



Percurso para o desenvolvimento de competências de Ensino da Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

António José Morais Dantas

Porto, 2023

FICHA DE CATALOGAÇÃO:

Dantas, A. J. M. (2023) Relatório de Estágio Profissional, Porto. Relatório de Estágio Profissionalizante para 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-CHAVES: DOCÊNCIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; PLANEAMENTO; INSTRUÇÃO; FEEDBACK.

Agradecimentos

No final de toda esta longa jornada, que me proporcionou uma das maiores experiências na área da Educação Física, compreendo seguramente que o caminho percorrido não foi feito apenas por mim e, conseqüentemente, a gratidão para com as pessoas que me ajudaram impõe-se.

Neste sentido, gostaria de agradecer a todos os docentes da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pelo modo como me acolheram e se mostraram disponíveis para me ajudar e colaborar na minha aprendizagem.

À Professora Doutora Patrícia Coutinho, o meu agradecimento pela excelente orientação, apoio, disponibilidade, ensinamentos e pelo rigor. Forneceu várias peças chave que me permitiram construir um caminho de aprendizagem sólido e conciso.

À Professora Cooperante Felismina Pereira, por ter sido o meu braço direito durante este longo ano de formação. Apresentou-se sempre disponível para responder às inquietações e dúvidas que surgiam e, através da transmissão dos seus conhecimentos e dedicação, conduziu-me pelo caminho da autoaprendizagem.

À minha colega de Núcleo de Estágio, pela ajuda, partilha de informação e pelos bons momentos vividos ao longo deste ano.

Aos meus pais, por me darem tudo sem pedir nada em troca.

À minha irmã, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por ser uma referência para mim.

À minha namorada, pelo amor, pela ajuda e pela paciência. Obrigado por me teres ajudado a concluir este percurso.

Um sincero obrigado a todos!

Índice Geral

<i>Agradecimentos</i>	V
<i>Índice de Anexos</i>	IX
<i>Resumo</i>	XI
<i>Abstract</i>	XIII
<i>Lista de Abreviaturas</i>	XV
1. <i>Introdução</i>	1
2. <i>Enquadramento Pessoal</i>	3
2.1 Expetativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional	4
3. <i>Enquadramento Institucional</i>	6
3.1 Sobre a turma residente	8
3.2 Sobre as turmas partilhadas	9
4. <i>Organização do Ensino</i>	11
4.1 Conceção do Ensino	11
4.2 Planeamento	13
4.3 Planeamento Anual	14
4.4 Planeamento da Unidade Didática	15
4.5 Plano de Aula	18
4.6 Modelos de Ensino	19
4.7 Instrução e Feedback	22
4.8 Gestão e Controlo da aula	26
4.9 A avaliação	30
4.10 Observação das aulas	34
4.11 Reflexão	36
5. <i>Participação nas atividades escolares e a relação com a comunidade envolvente</i>	39
5.1 Atividades Não Letivas	39
6. <i>Dimensão da Investigação</i>	41
6.1 Resumo	41
6.2 Abstract	41
6.3 Introdução	42
6.4 Metodologia	44

6.5	Amostra	44
6.6	Instrumentos e Procedimentos.....	45
6.7	Recolha e análise dos dados	46
6.8	Resultados.....	46
6.9	Discussão	52
6.10	Conclusão.....	56
6.11	Referências Bibliográficas	57
7	<i>Considerações finais</i>	59
8	<i>Referências Bibliográficas</i>	61
	<i>Anexos</i>	<i>I</i>

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual

Anexo 2 – Planeamento da Unidade Didática

Anexo 3 – Plano de Aula

Anexo 4 – Lista de Verificação para Observação da Aula

Resumo

No âmbito do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, surge o presente relatório de estágio. Este reflete acerca das competências adquiridas e experiências vivenciadas enquanto Estudante Estagiário num Agrupamento de Escolas da zona norte do país ao longo do ano de estágio realizado no ano letivo 2022/2023. Numa primeira parte, é realizada uma breve apresentação do estudante estagiário, que irá enquadrar o leitor sobre as características do mesmo e as expectativas iniciais relativamente ao Estágio Profissional. Seguir-se-á o Enquadramento Institucional, onde é abordada a escola, no que concerne às condições estruturais e físicas, às relações com os docentes e, ainda, uma reflexão sobre a turma residente. Após os enquadramentos prévios, dividiu-se o relatório em 3 grandes áreas: área 1, a organização do Ensino; área 2, a participação nas atividades escolares e relação com a comunidade envolvente; e, por último, área 3, a dimensão da investigação. Na área 1 integraram-se aspetos da conceção do Ensino, do Planeamento, do Planeamento Anual, do Planeamento da Unidade Didática, do Plano de Aula, dos Modelos de Ensino, da Instrução e Feedback, da Gestão e Controlo da aula, da Avaliação, da Observação das aulas e da Reflexão. Na área 2, incluídas na participação nas atividades escolares, abordou-se a participação no Clube de Futsal e de Voleibol, no Corta-Mato escolar e distrital, no Meeting de Atletismo, no Dia da Escola e no Sarau. Por último, na área 3, surge o Projeto de Investigação, que pretendeu estudar a comunicação do âmbito da minha docência, nomeadamente a instrução e o feedback emitidos nas modalidades de andebol e de ginástica. O documento redigido reflete sobre o caminho percorrido no Estágio Profissional, o qual destaca que esta aquisição exige uma prática de excelência, fruto da aquisição do saber teórico e prático.

PALAVRAS-CHAVE: DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, PLANEAMENTO, INSTRUÇÃO, FEEDBACK.

Abstract

In the context of the 2nd cycle of Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the Faculty of Sports of the University of Porto, this internship report is presented. It reflects on the acquired skills and experiences as a Student Intern in a school cluster in the northern region of the country throughout the internship year during the academic year 2022/2023. In the first part, a brief presentation of the student intern is made, which will provide the reader with information about their characteristics and initial expectations regarding the Professional Internship.

This is followed by the Institutional Framework, where the school is discussed in terms of structural and physical conditions, relationships with teachers, and a reflection on the resident class. After these preliminary frameworks, the report is divided into three main areas: Area 1, Teaching Organization; Area 2, Participation in School Activities and Community Relations; and finally, Area 3, Research Dimension. In Area 1, aspects of teaching conception, planning, annual planning, unit lesson planning, lesson plans, teaching models, instruction and feedback, classroom management and control, assessment, lesson observation, and reflection are integrated. In Area 2, within participation in school activities, the involvement in the Futsal and Volleyball Club, the school and district Cross-Country events, the Athletics Meeting, School Day, and the Showcase are discussed. Finally, in Area 3, the Research Project is introduced, which aimed to study communication within the scope of my teaching, specifically the instruction and feedback provided in the sports of handball and gymnastics. The written document reflects on the path taken in the Professional Internship, highlighting that this acquisition requires a practice of excellence, resulting from the acquisition of theoretical and practical knowledge.

KEYWORDS: TEACHING, PHYSICAL EDUCATION, PLANNING, INSTRUCTION, FEEDBACK.

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EF- Educação Física

EP – Estágio Profissional

FB- Feedback

PA – Planeamento Anual

PAul – Plano de Aula

PC- Professora Cooperante

PO- Professora Orientadora

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular intitulada Estágio Profissional (EP), que se encontra inserida no 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básicos e Secundários, lecionado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP surge como o culminar de todos os anos de formação e, consequentemente, onde se congregam todos os conhecimentos adquiridos, transpondo a teoria para a prática. Permite que os professores auxiliem os futuros docentes na construção do saber disciplinar, assim como na construção da sua identidade pessoal como docente, em contexto escolar (Tardif, 2002).

Um professor não constrói, nem deve construir, a sua identidade no início da sua carreira, ou seja, deve reconstruir e reinventar a mesma na sua prática, em resultado das suas ações, experiências, reflexões e em teorias baseadas na mais recente evidência científica, considerando-se fundamental a reconstrução contínua (Caparroz, & Bracht, 2007).

O EP decorreu no concelho do Porto, sob a orientação do Professor Orientador e pela Professora Cooperante (PC) da Escola. Durante o ano letivo de 2022/2023, exerci a função de professor numa das turmas atribuída à PC. Em complemento, esta aventura foi sempre vivenciada juntamente com o Núcleo de Estágio, que diariamente demonstrou ser um espaço de partilha de conhecimentos e experiências.

