenvolvimento pessoal. São três saberes, o saber relacionado com a experiência ao longo de todo o processo, desde aluno e com o conhecimento, definido com um saber infinito, na procura incessante por aprender, reaprender assim como a busca constante por mais conhecimento. O saber-saber, relacionado com o conhecimento adquirido pelo professor, capacidade reflexiva, ter a capacidade para arranjar soluções usando o conhecimento e apresentar criatividade para produzir algo novo. E por último o saber fazer acontecer, apresentando um conhecimento específico sobre o conteúdo, sabendo-o ensinar.

Posto isto, o meu crescimento profissional foi enriquecido pelas ações de envolvimento na comunidade escolar, todas as experiências tornaram este percurso muito mais rico e deram-me a possibilidade de vivenciar a gestão de atividades e o controlo das mesmas de forma a tornar-me num professor preparado para as colocar em prática no futuro. O trabalho em equipa é fundamental, termos a capacidade de ouvir é determinante, todos devem ser voz ativa tendo em conta o papel tão importante da escola na sociedade e para conseguirmos atingir o sucesso tão desejado.

O papel do professor, o papel que procurei colocar em prática visa capacitar os meus alunos da capacidade de questionamento, compreensão,

terem a capacidade de sem receios “lutarem” pelas suas ideias, sabendo defendê-las.

“É esse o fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz.” (Bento, 2013, p. 7)

Em suma, e como defendem Azzarito e Ennis (2003), atualmente precisamos de ser capazes de criar caminhos para atrair e cativar alunos e professores para uma construção conjunta de experiências de aprendizagem desportivo-motoras enriquecedoras e culturalmente significativas.

4.1.1.4. Processo de construção da cultura organizacional da escola

Ao processo de aprendizagem de cada indivíduo através de experiências pessoais, educativas, sociais e culturais chamamos de currículo. As instituições escolares têm um papel muito importante no processo, vão ligar aquilo é o PEE (Projeto Educativo de Escola), a própria ideia de formação da escola e o contexto do programa, com o objetivo de atingir determinados resultados, já referidos a cima.

Se o programa não for o indicado, ou seja, não for debatido, ajustado se necessário, em função de todo um conjunto de indivíduos como os alunos e professores que estão diretamente ligados ao currículo escolar, mas também aos pais e restante meio envolvente para que depois de aplicado, esse enriquecimento tanto teórico como prático, não aparecerá.

Então, as instituições têm a missão de interpretar o currículo, conseguindo chegar a todos os alunos de forma a estimular a aquisição de novos conhecimentos e competências em todos os alunos. Devem as instituições trabalharem para que os alunos capazes de pensarem, refletirem, tomarem decisões, preparando-os para o futuro. No fundo, somos parte importante na formação integral do aluno.

4.1.1.5. Importância do PEE

O Projeto Educativo de Escola (PEE), segundo Batista (2020), pretende olhar para as linhas orientadoras a nível nacional, reformulando e ajustando na tentativa de criar uma apropriação para o contexto a aplicar. É um instrumento de grande importância para a escola e tendem a gravitar sobre o mesmo, conceitos como a autonomia, democraticidade, gestão participada, eficiência e responsabilização.

Na EC, o PEE abarca objetivos como a integração de todos, desenvolvimento cultural, criação de projetos diversificados, a iniciativa dos alunos assim como o espírito crítico.

Torna-se fundamental que os professores procurem estimular o relacionamento interpessoal e a cooperação, momentos específicos de partilha, reflexão dos docentes sobre as práticas pedagógicas e de interligação entre os diferentes níveis de educação e ensino, um processo de equidade na busca por uma educação inclusiva que responda às potencialidades, expectativas e necessidades de cada aluno. O exemplo dos alunos com necessidades especiais, a turma reconhece as dificuldades desses alunos, mas ajudam e colaboram na integração de todos e a equidade está diretamente ligada com as tarefas simplificadas para os alunos com NEE.

4.1.1.6. As minhas ferramentas e a evolução das mesmas, para a construção da minha conceção pedagógica

A entrada no EP colocou-me um pequeno dilema relacionado com as experiências que venho vivenciado nos últimos anos – será que o facto de ser treinador vai influenciar o processo de forma positiva ou negativa? – são à partida funções distintas, pois no futebol, os atletas é que escolhem estar ali, há uma distribuição dos atletas de acordo com níveis de desenvolvimento, enquanto que na escola poderia encontrar turmas com níveis distinto no seio das mesmas, alunos que não têm qualquer interesse em ali estar, mas sabia que *a priori* há uma características que tanto os treinadores como professores deveriam ter, que

tem que ver com o desenvolvimento integral do atleta/aluno, seja na vertente cognitiva, motora e social.

Desde cedo percebi que me sentia confortável na adaptação ao contexto, a capacidade de organização foi uma das características que consegui dominar desde cedo, a capacidade de gestão veio com a adaptação ao horário das aulas, decorridas algumas aulas e estava dominado. Senti que a comunicação com as turmas que tive, apesar de distintas, sendo uma das turmas de 7º ano e outra de 12º ano, conseguia ajustar à idade e às necessidades, esta talvez tenha sido a característica que o futebol mais me ajudou no *transfer* para a escola pelo facto de já ter treinado atletas dos 4 anos aos 18 anos.

Identifiquei um problema que transitou no contexto desportivo que tem que ver com o tempo de entrada e saída do treino/aula, pessoalmente, gosto de aproveitar todos os minutos destinados ao treino e na escola tive de ter atenção a esse espeto porque os alunos têm direito ao intervalo, ou seja, o banho deve estar incluído no horário da aula.

Considero que a bagagem que trazia foi muito importante, da mesma forma que hoje levo para o treino aprendizagens que levo deste ano como professor de EF. Outra situação que tem *transfer* para a escola é relativamente ao processo, também no futebol e principalmente em escalões mais novos, o importante é o individuo e na escola acontece o mesmo, o aluno tem de ser colocado no centro do processo ensino-aprendizagem, temos de conseguir chegar a todos os alunos, tendo a capacidade de olhar para as individualidades de cada um, pois todos são diferentes e por consequência, entra o papel do professor como um educador, transmitir conteúdo que seja entendido e compreendido, transformando-o em aprendizagem.

A escola não é uma fábrica em que os alunos saem com um número de série como numa fábrica automóvel, os alunos têm de ser ensinados a pensar, a tomar decisões, como afirma Mesquita (2005), o aluno deve ser um pensador das ações que executa. Todas as situações práticas abertas, que deixem o aluno numa posição de decisão, ou seja, com mais do que uma possível decisão, vai colocá-lo numa situação de escolha, estas situações são importantes assim como a ligação das mesmas com a compreensão por parte do aluno, quando,

como e onde se aplica, assim como o processo de questionamento. O papel da comunicação no decurso do processo ensino-aprendizagem é indiscutível, independentemente do contexto onde se aplica (Rosado & Mesquita, 2011).

A par da necessidade de controlar o processo pelo questionamento e pela comunicação, está o conhecimento pedagógico do conteúdo da minha parte e o local onde coloco o aluno neste processo. O aluno tem de estar no centro e isto implica que tenha de proporcionar as condições ideais olhando para o indivíduo, os alunos são todos diferentes, o que implica a criação de um contexto de equidade e não tanto de igualdade, em que a equidade suporta outras implicações, envolvendo a capacidade de avaliar a justiça de cada situação, o facto de determinado exercício poder ter por base regras e leis não significa que haja justiça e o facto de devermos respeitar as particularidades singulares de cada aluno (Gomes et al., 2000). Um exemplo claro desta equidade, esteve presente na modalidade de voleibol, onde vários alunos apresentavam dificuldades técnicas para conseguirem dar continuidade ao jogo e os alunos com NEE, então, com o objetivo de aumentar o nível de sucesso de cada aluno, recorri a uma modificação por representação com a utilização do duplo toque.

As vivências deste EP fizeram-me abrir a esfera ocular e a mente relativamente à competitividade, à criação de equipas por níveis de desempenho. Um exercício que gosto de fazer no futebol (torneio 1x1) que denomino de “subir a montanha”, implica a criação de um filtro onde os melhores vão jogar mais vezes com os melhores e os atletas com mais dificuldades a jogar com atletas de nível semelhante e fiquei com outra visão do exercício, onde criei outro quadro competitivo tendo em vista a motivação e a equidade entre todos, porque os atletas com mais dificuldade desmotivam se estiverem sempre a jogar contra os mesmos e a verdade, é que estes alunos gostam de jogar contra os que estão num nível de desempenho superior, então, a criação de um quadro competitivo que não valorize quem está no topo da montanha mas que valorize a vitória seja em que parte do campo for, torna a competição mais equitativa e daí, mais motivadora. Esta situação tem no seu todo um *transfer* para a escola e ganha ainda mais importância pelos fatores que já referi relativo aos diferentes graus de motivação, empenho, gosto pela EF ou qualquer modalidade.

No voleibol, a construção das equipas sofre do mesmo problema, sendo preferível criar equipas equilibradas com modificações diferentes focadas no aluno, procurando um grau elevado de motivação, nas aprendizagens e no envolvimento de todos na aula.

A minha conceção do ser professor, foi moldada, o conhecimento do contexto escolar, da comunidade educativa, o meio onde a escola está inserida, as condições materiais e estruturais da escola, o conhecimento dos alunos que temos, os objetivos definidos e as estratégias a colocar em prática, são condições que me fizeram ter muita atenção no processo de planificação, realização e avaliação da prática pedagógica. No fundo, o contexto acaba por ser uma nova oportunidade para colocar em prática todo o meu conhecimento, procurando não fugir às minhas crenças e aliando o meu processo de formação constante, com a vertente social.

Deste modo, estou sempre aberto a novas aprendizagens e experiências, com o objetivo de melhorar e aperfeiçoar a minha conceção, o EP foi um momento muito importante para a construção da minha conceção do ser professor.

4.1.2. Preparação – Operacionalização do Processo de Ensino-Aprendizagem

“Os professores mais eficazes acreditam que os alunos conseguem aprender e assumem que a sua grande responsabilidade é ajudá-los a aprender.” (Mesquita & Graça, 2009, p. 41)

A forma como estruturei e operacionalizei o processo ensino-aprendizagem, vincava a participação ativa de todos os alunos na aula, vivenciando momentos de sucesso, de forma a estimulando a cooperação, a interajuda, comunicação e autonomia com autorresponsabilização. Tudo, aspetos interligados numa dinâmica em que o professor munido de competências pedagógicas, procura criar experiências com significado aos alunos, tendo sempre em atenção as diferenças entre os mesmos.

Tive sempre como preocupação primordial na operacionalização do processo EA, a valorização do coletivo considerando a vertente individual. Como menciona Dilts (1995), as pessoas tendem a fazer as “melhores” escolhas possíveis, dentro das possibilidades e capacidades e tendo em consideração o seu paradigma acerca do mundo, então, comete-me a mim proporcionar os melhores contextos aos alunos para que possam moldar, modificar ou aperfeiçoar o seu paradigma do mundo.

O professor pode ter um papel determinante na orientação e auxílio na descoberta de novas perspetivas do aluno, para que o mesmo possa descobrir uma “melhor” escolha como aluno e como ser humano.

Um aspeto importante que está na base do processo de operacionalização do processo, tem que ver com as aprendizagens essenciais, tratando-se de documentos curriculares orientadores do processo, portadores de competências que o aluno deve ter adquiridas aquando completa a escolaridade obrigatória.

É um documento orientador, visto que a escola tem autonomia para gerir de forma flexível o currículo, visando a equidade de acesso a todos os alunos e a inclusão. Esta orientação refere competências como os conhecimentos, as atitudes e os valores, de modo a promover uma cidadania ativa e a responsabilidade. Isto tudo, pela procura constante por um desenvolvimento holístico dos alunos, com os saberes estruturados em três áreas: socioafetivo, cognitivo e motor. Socioafetivo, saber estar, ligado às componentes psicossociais, englobando uma série de interesses como a solidariedade, a cooperação, a motivação e o respeito, visando o desenvolvimento do indivíduo como um todo, estimulando a constituição da personalidade do aluno sendo estável e também equilibrada. Cognitivo, o saber, estimulando o gosto pelo conhecimento abrindo portas ao enriquecimento e à literacia. Motor, relacionado com o saber fazer, intrínseco a cada modalidade.

A cultura desportiva entra numa vertente de completar, de tornar os alunos mais cultos, mais conhecedores do desporto. Segue um caminho gradual, começando por uma abordagem às regras da modalidade, passando pelas

restrições presentes no regulamento e os aspetos alusivos à segurança de cada modalidade, para que haja uma boa conduta e uma boa prática.

4.1.2.1. Unidade Didática (UD)

Foi um trabalho que procuramos, enquanto núcleo, tê-lo feito antes de iniciar o período, a UD ficava em *stand by* até à avaliação diagnóstica, mas o resto dos MEC's, procuramos que estivesse finalizado. O momento mais importante deste processo estava na primeira aula, na aula de avaliação diagnóstica (AD), era um momento de extrema importância pois estávamos a aferir o nível da turma, a identificar os alunos com melhor aptidão e os alunos que apresentavam maiores dificuldades, nesta aula pretendíamos saber ainda, quais os conteúdos que havia maiores dificuldades para que a UD espelhasse a importância e um foco maior em os lecionar.

Na construção da UD também era importante perceber quantas aulas teríamos para a modalidade, por norma, ou já tínhamos consultado o *roulement* ou consultávamos neste momento e aferíamos com exatidão qual o número de aulas, construindo a UD (ver anexo 3).

Na construção da UD, a base onde me apoiei foi o modelo de Vickers (1990) através das categorias transdisciplinares, habilidades motoras, conceitos psicossociais, condição física e a fisiologia e por fim a cultura desportiva. As aprendizagens essenciais também foram um ponto de procura de informação procurando perceber quais os objetivos estabelecidos para casa ano letivo, para cada modalidade, firmando uma ligação com os objetivos dos programas nacionais das disciplinas.

Esta foi precisamente uma das questões colocadas pelo professor Orientador Cláudio Farias na 2ª aula observada: “em quê que te baseaste para a sua construção e para as terminologias utilizadas?”

No planeamento da UD, baseei-me nas características que conhecíamos da turma, do nível que entendíamos que a turma

deveria ter, segundo o que está descrito nas aprendizagens essenciais e nas aprendizagens passadas pela professora Luísa Estriga no ano anterior⁵.

No que diz respeito aos conceitos psicossociais, o objetivo passava por tê-los presentes em todas as aulas, fosse em contextos mais lúdicos ou competitivos, conceitos como a autonomia, superação, responsabilidade, liderança, cooperação, espírito de equipa e *fair-play*. Quanto à fisiologia e condição física que estão intimamente ligados e a cultura desportiva, procurei que em todas as aulas estes aspetos fossem trabalhados com o objetivo de procurar um desenvolvimento significativo nos alunos. Na fisiologia e na condição física, era trabalho do professor perceber quais as capacidades coordenativas e condicionais mais específicas de cada modalidade, e depois as que podiam ser consideradas de transversais como a força, a resistência, a velocidade, a orientação espacial, o equilíbrio dinâmico, o ritmo e a reação.

Cada turma tinha as suas especificidades, de modo que, os aspetos referidos acima eram ajustados em função da turma, da modalidade e dos conteúdos em foco em cada aula.