A prática supervisionada passou inicialmente por uma turma de 7º ano. Posteriormente, a experiência tornou-se mais diversificada, tendo tido a possibilidade de lecionar a uma turma de 4º ano, num estabelecimento de ensino do agrupamento de escolas, e, por fim, uma turma de 5º ano, onde apenas foi lecionada uma Unidade Didática (UD).

Dado a PC ser titular da turma que me foi atribuída, todas as decisões sobre o planeamento, a definição dos objetivos e a execução das respetivas aulas, eram realizadas com o apoio, supervisão e parceria da mesma.

No que concerne ao relatório de estágio, este possui como finalidade o relato de todo o trabalho realizado por cada aluno no decurso do estágio. Deve

constituir ainda, uma reflexão crítico-reflexiva sobre a profissão, o trabalho realizado diariamente e as decisões tomadas durante todo o processo.

Relativamente à sua construção, o mesmo foi dividido em quatro grandes secções. A primeira parte, a introdução, onde se procede à contextualização do presente documento. A segunda parte, onde se apresenta o enquadramento pessoal e o enquadramento institucional. No enquadramento pessoal, pretendo abordar o meu percurso, incluindo todas as vivências associadas ao desporto, assim como as minhas expetativas iniciais. No enquadramento institucional, surgirá a caracterização da instituição e das turmas lecionadas. A terceira parte corresponde à prática pedagógica, onde se descrevem todas as atividades realizadas durante o EP relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Esta parte aborda as estratégias utilizadas e o porquê da sua escolha, as dificuldades sentidas, a minha conceção sobre a EF e o modelo de ensino utilizado. Descrevo, ainda, o planeamento, a avaliação, a observação, a gestão da aula e, por último, qual a minha participação na escola e a relação com a comunidade. Por último, a quarta parte, onde se encontra explanado o projeto de investigação.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é António José Morais Dantas, tenho 23 anos e sou natural de uma vila no Norte, de seu nome Caminha, apenas separada pelo Rio Minho da vizinha Espanha. Nasci especificamente numa aldeia pequena, Lanhelas, onde todos os habitantes se conhecem. Como fator com influência positiva no meu crescimento ativo e feliz, destaco que na minha geração de 1999 foram várias as crianças nascidas, que ainda hoje mantenho no meu círculo de amigos.

Desde pequeno que sempre estive ligado a várias modalidades desportivas, nomeadamente o hóquei, o futebol e a natação. As experiências foram inúmeras, apreciando, acima de tudo, o facto de serem desportos coletivos. Estes, para além de promoverem a prática de exercício físico, permitem o desenvolvimento do espírito coletivo, de relações de amizade e o sentimento de pertença a uma equipa.

Contrastando com a realidade vivida na atualidade, em que as crianças realizam atividades associadas às novas tecnologias e, consequentemente, propícias ao sedentarismo, a minha infância passou pelo convívio social nos jogos de rua, nos jogos de futebol, nos passeios de bicicleta, entre outros. Todas estas atividades permitiram-me adquirir hábitos e valores associados ao desporto, com enorme importância para o meu desenvolvimento.

Após frequentar diversas modalidades, existiu a necessidade de optar apenas por uma, pois não conseguia depositar todo o meu empenho em cada uma delas. Face ao meu gosto desde pequenino, optei por dar continuidade ao Futebol. Estreei-me com 4 anos, concluindo toda a formação no Clube Desportivo de Cerveira. Atualmente, jogo na Associação Desportiva de Campos, que milita na 1º divisão distrital de Viana do Castelo.

Como descrito, o gosto pelo Desporto sempre me acompanhou desde muito jovem, optando assim por me candidatar ao curso de Desporto. Escolhi realizar a licenciatura na Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço - Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Esta tomada de decisão prendeu-se acima de tudo com a possibilidade de permanecer perto de casa.

Fica de certa forma clara que a relação com a minha família é de bastante proximidade, embora neste momento resida apenas com eles durante os fins de

semana, por me encontrar no Porto no decorrer da semana. Tenho uma irmã mais velha que vive em Caminha e é advogada. A minha irmã tem uma forte importância na minha vida, por ser para mim um exemplo de ser humano a seguir. A forma como enfrenta os problemas e a leveza com que disfruta da vida, são, sem dúvida, razões que me levam a seguir os passos dela. No que concerne aos meus pais, ambos trabalham, sendo que a minha mãe é educadora de infância e o meu pai é carpinteiro. A relação entre pais, irmã e restante família é muito saudável.

Depois de terminada a licenciatura, decidi candidatar-me ao mestrado em questão (2º ciclo Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). A justificação pela escolha do mesmo recaiu pelo gosto e prazer que tenho em trabalhar com crianças e jovens. Ao ter a possibilidade de vir a ser professor, detenho a consciência que posso mudar a vida de cada criança, deixando uma marca positiva em cada uma delas e, deste modo, contribuir para o seu desenvolvimento global de forma saudável. Para a sua concretização, é necessário empenho, exigência e responsabilidade.

Atualmente, considero-me uma pessoa diferente fruto dos vários anos de estudo, aprendizagem e experiências. O objetivo de ser professor, como já mencionado, permitiu-me manter o foco, considerando todas as dificuldades que foram surgindo ao longo deste percurso académico como aprendizagens e não como pedras no caminho. Tal desiderato tem sido extremamente importante na realização do EP.

2.1 Expetativas Iniciais em relação ao Estágio Profissional

Com o EP pretendia essencialmente crescer e adquirir estratégias. O objetivo do ano de estágio era conseguir retirar o máximo de aprendizagens de tudo o que me pudesse fazer evoluir, tanto a nível pessoal, como a nível profissional.

As expetativas iniciais foram criadas pelas informações que os colegas dos anos transatos me relatavam, sendo que, todos referiam que iria ser um ano muito trabalhoso, de muito sacrifício e organização.

Com a entrada na escola nova, estava mentalizado de que iria ser um ano completamente diferente e que iria ser o início de um novo capítulo no meu percurso académico e profissional, advindo daí muita insegurança, medo e muita incerteza.

As palavras de ordem foram sempre a humildade, o esforço e o trabalho. Considerei estas palavras como sendo essenciais para o decorrer do estágio, pois iria requerer de mim muito trabalho e dedicação, objetivando absorver todos os dias o máximo de conhecimentos que me viriam a ser transmitidos pela comunidade escolar. Tinha como objetivo deixar a minha marca pessoal na comunidade escolar e principalmente na minha turma residente.

Em relação à turma que me poderia acompanhar durante o ano, detinha uma grande expectativa (e algum receio) para os conhecer, pois não sabia que tipo de turma poderia encontrar. Tinha a noção de que no contexto escolar em que estava inserido poderia ser uma turma conflituosa, ou problemática. A meu ver, devemos ser nós próprios a conhecer os alunos, sem estereótipos criados por colegas, deixando a cabeça limpa, para que, com o passar do tempo, os consigamos caracterizar por nós próprios.

Por último, importa expor que todas as expectativas formuladas numa fase inicial do EP foram todas superadas. Entrei na escola com muita vontade de aprender e com muita humildade, e como já referi, foram essas mesmas palavras de ordem que me acompanharam durante todo este percurso escolar, nunca descurando a parte de deixar a minha marca no contexto escolar, mais concretamente nos alunos, no grupo de EF, e em toda a comunidade envolvente da escola.

3. Enquadramento Institucional

A EC correspondeu a uma Escola Básica 2/3 localizada no distrito do Porto. Uma escola já com alguns anos, mas renovada em 2010/2011, apresentando, assim, excelentes condições para a docência. Atualmente é constituída por 740 estudantes. Encontra-se inserida numa comunidade com agregados familiares destrutturados e famílias com dificuldades económicas.

A escola é composta por várias divisões na sua infraestrutura, pelo que numa forma global divide-se em 3 pavilhões. Num dos pavilhões integra a direção, a receção, a sala dos professores, a cantina, o gabinete dos psicólogos, a cantina e salas de aulas. O segundo espaço é constituído por um espaço para os alunos com mesas de ping-pong e de matrecos e mais algumas salas de aula. O último pavilhão é dedicado à disciplina de EF e engloba um espaço para a realização de jogos e um espaço exterior de lazer. O pavilhão de EF é composto por 2 balneários, um campo de jogos, um espaço para a prática de ginástica, uma bancada e 2 arrecadações para arrumos de material.

No que concerne ao material disponível para as aulas de EF, a escola dispõe de um vasto leque de materiais, ao qual se recorre para a lecionação das diferentes modalidades, embora parte deles necessitassem de substituição por se encontrarem danificados.

Relativamente ao pessoal não docente, à semelhança de outras instituições, esta escola apresenta falta de recursos humanos, o que pode influenciar o normal funcionamento da mesma. No entanto, deve realçar-se o esforço e a dedicação dos professores e funcionários da EC, no sentido de tentar colmatar todos esses problemas e garantir um excelente funcionamento diário, existindo espírito de equipa e de entreaajuda nas mais diversas funções e situações. De referir, também, a forte importância do suporte e ajuda destes ao longo de todos os períodos letivos, na preparação e organização das aulas, assim como da organização dos materiais necessários para cada aula. Para além do mencionado, o pessoal não docente tem várias outras funções de extrema importância dentro da comunidade escolar. Zela pela segurança das crianças no recreio, pela conservação do material escolar e os respetivos

equipamentos, assegura as condições de higiene da escola e oferece atividades de animação às crianças.

Os órgãos de gestão da escola estão organizados da seguinte forma: o diretor, o conselho administrativo, o conselho geral e o conselho pedagógico. O órgão máximo é o conselho geral que é liderado pelo presidente. Estes órgãos detiveram um papel preponderante no meu processo de integração na escola. O primeiro contacto foi com o diretor da mesma, que apresenta diversas funções, sendo a principal, a gestão da escola/agrupamento nas áreas pedagógicas, culturais, administrativas e financeiras. O diretor transmitiu-me segurança, apoio, apresentou-me ao corpo docente e indicou-me quais seriam as reuniões de conselho de turma às quais teria de estar presente. Quanto ao conselho geral, este órgão é responsável pela definição das linhas orientadoras das atividades escolares, assegurando assim a participação e a representação de toda a comunidade letiva. O conselho pedagógico é o órgão de supervisão pedagógica e orientação educativa. Desta forma, sempre que me surgiam questões relacionadas com os respetivos concelhos, estes encontravam-se disponíveis para colaborar.

A disciplina de EF pertence ao departamento das expressões e apresenta um regulamento próprio, onde são definidas as regras para os comportamentos dos alunos no decorrer da aula e os comportamentos a ter dentro das instalações desportivas. O departamento de expressões é um departamento que engloba várias disciplinas. Por este motivo, era necessário a realização de uma reunião mensal com o departamento, onde eram abordados vários temas, entre os quais, as atividades a desenvolver, o planeamento anual, a escolha de livros para o ano letivo, os planos de melhoria, o plano anual de atividades, as aprovações de atas anteriores e a realização de propostas que seguiam para o conselho pedagógico. Este departamento permitiu-me compreender todo o trabalho que é necessário realizar, assim como, o caminho a percorrer para a melhoria contínua das respetivas disciplinas.

O grupo de EF era formado por todos os professores da disciplina. Este reúne-se mensalmente para refletir e discutir propostas sobre as atividades letivas e de outros possíveis assuntos a tratar relacionados com a escola. As

reuniões de grupo foram um espaço bastante enriquecedor e motivador, nas quais incrementei a minha confiança no seio do grupo dos professores da disciplina e onde me dei a conhecer e conheci os docentes, assim como os seus diferentes métodos de ensino. Ademais, foi-me sempre dada a abertura para contribuir com a minha opinião neste grupo, o que levou a um aumento do meu espírito crítico, dos meus conhecimentos e desenvolvimento das minhas competências.

O grupo reunia uma vez por mês, após a reunião de departamento, para desenvolver atividades e refletir sobre as mesmas, assim como debater sobre os problemas enfrentados.

Destaco que o ano letivo ficou marcado pelo profissionalismo que o grupo de EF foi demonstrando, através do trabalho diário para com a comunidade escolar e sempre com o intuito de proporcionar novas experiências aos alunos, promovendo o desporto e a melhoria da qualidade do ensino.

3.1 Sobre a turma residente

Em relação à turma residente, a respetiva correspondia a uma turma de 7º ano de escolaridade e era composta por 21 alunos, 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idade compreendidas entre os 12 e 13 anos de idade.

A primeira reunião de conselho de turma foi um dos meus primeiros contactos com a escola e com os professores, pelo que constituiu um momento de grande tensão para mim, porque não sabia o que iria acontecer, nem a turma que iria acompanhar durante o ano. Na respetiva, os professores caracterizaram os alunos individualmente e na reflexão geral da turma as informações transmitidas não eram as melhores. Foi destacado que um grupo de alunos eram considerados problemáticos, pois apresentavam várias participações disciplinares e eram reconhecidos pelos maus comportamentos.

No primeiro contacto com a turma, optei por distribuir uma ficha de informação elaborada por mim, que me possibilitava recolher a informação detalhada sobre cada aluno, nomeadamente: o nome, a idade, o agregado familiar, a modalidade favorita, as notas obtidas na disciplina de EF nos anos anteriores, se detinham alguma contraindicação para a prática desportiva, os

passatempos desportivos e o número de vezes que praticavam desporto durante a semana. Era essencial conhecer os alunos de forma detalhada para determinar a forma de trabalhar.

Com a distribuição das fichas de informação consegui recolher a informação mais importante pretendida de forma a conhecê-los melhor. Na sua grande maioria, os alunos apresentavam problemas familiares, problemas de comportamento e um mau relacionamento com os professores. Existiam, também, fortes dificuldades de concentração, mantendo muitas vezes conversas entre eles. Para além disso, a minha turma tinha dois alunos com autismo e uma aluna com mutismo seletivo. Nestes casos, fui obrigado a estudar o tipo de abordagem específica a ter com estas crianças e a adaptar as informações e os exercícios.

Estas fichas permitiram-me assim conhecer de uma maneira global os alunos e perceber o cuidado a ter nas abordagens com alguns alunos.

3.2 Sobre as turmas partilhadas

Existiu, ainda, a oportunidade de lecionar outras turmas partilhadas com os respetivos docentes. No 2º período comecei a lecionar uma turma de 4º ano de escolaridade na escola primária do mesmo agrupamento de escolas. A turma era composta por 20 alunos, 8 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.

As condições de docência inerentes à disciplina de EF, especificamente no que concerne à quantidade de material e ao espaço disponível para a prática, não eram as mais adequadas. No caso do piso, quando chovia, este ficava extremamente escorregadio, o que exigia uma adaptação da aula previamente pensada.

Ao nível comportamental, os alunos demonstraram sempre uma enorme vontade para a realização da aula de EF, assim como apresentavam uma postura correta no decorrer da mesma. Como ponto menos positivo, de referir a facilidade de distração dos alunos com conversas entre os mesmos, obrigando à utilização de estratégias que mantivessem o foco dos alunos na aula.

A segunda experiência que me foi proporcionada, foi lecionar a uma turma de 5º ano, constituída por 26 alunos. Esta experiência teve a duração de 10 aulas, tendo sido lecionada uma UD da modalidade de ginástica.

Contrastando com a primeira experiência, esta turma representou um desafio a nível comportamental. O desinteresse demonstrado pelos alunos era notório, com comportamentos desadequados, a necessitar de uma intervenção diferente e adaptada à mesma.

4. Organização do Ensino

4.1 Conceção do Ensino

A revisão da literatura tem sido fundamental para a minha reformulação e inovação da conceção de ensino, tendo por base a evidência científica. O livro "Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Práticas" de Lima e Rangel (2013) destaca a importância da EF na formação integral dos alunos, valorizando a diversidade de saberes e a promoção de uma cultura corporal ampla. Neste livro, são vários os autores que defendem uma perspectiva crítica e transformadora da disciplina, realçando a sua relação com a sociedade e a construção de uma consciência corporal emancipatória.