O último grande domínio trata-se da cultura desportiva, que está interligado aos anteriores, ao conseguirmos aumentar a cultura desportiva dos alunos, isto significa que os conceitos psicossociais estão a ser cumpridos, ao se tornarem mais cultos, os alunos conseguem associar os aspetos fisiológicos e físicos à atividade que realizam. No fundo, a cultura desportiva procura estimular um maior conhecimento das modalidades, conheces os gestos técnicos, os aspetos táticos, domina os fundamentos técnicos e táticos das modalidades, identifica e comunica sobre as componentes críticas, identifica e aplica as regras do jogo, a forma de pontuação de determinada modalidade e de certa forma, atribuir um reconhecimento significativo à prática desportiva considerando a mesma um fator importante na valorização cultural na comunidade e nos praticantes.

Numa fase inicial penso que estava um pouco rígido, ou seja, construía uma UD muito numa base teórica, a grande diferença que senti para o final, tem

⁵ (Reflexão da aula observada nº2 – estágio curricular – março 2022)

que ver com a minha flexibilidade em perceber de forma mais intuitiva o que é preciso ter um foco maior e depois, no processo de construção da UD já ter o meu conhecimento mais organizado e fazer esta construção de uma forma mais flexível e sensível.

Neste sentido, os problemas relacionados com as habilidades motoras, foram corrigidos pelo estudo e especialização do conhecimento aliado ao tato que a prática que foi dando, quanto à cultura desportiva, procurei sempre comunicar com paixão pelo desporto e pela prática procurando trazer para o meu lado os mais céticos, as capacidades motoras estão relacionadas com as habilidades, ninguém ensina o que não domina, então, passou também por adquirir um conhecimento profundo e os conceitos psicossociais, eu acredito que um professor com conhecimento profundo e ao passar esse conhecimento, atrai logo os alunos de uma forma muito mais positiva, os alunos percebem se o professor demonstra confiança no conhecimento que está a passar e depois a relação autonomia – responsabilidade, procurando ser um professor facilitador do processo, promovendo o envolvimento ativo de todos os alunos, visando a superação, responsabilidade, liderança, cooperação, espírito de equipa e fair-play.

4.1.2.2. Plano de Aula (PA)

“O plano deve ser algo que consigas visualizar mentalmente o que vais fazer e ao mesmo tempo, passando-o a qualquer pessoa, está explícito”.

Professor Cooperante

O PA é o instrumento que levamos para a aula que espelha o que está estruturado na UD e o caminho da PP. Na EC tínhamos acesso a um servidor com o trabalho dos nossos colegas EE de anos anteriores, assim como acontecerá com os próximos e o nosso PC deu liberdade para ver e tirar ideias, partindo do princípio de que tudo pode ser melhorado e deve ser à nossa imagem

Então, foi isso que fiz, criei o meu modelo com o que aprendi que deveria conter e com o que entendi que era o fundamental. Assim, o meu PA (ver anexo 5), apresentava as seguintes características: nº da aula; nome; data, hora duração; ano e turma, nº de alunos; local; material; função didática, objetivo específico e conteúdos. No segundo espaço que estava dividido em 3 partes: inicial, fundamental e final, não há colunas, à esquerda fica o tempo de cada exercício e em seguida o nome do exercício, explicação, organização, variantes do exercício, critério de êxito. Ao mesmo nível da informação em texto, mas situado no lado esquerdo encontrámos o esquema que deve ter um tamanho considerável e deve ser o mais intuitivo possível, o objetivo é olhar o esquema e perceber os conteúdos que são o foco no exercício e a organização do mesmo.

A estrutura base do meu plano era igual para todas as modalidades, sofrendo ajustes quando necessário e de acordo com a modalidade a lecionar. Por exemplo na natação, o plano sofreu bastantes alterações devido à modalidade ter características específicas, como o trabalho por pistas, o trabalho por níveis e a questão da segurança.

Ao longo deste ano, fiz algumas alterações ao PA, o PC deu sempre liberdade na criação do plano, mas foi dando dicas, questionando sobre os espaços, sobre o número de colunas, mas acima de tudo questionava sobre o esquema. Quanto melhor fosse o esquema, melhor é o plano, acredito no trabalho que desenvolvi e como sempre gostei da criação dos esquemas, nunca foi um “castigo”, mas sim um desafio que acredito que superei. Numa fase inicial

não tinha o exercício dividido (nome do exercício, explicação, organização, variantes do exercício, critério de êxito), após retirar as colunas entendi que ficava muito mais intuitivo com estas descrições a negrito. Um aspeto referido pelo PC e pelo PO tinha que ver com os aspetos psicossociais e com a cultura desportiva, que deveria referi-los no plano.

A estrutura do meu plano ideal, era transversal a todas as modalidades, óbvio que adquirir sensibilidade para ajustar caso fosse necessário, a modalidade de natação, por exemplo, exige que o plano seja ligeiramente diferente, pelos níveis das várias pistas, mas procurei que o meu plano para aulas de 45 minutos tivesse apenas uma página e para aulas de 90 minutos duas páginas, curto e carregado de informação útil, três áreas nucleares, “parte inicial”, “parte fundamental” e “parte final”, o tempo sempre presente em cada exercício, esquema grande com a informação ao lado, segundo os seguintes pontos: “explicação”, “organização”, “componentes críticas”, “variantes de evolução” e “critério de êxito”.

“A aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.”
(Bento, 1997, pp. 88-89).

Acredito que no final, o meu plano preenchia todos os requisitos, era intuitivo, não era confuso, era organizado, o esquema é grande e bem estruturado e com informações intuitivas sobre o exercício. Encarei sempre cada aula com um estudo prévio, com possíveis alterações, mas procurei sempre estar tranquilo porque se há disciplina em que a capacidade de adaptações é colocada à prova várias vezes, é a nossa, então, procurei sempre ser o mais competente na organização, na gestão na intervenção.

No final de cada aula, de forma a maximizar a minha competência enquanto professor assim como manter um controlo sobre a prática, realizei uma

reflexão onde escrevia os aspetos positivos assim como os aspetos a melhorar, para que pudesse refletir sobre como correu a aula, aspetos onde poderia não ter estado tão bem, com o objetivo de melhorar a minha PP a cada aula e como defende Bento (1987), a eficácia e as melhorias no seu processo de prática pessoal, só conseguem ser asseguradas pelo professor, através de um controlo duradouro da qualidade e através de um processo de reflexão constante.

4.1.3. Realização

Um dos meus objetivos situava-se na construção de um ambiente propício à aprendizagem, procurei estabelecer um paralelismo entre a responsabilidade e a autonomia de forma a dar confiança aos alunos e criar um ambiente positivo. Como já estava à espera, nem sempre correu como planeado, obrigando-me a antecipar possíveis problemas e estimulando a minha capacidade de os resolver no momento mantendo sempre o controlo do processo ensino-aprendizagem.

Este ponto, contém o mapeamento de como foi estruturado o processo ensino-aprendizagem com as modalidades lecionadas, dificuldades, modelos e estratégias utilizadas e a evolução resultante da intervenção. A tabela que apresento no ponto 4.1.3.1, para além de ajudar a perceber de que forma procurei chegar a cada turma e a cada aluno em função de todas adversidades existentes, sintetiza de forma clara o processo adotado em cada turma, nas diferentes modalidades.

É neste ponto, que eu desenvolvo três temas que considero serem de extrema pertinência, como a importância da instrução no processo ensino-aprendizagem, a importância do *feedback* e a premiação, são momentos de comunicação com o aluno, diferentes, mas que vão definir por um lado a mensagem do que é pretendido fazer aliado a todos aos fatores que isso envolve, a forma como intervenho na realização do aluno no auxílio ao processo de aprendizagem e a premiação, que advém de algum tipo de competição ou agregado de pontuações que culminam num evento festivo com entrega de prémios, neste ponto vou descrever algumas formas diferentes de encarar a premiação, tendo sempre em mente que o meu grande objetivo é a cooperação

entre todos mas que a existência de uma competição justa pode beneficiar o processo de aprendizagem dos alunos.

Dividi o ano em três partes que de alguma forma coincidiram com os períodos, focando três objetivos que considero importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do PE, então, no primeiro período o meu objetivo passou por desenvolver e criar um ambiente seguro e regras que influenciassem e estimulassem a aprendizagem, pois com este controlo da turma, passava a ter mais controlo do processo EA e assim podia-me focar na PP, nesta fase, ainda tive de lidar as condicionantes colocadas pela covid19. No segundo período o objetivo passou por me focar na importância da explicação, da demonstração e do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem, entendendo que após ter o controlo da turma, este tema é fundamental para que a mensagem antes e durante a ação seja clara, beneficiando o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O último tema desenvolvido no último terço do EP, em parte do segundo período e no terceiro período, onde o meu objetivo passou por aliar o domínio do conteúdo aliado ao *feedback* pedagógico na rentabilização e aproveitamento máximo do aluno.

No fundo, os três temas iniciais são temas mais gerais que procurei desenvolver ao longo de todo o EP e os temas desenvolvidos por período, foram os temas que a prática me demonstrou serem importantes para uma condução do processo de forma mais eficiente e eficaz.

4.1.3.1. Estruturação do Processo Ensino-Aprendizagem

Para chegar a uma PP propícia a aprendizagem por parte dos alunos, o planeamento *à priori* deve ser construído de forma escrupulosa e fundamentada. Então, vou apresentar três quadros que contém o mapeamento da prática pedagógica realizada.

Os seguintes quadros apresentam as modalidades que lecionei, chamo a atenção que no nosso núcleo não existia TR e TP, no fundo, todas as turmas eram partilhadas.

Apresento também as dificuldades identificadas em cada turma, pessoalmente, a gestão do tempo de aula foi um dos aspetos que tive de ter especial atenção, mas acreditava e acabou por se confirmar, foi uma questão de hábito. Os modelos de ensino e métodos que entendi se ajustarem melhor às turmas de formas a que as aprendizagens fossem o mais significativas possível.

Por último, a evolução, se por um lado tinha os problemas identificado, no final e olhando para todo o processo, fui identificar o que lhes acrescentei.

Quadro 1 – 1º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.

Período	Turma	Modalidades lecionadas	Problemas identificados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
1º Período	7º	<i>Orientação</i>	Desmotivação para a praticada modalidade.	MID; Características doMED; Estilo de descoberta convergente.	Equipas de 2 elementos; Criação de uma competição.	Promoção da transdisciplinaridade.
	7º	<i>Badminton</i>	Desconcentração. Gestão do tempo de aula.	MID; Estilo de descoberta convergente. Ensino por pares.	Criação de uma competição. Utilização de ferramentas de vídeo.	Otimização do tempo de empenhamento motor; Autonomia.
	12º	<i>Futebol</i>	Desmotivação para a praticada modalidade de alguns alunos.	Características doMED; MAC	Trabalho Intra equipas; Trabalho por equipas.	Aumento da autoestima de alunos com menos gosto pelo desporto. Desenvolvimento de conhecimentos acerca da modalidade e dos modelos usados;
	10º	<i>Ginástica</i>	Desmotivação para a praticada modalidade. Comportamento dos alunos.	MID; Estilo de descoberta convergente.	Explicação dos exercíciosno período inicial da aula. Trabalho por pares.	Maior empenho; Maior autoestima; Muito melhor comportamento; Otimização do tempo de empenhamento motor. Maior autonomia.

Quadro 2 – 2º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.

Período	Turma	Modalidades lecionadas	Problemas identificados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
2º Período	5º	<i>Futebol</i>	Desconcentração.	MID; Estilo de programa individual; Ensino por pares.	Ensino por tarefa; Trabalho a pares; Continuidade no mesmo espaço na transição de exercícios.	Maior autonomia; Maior organização; Mais tempo de empenhamento motor;
	7º	<i>Basquetebol</i>		Características do MED; Modelo Aprendizagem cooperativa (MAC)	Ensino Solução de Problemas Divergentes; Ensino por descoberta orientada ou guiada.	Exercícios executados de forma correta e complementados com a apresentação de respectivas alternativas e dos benefícios associados aos mesmos;
	12º	<i>Andebol</i>	Demasiado competitivos	Características do MED; MAC	Ensino Solução de Problemas Divergentes;	Conteúdo tático, pois a nível técnico estão acima da média.
	12º	<i>Ténis Minigolfe Hóquei em Campo</i>	Falta de paciência que originava desmotivação.	Ensino Iniciado pelo aluno.	Criação de momentos competitivos	Promoção da transdisciplinaridade; Autonomia.
	10º	<i>Voleibol</i>	Desmotivação para a praticada modalidade. Dificuldades pela exigência técnica.	MAPJ; Características do MED;	Ensino por inclusão; Ações diferentes para alunos especiais.	Promoção da transdisciplinaridade; Trabalho em equipa;

Quadro 3 – 3º Período: Mapeamento da prática pedagógica realizada.

Período	Turma	Modalidades lecionadas	Problemas identificados	Estilos/Modelos de ensino	Estratégias utilizadas	Evolução
3º Período	12º	Natação	Capacidade física média.	MID; Ensino por tarefa.	Cartões de tarefas afixados nas pistas.	Estilos de vida mais ativos; Autonomia.
	12º	Basquetebol	Desmotivação para a prática da modalidade.	MAC; MED;	Trabalho por equipas; Responsabilidade.	Inclusão; Trabalho de equipa; Competição.

4.1.3.2. Importância da Instrução no Processo Ensino-Aprendizagem

O processo de instrução é complexo e o grande objetivo é que seja feito de forma efetivo, cabe ao professor ter no seu repertório os comportamentos e as técnicas de intervenção pedagógica mais indicadas. A forma como o professor se coloca no momento da instrução, as ações verbais e não verbais, onde se inclui a demonstração, *feedback*, são determinantes na comunicação de informação substantiva e que deve estar intimamente ligada aos objetivos da aprendizagem.

Há quatro funções no processo de comunicação, a informação que deve facilitar a aprendizagem. Um exemplo vivenciado e que é elucidativo disto mesmo tem que ver com a dificuldade de comunicar na natação, o eco, a distância que temos dos alunos, fizeram-me aperfeiçoar a quantidade de informação que transmito. O controlo, neste ponto encontrámos o comportamento dos alunos, procurei desde logo que o posicionamento da turma não fosse um constrangimento, ou seja, colocando-os de costas para possíveis distrações, que a distancia entre o professor e a turma nem fosse muito próximo devido às regras da pandemia mas que também não fosse não distante que permitisse conversas paralelas, o facto de conseguir vê-los a todos também é de extrema importância, aliado a estes fatores está a forma como coloco a voz, fazendo alternâncias do tom de voz, fez com que retivesse durante mais tempo a atenção da turma. A motivação, na apresentação dos objetivos e procedimentos a adotar pelos alunos considero importante conseguir passar uma mensagem que expresse confiança, desafio, curiosidade para que o nível motivacional dos alunos seja elevado. Expressão emocional, os alunos não têm todos o mesmo nível de sucesso e isso cria duas possíveis expressões, de frustração ou satisfação, o meu objetivo foi criar desafios que todos os alunos sentissem que poderiam alcançar, o facto de utilizar o MAC, utilizando equipas de modo que os alunos assumam papéis diferentes, partilhem e aprendam entre si, procurando que todos sejam parte integrante do processo e seguindo o lema “todos são importantes”.