A conceção do ensino na EF é um tema de grande relevância no contexto educacional, definindo os objetivos e a abordagem pedagógica da disciplina. Existem 5 orientações teóricas: a tecnológica, que pressupõe que no processo de aprendizagem, ensinar envolve toda a aquisição de princípios e de práticas desenvolvida pelo trabalho de pesquisa; a orientação prática, que pressupõe uma ação reflexiva sobre a prática, ou seja, mais do que explicar os comportamentos, o essencial neste paradigma é compreender as ações; a orientação pessoal, que parte da reflexão sobre as pessoas numa perspetiva de autoconhecimento e desenvolvimento; a orientação crítica/social, que visa uma transformação da sociedade, desenvolvendo os conhecimentos, com vista ao desenvolvimento da pessoa; e, por último, a orientação académica, que idealiza o ensino como um processo de transmissão de saberes e conhecimentos, desenvolvendo a compreensão, privilegiando os conteúdos do ensino do professor (Feiman-Nemser, 1990).

A minha perspetiva em relação ao ensino da EF é baseada numa visão ampla, que procura o desenvolvimento integral dos alunos, considerando os aspetos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Considero que a disciplina de EF vai para além da prática de atividades físicas e desportivas, devendo sempre desempenhar um papel fundamental na formação dos estudantes, promovendo

a construção de conhecimentos, habilidades e valores que são essenciais para o seu desenvolvimento, enquanto cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

A disciplina de EF proporciona aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências significativas, que estimulam o autoconhecimento, a consciência corporal e a expressão pessoal. Dessa forma, sempre perspetivei que os estudantes desenvolvessem habilidades motoras aos mais diversos níveis, de forma a melhorar a sua saúde e a sua qualidade de vida. Para além disso, defendo que a disciplina promova valores, como o respeito, a cooperação, a ética e a inclusão social, por meio da participação em atividades coletivas e jogos cooperativos.

No decorrer deste ano letivo, dispus da oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras que fortaleceram a minha conceção. Através dos projetos interdisciplinares, jogos cooperativos e práticas desportivas inclusivas, pude observar o impacto positivo que a disciplina pode ter no desenvolvimento dos alunos. Os alunos no final do ano letivo começaram a demonstrar uma maior autonomia, criatividade, trabalho de equipa e consciência sobre a importância da prática de desporto para a sua saúde e bem-estar.

Estas experiências, aliadas à literatura consultada, reforçaram a minha perspetiva de que a disciplina de EF deve ser um espaço de aprendizagem integral, que vai para além do movimento físico. Deve proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar, experimentar, refletir e construir conhecimentos significativos sobre si mesmos, sobre o seu corpo e sobre as relações sociais. Esta abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos, capazes de enfrentar os desafios e as problemáticas do mundo em que vivemos.

4.2 Planeamento

Todo o processo de planeamento, consiste em determinar aquilo que se pretende concretizar, as atividades a realizar, de que forma o iremos realizar e como deveremos verificar o cumprimento dos objetivos (Conceição, Santos, Sobrinha & Oliveira, 2019). Representa uma atividade essencial para orientar o percurso, assim como para detetar e ultrapassar situações imprevisíveis, tão características do ensino escolar (Januário, 2017).

Como nos refere Bento (2003), o planeamento é uma estratégia de decisão na qual o professor pré-determina os objetivos a alcançar no ensino e os motivos pela qual se despende energia e tempo. O mesmo autor refere ainda, que o planeamento está dividido em 3 níveis distintos: o Plano Anual, o Plano da UD e o Plano de aula (Bento, 2003).

O planeamento é, portanto, um processo basilar para o desenvolvimento quer do docente, quer do discente, devendo ser sempre reajustado às características da escola, da turma e dos alunos. Assim, cumprirá a principal função de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem o mais justo e coerente.

Desde o início que me consciencializei de que o planeamento era essencial para todo o processo de ensino e que iria influenciar diretamente as aprendizagens dos alunos. Durante o ano letivo, foram algumas as dificuldades sentidas, essencialmente relativas ao processo de planeamento, consciencializando a imprevisibilidade de todo o processo de ensino. Como exemplo, de referir o número de aulas que estão previstas para cada modalidade e os espaços do pavilhão que estão disponíveis para cada aula.

Enquanto docentes, é de extrema relevância proceder ao ajuste e adaptação constante de todo o processo de planeamento, dependendo das aprendizagens demonstradas pelos alunos em cada aula de cada UD. Pode, ainda, ser necessário reajustar o planeamento, quando o espaço que necessitamos para a prática da modalidade pretendida não se encontra disponível. As várias situações referidas podem ser controladas, mas, por outro

lado, podem ocorrer outros imprevistos, como as greves, as visitas de estudo e as provas de aferição, que não podem ser controladas.

4.3 Planeamento Anual

O Planeamento Anual (PA) é o plano que perspetiva de uma forma global o que queremos concretizar e situar o programa do ensino no local e nas pessoas que estão diretamente envolvidas (Bento, 2003), constituindo-se, assim, uma parte fundamental do EP e da profissão docente. Surge como um plano geral e contextualizado, que permite aos professores estruturar aquilo que pretendem concretizar ao longo do ano. Para a elaboração do mesmo é necessário ter em conta vários fatores, como o número de aulas atribuídas para cada UD, os espaços disponíveis para a realização das aulas, o programa nacional de EF e o material disponível.

Nas primeiras reuniões de núcleo de estágio, o grupo de EF disponibilizou o PA já elaborado, incluindo as disciplinas que iriam ser abordadas em cada ano de escolaridade, bem como o número de aulas previstas para cada modalidade (ver Anexo 1). As modalidades previstas, bem como o número de aulas para cada uma, foram: a bateria de teste Fit-Escola (6), Voleibol (16), Ginástica de solo e aparelhos (13), Andebol (10), Basquetebol (12), Atletismo (28), Badminton (20).

Relativamente à organização do PA, foi sempre atribuída a total liberdade de reajustar o planeamento de acordo com as necessidades existentes, como, por exemplo, a necessidade de os alunos carecerem de mais tempo para uma determinada modalidade ou reajustar devido à alteração dos espaços físicos. Ao longo do ano letivo, enfrentei algumas dificuldades nos reajustes a aplicar no PA, essencialmente por considerar que os alunos precisavam de um maior tempo de prática em algumas modalidades para conseguirem atingir o seu potencial máximo. Predominantemente, não era possível prolongar muito mais determinada UD, para que não se reduzisse de forma considerável o número de aulas de outras modalidades e, dessa forma, se prejudicassem as aprendizagens das mesmas. Deparei-me com uma turma cujas principais dificuldades eram sentidas nas modalidades coletivas, o que me obrigou a

prolongar quase todas, impedindo uma abordagem adequada das restantes modalidades pré-definidas em planeamento.

Todas as dificuldades e obstáculos encontrados foram solucionados e ultrapassados com reflexões, busca pela informação e partilhas com a PC. Desta forma, foram realizadas várias alterações do PA ao longo do ano, sempre com o objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4.4 Planeamento da Unidade Didática

Para Bento (2003), as unidades didáticas são as partes essenciais do programa de uma disciplina. São unidades fundamentais do processo pedagógico que apresentam aos professores e aos alunos as etapas claras e distintas do ensino e da aprendizagem. A duração de cada UD depende sempre do volume e da dificuldade de cada tarefa. A sua construção é fundamental para o planeamento, devendo mencionar de forma explícita os objetivos e a matéria num espaço temporal. Pode-se, por isso, dizer que são essenciais para definir de forma clara as etapas do ensino-aprendizagem.

Para a elaboração das diversas UD recorri ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). O MEC identifica as habilidades e as estratégias de uma modalidade, revelando os conceitos das ciências desportivas, que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Pretende demonstrar como é que uma matéria é estruturada, identificando essa estrutura como um guião para o ensino. Este modelo pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias bem delineadas para o ensino, refletindo um pensamento transdisciplinar. A matéria surge estruturada e serve como guião para o ensino.

Desta forma, a utilização do MEC facilitou todo o processo de análise, decisão e de aplicação. Numa fase inicial demonstrou ser uma ajuda essencial para ser bem-sucedido no ensino, permitindo manter o foco, através de uma linha orientadora no decorrer de todo o ano letivo, não me permitindo dispersar dos objetivos principais. O planeamento teve, ainda, como referência as três grandes competências a desenvolver no discente, nomeadamente, as competências da ação (habilidades motoras e condição física), as competências

dos conhecimentos (cultura desportiva) e as competências da atitude (conceitos psicossociais).

O MEC pode ser dividido em 3 fases: a fase da análise, a fase das decisões e a fase da aplicação. A fase da análise está dividida em três módulos. O primeiro módulo diz respeito à disciplina da EF no contexto curricular, verificando as competências gerais, transversais e específicas de cada ciclo de ensino, a extensão da EF e a relação entre as várias áreas da EF, os programas, os conteúdos programáticos de cada turma a lecionar e as decisões tomadas ao nível do departamento da EF. No segundo módulo é efetuada a análise do contexto, mais especificamente, o estabelecimento escolar, ou seja, detém-se como um envolvimento mais distante, que condiciona o processo de ensino/aprendizagem, mas que não interage diretamente com as condições locais da educação, as condições de aprendizagem e a gestão de equipamentos (material suficiente/insuficiente; capacidade de adaptação). No terceiro módulo é realizada a análise aos alunos, ao nível motor, psicossocial e cognitivo.

A fase das decisões está dividida em quatro módulos. O quarto módulo diz respeito à extensão da EF e à matéria de ensino. No quinto módulo são descritos os objetivos essenciais para o ano letivo, tendo em conta as competências de cada nível de ensino. No módulo número seis configura-se a avaliação, respondendo a vários aspetos da avaliação como por exemplo: o porquê, como, o quê e quando. Também se devem referir as formas de avaliação (inicial, diagnóstica, formativa e sumativa) e os critérios de avaliação. O sétimo e último módulo da fase das decisões, diz respeito à progressão interrelacionada das áreas de extensão da EF, que podemos relacionar com a forma como se devem recorrer aos aspetos da cultura desportiva, aos conceitos psicossociais, às competências gerais e transversais, à forma de planear de forma integrada e às metodologias de abordagens das atividades físicas desportivas, ou seja, às progressões de ensino das habilidades motoras a abordar.

Por último, a fase das aplicações, que corresponde concretamente à realização da prática, a qual se encontra plasmada nos planos de aula, planos das unidades didáticas e plano anual.

Podemos determinar o módulo 1 como um conhecimento declarativo, que corresponde às categorias transdisciplinares do conhecimento, como as habilidades motoras, a condição física, os conceitos psicossociais e a cultura desportiva. Do módulo 2 ao módulo 8, é possível determiná-lo, de uma forma geral, como um conhecimento processual, mais especificamente, as estratégias para a instrução, analisando o envolvimento dos alunos, a extensão e a sequência dos conteúdos, os objetivos, a avaliação, as tarefas de aprendizagem e a aplicação.

No que se refere à elaboração das UD, existiram vários desafios e dificuldades, principalmente no decurso do 1º período e no início da abordagem de uma nova modalidade. Como a maior parte das UD ao longo do ano letivo eram de curta duração, houve a necessidade de selecionar conteúdos com maior relevância para cada modalidade, ou até mesmo de sobrepor alguns conteúdos numa aula, como, por exemplo, na modalidade de andebol, lecionar o passe, juntamente com o drible. Também nas modalidades de voleibol e de badminton, verifiquei que eram inúmeras as dificuldades dos alunos, pelo que aumentei o número de aulas atribuídas a cada uma. Nas aulas em que se verificava que os alunos não retinham os conteúdos planeados ou não apresentavam o desenvolvimento previsto, procurava não introduzir novos conteúdos e optava por exercitar mais vezes aqueles onde se denotavam mais dificuldades.

Relativamente à própria seleção do conteúdo (i.e., o mais relevante e apropriado) e a ordem pela qual o mesmo deveria ser lecionado, foram sempre decisões partilhadas com a PC em função das características dos alunos. No que concerne ao início da abordagem de uma nova modalidade, existia sempre um maior número de objetivos e de conteúdos a transmitir aos alunos, o que exigiu uma melhor organização e gestão da aula. Com o decorrer das aulas, o aumento das experiências, dos conhecimentos e capacidades, estas questões foram colmatadas, resultando numa gestão da aula bem-sucedida.

Em suma, a elaboração, o reajuste e a alteração das UD implementadas ao longo do EP permitiram-me desenvolver as minhas competências enquanto professor (ver Anexo 2).

4.5 Plano de Aula

Enquanto que a elaboração da UD tem como suporte a matéria, os alunos e as condições de ensino existentes, o plano de aula (PAul) confere o culminar de todos os processos anteriores e que nos guia até ao processo final (Bento, 2003). Tem como objetivo orientar e estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem, surgindo como um elemento imprescindível para a lecionação das aulas e respetivos conteúdos (Bento, 2003). Deste modo, o PAul representa um documento que interliga e fundamenta todas as intenções do Plano Anual e da UD, essencial para a organização das aulas (Bento, 2003).

A estrutura utilizada ao longo do ano foi criada pela equipa do núcleo de estágio, optando por construir uma base geral desse mesmo plano (ver Anexo 3). A estrutura do PAul sofreu uma revisão pela PC, para que o mesmo fosse ao encontro do pretendido. O PAul era constituído pelos seguintes parâmetros: o cabeçalho e o corpo do PAul. No cabeçalho surgia a função didática da aula, os objetivos da aula (motores, cognitivos e sócio afetivos), a duração da aula, os conteúdos a lecionar e os critérios de êxito. Englobava, ainda, toda a informação relativa à presente aula, constando o número da aula e da sessão, o local da aula, o número da UD, as funções didáticas, a turma, o ano, o número de alunos, o material necessário para a aula e a duração da mesma, no sentido de manter a organização da aula e para que facilitasse a minha consulta dos planos anteriores, caso fosse necessário.

De seguida, abordando o corpo do PAul, o mesmo está dividido em três momentos diferentes: a parte inicial, a fundamental e a parte final. Em relação à parte inicial, a mesma consistia em exercícios de ativação geral da turma, alternando entre jogos lúdicos e exercícios que teriam alguma ligação com os conteúdos propostos para abordar durante a aula. Em relação à parte fundamental, encontrava-se implementada a lecionação dos conteúdos propostos para a modalidade a abordar, com exercícios específicos. Na parte final da aula eram utilizados exercícios para o retorno à calma, consolidação e revisão dos conteúdos abordados na aula.

Relativamente à elaboração dos planos de aula, durante o primeiro período senti algumas dificuldades na sua construção. A principal dificuldade

recaiu sobre a escolha de exercícios que fossem ao encontro dos objetivos propostos e da colocação dos termos técnicos de forma correta. Aqui deve ser realçado o apoio contínuo da PC para ultrapassar estas dificuldades, orientando-me e dando dicas essenciais para corrigir as lacunas que estava a demonstrar na construção dos mesmos. Com o culminar do segundo período, a elaboração dos planos de aula decorreu com maior naturalidade, com o conhecimento dos pontos essenciais do mesmo, embora sempre com responsabilidade. Assim, era-me permitido prestar uma maior atenção a outras áreas importantes da aula, como os momentos de FB e a instrução. Acrescentar, também, que na transição do primeiro para o segundo período, existia um conhecimento maior dos alunos, compreendendo as capacidades individuais e coletivas. Este fator foi preponderante para o bom funcionamento das aulas, permitindo, assim, na maior parte das vezes, concretizar o que estava planeado para cada aula.

4.6 Modelos de Ensino

Segundo Rosado & Mesquita (2009), o principal objetivo do ensino é promover a aprendizagem dos praticantes. Deste modo, quando falamos de modelos de ensino, não há nenhum modelo que seja adequado a todos os discentes.

Segundo os autores Mesquita & Graça (2011), os modelos de instrução mais centrados na direção do professor e os modelos que concedem mais liberdade à descoberta e à iniciativa dos alunos, devem encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direção e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as melhores condições para a prática desportiva. Desta forma, durante o EP, procurei sempre a consonância entre os diferentes modelos de instrução, de acordo com as características das diferentes modalidades.