Na instrução, procurei que o meu campo de visão fosse o mais amplo possível, bastando muitas vezes apenas um contacto visual, uma expressão facial para que um grupo mais distante mantendo os alunos sobre alerta da minha atenção, a chamada linguagem não verbal. Outros dois aspetos que já me tinha apercebido no futebol e que no primeiro ano de mestrado fui elucidado, tem que ver com a congruência entre mensagens verbais e não verbais, não adianta querer transmitir uma mensagem que não domino, daí o conhecimento teórico e prático para perceber o que é estar do outro lado e a paralinguagem, o volume da nossa voz deve ser tão alto quanto necessário para que os alunos ouçam assim como a articulação das palavras, já no futebol acontece igual, querer dizer tudo ao mesmo tempo vai originar confusão e “zero” de compreensão, daí a planificação ser clara, com informações claras para que no momento de transmitir a informação seja na medida certa.

Como afirma Werner e Rink (1987), os professores e treinadores com mais experiência tendem a distinguir-se no campo das estratégias utilizadas na comunicação, considerando a informação clara e o aprovisionamento apropriado do *feedback*, para Rink (1993), são referidos como primários para a eficácia no processo de ensino, e para além do *feedback* como estratégias instrucionais também recorri à demonstração e ao questionamento.

Para Siedentop (1998), há dez cuidados para a apresentação eficaz da tarefa: uma planificação cuidadosa, descrever completamente a tarefa, linguagem adaptada à faixa etária em questão, ser um entusiasta na comunicação com os alunos, mas tão lento quanto necessário, fazer uma demonstração das habilidades motoras na sua totalidade específicas ao contexto ou ter estratégias para tal – como a utilização de um aluno para o efeito, garantir que a demonstração é vista pelos alunos através de um posicionamento que favorece a perceção correta da tarefa, garantir a pertinência da demonstração, assegurar que regras e perigos para a segurança são compreendidos pelos alunos, assegurar que os alunos estão ativamente atentos à demonstração fazendo verificação da mesma, verificando se compreenderam ou não a tarefa a executar.

4.1.3.3. Importância do *Feedback*

O *feedback* pode ser compreendido como a totalidade da informação que é transmitida pelo professor ao aluno sobre uma ação efetuada ou entendida pelo aluno, no sentido de auxiliar no processo de aprendizagem.

Segundo Graça e Mesquita (2006), indicam que para o *feedback* ter efeito positivo, deve ter características específicas, como a emissão do mesmo após visualizar ações motoras, o *feedback* ser relativo à tarefa, evidenciados na instrução inicial (congruência), direcionado à especificidade da tarefa e aos conteúdos que a mesma contém e tendo sempre como orientação os critérios definidos à partida para a o objetivo seja performance e/ou resultado e tendo em atenção os diferentes fatores dentro da turma como diferentes níveis de desempenho, os objetivos e as particularidades de cada habilidade técnica.

Dentro do *feedback*, encontrámos o *feedback* pedagógico que no fundo já foi referido no parágrafo anterior, entendo que pode ser considerando como “aquele passo para a excelência”, abarca aspetos importantes como a frequência do FB, variabilidade, ciclos, direção, relação com a informação e valor da adequação dos erros.

Este foi um dos aspetos que procurei aperfeiçoar no último terço do EP e umas das críticas construtivas do PO me colocou, é fundamental que a nossa relação com o aluno ao nível do que lhe transmito seja carregado de intencionalidade e que tenha a capacidade de verificar se é feito, para que o aluno perceba que estou a procurar um aperfeiçoamento da ação que está a executar, se está bem feito, posso transmitir um reforço positivo direcionado para o que o aluno melhorou, caso o erro persista, voltar a insistir na ação correta.

“O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade”. (Fishman & Tobey, cit. por Rosado & Mesquita, 2011, p. 82)

4.1.3.4. O papel da competição e cultura desportiva saudável no enriquecimento da experiência: O caso do reconhecimento da competência e do mérito

Este ponto, mereceu da minha parte atenção, porque entendo que premiar por conseguir alcançar um objetivo é importante, desafiador, visa a superação e quando feito em equipas a interajuda para em equipa conseguirem superar as dificuldades.

A turma de 7ºano era bastante ativa e competitiva, o que mereceu um trabalho diferente da minha parte, procurando que a competição fosse uma forma de os unir e não de criar barreiras entre os mais fortes e os mais limitados. Em badminton, as aulas permitiam que um aluno tivesse possibilidades de jogar contra qualquer aluno, o torneio estava dividido em divisões que permitia competirem em níveis semelhantes e terem objetivos de subirem de divisão e competirem contra esses alunos que estavam mais acima. No evento culminante, a turma foi dividida por equipas, homogenias, os alunos divididos pelas divisões somando pontos para a equipa em qualquer divisão.

Quando voltei a ter a turma de 7º ano no segundo período, na modalidade de basquetebol, a utilização do trabalho por equipas foi, tarefas de responsabilização aos capitães foram estratégias utilizadas, utilizei ainda duas estratégias, uma delas foi a de simular uma aula/treino, onde não houve competição formal entre equipas, jogando apenas contra uma equipa, com o objetivo de aplicarem na aula seguintes as aprendizagens no torneio “formal”, a segunda estratégia levou o mais importante, o jogo, para o início da aula.

O jogo deve aparecer mais cedo na aula para que a motivação, os índices físicos e mentais estejam mais “carregados” para que haja um maior aproveitamento pelos alunos.⁶

Valorizamos o jogo, e não a quantidade de jogo.⁷

⁶ Reflexão da aula prática – Didática de Basquetebol

⁷ Professor Amândio Graça – Didática de Basquetebol

Com a turma de 10º ano e sendo uma turma com bastantes problemas, de socialização, de gosto pela escola, faltas de responsabilidade, problemas motores e deficiência motora e cognitiva, obrigaram-me a procurar estratégias diferentes para os ter comigo. No primeiro período lecionei ginástica, disciplina que não atraía o interesse de vários alunos. A turma estava dividida por equipas, sendo que, dentro de cada equipa, os alunos estavam organizados em grupos de dois elementos, para que na estação de ginástica de solo os alunos nunca estivessem sozinhos, tivessem um apoio, uma ajuda e deste modo, o conhecimento das ajudas estava presente e a ser exercitado.

No segundo período lecionei voleibol, foi neste momento inclusive, que realizei o estudo presente neste RE. As estratégias passaram pelo trabalho por equipas, desenvolvendo o conhecimento do jogo sem estar efetivamente a jogar, como o conhecimento das regras através da arbitragem e a visualização dos colegas em ação ajudando os mesmo a melhorar através da posição de treinador. utilizei uma classificação por exercício, no entanto, foi uma estratégia que só utilizei uma vez e as conclusões não foram grandes, sempre que realizávamos torneio. A realização do evento culminante vem trazer o espírito competitivo, ao longo das aulas sempre foi apontado quem ganhava, mas o foco não era tanto esse pelo nível de grande parte dos alunos, o evento culminante, os alunos com maiores dificuldades como é o caso das dificuldades motoras e cognitivas, tinham variáveis facilitadoras individualizadas, como é o caso de uma aluna com dificuldades de mobilidade e agravadas no membro superior esquerdo que podia agarrar a bola.

Na turma de 12º ano desde logo as características do MED estavam presentes, o trabalho por equipas, tarefas de responsabilização do capitão de equipa, as equipas tinham de ter grito, lema, emblema, mascote, cor da *t'shirt*, brasão da equipa. Em todas as aulas existia competição, a somar todas as aulas e no final da UD a realização de um evento culminante em que equipas poderiam partir com pontos extra dependendo do somatório das pontuações obtidas nas aulas. No segundo período e tendo em consideração o nível elevado da turma no que à modalidade de andebol diz respeito, a metodologia foi modificada, o meu objetivo passou por colmatar dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica através do jogo, a estratégia da pontuação manteve-se de um

período para o outro, outro desafio que tive pela frente passou pela inovação, lecionar modalidades alternativas procurando estimular os alunos de forma diferente.

No terceiro período lecionei basquetebol e natação ao 12º ano, a modalidade de basquetebol nas aulas de 45 minutos e natação nas aulas de 90 minutos. O objetivo passou por valorizar o jogo e as tarefas adjacentes como a claque, a arbitragem e a função de treinador, o torneio aula a aula manteve-se do segundo período assim como a sua valorização para o evento culminante. Na natação a estratégia passou pela utilização de cartões de tarefas, cartões de diferentes níveis e cada pista tinha um cartão indicado para os alunos dessa pista.

De referir que em todas as modalidades e em todas as turmas, a construção das medalhas, taça e diplomas, ficavam ao encargo das equipas, procurei que todos participassem neste processo, estimulando a responsabilização, trabalho em equipa e disciplina. A divisão de tarefas foi feita nas aulas e com a minha presença

Ao longo deste ano, procurei colocar em prática o MED, no entanto, existiram algumas barreiras pelo caminho que foram dificultando o processo, tais como, as UD curtas e por exemplo, o facto de estarmos poucas aulas na mesma turma porque tínhamos de rodar, entre PE. Fui planeando de forma que pelo menos algumas características estivessem presentes nas aulas, independentemente do modelo de ensino a utilizar, com o objetivo de premiar os alunos e as equipas, procurando a competição como um estímulo diferente e positivo.

O grupo de EF desta escola, preza muito o trabalho em cooperação e não tanto a competição, no entanto, e apesar de achar que o trabalho cooperativo é muito importante, a competição cria estímulos nos alunos numa procura constante por uma correta realização das ações ou tarefas para as conseguirem aplicar no jogo e foi por aí que procurei chegar aos alunos. Tive neste percurso, três turmas onde senti sempre determinação e motivação para a prática, claro que tive casos de desmotivação e desinteresse, porque esta vertente competitiva atrai tanto aspetos positivos como os problemas, mas procurei criar um clima

que integrasse todos os alunos, estimulando-os e guiando o grupo todo por um caminho positivo e que ligasse a competição e a cooperação.

Todo este processo está ligado à forma como intervenho pedagogicamente e neste sentido, fui sempre genuíno procurando transmitir os valores do desporto e a minha perspetiva entusiasta pelo mesmo e acredito que o clima favorável à aprendizagem surgiu com naturalidade. Procurei dar atenção a todos, estando próximo e ajudando a resolver os problemas que surgiram, procurei estar atento a todos, demonstrando que estava presente não permitindo comportamentos desviantes e sendo exigente e persistente na procura pela superação e sendo justo, permitindo que todos tivessem oportunidades em todas as modalidades, no fundo, procurei criar uma relação positiva entre professor-aluno (Martins et al., 2017).

Assim como Siedentop (1998), também acredito que quanto mais competentes, entusiastas e cultos os alunos forem, mais e melhores experiências desportivas vão ter assim como também se tornam mais responsáveis procurando gerar mais aprendizagem.

4.1.3.5. 1º Período – Criação de um ambiente seguro e regras que influenciam e estimulam a aprendizagem

O momento estava a chegar, tivemos momentos com o PC onde fomos falando sobre as regras que tínhamos de ter em atenção devido à covid19, como a utilização da máscara, o facto de os alunos não tomarem banho, salvo algumas exceções. O pavilhão estava marcado com os números de 1 a 26 para que cada aluno tivesse um espaço para deixar a sua mochila, à entrada do pavilhão estava sempre uma funcionária que disponibilizava álcool gel para todos, 3 tapetes seguidos que os alunos tinham de pisar, no fundo, a escola procurava manter a segurança de todos. É de salientar que até este momento, a escola não tinha sofrido de nenhum surto, nenhuma turma tinha sido mandada para casa por devido a casos de covid19.

No que dizia respeito às modalidades, a natação estava à partida fora de questão, podendo entrar na equação apenas no terceiro período, nesse momento a escola iria abdicar de outras modalidades para permitir que os alunos tivessem acesso a uma modalidade que a escola e o professor Fernando Vaz, consideram que transmitem competências indispensáveis para a vida de todos os alunos.

Todo o material da arrecadação era desinfetado após a utilização, este fator levou ao aperfeiçoamento do organigrama com todos os anos e modalidades a lecionar por período e também uma distribuição pelos espaços que a escola tem disponíveis para que não coincidisse.

Primeira aula:

*Estava um pouco ansioso por ser a primeira aula, por ser o primeiro contacto, pelo facto de poder ter elementos desestabilizadores.*⁸

No entanto, mantive-me sempre tranquilo, confiante e sabia que eu é que conduzia a aula.

*O que acabou por não ser um problema, procurei ser claro na informação a passar, procurei manter a turma organizada.*⁹

A construção do primeiro plano também me criou algum embaraço por não saber ao certo o que o PC pretendia, no entanto, procurei perceber como eram construídos os planos nos anos anteriores, ajustar como eu pretendia que o plano ficasse e preparei-me para encarar todas as críticas como construtivas para o meu processo de formação.

*O facto de se tratar do primeiro plano de aula que construí, também foi um pouco um “problema”, por não saber concretamente como era pretendido pelo professor cooperante. A lição que tiro é que devemos pensar nos pormenores e procurar que o plano seja o mais fácil de usar, mas contendo sempre toda a informação necessária.*¹⁰

⁸ EP – Reflexão da aula 1

⁹ EP – Reflexão da aula 1

¹⁰ EP – Reflexão da aula 1

O primeiro ensinamento relacionava-se com os detalhes do plano, a partir daquele momento como já conhecia a turma, todos os pormenores na construção do plano eram importantes.

O meu entusiasmo foi grande desde o início, o primeiro passo passou pela organização e ter atenção aos conteúdos por aula. Comparando com as minhas vivências do treino, posso afirmar que no treino devido ao nível mais semelhante entre atletas que tive, é mais fácil introduzir coisas novas, o nível de autonomia também é maior, até porque ainda não conhecia os alunos de forma mais profunda.

Nesta fase a minha preocupação recaiu em organizar a aula de forma simples e não sobrecarregar a mesma com muitos conteúdos, a turma apesar de ser calma, é uma turma com poucas rotinas de autonomia.¹¹

Outro problema que me apercebi logo na primeira aula, teve a ver com o tempo de aula, como as vivências do futebol já são consideráveis, a gestão do tempo já era automática, na escola, tinha de arranjar estratégias.

A aula acabou por ter um clima positivo, mas tenho de melhorar a gestão do tempo de aula, entendo que o planeado estava de acordo com o tempo disponível, mas tenho de ter maior atenção à capacidade de turma em realizar o pretendido e à minha disciplina no controlo e regulação da aula.¹²

Ainda só estávamos na segunda aula, mas em reuniões de núcleo com o PC e até mesmo em recurso durante a aula, já estava a perceber a importância do esquema, todos os pormenores são relevantes, caso contrário transformam-se em “pormenores”.

Apesar de se tratar de pormenores, são importantes. A lição que tirei desta aula foi que tudo conta, todos os pormenores são importantes, por vezes a situação que parecia mais evidente ou

¹¹ EP – Reflexão da aula 2

¹² EP – Reflexão da aula 2

*clara e que não a especificamos bem, pode criar problemas de organização e continuidade da aula.*¹³

O problema que se seguiu, prendeu-se com a quantidade de funções didáticas e objetivos para a aula e percebi que quantidade podia não significar qualidade. A lição da terceira aula prendia-se com isto mesmo, muitas coisas para fazer obrigava a acelerar processos e o objetivo é que o processo ensino-aprendizagem seja carregado de intencionalidade e muitas vezes é preciso mais algumas repetições para que fique compreendido, no fundo, este acelerar vai prejudicar a instrução e o *feedback*.