O modelo de instrução direta (MID) é um modelo que se caracteriza e privilegia as estratégias instrucionais de caráter explícito e formal, em que o controlo e a monitorização das atividades dos alunos são o fator mais dominante. O MID centra-se no professor, onde a tomada de decisão acerca do processo de ensino aprendizagem é predominantemente do mesmo. Possui um domínio da supervisão e controlo das atividades dos alunos, de forma a obter a maior

eficácia possível na aula. De acordo com Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, (2013), o MID é utilizado pelos professores que centram todo o processo de ensino-aprendizagem no professor, atribuindo aos alunos um papel passivo, essencialmente na reprodução dos saberes que lhes são transmitidos. Coloca em primeiro plano os professores, classificando-os como líderes institucionais, assim como uma figura central, detendo a responsabilidade pela maioria das decisões (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013). Desta forma e, como já referido anteriormente, recorri a este tipo de modelo, pois permitia-me gerir todas as decisões do ensino-aprendizagem dos alunos, isto tendo em consideração, principalmente, as características da minha turma residente já mencionadas e explicadas anteriormente.

Para além do MID, recorri, também ao Modelo de Educação Desportiva (MED), o qual tem como principal objetivo formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Siedentop (1998) afirma que o MED foi desenvolvido para consagrar novas experiências desportivas, que se tornam muito mais ricas para os alunos no ambiente escolar. Esta apresenta variadíssimas estratégias, que têm como objetivo enriquecer os alunos a nível motor (compreendendo o jogo, tanto nas estratégias, como taticamente), na liderança e no entendimento dos valores que o desporto pode transmitir (as relações, as boas práticas). Leva a que se apaixonem pela modalidade que estão a praticar, valorizando e protegendo a cultura desportiva. O MED possui, ainda, como objetivo a integração dos alunos por equipas, fomentando o espírito de equipa e de entreajuda, possibilitando aos mesmos que representem vários papéis no desporto, como capitães, treinadores, árbitros e jogadores. Segundo Mesquita & Graça (2009), o MED demonstra preocupações com a inclusão dos alunos de forma igualitária, integrando os alunos com maiores dificuldades, não reduzindo a sua participação no jogo nem nas tarefas. Assim, a sua participação é igual à dos alunos mais dotados, o que pode não acontecer no modelo de instrução direta.

No início do EP, a opção por um modelo de ensino, sem deter qualquer conhecimento das características daqueles que seriam os meus alunos, foi uma das dificuldades, principalmente por ser a minha primeira experiência como

docente. O objetivo primordial passou por adotar um modelo que permitisse que os alunos desenvolvessem um melhor processo de ensino-aprendizagem. Após ter participado na primeira reunião de conselho de turma, foram várias as informações que adquiri acerca da tipologia da turma em questão, optando, portanto, pelo Modelo de instrução Direita (MID) para as primeiras aulas.

Recorri ao respetivo modelo no primeiro e no segundo período, à exceção da modalidade de voleibol, pertencente ao segundo período e da modalidade de andebol. Nestas modalidades perspetivei ser necessário atribuir uma maior responsabilidade aos alunos, e nada melhor que conseguir este desiderato através do jogo. Maioritariamente, foi através do jogo, em forma de torneio, que consegui incentivar mais os alunos, que existisse outra predisposição para a aula e maior interesse desportivo. Inicialmente a inclusão do MED foi difícil, visto que os alunos ainda não estavam consciencializados para terem de assumir responsabilidade e autonomia na aula.

No início do terceiro período, ao apresentar uma evolução positiva da minha confiança e do conhecimento acerca dos alunos, optei por sair da zona de conforto, colocando outros objetivos aos alunos e, consequentemente para mim. Para que existisse uma evolução de ambas as partes, optei por introduzir algumas ideias do MED. Embora o recurso a este modelo tenha sido durante um curto período de tempo, pude detetar várias alterações positivas no processo de ensino-aprendizagem e no empenho dos alunos. Existia uma maior competição intra-turma (de forma saudável), levando a uma maior motivação e satisfação na realização das aulas de EF.

A aplicação do MED passou pela organização de torneios inter-turma, jogos modificados e reduzidos, passando pelo registo de todas os jogos num quadro competitivo. Toda a logística dos jogos, registos e arbitragem passou a ser da responsabilidade dos alunos, terminando com o evento culminante, existindo o reconhecimento e prémios para os vencedores e os vencidos. Em relação às equipas que não jogavam, faziam parte da equipa de arbitragem ou criavam uma claqué de apoio.

De realçar que toda a liberdade dada aos alunos era supervisionada para que não se perdesse o controlo da aula. Toda esta autonomia foi transferida de

uma forma gradual, aumentando sempre de aula para aula, até que os alunos percebessem que a autonomia exigia responsabilidade.

De uma forma global, o MID foi o modelo que mais se adequou à minha turma, isto porque, inicialmente a turma não se apresentava sempre de fácil controlo e não tinha capacidade para acarretar tanta responsabilidade na aula. Demonstravam, também, várias dificuldades nas diversas modalidades, o que foi evoluindo positivamente com o passar do tempo.

No que concerne ao MED, a utilização no último período acabou por ser uma opção acertada e vantajosa, permitindo-me enquanto docente vivenciar estas duas formas de instrução. Porém, no momento em que verifiquei que demonstrava controlo sobre os alunos, decidi implementar o MED, resultando num acréscimo da motivação e do empenho motor nas aulas. Era notório o envolvimento dos alunos nas tarefas e o respeito pelos colegas/adversários.

4.7 Instrução e Feedback

A instrução acolhe todos os comportamentos e as técnicas de intervenção pedagógica que correspondem às ferramentas do professor para comunicar de uma forma mais concreta (Rosado & Mesquita, 2011). Com a otimização da instrução, pretende-se melhorar a aprendizagem. São vários os objetivos afetos à instrução, como, por exemplo, garantir a segurança dos alunos, diminuir o tempo de explicação, garantir uma melhor qualidade e pertinência da informação, acompanhando a prática e aperfeiçoando o feedback (FB) (Rosado & Mesquita, 2011).

Rosado & Mesquita (2011) afirmam, ainda, que a transmissão de informação deve ser emitida em três momentos diferentes. Em primeiro lugar, antes da prática e com recurso a exposições, explicações e demonstrações; em segundo lugar, durante a prática, transmitindo FB e, por último, após a prática, na análise da prática desenvolvida e na posterior observação.

No início do EP, era notória a minha dificuldade na transmissão de informação. Esta dificuldade era demonstrada pelos longos momentos de instrução, associada aos poucos objetivos delineados. Consequentemente, levava a que os alunos na prática sentissem obstáculos na resolução das

tarefas propostas, pois tinham dificuldade em compreender a informação que tentava transmitir. A forma como se faz uso da instrução tem sempre influência sobre a realização das tarefas (Mesquita, 2005). Com o decorrer de algumas aulas apercebi-me de que teria de alterar o meu método de instrução, optando por atribuir mais importância aos objetivos específicos descritos no PAul, transmitindo-os de forma mais simples e concisa.

O local onde as aulas decorriam era um fator que influenciava a instrução e o FB. Quando as mesmas eram realizadas no pavilhão desportivo e, dado existirem outras turmas em aula, existia predominantemente mais ruído sonoro, levando ao aumento da distração dos alunos. Por essa razão, existia uma necessidade de aumentar o volume vocal. Quando as aulas decorriam no exterior, a dificuldade passava pela transmissão do FB quando o aluno se encontrava numa posição mais distante. O local onde a instrução decorria com uma maior normalidade era no pavilhão de ginástica, onde apenas se encontrava presente uma turma. O posicionamento dos alunos nos momentos de instrução foi sempre uma das minhas preocupações. Procurei constantemente organizar a turma de forma a permitir ter uma visão sobre todos os alunos, prevenindo, assim, possíveis distrações ou comportamentos incorretos. Dentre as várias estratégias adotadas para colmatar os problemas encontrados, destaco a colocação dos alunos sentados direcionados para o lado oposto às várias possíveis distrações e o mais próximos possível uns dos outros.

Rosado & Mesquita (2011) referem que o uso das diferentes estratégias de instrução, como a apresentação/demonstração das tarefas motoras durante a prática, associadas à natureza específica das habilidades das aprendizagens, apresentam impacto no nível de desempenho dos alunos, revelando-se muito eficaz. No decorrer do ano letivo, procurei sempre recorrer à demonstração das tarefas motoras, que normalmente eram realizadas pelos alunos. A escolha dos alunos recaía sobre aqueles que eram mais dotados para a modalidade em questão. A demonstração revelou ter um poderoso papel na compreensão dos alunos, desta forma, se fosse mal-

executada, poderia conduzir o aluno a cometer mais erros. Era notável que os alunos compreendiam de melhor forma o que era pretendido, optando por recorrer à instrução acompanhada da demonstração no decorrer de todas as aulas do Estágio.