*A lição que tiro desta aula tem que ver com a explicação que tem de ser clara e objetiva, depois, numa situação como o torneio, os alunos têm de arranjar soluções rápido para o tempo de exercitação ser alto.*¹⁴

Na passagem para a turma do 12º ano, aproveitei para estabelecer logo as regras, a minha posição no decorrer da aula já estava de acordo com o pretendido, estando numa posição que permitisse ter todos os alunos no meu campo de visão. Como já eram mais crescidos e já tinham outro nível de autonomia, procurei acelerar as transições, até para não dar tempo a comportamentos desviantes. Nesta fase o PC insistia no melhoramento dos critérios de êxito, têm de ser específicos ao exercício.

Em relação aos modelos de ensino, o modelo de instrução direta (MID) foi utilizado por mim por algumas razões como por exemplo, este modelo ser um facilitador no controlo de comportamentos desviantes por parte dos alunos, ainda assim e mesmo em modalidades como badminton que lecionei ao 7º ano, onde o MID pode ser quase de forma involuntária utilizado, procurei dar-lhes autonomia para tomarem decisões nas trocas, não estar a reforçar para onde vão, o que têm de fazer, já tendo sido transmitida essa informação, para que eles tenham de certa forma “que se desenrascarem”. No torneio, na primeira aula, houve alguma confusão, mas acredito que essa confusão também é necessária, para mim é sinal de que estão à procura de alguma coisa e se for eu a dizer, eles

¹³ EP – Reflexão da aula 2

¹⁴ EP – Reflexão da aula 2

não vão pensar, estou por perto e claro que se não chegarem lá, eu ajudo, mas primeiro está o pensamento e a decisão dos alunos.

O mesmo aconteceu quando lecionei ginástica ao 10º ano, trata-se de uma modalidade com bastantes riscos para os alunos se puderem magoar, neste sentido, a minha liderança foi no início mais rígida, com a utilização do estilo de comando nas primeiras aulas, com o objetivo de criar uma organização e acompanhamento entre alunos, que permitisse a existência de alguma autonomia, sendo dada por mim de forma gradual. A utilização de trabalho por pares, foi outra das estratégias utilizadas e considero que foi uma boa metodologia, sempre que algum aluno estava em atividade, o parceiro era responsável pela ajuda ao mesmo, ajudas estas, que foram ensinadas por mim nas primeiras aulas.

4.1.3.5.1. Importância da criação de contextos desportivos que promovam o desenvolvimento multidimensional e integral e a transferência de conhecimento para outras situações da vida escolar e além da vida escolar

As três turmas que lecionei, não apresentavam grandes problemas de comportamento, mas uma característica que distinguia o 10º ano das restantes, prendia-se com a elevada percentagem que apresentava desmotivação pela disciplina de EF. Então, o meu objetivo passou por arranjar estratégias de inclusão e de motivação dos alunos fazendo-os vivenciar experiências enriquecedoras para o futuro deles.

Exemplo desta inclusão e me que fez melhorar os meus conhecimentos e estratégias, foi a turma do 10º ano, esta turma tinha três alunos com necessidades educativas especiais (NEE), tanto que o ensino dele era uma espécie de ensino misto, porque eles tinham um ensino especializado e frequentavam as aulas juntamente com a turma e na EF, disciplina onde eles marcaram sempre presença, apresentavam dificuldades de locomoção, perceção, visuais, dificuldades de manipulação, no entanto, a turma já por si era inclusiva, no entanto, estratégias individualizadas eram necessárias e as aulas

decorreram sempre com momentos de sucesso nas atividades, mas acima de tudo, carregadas com intencionalidade.

Em relação às UD, apesar de não serem muito extensas, enquanto núcleo decidimos que iríamos utilizar ferramentas que constituem o MED, através da afiliação, competição em alguns momentos desportivos autênticos, promover a socialização pois tratava-se de uma turma em que alguns alunos se colocavam mais à parte, envolver toda a gente nas atividades procurando que todos se sintam úteis e com responsabilidades, criar momentos festivos, entusiastas e promover a afiliação e o trabalho em equipa e a criação de épocas desportivas com o objetivo de alongar a literacia desportiva. Assim como defende Siedentop (1998), este modelo rege-se pelo paradigma construtivista, seguindo os seus passos, com o propósito de aumentar a competência dos alunos, torná-los mais cultos e entusiastas e simultaneamente, incitadores das suas próprias aprendizagens e consequentemente, experiências desportivas novas.

Este modelo permitiu que os alunos com mais dificuldades participassem, esta turma tinha três alunos com necessidades especiais, dificuldade para se deslocarem, dificuldades em utilizarem os membros inferiores no caso de uma aluna e os membros superiores no caso de um aluno, dificuldades visuais, dificuldades de raciocínio e resposta e no fundo, todos foram integrados passando uma mensagem para os alunos mais aptos, todos contam e o grande objetivo passa por ajudarmos o colega, não pensando só si mas na equipa, “sozinho chego mais rápido, em equipa vamos mais longe. Aprenda a trabalhar em equipa e os ganhos obtido serão extraordinários”.

4.1.3.6. 2º Período – Importância da explicação, demonstração e do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem

Surgiu um momento muito importante numa das aulas, relacionado com a explicação e com a demonstração. Naquela aula, certamente que não garanti que os alunos tivessem claro o que era para fazer, visto que quando o exercício começou a rolar evidenciaram-se problemas nos dois grupos pelos quais tinha

dividido a turma. Trata-se de um processo que deve ser claro, porque quando é um aluno ou dois que não perceberam é diferente de quando é um grupo de alunos, quando acontece esta segunda situação, a explicação e demonstração não foram suficientes.

No passo seguinte, criei o tópico “palavras-chave” para que em cada exercício, focasse palavras específicas para o momento do *feedback*. As *skill Cards*, apesar de já as ter usado no primeiro período decidi referir neste ponto devido à relação com o mesmo, foram uma ferramenta muito útil. Quando voltei a dar aulas ao 7º ano no segundo período, lecionei a modalidade de atletismo e numa das aulas, decidi criar estações com objetivos diferentes, cada equipa tinha um capitão e após a explicação e demonstração, os capitães eram responsáveis pela organização e ajuda na execução da sua equipa, tinham a *skill card* e em qualquer momento o capitão poderia questionar-me, os restantes alunos solicitavam ajuda ao capitão.

Esta passagem de responsabilidade e autonomia foi importante para permitir aos grupos um trabalho em equipa. Após esse momento achei que ficou a faltar uma bonificação por equipa, ou seja, alguma espécie de pontuação a somar para o evento culminante no final da UD.

Considero que uma boa preparação para os momentos da instrução e demonstração, auxiliada de palavras-chave, podem ser fulcrais para uma compreensão e entendimento por parte dos alunos.

Em suma, relativamente à explicação, trata-se de um momento muito importante para o aluno, são as primeiras informações que está a receber sobre o que vai ter de fazer em seguida, há modalidades mais fechadas do ponto de vista da tomada de decisão como atletismo ou a ginástica onde a explicação detalhada ganha uma importância maior devido à baixa interferência contextual.

Quanto à demonstração, assim como Kwak (2005) defende, o aluno através da demonstração tem uma visualização da habilidade que vai executar, Rosado e Mesquita (2011) defende também que o modelo que vai demonstrar, deverá ser bom, deverá ser capaz de passar uma ideia correta indo ao encontro das componentes críticas (CC) da habilidade motora (HM).

Como defende Rosado e Mesquita (2011), o *feedback* corresponde à informação que o aluno recebe após realizar uma tarefa, com o objetivo de melhorar o desempenho. Estes mesmos autores defendem ainda que para o professor este momento tem vantagens do ponto de vista das interações que cria com os alunos. Para o aluno, quanto mais concreto for o professor no FB dado, maior rápida poderá ser a aprendizagem. Indo ao encontro do que já tinha debatido com o PO e que estes autores também defendem, o FB deve motivar, mas deve também informar e reforçar.

4.1.3.6.1. Um passo em frente do envolvimento ativo dos alunos na construção da sua experiência de aprendizagem

O Modelo de Educação Desportiva tem na sua génese grandes propósitos para o desporto como educar, formar e adquirir competências, sem nunca esquecer a vertente social procurando desenvolver competências de vida para que as crianças e jovens participem ativamente com confiança, responsabilidade e segurança na sociedade.

Trata-se de um modelo que vai muito além dos benefícios da atividade física, acima disso, salienta a dimensão social, pedagógica e educativa do desporto, tendo com um dos objetivos a filiação dos jovens ao desporto para a vida.

Segundo Siedentop (1994), o MED salienta o papel associador do desporto, onde todos são parte integrante com papel ativo na organização, seja em tarefas auxiliares ao jogo como no próprio jogo, proporcionando aprendizagens contextualizadas, ou seja, proporcionar experiências educativamente enriquecedoras e autênticas ao longo das aulas, desenvolvendo desportivamente os alunos, procurando que se tornem mais literatos, mais competentes e mais entusiastas.

No MED, defende o lema *“Desporto para todos e com todos”*, independentemente do nível ou do sexo, procurando que haja equilíbrio entre a competição e a inclusão.

Assim como Siedentop (2002) defende, o MED agrega seis fatores características chave para o desporto: a afiliação, a época desportiva, a festividade, a competição formal, o evento culminante e o record. Este modelo rege-se segundo três grandes pilares: o construtivismo, o aluno está no centro do processo, procura aprendizagem cooperativa, através do trabalho de grupo e cooperação e a aprendizagem ecológica, onde procura criar contextos autênticos em referência ao desporto.

Este modelo pretende marcar as crianças e jovens não só na vida escolar, mas também no quotidiano dos mesmos e o combate ao vedetismo é uma das marcas, assim como a criação de oportunidades para o êxito e evitar que os menos aptos sejam excluídos. Mas nem tudo é garantido, o professor deverá ter um conhecimento específico sólido do conteúdo, pois caso contrário a aula poderá transformar-se num recreio supervisionado bem organizado como defendem Mesquita e Graça (2009), não ser dada autonomia sem que exista controlo e esta autonomia e poder devem ser passadas de forma gradual, deve haver uma sintonia entre professor e alunos para que algumas escolhas sejam feitas entre ambos procurando maior aceitação e responsabilização, nunca descorando os interesses dos alunos e a aprendizagem.

Ao longo do EP, não utilizei na integra o MED, no entanto, sempre que entendia viável e no fundo, sempre que havia o mais pequeno espaço, procurei utilizar algumas das características no modelo. Acredito nas vantagens que traz, mas pelo que vivi, há raízes (vícios maus) que estão tão agarradas à sociedade, que se tornam numa barreira que tem de ser combatida para que possamos mostrar o bem que o desporto faz e as coisas boas que traz.

4.1.3.7. 3º Período – Importância e domínio do conteúdo aliado ao *feedback* pedagógico na rentabilização e aproveitamento máximo do aluno

No decorrer no terceiro período e ainda no segundo período também, este foi um dos temas onde eu me foquei bastante, principalmente no que ao *feedback* diz respeito. O futebol acabou por me ensinar muito sobre o estar em todo o lado e ao mesmo tempo, em lado algum e o EP também foi muito

importante nesta ação, para que eu pudesse ser mais concreto e que os alunos conseguissem ter o máximo de aproveitamento, ou seja, estar a olhar para tudo, emitir *feedback* a vários alunos, não significava que os alunos melhorassem e corrigissem alguma ação mal-executada. Então, apesar de ter noção que fechava ciclos de *feedback*, este período foi determinante para que o meu foco fosse avaliar-me a mim mesmo no sentido de verificar se emitia o *feedback* correto, se verificava a correção do aluno, se fechava o ciclo de *feedback* ou voltar a reforçar ou até mesmo se retirava o aluno do exercício corrigindo e até demonstrando para ajudar na sua correção.

Esta questão do *feedback* não se resume apenas à intervenção individual, mas mesmo em pequenos grupos ou até para a turma, parar um grupo explicando para todos ou até se verificar que o erro é de vários alunos, parar o exercício e expor a ação a todos corrigindo um erro que é comum.

“Procurei fechar os ciclos de feedback, houve uma situação em que o passe e corta não esta a acontecer em ambas as equipas, estavam estáticos, ou seja, não criavam desequilíbrios, parei aquele grupo, questionei os alunos com tarefas alternativas (árbitro, treinador, claque) no sentido de os fazer compreender o jogo e conseguirem corrigir os próprios colegas de equipa em jogo.”¹⁵

Em suma, acredito que o meu FB melhorou progressivamente ao longo do EP porque consegui ir identificando falhas, refletindo sobre as mesmas para melhorar. Ainda tenho de melhorar, tenho clara noção disso, como por exemplo, a fechar o ciclo de *feedback*.

4.1.4. Avaliação

Trata-se de um processo muito importante e para Bento (2003), uma ferramenta fundamental para o professor, possui uma capacidade inegável de colaborar com possíveis melhorias na planificação e execução do ensino, não

¹⁵ EP – Reflexão da aula 61

se resume a uma análise e registo, mas também à verificação do contexto percebendo se há sucesso ou insucesso, rendimento ou falta do mesmo.

A avaliação tem o poder de contribuir para a melhoria da planificação e realização do ensino, esta não se limita à análise do ensino como uma comparação do objetivo com o resultado, para Bento (2003), também verifica as condições determinantes de sucesso, insucesso e de rendimento ou da falta deste. A avaliação deve ser continua no processo ensino-aprendizagem, da mesma forma que procuramos aprendizagens constantes, esses momentos devem ser registados no decorrer das aulas pelas informações que transmitem ao professor.

Como Faggion (2011) afirma, mais do que classificativa, a avaliação também é processual e formativa, devendo o professor possibilitar os alunos de novas e diferentes aprendizagens, momentos de decisão em relação ao conteúdo desenvolvido, colaborando no desenvolvimento de atitudes, de procedimentos e de conceitos novos para os alunos. Os momentos de avaliação de destaque são a avaliação diagnóstica, formativa e a sumativa.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica – Ponto de partida

Este momento tem uma grande importância para todo o processo ensino-aprendizagem pelo facto de ser o momento para eu perceber com exatidão os conteúdos que os alunos dominam ou não. Olhar para as aprendizagens essenciais, é apenas uma parte necessária para a construção da UD, perceber quais são as maiores dificuldades da turma, perceber as maiores dificuldades de cada aluno, é fundamental para que a construção da UD vá ao encontro do que os alunos e mais concretamente, cada aluno precisa.

A minha folha de avaliações, construída *à priori*, tinha a foto de cada aluno, este aspeto foi determinante para que não tivesse problemas em identificar os alunos e os conteúdos a avaliar, os alunos eram classificados de 1 a 5. Referi folha de avaliações porque esta folha tem vários espaços onde posso colocar a avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF), avaliação

sumativa (AS) e avaliações de aula, isto permiti-me ter todos os dados concentrados num único documento facilitando a logística.

4.1.4.2. Avaliação Formativa – Como regulador do processo

A AF deu-me recursos único para melhorar todo processo ensino-aprendizagem, desde o foco em algum conteúdo que não estivesse a ser lecionado como devia, passando por uma melhor planificação e ação na prática até às aprendizagens menos conseguidas pelos alunos. No fundo, a AF permiti-me melhorar a minha capacidade reflexiva e melhorar a minha contribuição para a evolução do aluno. Outra vantagem da AF, defendida por Harlen e James (1997), é que este momento de avaliação dá ênfase ao processo individual do aluno, valorizando aspetos da aprendizagem que não vêm especificados no currículo, ou seja, a AF colocou-me próximo dos alunos ao ponto de valorizar pequenos aspetos em aula que se não fosse feita, poderiam não ser tão valorizados no final.