No que concerne ao FB pedagógico, este confere um comportamento de ensino, que leva à reação do professor, intervindo no processo de ensino-aprendizagem, avaliando, assim, a prestação do aluno, descrevendo, prescrevendo ou interrogando o mesmo sobre aquilo que fez ou porque é que o fez determinada forma (Januário, 1996). Para que se possa emitir um FB, é fundamental que o professor consiga observar, detetar pontos positivos e o erro. A deteção do erro só é concretizável se o professor dominar todos os conteúdos que está a lecionar. A qualidade do processo de diagnóstico é o que determina em grande parte, a qualidade da intervenção do professor (Rosado e Mesquita, 2011). Assim, e como já referido, é imprescindível que se dominem os conteúdos, identifiquem os erros e se emita o FB, com intuito da melhoria contínua do aluno.

Nobre (2021) considera que o FB pedagógico auxilia os alunos a aumentar o desempenho no que se refere ao senso crítico, ou seja, o aluno observa, conseguindo de seguida melhorar o seu desempenho. Segundo Fuzer & Weber (2012) representa um elemento imprescindível que gera conhecimento e pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O FB pedagógico, quando utilizado corretamente, produz melhorias significativas no conhecimento do estudante e transforma, positivamente, o processo de ensino-aprendizagem (Monteiro, 2021). É um comportamento de reação do professor em relação à resposta que o aluno demonstra, tendo como principal objetivo modificar essa resposta, no sentido de melhorar a aprendizagem de uma determinada atividade (Fishman & Tobey 1978).

O FB pedagógico assume, portanto, um papel muito importante no ensino-aprendizagem dos alunos, pois revela ser uma fonte decisiva de motivação para os mesmos (Salmoni, Schmidt & Walter, 1984). Permite aos alunos desenvolver competências motoras, responsabilidade, autonomia e

promove o entusiasmo pela prática desportiva (Gonzalez, 2015). Na ausência de FB pedagógico, os resultados da prática perdem todo o valor (Gonzalez, 2015). Existem dois tipos de FB pedagógico: o FB sobre o conhecimento da performance e o FB sobre o conhecimento do resultado (Richard, 1991). Em relação à performance, refere-se a toda a informação sobre o processo de aprendizagem e a correção dos movimentos sem a visualização do aluno (Richard, 1991). Já em relação ao conhecimento do resultado, confere um FB para informar sobre o resultado e qual é o propósito da ação (Richard, 1991).

No que se refere à direção do FB, este pode ser emitido para a turma, para um grupo restrito ou individualmente. Durante a minha prática, emitia maioritariamente os FB individualmente, o que nem sempre era considerado o mais certo e obrigava à repetição da mesma informação para a maior parte dos alunos. No caso das dificuldades serem semelhantes entre os alunos, deveria ter optado por emitir os FB para o grupo ou para a turma.

Relativamente às modalidades que não dominava, procurei logo desde início aumentar o meu conhecimento teórico-prático sobre as mesmas, compreendendo que se este trabalho não fosse realizado, não poderia lecionar da melhor forma, repercutindo-se na aprendizagem dos alunos. A modalidade na qual senti mais dificuldade, especificamente na emissão de FB, foi a ginástica. Esta exige vários termos técnicos e várias formas de executar os exercícios que são essenciais para o bom desempenho. A modalidade de ginástica representa uma modalidade com conceitos bem definidos e, por vezes, existiam conteúdos que não dominava, o que consequentemente prejudicava a emissão dos FB para os alunos, porque não conseguia emitir um FB pedagógico específico e assertivo. Ao longo da UD reforcei o estudo nesta modalidade, o que me permitiu um maior controlo sobre a aula, uma melhoria na emissão de FB e na facilidade para a correção dos alunos.

Refletindo, assim, sobre a minha prática pedagógica, e em consonância com os autores citados, considero que inicialmente existiram

alguns episódios cujo FB pedagógico não foi o mais adequado, tendo redefinido algumas estratégias.

A evolução na emissão do FB pedagógico foi uma dimensão repleta de desafios e principalmente uma oportunidade de crescimento. O FB emitido era na maior parte das vezes direcionado para o comportamento da turma e não para a realização dos exercícios. A insegurança em corrigir os alunos, acima de tudo pela pouca experiência que detinha, era a principal razão. No final do primeiro período comecei a superar essas dificuldades, muitas vezes através das reflexões com a PC.

A gestão da aula, a adaptação a diferentes estilos de ensino e aprendizagem e, principalmente, a comunicação eficaz com os alunos também foram desafios bastante exigentes. Estas dificuldades foram superadas através do desenvolvimento da capacidade de observação, conseguindo, assim, definir com maior facilidade e detalhe as áreas em que os alunos demonstravam maior ou menor facilidade. Com o aumento das experiências na prática, começou a ser mais simples comunicar de forma clara e objetiva.

4.8 Gestão e Controlo da aula

Segundo Arends (2008), a gestão da aula é a forma com que os professores estruturam e organizam as suas aulas, com o propósito de maximizar o tempo e a eficácia da aula, o envolvimento dos alunos e a diminuição dos comportamentos incorretos. Ainda segundo o mesmo autor, a gestão da aula é uma das grandes funções de liderança do docente, referindo algumas ações que afetam a gestão, como o planeamento das aulas, a atribuição do tempo às atividades de aprendizagem, ajudar o grupo a trabalhar em equipa, a motivação dos alunos propondo um discurso aberto. As decisões do professor sobre estes fatores influenciam fortemente os comportamentos dos alunos e, conseqüentemente, a eficácia da aula.

A eficácia da aula pode ser influenciada por vários fatores: a gestão da aula e a gestão do tempo da aula (Siedentop, 1998). Dentro da gestão da aula, referimo-nos à organização, ao estabelecimento das regras e normas

de conduta e ao sancionamento de comportamentos incorretos (Siedentop, 1998). No que diz respeito à gestão do tempo da aula, este representa o tempo em que os alunos estão em empenho motor, a receber informação, em transição de exercícios e, conseqüentemente, o tempo que resta para a prática dos alunos (Siedentop, 1998).

Ao longo do EP, o controlo da turma foi sempre uma grande preocupação, que me obrigou durante toda a prática a fazer reflexões e mudanças estratégicas. Numa fase inicial, dirigia-me apenas aos alunos através do diálogo. Após a utilização repetida da mesma estratégia, esta já não apresentava o impacto pretendido sobre os alunos, tendo sido necessário procurar novas. Sentia que estava num contexto social desfavorecido, onde muitas vezes estavam presentes comportamentos e atitudes menos favoráveis, o que me fez sentir algum medo no início do percurso como docente porque não sabia como os alunos poderiam reagir às chamadas de atenção. Sabendo que esses conjuntos de fatores poderiam ser prejudiciais ao bom funcionamento das aulas, procurei reforçar as minhas estratégias para colmatar o que poderia vir a ser um problema.

Por forma a evitar esses possíveis problemas, implementei regras básicas, como, por exemplo, a regra do apito. Ou seja, sempre que o professor apitasse, os alunos teriam de parar de realizar o que estavam a fazer e vir ter com o professor. Os alunos assimilaram a ideia e cumpriam, no entanto, surgiu outro problema. Os alunos não conseguiam estar parados e distraíam-se facilmente uns com os outros. A solução foi, para além de apitar, ordenar que os alunos se sentassem à frente do professor, deixando as bolas/material que estavam a utilizar no local. Para além destas, implementei outra regra relativamente aos atrasos dos alunos. Para evitar tal situação, comecei a aplicar castigos físicos aos alunos que estavam atrasados e que positivamente deixaram de o fazer, chegando até mesmo antes da hora de início. Em suma, as regras implementadas foram ao encontro das minhas necessidades, combatendo problemas existentes, pelo que concluo terem sido bem implementadas.