O trabalho em equipa, a cooperação, eram características que valorizava muito para que em conjunto superassem os objetivos e as dificuldades individuais e coletivas. Esta é uma mensagem muito bem vinculada nesta escola e que me foi transmitida pelo PC.

Deste modo, o peso que a AF acarreta na nota final é muito grande, assim como o processo, valorizando o processo, valorizamos a AF, valorizar o trabalho e o esforço do aluno.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

Em contraste com a avaliação diagnóstica, a AS vem no fim da UD e de forma similar, a AS também era momento de registo.

Chegado a este momento, os alunos percebiam que aquela aula era momento de serem avaliados, no entanto, o meu objetivo era que o pensamento

deles fosse exatamente o contrario e para isso, foi frisado desde logo que eram avaliados no final da UD, no entanto, também seriam avaliados ao longo do ano e que a avaliação no final, seria apenas, mais uma avaliação, procurando assim, que não se tratasse de um momento tenso para os alunos, mas que fosse mais um momento de avaliação.

A avaliação final, continha todos estes parâmetros, comportamento, assiduidade, participação, todos os momentos de avaliação assim como as aprendizagens adquiridas ao longo do processo ensino-aprendizagem. A aptidão ou condição física era avaliada através dos testes físicos do FITescola, a cultura desportiva era avaliada através de tarefas paralelas ao jogo como as tarefas de arbitragem, a tarefas de treinador e os conceitos psicossociais através da responsabilidade que os alunos apresentavam, capacidade de cooperarem, de se envolverem nas atividades, de serem competitivos e inclusivos.

Área 2 – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

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

Esta área, englobada as atividades realizadas, onde estive presente como reuniões e atividades onde estive na vertente organizativa.

Como já referi, foi uma escola de fácil adaptação da minha parte e as sensações que recebia da escola também eram nesse sentido. Se no primeiro dia havia alguma desconfiança ou curiosidade em perceber quem eu era, todas essas dúvidas eram dissipadas e a verdade, é que todas as pessoas do corpo docente e não docente que me deixavam completamente à vontade e se colocavam completamente disponíveis para qualquer ajuda que necessitasse.

Nunca, em momento algum, senti que me inferiorizavam por ser estagiário, como irei expor mais à frente, ficávamos responsáveis por atividades, e inclusive, durante a semana em que o PC esteve infetado com o Sars Cov 2 (Covid-19), lecionamos as aulas (com o PC a acompanhar via zoom), sem qualquer problema e com a total confiança do PC.

Um momento importante de referir nesta área, tem que ver com as reuniões, sejam as de departamento como as de turma, foram momento importantes para mim, pelas experiências em si e pelo conhecimento de um momento, que enquanto aluno não tinha a mínima ideia de como aconteciam. Nestas reuniões de conselho de turma, estava numa vertente de observação, apesar de poder intervir, retirava apontamento quando necessário, mas a maior aprendizagem está relacionada com a perceção que fiquei a ter, as dinâmicas deste género de reuniões e as funções como a do diretor de turma.

As reuniões de departamento, eram momento onde a nossa participação ativa era bem vinda, procurei contribuir com ideias, registei sempre que necessário informação da reunião, numa dessas reuniões debateu-se a avaliação intermédia, uma avaliação que colocávamos na plataforma – Inovar, para que os pais tivessem conhecimento a meio do período do ponto de situação do seu educando, numa outra reunião falamos sobre a atividade que o núcleo de PE estavam a desenvolver, onde o núcleo respondeu ativamente dentro do grupo de professores do departamento.

Todos os almoços convívio como o de Natal, da Pascoa e o de final de ano, fomos sempre convidados a participar, a contribuir.

Em forma de conclusão, todas as atividades em que participei serviram para me preparar e me dar conhecimentos de como ser organizam para que no futuro, numa escola, se tiver sobre a minha responsabilidade a organização, estar preparado para tal. As reuniões têm uma vertente informativa sobre as atividades a desenvolver e uma partilha de ideias e de linhas orientadoras do processo. Sempre senti energias positivas na relação com todas as pessoas com quem me cruzei.

5.1. Atividades com envolvimento do NE

5.1.1. Projeto de estágio: Visita de estudo aos Passadiços do Paiva

A grande atividade desenvolvida pelo NE realizou-se na última semana de aulas e destinou-se a levar as turmas do ensino secundário aos Passadiços do Paiva¹⁶. Esta atividade esteve 100% à responsabilidade no NE, que teve de perceber quanto custaria a entrada, perceber o custo do autocarro, elaborar o projeto para apresentar no conselho pedagógico, a criação de um guião, a elaboração da ficha de autorização, a organização de toda a informação para percebermos quantos inscritos tínhamos.

As minhas principais tarefas foram a criação do guião, e na criação do projeto, a organização da informação também cheguei a contribuir passando a limpo e organizando os que faltavam.



Figura 5 – Núcleo de Estágio - Passadiços do Paiva.

¹⁶ <https://fadeupgrupobtg.wixsite.com/port-bru-pin-sob/projetos>

5.1.2. Atividades do grupo disciplinar (EF)

5.1.2.1. Corta-mato

Neste ano, a prova do corta-mato foi feita de forma diferente, devido às restrições da covid19, a escola preferiu não juntar todos os alunos, sendo esta prova feita por turmas, em seguida juntaram-se os tempos de todos, por escalões, apurando-se os alunos mais rápidos e que representariam a escola na prova regional em Lousada.



Figura 6 – Escola Cooperante, corta-mato.

5.1.2.2. Peddy-paper: Prova de orientação natalícia

O PC desafiou o NE a criar uma atividade natalícia de forma a dar alguma vivacidade à época que estávamos a atravessar, posto isto, enquanto núcleo decidimos fazer um *peddy-paper*: prova de orientação, onde seriam os alunos a criar enfeites de Natal para pendurar na árvore que estava no polivalente onde os alunos passam tempo quando não têm aulas. A construção dos enfeites ficou entregue aos alunos e às disciplinas como inglês, educação visual, educação tecnológicas e todas as disciplinas que se quisessem juntar à iniciativa.

Os alunos assim que tivessem construídos cinco presentes/enfeites, entregavam no pavilhão de ginástica, os professores de EF distribuíram os presentes pelos caixotes que seriam distribuídos pelos locais marcados no mapa.

No último dia de aulas, os professores receberam por email o horário de partida das turmas e o mapa da escola, figura 7. No horário destinado à turma, o professor entregava o mapa e a turma iniciava a busca e recolha dos cinco presentes.



Figura 7 – Mapa da escola, peddy-paper.

5.1.2.3. Mega Atleta

A organização do mega atleta esteve ao encargo dos professores de EF da escola, a minha tarefa e do restante NE, focaram-se no controlo nas provas do mega atleta, salto em comprimento, lançamento do peso e a prova de velocidade. A minha tarefa passou por tirar medidas no salto em comprimento de cada aluno.

O facto de ter estado presente na organização, montagem e controlo da atividade, deu-me conhecimentos importantes para o futuro, no que respeita às etapas do processo da atividade que é o mega atleta.

Os alunos que conseguiram os melhores resultados ficaram qualificados para a segunda fase a realizar no complexo desportivo de Lousada, tratou-se de

um dia onde eu não pude marcar presença porque dava aulas nesse dia, os restantes elementos do núcleo marcaram presença no evento.



Figura 8 – Espaço da prova, Mega Atleta.



Figura 9 – Pódio, Mega Atleta.

5.1.2.4. Desporto escolar – Orientação

O nosso PC é o professor responsável pela modalidade de orientação no DE, ao longo do ano o NE foi auxiliando o PC orientado alguns dos momentos de DE. Um dos momentos mais demonstrativo da essência do DE, no que concerne aos eventos interescolares foi a prova de orientação em Vila Real, prova esta que acompanhei, a minha tarefa foi ficar no ponto de partida e chegada garantindo que todos os alunos teriam a certeza de onde eu estaria para qualquer eventualidade.



Figura 10 – Prova de orientação, Vila Real.

Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Análise do conhecimento pedagógico do PE: construção pessoal e profissional através da intervenção durante o ensino da modalidade de voleibol.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Análise do conhecimento especializado do conteúdo dos professores estagiários – um estudo no ensino do voleibol no ensino secundário.

6.1. Resumo

Este estudo de investigação centrou-se na realização da análise do conhecimento do conteúdo do PE, em particular a intervenção na modalidade de voleibol. As turmas do 10º ano e 12º ano constituídas por 25 alunos e 24 alunos respetivamente, a turma de 10º ano apresentou média de idades de 15.30 (± 0.77) e a turma de 12º ano média de idades de 16.42 (± 0.49), que concordaram em participar no estudo, permitindo a filmagem das aulas no decorrer da UD de voleibol. A lecionação da modalidade seguiu linhas orientadoras do MAPJ e no MED. A turma de 10º ano foi intervencionada num total de 10 aulas e na turma de 12º ano, a intervenção foi em 11 aulas. Propósito: O instrumento utilizado foi o mapa de conteúdo como ferramenta de medição, que examinaram as categorias de tarefas instrucionais (Informação, extensão, refinamento) com o objetivo de relatar o desenvolvimento do conteúdo e validar fórmulas a poderem ser aplicadas para avaliar a profundidade do desenvolvimento do conteúdo. Método: A profundidade do conteúdo foi avaliada com a aplicação dos mapas de conteúdo, que se focaram em três grandes momentos, antes, a meio do processo e no final do mesmo. Para o estudo contabilizamos apenas o antes e o depois. Foram utilizadas estatísticas descritivas para descrever os dados. Resultados: A profundidade de conteúdo é medida por uma pontuação de índice de referência em estudos anteriores, de 3,0 entre professores especializados e professores em formação, concluindo que através do teste realizado não existem diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste. Discussão/Conclusão: A profundidade do conteúdo é definida através no número de vezes que as tarefas em cima referidas, se repetem.

PALAVRAS-CHAVE: VOLEIBOL; MAPAS DE CONTEÚDO; DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO; CONHECIMENTO ESPECIALIZADO DO CONTEÚDO.

6.2. Abstract

This research study focused on carrying out the analysis of the knowledge of the content of the NP, in particular the intervention in the volleyball modality. The 10th and 12th grade classes consisted of 25 students and 24 students respectively, the 10th grade class had an average age of 15.30 (± 0.77) and the 12th grade class an average age of 16.42 (± 0.49), who agreed in participating in the study, allowing the filming of classes during the volleyball UD. The teaching of the modality followed MAPJ and MED guidelines. The 10th grade class was intervened in a total of 10 classes and in the 12th grade class, the intervention was in 11 classes. Purpose: The instrument used was the content map as a measurement tool, which examined the categories of instructional tasks (Information, extension, refinement) with the objective of reporting the development of the content and validating formulas that can be applied to assess the depth of the content. content development. Method: The depth of the content was evaluated with the application of content maps, which focused on three main moments, before, in the middle of the process and at the end of it. For the study we counted only the before and after. Descriptive statistics were used to describe the data. Results: The depth of content is measured by a benchmark index score in previous studies, of 3.0 between specialized teachers and teachers in training, concluding that through the test carried out there are no significant differences between the pre-test and the post-test. test. Discussion/Conclusion: The depth of the content is defined through the number of times the tasks mentioned above are repeated.

KEY WORDS: VOLLEYBALL; CONTENT MAPS; CONTENT DEVELOPMENT; EXPERT KNOWLEDGE OF CONTENT.

6.3. Introdução

A disciplina de EF, presente no currículo escolar, procura estimular o gosto pela prática regular de atividades desportivas e atividades físicas, levando

à compreensão da sua importância ao nível da saúde e como elemento da cultura, dimensão individual e social, promovendo a formação de hábitos e atitudes saudáveis e conhecimentos que levem a melhores interpretações e participações em organizações sociais (Jacinto et al., 2001). A disciplina de EF tem vantagens ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, proporcionando aprendizagens enriquecedoras, promovendo um desenvolvimento significativo nos jovens.

Esta procura pelo desenvolvimento das crianças e jovens está inteiramente ligada à tarefa do professor e quanto mais eficaz for o professor, maior será a qualidade da informação passada e mais aspetos críticos serão focados, estes aspetos estão intimamente ligados ao maior tempo aplicado no planeamento. Um professor eficaz também tem a capacidade de aliar os aspetos anteriormente referidos ao processo de demonstração, de forma a elucidar com maior prontidão o objetivo dos exercícios ou habilidades. Esta perspetiva está intimamente relacionada ao Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC), que corresponde à transfiguração de um professor em um especialista na matéria, reforça ainda que o professor necessita ter disponível diversas alternadas e ferramentas, algumas vêm através de pesquisa enquanto outras vêm do saber da prática. Para Grossman (1994) essa linha de investigação, predominantemente qualitativa, propõe que o conhecimento do conteúdo por parte dos professores é relevante tanto no que os professores lecionam como na forma como o fazem.

Seguindo caminhos que levem ao sucesso educativo, o professor deve socorrer-se dos modelos de ensino mais vantajosos como o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), que procura ser entendido e delineado visando a formação pessoal e o desenvolvimento social (Mesquita, 2012). O MED tem como um dos objetivos, a transformação da prática da EF escolar em momentos desportivos autênticos procurando proporcionar momentos de festividade, que causem entusiasmo e desenvolvam o sentido de afiliação juntamente com o trabalho de equipa. A inserção do MED nas aulas de EF veio com o objetivo de procurar um desporto mais educativo, cultural, cooperativo e autêntico aproveitando o que vinha sendo feito, mas sendo uma alternativa aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) preparados em Unidades

Didáticas (UD). Com isto, cria-se um contexto que pode ser designado de “Desporto para todos” que visa uma prática onde os jovens valorizam as tradições/rituais associados distinguindo-se as boas das más práticas em todos os papeis.

No Modelo de Abordagem progressiva ao jogo (MAPJ), o objetivo é analisar a eficácia e a eficiência técnica, a tomada de decisão assim como a capacidade de reajuste tático em situação de jogo simplificado (Mesquita et al., 2005), assim sendo, criando-se um ambiente que promova a aprendizagem progressiva (etapa a etapa) (Mesquita, 2015), cada aluno terá a sua capacidade de executar e entender o jogo desafiada, procurando resolver os problemas que surgem em cada etapa (Araújo et al., 2017).

Mas, para Lund e Tannehill (2014), nenhum modelo é, só por si, eficaz nos contextos que encontrámos ou capaz de obtermos todos os resultados balizados nos padrões da EF, expressando deste modo que os professores devem dominar os vários modelos institucionais (Metzler, 2017), aliado à vasta bagagem de estratégias de ensino conseguindo orientar para uma aprendizagem por questionamento e descoberta guiada (Farias et al., 2018).

Segundo Ward et al. (2017), até ao momento, não existem avaliação precisas para medir o CEC, tendo no mapa de conteúdos, um organizador gráfico que expõe um desenvolvimento hierárquico das tarefas, organizando-as desde as tarefas iniciais até às mais complexas, intratarefas instrucionais e intertarefas procurando uma relação de desenvolvimento com significado.

No que diz respeito a um desenvolvimento positivo pessoal, a realização deste estudo fez com que eu tivesse percebido a importância de cada tarefa, da ligação entre as tarefas e o significado destas mesmas tarefas. Acredito no propósito dos mapas de conteúdo, acreditando que podem ser uma ferramenta muito importante no meu futuro, numa perspetiva de melhor organização e estruturação das tarefas, estudo com vista a um enriquecimento pessoal procurando sempre um CEC, acreditando que todas estas estratégias, o estágio em si, as experiências passadas pelos professores, me tornarão um professor com CPC mais forte capaz.

6.3.1. A relevância do Conhecimento Especializado do Conteúdo na eficácia do professor.

Para o professor, o conhecimento aprofundado do conteúdo é de extrema importância e vai ao encontro do objetivo deste estudo, o caminho na procura pela construção pessoal e profissional. Segundo Shulman (1986), este conhecimento vai ser determinante para que o professor apresente qualidade no ensino que por sua vez está diretamente relacionado com o conteúdo lecionado que o aluno aprende.

A pertinência deste estudo e do CEC ganhou um destaque pessoal ainda maior quando lecionei a modalidade de basquetebol ainda no primeiro período, nesse momento percebi que termos um conhecimento profundo do que ensinamos tem muita importância não só para darmos segurança aos alunos dando-lhes um ensino de qualidade, mas assim como para nós que nos sentimos mais à vontade, mais preparados, mais seguros de nós mesmos, passando uma mensagem aos alunos de que sabemos. Shulman (1987), defende que a questão da liderança da turma entra nestas contas porque um professor com conhecimento pedagógico geral é um professor com mais controle da turma.

O CPC pode ser entendido como aquele que o EE emprega, segundo os seus objetivos, a realidade encontrada na escola como os alunos e as particularidades do contexto, gere e interliga os conhecimentos para o ensino, procurando modificações ou adaptações de forma a ser implementado visando a compreensão e a aquisição por parte dos alunos. No fundo, segundo Marcon (2011), procura-se uma fusão do conteúdo com a pedagogia.

Para Shulman (1986) e Graça (1997, 1999), existem três categorias relacionadas com o conteúdo: Conhecimento da matéria, conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. O conhecimento da matéria faz referência à quantidade de conhecimento e à sua organização na mente do professor, o conhecimento curricular do conteúdo que abarca os programas produzidos pelo professor relativo a um determinado tema particular, tendo em consideração as características da turma, nível da turma e os recursos materiais à disposição para o ensino e a terceira categoria refere-se

ao CPC que no fundo liga as duas anteriores, pegando na matérias ajustada aos alunos de forma a que a mesma seja compreendida pelo aluno.

O conhecimento do conteúdo refere-se à capacidade do professor em selecionar, sequenciar e implementar as tarefas necessárias para alcançar os objetivos instrucionais específicos (Rink, 2009)¹⁷.

Cruzando esta informação com o estudo, Rink (1979) que está na gênese desta temática, criou a sua concepção acerca desta temática defendendo que todos os mapeamentos de tarefas estão relacionados com uma ou várias tarefas informativas iniciais, então, dividiu o conhecimento do conteúdo em quatro categorias: 1) Informação (I), 2) Extensão (E), 3) Refinamento (R) e 4) Aplicação (A). A informação é designada como a tarefa de base para uma sequência, que tem como objetivo lecionar determinado conteúdo. Tarefas de extensão, são utilizadas para aumentar a complexidade ou diminuir a complexidade (o espaço, regras, dificuldade), referente à tarefa anterior. As tarefas de refinamento são focadas na qualidade da execução, necessitando de um foco mais específico (aperfeiçoar a técnica num determinado movimento). A aplicação refere-se à aplicação em contexto de jogo ou momento avaliativo do que aprenderam.

No entanto, Ward et al. (2017), modificaram, indo mais longe, defendendo que existem mais categorias: 1) Informação (I), 2) Extensão (E), 3) Extensão-Aplicação (EA), 4) Refinamento (R), 5) Refinamento-Aplicação (RA), 6) Aplicação fora do Jogo (AG) e 7) Aplicação no Jogo (ANG). As tarefas de extensão que acontecem em situações de jogo, aplicando determinado conteúdo no jogo. As tarefas de refinamento em situação de jogo, visam determinada ação técnica ou tática. As tarefas de aplicação fora do jogo, aparecem como forma de utilizar recursos técnicos ou movimentos específicos (avaliação).

¹⁷ Sessão formativa no âmbito do processo de orientação ministrada pelo doutorando JT

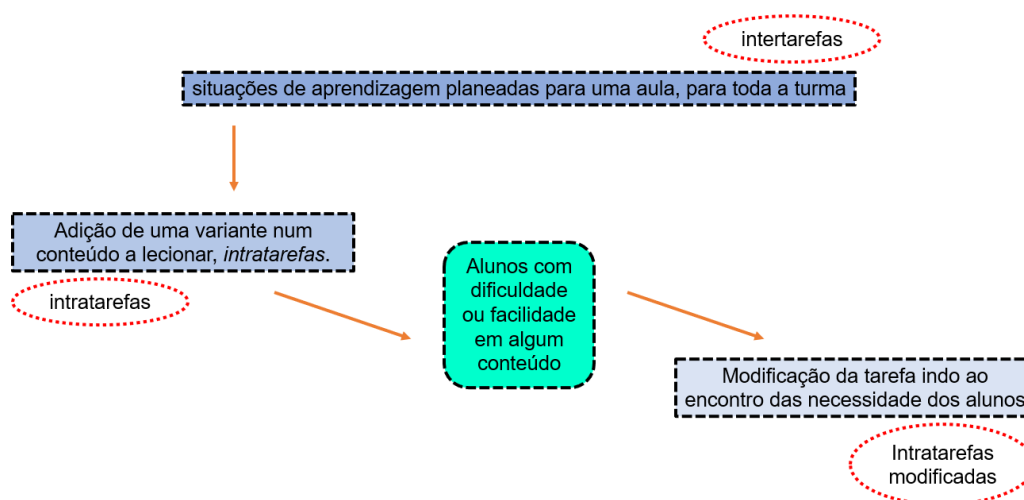


Figura 11 – Intertarefas vs Intratarefas.

Na construção de situações de aprendizagem pelo professor, para a aula, encontram-se as situações de aprendizagem planeadas para toda a turma, *intertarefas*, modificações através da adição de variantes nos conteúdos a lecionar, *intratarefas*, e sendo ainda mais pormenorizado procurando ir de encontro com as necessidades de cada aluno criando as *intratarefas modificadas*, onde se vai ao encontro das dificuldades um aluno em específico, modificando a sua ação para a obtenção de sucesso na execução e melhorando a sua capacidade de executar. As *intratarefas modificadas* têm como principal objetivo de criar uma etapa intermédia no processo do aluno ajudando-o a chegar ao objetivo pretendido.

Sendo mais específico, este estudo foca-se no desenvolvimento do conteúdo, mapas de conteúdo (*content maps*), que visa a criação gráfica com todas as tarefas e conteúdos, por progressões de tarefas instrucionais, definindo o conteúdo a ser lecionado ao longo da UD. Esta organização, permite codificar cada uma das tarefas segundo os diferentes tipos, referidos em cima.

6.4. Objetivo do Estudo

Este estudo teve o objetivo analisar o conhecimento especializado do conteúdo (CEC) dos professores estagiários (PE) no ensino da modalidade de voleibol.

6.5. Metodologia

6.5.1. Explicação do contexto e dos participantes

Este estudo foi produzido na Escola Básica e Secundária da Sobreira, esta escola situa-se junto à estação ferroviária de Recarei-Sobreira, possui turmas do 2º ciclo, do 3º ciclo (quinto ao nono ano) e vai completar no final deste ano letivo, três anos desde que passou a ter Ensino Secundário (décimo ano, décimo primeiro ano e décimo segundo ano). Esta escola inclui-se no grupo de escolas que cooperam com FADEUP, recebendo PE com o objetivo de os orientar nos primeiros passos como professor. Os PE procuram nesta fase concluir o ciclo de estudos, sendo neste caso no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

6.5.2. As turmas participantes no estudo

As turmas, pertencem ao ensino secundário, uma turma de 10º ano composta por 25 alunos (16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), com uma média de idades de 15.30 com um desvio de ± 0.77 e a turma de 12º ano composta por 24 alunos (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com uma média de idades de 16.42 e um desvio de ± 0.49 . Os alunos estavam conscientes de que íamos utilizar dados retirados da prática, ao longo da UD, para o estudo. Estavam informados dos objetivos, dos procedimentos que usaríamos e confirmaram que autorizavam as filmagens para este efeito.

6.5.3. Os Professores Estagiários

Os professores estagiários participantes neste estudo, que constituíram o núcleo de professores estagiários e que realizaram este EC, procuram neste segundo e último ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, completar o grau de mestre. De referir que possuímos experiências em treino desportivo e lecionação de AEC.

Todos os dados recolhidos, serão usados única e exclusivamente para o estudo, pretende-se que todo o processo seja conduzido com imparcialidade total para a obtenção dos resultados mais fidedignos em toda a análise de dados que foram recolhidos ao longo do processo.

Trata-se de um estudo com participação e partilha de dados entre os professores estagiários do núcleo de estagiários da FADEUP.

6.6. Contexto do estudo

Este estudo foi desenvolvido no 2º período, na turma de 10º ano e de 12º ano. Sendo o núcleo constituído por quatro professores estagiários, dois PE ficaram com a turma de 10º ano e dois PE com a turma de 12º ano. Cada UD foi dividida ao meio e cada PE lecionava numa das metades e assistindo na outra, todo o processo de construção das UD teve a colaboração dos PE. Cada turma tinha duas aulas da modalidade de voleibol por semana (uma de 45 minutos e uma de 90 minutos). O modelo aplicado foi o MAPJ (Mesquita et al., 2015), agregado com o MED (Siedentop, 1994).

O processo de construção do mapa de conteúdos passou por duas fases. Na primeira fase um pré mapa de conteúdos e numa segunda fase, um pós mapa de conteúdos. A primeira fase surge após a construção da UD, com os conteúdos já predefinidos e a segunda fase surge na reta final das aulas referentes à UD com os conteúdos lecionados, ou seja, com as alterações que os PE fizeram ao longo das aulas.

6.7. Procedimentos

Comecei pelo estudo de como diferenciar as tarefas e de como as codificar, pela construção dos mapas de conteúdos pré, baseando-me nos conteúdos definidos para a UD e nas progressões criadas para o modulo VII do Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC).

Ao longo das aulas fui avaliando as tarefas que tinha feito, no sentido de perceber se o mapa de conteúdos estava bem construído, um fator determinante em todo o processo, tem que ver com o CEC, e cedo percebi que era determinante para a definição das tarefas e conteúdos a lecionar.

A fase seguinte passou por criar os mapas de conteúdos pós, no sentido de perceber as diferenças para o início. O próximo passo passa pela análise dos dados.

6.8. Análise de dados

A recolha de dados e informações, recaiu muito sobre a recolha de conhecimento acerca do conhecimento comum do conteúdo (CCC), do conhecimento especializado do conteúdo (CEC) e do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Claro que para realizar o mapa de conteúdos, foi também muito importante ter um conhecimento aprofundado das categorias do desenvolvimento do conteúdo, aprender a codificar tarefas e aprender a criar o mapa.

Para construir um mapa de conteúdos, começa-se por perceber e definir quais são as áreas de conteúdo básicas que vão ser lecionadas em determinada modalidade ou atividades relacionadas com habilidades ou ações táticas de ataque e defesa, que estivessem relacionadas com a modalidade a ser lecionada.

Neste estudo o voleibol é a modalidade em análise, então a lista de conteúdos básicos foram o passe, os deslocamentos, o serviço por baixo, a manchete e o remate. A partir deste momento, as tarefas são conectadas por

setas mostrando a progressão do CEC criando uma logica progressiva das tarefas mais simples para as mais complexas por setas verticais ou por setas inclinadas para mostrar a conetividade entre tarefas (Ward, Lehwald, & Lee, 2015).

Após a construção dos mapas de conteúdos (pré e pós), seguiu-se a passagem da informação do mapa de conteúdos para o arquivo de codificação e nesse momento já teríamos acesso a um valor muito importante, resultado de uma fórmula que liga todas as tarefas, denominada de profundidade do CEC.

O Conhecimento Especializado do Conteúdo (CEC) é calculado através da soma das tarefas de extensão (E), extensão-aplicação (EA), refinamento (R), refinamento-aplicação (RA), aplicação fora do jogo (AG), aplicação de tarefas no jogo (ANG), a dividir pelas tarefas de informação (I), ou seja, dá esta fórmula:

$$CEC = \frac{E + EA + R + RA + AG + ANG}{I}$$

Através desta fórmula, chegamos a um coeficiente que demonstra e apresenta um valor que considera o professor com CEC avançado ou não. Este valor de referência situa-se no < 3,0, em que a baixo desse valor são classificados como professores em formação e acima desse valor são classificados como professores especializados.

Como exemplo:

$$CEC = \frac{3 \text{ Extensão} + 0 \text{ Refinamento} + 1 \text{ Aplicação}}{4 \text{ Informação}} = 1.0$$

$$CEC = \frac{5 \text{ Extensão} + 4 \text{ Refinamento} + 3 \text{ Aplicação}}{4 \text{ Informação}} = 3.0$$

Ou seja, o objetivo é ter um número baixo de tarefas de informação em comparação com as demais. As tarefas de informação são tarefas as iniciais na progressão de uma habilidade, quanto maior for o número de tarefas de informação, significa que podem significar que se trata de tarefas fechadas, sem progressão.

6.8.1. Variáveis do estudo para o professor

A codificação é um dos pontos mais importantes, é neste momento que classificamos cada tarefa com uma designação própria:

Tarefa de informação (I): A tarefa inicial na progressão de uma habilidade que não pode ser classificada nas outras categorias (Rink, 1979). Por exemplo, “Vamos atirar a bola para cima e agarrando desta forma”.

Tarefa de extensão (E): Uma tarefa que aumenta o nível de dificuldade de uma tarefa anterior com a adição de elementos, alterando ou adicionando uma nova dimensão (por exemplo, distância, espaço, velocidade) ou adicionando mais variedade (por exemplo, pedir aos alunos que se movam de uma maneira diferente) (Rink, 1979).

Tarefa de extensão-aplicação (EA): Uma tarefa de extensão que ocorre no contexto de um ambiente semelhante ao do jogo, onde o objetivo é aplicar a tarefa no jogo. Por exemplo, “Jogo 4x4 com a regra de que não podem intercetar a bola se estiver no setor defensivo”.

Tarefa de refinamento (R): Uma tarefa que requer um foco específico na qualidade do desempenho, ação técnica ou desempenho tático (Rink, 1979). Por exemplo, “concentrar-se no contacto do pulso com a bola projetando a ponta dos dedos”.

Tarefa de refinamento-aplicação (RA): Uma tarefa de refinamento que ocorre no contexto de um ambiente semelhante ao do jogo, onde o objetivo é aplicar a tarefa no jogo. Por exemplo, “Jogo 4x4, atacante sem bola encontra-se perto do defensor, deve afastar-se criando espaço para jogar”.

Aplicando tarefa que não seja do jogo (AN): Uma tarefa que se concentra na avaliação da forma ou em como usar o movimento, em vez de apenas como fazer o movimento. Por exemplo, “Quantos toques consegue dar sem deixar a bola cair?”

Aplicando tarefa no jogo (ANG): Uma tarefa que usa o conteúdo da lição em um jogo, para o qual o foco específico não é especificado. Por exemplo, “Jogo 4x4”.

QUADRO DESCRITIVO								
TAREFAS	TURMA A		TURMA B		TOTAL			
	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE
I	5	9	6	11	11	26.83 %	20	33.33 %
E	3	4	9	9	12	29.27 %	13	21.67 %
EA	1	1	1	0	2	4.88 %	1	1.67 %
R	4	8	5	6	9	21.95 %	14	23.33 %
RA	2	4	0	3	2	4.88 %	7	11.67 %
AG	0	0	0	0	0	0 %	0	0 %
ANG	3	2	2	3	5	12.20 %	5	8.33 %
CEC	2.6	2.11	2.83	1.91	MÉDIA: 2.72		MÉDIA: 2.01	

Quadro 4 – Variáveis do estudo.

6.9. Apresentação dos resultados

O quadro 5, representa uma análise descritiva dos testes realizados, um pré-teste e um pós-teste para a turma A e um pré-teste e um pós-teste para a turma B, a terceira coluna perfaz um somatório dos pré-testes e dos pós-testes e a respetiva percentagem de participação de cada tarefa, em função do valor total de tarefas. A última linha do quadro apresenta o valor atribuído ao trabalho do professor pelo mapa de conteúdo contruído, numa escala de 0 a 5, através de uma fórmula que será apresentada e estudada mais à frente.

Quadro 5 – Descrição dos testes aplicados.

O quadro 6, sendo também uma análise descritiva, mostra-nos o número de tarefas dos dois pré-testes e dos dois pós-testes, em média, a contribuição para o número total de tarefas e o desvio padrão que é designada como a medida de dispersão em torno da média de uma variável aleatória.

QUADRO DESCRITIVO									
	I	E	EA	R	RA	AG	ANG	CEC	TOTAL
PRÉ-TESTE	5.5	6	1	4.5	1	0	2.5	2.60	Tarefas
	26.82	29.26	4.88	21.95	4.88	0	12.2	2.82	41
	0.71	4.24	0.00	0.71	1.41	0.00	0.71		(100%)
PÓS-TESTE	10	6.5	0.5	7	3.5	0	2.5	1.91	Tarefas
	33.33	21.67	1.67	23.34	11.67	0	8.34	2.11	60
	1.41	3.54	0.71	1.41	0.71	0.00	0.71		(100%)

Legenda: Média
%
Desvio Padrão

Quadro 6 – Descrição do pré-teste e do pós-teste apresentando a média, a percentagem e o desvio padrão.

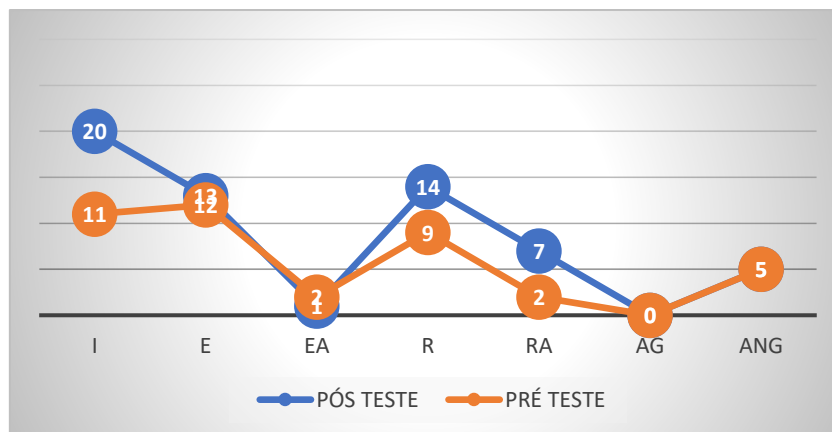


Figura 12 – Número de tarefas em função do teste.

No anexo 1, temos os resultados do teste não-paramétrico, teste de *Wilcoxon*, que comparara aos pares, percebendo qual é o maior, verificando também a magnitude dessa diferença.

Trata-se do teste indicado para este estudo pela dimensão da amostra ser pequena e porque os testes não paramétricos requerem usualmente poucos pressupostos acerca dos dados.

Os *ranks* negativos e positivos, mostram qual dos testes (pré ou pós), foi $>$, $<$ ou $=$.

O teste de *Wilcoxon* cria uma classificação agrupada de todas as diferenças observadas entre as duas medidas dependentes, criando um valor *z* e um valor *p* para testar a significância, que apresento no quadro 7.

Estatísticas de Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon									
pós - pré	I	E	EA	R	RA	AG	ANG	SCK	TOTAL
Z	-1,342a	-1,000a	-1,000b	-1,342a	-1,342a	,000c	,000c	-1,342b	-1,342a
Significância	0,180	0,317	0,317	0,180	0,180	1,000	1,000	0,180	0,180

Legenda:

a. Com base em rank negativos.

b. Com base em rank positivos.

c. A soma dos ranks negativos é igual à soma dos ranks positivos.

Quadro 7 – Descrição do teste de Wilcoxon.

6.9.1. Discussão dos resultados

Segundo Novak e Gowin (1984) e O'Donnell et al. (2002), a validade dos mapas de conteúdo, foi firmada numa serie de análises que apresentaram

evidências válidas de representar o conhecimento do conteúdo através de mapas de conteúdo como mapas conceituais e mapas de conhecimento.

Assim sendo, no quadro 6, o desvio padrão dá-nos o primeiro indicador que marca a diferença entre os mapas, dentro do mesmo teste, quanto menor for o valor, mais semelhante é o número de tarefas nos dois testes, quanto maior for o número, maior é a diferença, ou seja, um mapa terá significativamente mais tarefas que o outro.

Tanto no teste pré como no teste pós, as variáveis que apresentam maior percentagem são as mesmas, mas, por ordens diferentes. No teste pré, as tarefas com maior representação foram as tarefas de extensão (E) (29,36%), seguindo-se as tarefas de informação (I) (26,82%) e as tarefas de refinamento (R) (21,95%), enquanto no pós-teste, as tarefas com maior representação foram as tarefas de instrução (I) (33,33%), seguindo-se as tarefas de refinamento (R) (23,34%) e as tarefas de extensão (E) (21,67%).

Neste quadro 5, o valor de CEC baixou do pré teste para o pós-teste, o ideal é que tivesse acontecido no sentido oposto, porque significava melhorias nas tarefas designadas para o mapa de conteúdos, no entanto, a grande diferença está no número de tarefas de informação nos pós teste, que faz logo a média baixar.

Para confirmar o motivo pelo qual o CEC baixou no pós-teste, segue o gráfico 1, onde há um aumento significativo das tarefas de refinamento e refinamento-aplicação, no entanto, o aumento de tarefas de informação foi igualmente significativo.

Quanto ao teste não-paramétrico, teste de classificação assinadas por *Wilcoxon*, o anexo 1, traz-nos as estatísticas necessárias para calcular o *w* (designado como a soma dos *ranks* positivo e negativo) sinalizados por *Wilcoxon*, inclui também a classificação média que não sendo necessária para calcular o valor *x*, ajuda na interpretação dos dados.

O valor *w*, mostra-nos em qual dos testes existiram mais tarefas, por exemplo, analisando os *ranks* que comparam o I-pós com o I-pré, percebemos que o *rank* positivo ganha 2-0 ao *rank* negativo. O *rank* negativo significa que o

$I\text{-pré} > I\text{-pós}$, ou seja, nos dois casos em estudo, o *rank* positivo (*I*-pós) vence, quando o número é igual é considerado empate (=).

Mas o quadro 7, é que nos apresenta os resultados mais importantes. Este quadro dá-nos o valor *z* baseado nos *ranks*, apresentando um valor diferente de 0,000 para o *rank* que perde (na tabela anterior). Apresenta-nos também, o valor *p* ou significância, havendo duas opções: se valor de *p* maior que 0,05, significa que as medianas são iguais, ou seja, não houve diferenças significativas comparando o antes e o depois, ou então se valor de *p* menor que 0,05, significa que há diferenças significativas.

Isto significa que os valores de *z* apresentados, revelam que não há diferenças significativas do pré teste para o pós-teste.

A realização deste estudo, tinha como grande objetivo analisar o CEC através de um mapeamento dos conteúdos criado *à priori* e *à posteriori*, relativamente à prática. Em referência a esta temática, estudos realizados, reforçam que as fórmulas e os índices, aprovacionam uma ferramenta inovadora que servirá como mais um recurso para avaliar a profundidade do desenvolvimento do conteúdo. Estes índices permitem também, determinar como enquadrar e distribuir as tarefas instrucionais no que diz respeito às tarefas informativas e quantificar a profundidade do desenvolvimento do conteúdo.

Neste estudo procuramos comparar o valor de CEC que obtemos através do mapa de conteúdos criados no início e no fim da UD de voleibol, procuramos perceber qual a profundidade de conteúdo que apresentamos mediante uma pontuação de índice de referência em outros estudos, de 3,0. Esses mesmos estudos anteriores, estabelecem esse valor para distinguir entre o desenvolvimento de conteúdo mais fraco e o desenvolvimento de conteúdo mais forte (Ward et al., 2015), informação sólida com base na literatura especializada, destaca que a maior diferença entre os professores especialistas e os professores em formação, é que os professores especialistas trazem um conhecimento específico maior que lhes permite, com maior facilidade, resolver problemas dentro do seu domínio (Sternberg & Hovath, 1995, p. 10).

Com os testes realizados, posso concluir que ao não existirem diferenças significativas do pré para o pós teste, que apesar do aumento de tarefas, talvez não tenham sido as tarefas ideais para fazer mexer o valor de CEC de forma positiva, no entanto, o facto de ter introduzido mais tarefas, posso considerá-lo como um aspeto positivo porque as tarefas de extensão e refinamento viram o seu numero aumentar, o fator menos positivo tem que ver com as tarefas de informação que também viram o seu numero aumentar.

O propósito do professor passa por selecionar e sequenciar tarefas instrucionais para atender a um resultado instrucional ou desempenho específico, propósito defendido por (Chen & Rovegno, 2004; Siedentop & Tannehill, 2000; Rink, 2009; Ward, 2009).

A criação de progressões deve atender ao nível de desempenho da turma e atender ao facto de ser eficaz e eficiente procurando atingir um determinado resultado específico, acreditando que existe relação direta entre as melhorias do CEC do professor originando um melhor CPC e as melhorias no processo ensino-aprendizagem do aluno.

6.10. Conclusões Finais e Perspetivas para o Futuro

Considero esta ferramenta muito interessante pelos resultados rápidos e práticos que me pode dar quando a voltar a utilizar no futuro e apesar de estudo existentes falarem de que ainda faltam estudos que mostrem os efeitos da experiência no CEC.

Quero ressaltar que pretendo colocar em prática no meu futuro o mapa de conteúdo porque acredito na utilidade desta ferramenta com o objetivo de acompanhar o meu desenvolvimento profissional, com o foco em aperfeiçoar o meu conhecimento do conteúdo.

Referências Bibliográficas

7. Referências bibliográficas

- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311-326.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P. (2020). Problemática concetual do Currículo e Níveis de Decisão Curricular. In *Desenvolvimento Curricular. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. d. S. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção*. Florianópolis.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52).
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *In Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *In Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Coleção Horizonte de Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chen, W., & Rovegno, I. (2004). Learning the skills theme approach: Salient and problematic aspects of pedagogical content knowledge. *Education*, 125, 194–212.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor - Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Delors, J. (2001). *Educação – Um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*.
- Dilts, R. (1995). *A estratégia da genialidade*. Summus editorial. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student–coaches’ instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review* 24(3): 269–291.
- Fernandez, C. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 17, 500-528.
- Gomes, P. B., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na educação: educação física e desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: A. Graça (Doctoral dissertation, Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto).
- Graça, A. (1999). O conhecimento do professor de educação física. In Bento J., Garcia, R. & Graça, A. (Eds.), *Contextos da pedagogia do desporto* (pp.167-263). Lisboa: Livros Horizonte.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Toni, J. Bento & R. Peterses (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Grossman, P. (1994). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Harlen, W., & James, M., (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Policy & Practice*, 4(3), 365-379.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física, Ensino Básico, 3º ciclo – reajustamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kwak, E. C. (2005). The Immediate Effects of Various Task Presentation Types on Middle School Students' Skill Learning. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 17(1).
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-based physical education curriculum development*. Jones & Bartlett Publishers.
- Marcon, D. (2011). *Construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros Professores de Educação Física*.
- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Matos, Z. & Graça, A. (2004). Criação de hábitos de atividade física regular: Um objetivo central da Educação Física. In J. Bento e A. Marques. *Atas das jornadas científicas, Desporto Saúde e Bem-Estar*. Porto FCDEF-UP.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física.

- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos desportivos coletivos: ensinar a jogar* (pp. 73-122).
- Mesquita, I., Graça, A. R., Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the Impact of a Step Game Approach to Teaching Volleyball on Student Tactical Decision Making and Skill Execution During Game Play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469-492.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. New York: Routledge.
- Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., & Hall, R.F. (2002). Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. *Educational Psychology Review*, 14(1), 71–86.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (1979). *Development of a system for the observation of content development in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: FMH, Edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física* (2nd ed.). Barcelona: INDE.

- Siedentop, D. (1998). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education*, 345-356.
- Ward, P., 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.

Anexos

Anexo 1 – Teste Não-Paramétrico de Wilcoxon.

Teste Não-Paramétrico Teste de Classificações Assinadas por Wilcoxon				
		Nº	Média	Soma de Classificações
I_pos - I_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	2	1.50	3.00
	Empates	0		
	Total	2		
E_pos - E_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	1	1.00	1.00
	Empates	1		
	Total	2		
EA_pos - EA_pre	Rank Negativo - pré	1	1.00	1.00
	Rank Positivo - pós	0	0.00	0.00
	Empates	1		
	Total	2		
R_pos - R_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	2	1.50	3.00
	Empates	0		
	Total	2		
RA_pos - RA_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	2	1.50	3.00
	Empates	0		
	Total	2		
AG_pos - AG_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	0	0.00	0.00
	Empates	2		
	Total	2		
ANG_pos - ANG_pre	Rank Negativo - pré	1	1.50	1.50
	Rank Positivo - pós	1	1.50	1.50
	Empates	0		
	Total	2		
SCK_pos - SCK_pre	Rank Negativo - pré	2	1.50	3.00
	Rank Positivo - pós	0	0.00	0.00
	Empates	0		
	Total	2		
TOTAL_pos - TOTAL_pre	Rank Negativo - pré	0	0.00	0.00
	Rank Positivo - pós	2	1.50	3.00
	Empates	0		
	Total	2		

Anexo 2 – Ocupação do Pavilhão.

ESCOLA BÁSICA SOBREIRA

Ano Letivo 2020/2021

	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
08.20			10ªA							6ªC		Mot				9ªC	5ªC	6ªB		
09.05										Mot	6ªD						5ªB			
09.05																				
10.05			8ªC	9ªC				7ªC	Mot	6ªA		9ªA	5ªC		10ªA	9ªA	Mot	6ªD	11ªAB	7ªA
10.50																				
10.50			8ªC	9ªC				7ªC	5ªC	6ªB		9ªA	5ªB		10ªA	Mot	Mot	6ªA	11ªAB	7ªA
11.35																				7ªC
11.40			8ªB	9ªB					5ªA		7ªA				11ªAB	10ªBC			8ªA	12ªAB
12.25																				7ªD
12.25																				
13.10							12ªAB							6ªD		10ªBC	5ªA	6ªC		12ªAB
13.25																				
14.10																				
14.10								9ªB								7ªB				
14.55																				
15.00				7ªB	5ªB	6ªC		9ªB			8ªB	10ªBC			8ªA	Mot				
15.45																				
15.45				7ªB		6ªB		9ªD			8ªB		5ªA		8ªA					
16.30																				
16.45				9ªD		6ªA									8ªC					
17.30																				
17.30				9ªD																
18.15																				

Leonor Zita Andebol Masculino Infantil B	Lurdes Melo Coordenadora DE Andebol Feminino Infantil B/Iniciado	Teresa Lobo Badminton Misto Iniciado	Fernando Vaz Orientação Vários Misto Coordenador de Departamento Delegado de Instalações	Filipe Ferreira Natação Adaptada	João Manuel Pires
--	---	--	--	-------------------------------------	-------------------

Anexo 3 – Planograma: Distribuição dos PE.

	1º Período				2º Período				3º Período			
Ano	17 Set ate 5 Nov		8 Nov até 18Dez		3 Jan até 11 Fev		14 Fev até 5 Abr		19 Abr até 13 Mai		16 Mai até 9 Jun / 15Jun	
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	Nuno

Anexo 4 – UD Voleibol 10º ano.

Unidade Didática Voleibol															
Conteúdos			Mês	Fevereiro	Março								Abril		
			Dia	23	2	3	9	10	16	23	24	30	31	6	7
			Aulas	45'	45'	90'	45'	90'	45'	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Habilidades Motoras	Técnica	Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E		E			E	C		Eventi Culminante	Avaliação Sumativa	
		Posição média		I/E	E	E	C								
		Serviço				I/E	E			E	E	C			
		Manchete			I/E	E		E		E	C				
		Deslocamentos		I/E	E	E	C								
	Tática	Comunicação					I/E	E		E		C			
		Diferenciação de papeis							I/E	E	E	C			
		Ocupação do espaço de jogo				I/E	E		E		C				
	Formas de jogo	2x2			I/E	E	C								
		3x3						I/E	E	E	E	C			
Cultura Desportiva	Regras			Utilização de todas as regras, presentes no MEC.											
Condição Física	Capacidades Condicionais		Presente ns aulas através de Circuito de Treino Funcional e restantes exercícios da aula.												
	Capacidades Coordenativas														
Conceitos Psicossociais	Cooperação		Estes aspetos psicossociais estarão presentes em todas as tarefas realizadas na aula.												
	Empenho														
	Respeito														
	Responsabilidade/Autonomia														

Anexo 5 – UD Voleibol 12º ano.

Unidade Didática Voleibol														
Conteúdos			Mês	Janeiro					Fevereiro					
			Dia	14	18	21	25	28	1	4	8	11	15	18
			Aulas	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Habilidades Motoras	Técnica	Passe	Avaliação Diagnóstica	I/E	E	E	E	C				Avaliação Sumativa	Evento Culminante/Entrega de Prémios	
		Posição média		I/E	E	E	E	E	C					
		Serviço				I/E	E	E	E/C					
		Manchete				I/E	E	E	E	E	E/C			
		Deslocamentos		I/E	E	E	C							
	Tática	Finalização (Remate ou passe colocado)					I/E	E	E	E	E/C			
		Comunicação		I/E	E	E	E	E	E	E	C			
		Diferenciação de papéis		I/E	E	E	E	E	E	E	C			
	Formas de jogo	Ocupação do espaço de jogo		I/E	E	E	E	E	E	E	C			
		2x2		I/E	E	E	E/C							
		3x3						I/E	E	E	E/C			
Regras			Utilização de todas as regras introduzidas.											
Cultura Desportiva														
Condição Física	Capacidades Condicionais			Presente nas aulas através de Circuito de Treino Funcional e restantes exercícios da aula.										
	Capacidades Coordenativas													
Conceitos Psicossociais	Cooperação			Estes aspetos psicossociais estarão presentes em todas as tarefas realizadas na aula.										
	Empenho													
	Respeito													
	Responsabilidade/Autonomia													

Anexo 6 – Plano de aula.



Plano de aula nº ____					
Professor:	Data:	Hora:	Duração:	Ano/turma:	Nº de alunos:
Unidade Didática:	Objetivo específico:				Local:
Função didática:	Conteúdos:			Material:	

Situação de Aprendizagem/ Esquema
Inicial
Fundamental
Parte Final

Anexo 7 – Folha de registo: FITescola.



Educação Física
2021/22

Registo de dados – FITescola Individual

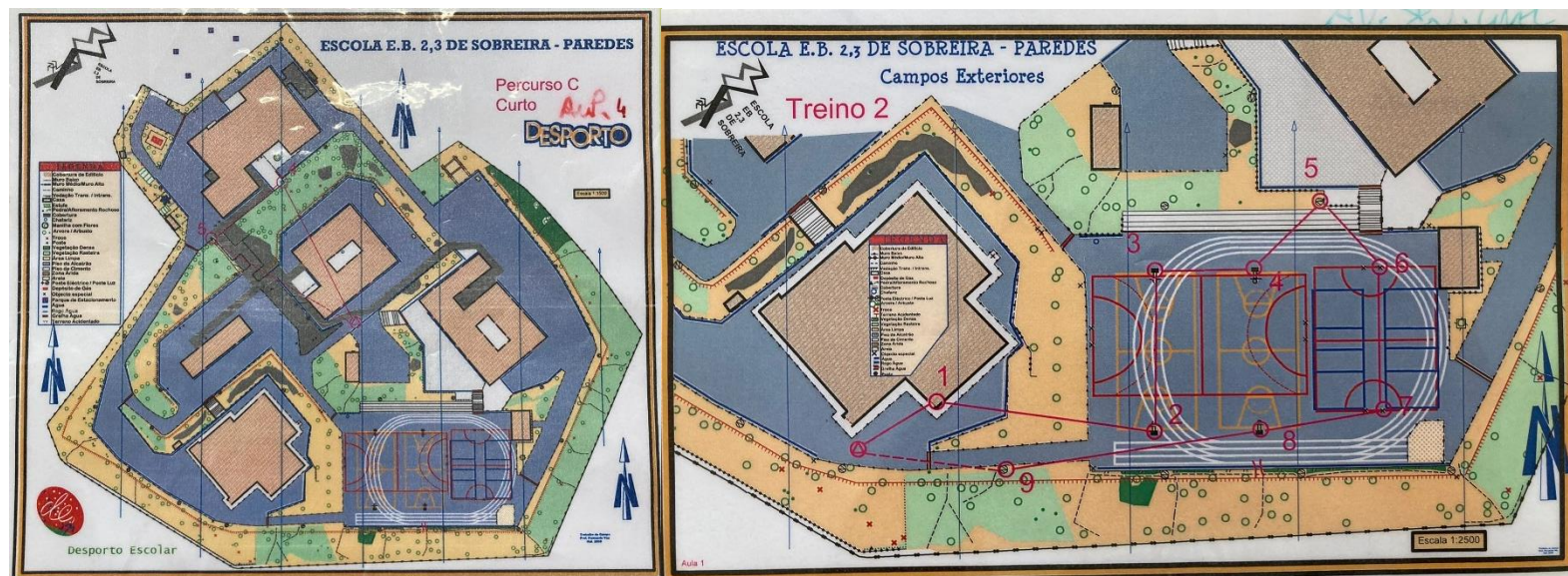
Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____ Idade: _____

Composição Corporal			
Medições Antropométricas			
Peso:	Altura:	IMC:	Perímetro da cintura abdominal:

Aptidão Neuromuscular								
Abdominais	Flexões	Velocidade	Impulsão Horizontal	Impulsão vertical	Flex. Ombros (√/x)		Flex. Tronco	Agilidade
Nº Repetições	Nº Repetições	Tempo	Distância	Distância	D	E	Distância	Tempo

Aptidão aérobica	
Milha	Vaivém
Tempo:	Nº Percursos:

Anexo 8 – Mapa de orientação.



Anexo 9 – Ficha de controlo

19	20	21	22	R1	23	R2	24	R3	Escola Básica de Sobreira Paredes		30 anos SOBREIRA
13	14	15	16	17	18	ORIENTAÇÃO		Prova: 1			
7	8	9	10	11	12	Nome: _____		N: _____		PEITORAL	
B28						Turma: _____		Equipa: _____			
1	2	3	4	5	6	Hora Partida: _____		Hora Chegada: _____		Tempo Prova: 6'	
Ti9	BA2	B25	B23	B22	Ci5						

Anexo 10 – Condição física, Skill Cards.

Skill Card

1. Mountain Climbers



Skill Card

3. Prancha – soldado



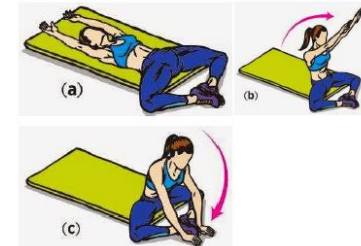
Skill Card

5. Saltos (sobre uma linha do campo)



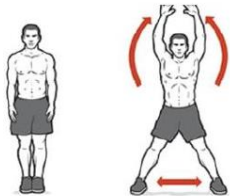
Skill Card

7. Abdominal borboleta



Skill Card

2. Mountain Climbers (Jumping Jacks)



Skill Card

4. Agachamento com salto



Skill Card

6. Spiderman dinâmico



Skill Card

8. Flexões de braços



Anexo 11 – Torneio de Badminton

Torneio de Badminton															
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
1ª Rotação				1ª Rotação				1ª Rotação				1ª Rotação			
Árbitro: 3 e 6				Árbitro: 9 e 12				Árbitro: 15 e 18				Árbitro: 21			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos
1		2		7		8		13		14		20		23	
5		4		10		11		16		17		19		22	
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga			
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
2ª Rotação				2ª Rotação				2ª Rotação				2ª Rotação			
Árbitro: 1 e 4				Árbitro: 7 e 10				Árbitro: 13 e 16				Árbitro: 20			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos
2		5		8		11		14		17		19		21	
6		3		12		9		15		18		22		23	
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga			
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
3ª Rotação				3ª Rotação				3ª Rotação				3ª Rotação			
Árbitro: 2 e 6				Árbitro: 8 e 12				Árbitro: 14 e 18				Árbitro: 23			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos
3		4		9		10		15		16		19		20	
5		1		11		7		13		17		21		22	
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga			
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
4ª Rotação				4ª Rotação				4ª Rotação				4ª Rotação			
Árbitro: 1 e 5				Árbitro: 7 e 11				Árbitro: 13 e 17				Árbitro: 19			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos
3		3		8		9		14		15		21		23	
4		6		10		12		16		18		20		22	
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga			
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
5ª Rotação				5ª Rotação				5ª Rotação				5ª Rotação			
Árbitro: 4 e 5				Árbitro: 11 e 10				Árbitro: 16 e 17				Árbitro: 22			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos
3		1		9		7		13		15		20		21	
6		2		12		8		14		18		23		19	
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga			
Campo 1				Campo 2				Campo 3				Campo 4			
6ª Rotação				5ª Rotação				5ª Rotação				5ª e 6ª Rotação			
Árbitro:				Árbitro:				Árbitro:				* Apontam os resultados e fazem a volta à Europa enquanto esperam			
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos				
1		6		7		12		13		18					
2		4		8		10		14		16					
5		3		11		9		15		17					
Campo 1				Campo 2				Campo 3							
7ª Rotação				5ª Rotação				5ª Rotação							
Árbitro: 2 e 3				Árbitro: 8 e 9				Árbitro: 14 e 15							
Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos	Nº	Pontos				
4		1		10		7		13		16					
6		5		11		12		17		18					
* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga				* secretário é quem não joga							

Anexo 12 – Documento das avaliações

[illegible]

Anexo 13 – Voleibol: sinais da arbitragem, Skill Card.



BOLA FORA



BOLA DENTRO



FIM DO SET



PENETRAÇÃO NO CAMPO
CONTRÁRIO



GESTO DE SERVIÇO

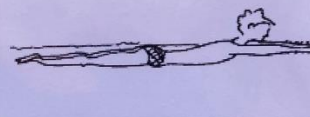
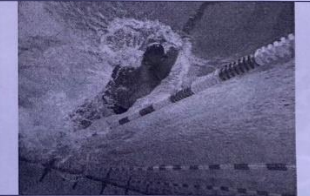


TOQUE NA REDE



SUBSTITUIÇÃO

Anexo 14 – Natação, Skill Card.

CARTÃO TAREFAS 2 Técnicas alternadas Crol e Costas		
Conteúdos	Objetivos	Exercícios
1. Pernada de crol e respiração	Realizar a pernada de crol, com placa, após saída da parede em deslize. * Roda a cabeça lateralmente para respirar, realizando a braçada.	
2. Pernada de crol e respiração	Realizar a pernada de crol, sem placa, após saída da parede em deslize. * Olha o separador quando respira, realizando a braçada.	
3. Pernada de crol e braçada só com um membro superior	Nadar crol, só com o braço direito ou esquerdo, não parando a pernada durante a realização das braçadas. <u>Membros superiores</u> * Entra – Desce – Ação lateral interior – Sobe.	
4. Pernada de costas e braçada só com um membro superior	Nadar costas, só com o braço direito ou esquerdo, não parando a pernada durante a realização das braçadas. <u>Membros superiores</u> * Entra – 1ª Descida – 1ª Subida – 2ª Descida – 2ª Subida.	

CADA TAREFA – 6 piscinas 1/2
NO FINAL DE CADA TAREFA – 10 respirações

Anexo 15 – Torneio de voleibol.



Jogo	Resultado	Pontos
E1-E2		
E3-E4		
E5-E6		

Jogo	Resultado	Pontos
E1-E3		
E5-E2		
E6-E4		

Jogo	Resultado	Pontos
E1-E5		
E6-E3		
E4-E2		

Jogo	Resultado	Pontos
E1-E6		
E4-E5		
E2-E3		

Jogo	Resultado	Pontos
E1-E4		
E2-E6		
E3-E5		

VITÓRIA – 3 PONTOS
 EMPATE – 2 PONTOS
 DERROTA – 1 PONTO

XXXVII

XXXVII

Anexo 17 – Peddy-paper.

Horas de Partida para Peddy- paper

Hora / Turma	Peddy Paper (Partida da sala de aula)
11:40 - 12:25	5A (sala1), 5B (sala 2), 5C (Sala Musica), 6ª (sala 5), 6B (sala 6), 6D (sala 3), 7D (Ginásio), 11A (Sala 16)
12:25 – 13:10	7C (sala 11), 10ª (sala 19), 10B (sala 18), 10C (sala 18), 11 B (sala15), 12 A (Ginásio), 12B (Ginásio)
13:25 - 14:10	7B (sala 9), 8ª (sala 12), 8B (sala 17), 8C (sala 20), 9C (sala 18)
14:10 – 14:55	7ª (sala 10), 9A(sala 22), 9B (sala 14), 9D (sala 13)

Informações:

- O peddy-paper inicia-se na sala de aula.
- A turma deve orientar-se pelo mapa que se encontra na sala, de modo a recolher os seus enfeites nos pontos assinalados.
- Devem colocar os enfeites e a mensagem na Árvore de Natal do Polivalente.
- A estratégia da realização do peddy-paper fica ao critério dos participantes.

Encontra



Anexo 18 – Portfólio.



¹⁸ <https://fadeupgrupobtg.wixsite.com/port-bru-pin-sob>