Estanqueiro (2010) refere que a indisciplina na sala prejudica o ensino e aprendizagem dos alunos, sendo das principais dificuldades da profissão do docente. Referente à minha turma, existia um aluno muito problemático, com várias participações e suspensões escolares. A abordagem com este aluno foi isenta de julgamentos de valor, nunca tratando o mesmo de forma distinta à dos seus colegas. As chamadas de atenção surgiam de forma calma e clara, para que dessa forma me escutasse. Se sentia que a situação estava a fugir do controlo, optava por indicar ao aluno que descansasse alguns minutos ou dar-lhe alguma tarefa física.

Segundo Mosston & Ashworth (2008), os estilos de ensino são definidos em reprodução do conhecimento e em produção do conhecimento. Em relação à reprodução do conhecimento, existem vários como: comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo. Em relação à produção do conhecimento existe a descoberta guiada, divergente e o programa individual.

O estilo por comando é definido pelo professor, sendo a adesão a um modelo já pré-determinado (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Os critérios de êxito são iguais para a turma toda, assim como a comunicação direta, através da demonstração verbal e visual (Gomes, Martins & Carreiro da Costa, 2017). Nas primeiras aulas que lecionei, detetei que existiam alguns elementos da turma perturbadores, que poderiam influenciar negativamente o decorrer das mesmas. Inicialmente, optei por adotar um estilo de comando, embora tivesse sido necessária a ajuda da PC para ajustar as estratégias e, dessa forma, fosse possível ultrapassar os problemas presentes nas primeiras aulas, como a falta de atenção dos alunos ou o não cumprimento do que era sugerido. Optei por utilizar um estilo de liderança em que apenas emitia o FB para toda a turma, maioritariamente corretivo. A utilização deste estilo permitiu-me no início ter um maior controlo e respeito da turma.

Após começar a conhecer a turma, de existir uma maior confiança com os alunos e de saber como é que estes trabalhavam, passei a utilizar um estilo de ensino mais recíproco, em que a taxa de FBs aumentou, assim como

o estabelecimento de relações, passando a comunicar de forma mais leve, com uma explicação dos critérios de forma verbal e escrita. A utilização deste estilo ajudou-me a perceber que os alunos prestavam mais atenção e mais predisposição para ouvir o Professor.

Em relação à prática, inicialmente, quando os alunos começavam a demonstrar comportamentos incorretos e o seu nível de empenho nas tarefas não era o desejado, interrompia as aulas, chamando-os à atenção. Quando estava perante comportamentos incorretos mostrava aos alunos onde estavam a errar tentando sempre perceber o porquê de estarem a ter aquele comportamento incorreto. Nas primeiras chamadas de atenção, optava sempre por dar um reforço positivo, porém, quando esse reforço não era bem-sucedido, aplicava um reforço negativo, com tarefas físicas.

Deve também ser realçado, que era sempre o professor a fazer as equipas ou grupos de trabalho. Em momentos de instrução eram separados os alunos mais problemáticos numa tentativa de que o seu empenho motor aumentasse e não houvesse motivo para comportamentos desviantes.

Outro dos problemas com que me deparei, foi a falta de concentração que os alunos revelavam, maioritariamente quando estava em tempo de instrução. Os alunos estavam sempre em conversas paralelas ou desconcentrados e, quando chegava à altura de realizar o exercício, tinha de voltar a explicar tudo novamente. A desconcentração era um problema característico da minha turma, influenciando negativamente muitas vezes o ensino-aprendizagem.

Sendo uma turma de 7º ano de escolaridade, notava-se alguma dificuldade em perceber as regras do bom funcionamento da aula. Durante o primeiro período, em todas as aulas tinha de mencionar as regras mais importantes. Durante o segundo e terceiro o período, o comportamento dos alunos melhorou, facilitando a gestão da aula e o controlo dos mesmos.

4.9 A avaliação

Segundo Bento (2003), na maioria das obras didáticas é sempre realçada a importância de analisar e avaliar o ensino. Tanto a planificação, a realização do ensino, a análise e a avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor. Segundo Siedentop & Tannehill (2000), a avaliação deve estar sempre interligada com os principais objetivos de aprendizagem dos alunos, sendo necessárias referências que nos permitam, enquanto professores, distinguir os diferentes desempenhos dos alunos.

A avaliação é um dos momentos determinantes para os docentes em todos os períodos, não devendo ser vista como momentos marcados apenas para avaliar, mas sim como um contínuo, aula após aula. É um processo utilizado para determinar se as extensões dos objetivos da educação se concretizaram ou não (Nobre, 2021). Apresenta várias vantagens, informando os alunos sobre as suas atitudes, o seu desempenho, as suas dificuldades associadas ao ensino e as aprendizagens, surgindo como uma base para a classificação dos alunos (Nobre, 2021).

São várias as funções de uma avaliação, sendo que pode ser considerada como um motor de aperfeiçoamento, um momento que informa os alunos sobre o atingimento dos objetivos, um acompanhamento e um encerramento do processo de ensino-aprendizagem (Nobre, 2021). Todas estas funções têm como principal objetivo conduzir o aluno ao sucesso (Nobre, 2021).

A avaliação pode ser classificada em três tipos, sendo elas: avaliação diagnóstica (AD), avaliação formativa (AF) e avaliação sumativa (AS) (Bento, 2003). O principal objetivo da AD, tal como refere Gonçalves et al. (2014), é identificar as capacidades e competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar os alunos em grupos ou níveis de aprendizagem ajustados às suas capacidades. Rosado & Silva (2002) referem que a AD tem como função verificar os conteúdos que os alunos têm adquiridos, para se determinar se já possuem conhecimento da matéria que se irá lecionar. Permite compreender as habilidades, a ausência dos conhecimentos ou os conhecimentos pré-

estabelecidos dos alunos em relação à modalidade a abordar, iniciando assim o processo avaliativo e encontrando dessa forma os requisitos necessários para as novas aprendizagens (Freitas, Costa & Miranda, 2014).

O contacto com a AD surgiu logo no 1º período, no início da UD para conhecer qual a capacidade técnica e tática dos alunos na modalidade de badminton. As principais dificuldades surgiram na seleção dos conteúdos a avaliar e na forma como deveria proceder a essa mesma avaliação. Com o apoio da PC elaborei uma lista de verificação com os conteúdos propostos a avaliar, a qual completei neste momento de avaliação. Contudo, inicialmente, e apesar da estratégia adotada, selecionei uma grande quantidade de conteúdos, o que tornou bastante complexo o momento de observação de todos os alunos e o respetivo preenchimento da tabela, tendo por isso ajustado as tabelas seguintes. Depois de realizar a primeira AD, optei por realizar listas de verificação mais curtas, e mais focadas no essencial da modalidade, desta forma, era mais fácil conseguir avaliar todos os alunos. Em todas as modalidades encontrava-se planeada a realização de uma AD, pois esta demarca-se como um excelente instrumento de apoio no planeamento das estratégias a adotar para colmatar as dificuldades e promover novas aprendizagens aos alunos. Portanto, para mim, tornava-se imprescindível conhecer qual o nível em que os alunos se encontram.

Em relação à AF, segundo Ribeiro & Ribeiro (1990), este tipo de avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, referenciando assim as aprendizagens bem-sucedidas e as que demonstram mais dificuldade. Esta possui um carácter sistemático e contínuo. Permite que, enquanto professor, as tarefas de aprendizagem sejam adaptadas, possibilitando assim uma maior correspondência das mesmas. Pode ser determinada de duas formas: de forma contínua e pontual e, de forma intercalar e final. Deve ser acompanhada em todo o processo de ensino-aprendizagem, permitindo identificar as dificuldades e as aprendizagens bem-sucedidas.

Ao longo do ano letivo, realizei várias avaliações informais e não sistemáticas, com o principal objetivo de observar o desenvolvimento dos alunos. No entanto, não foi possível ir para além de uma avaliação informal por UD, visto que as mesmas eram demasiado curtas para realizar os três momentos de

avaliação. Esta avaliação foi um excelente meio de passagem para a AS, pois fornecia-me um maior conhecimento sobre as capacidades dos alunos.

A AS confere o momento de avaliação final, onde é refletida a evolução e retenção do aluno perante toda as matérias transmitidas (Gonçalves et al., 2014). Demarca-se por ser uma avaliação formal da modalidade, que nos possibilita tomar decisões em relação às notas do aluno, comparando os resultados. De um modo geral, verifica as suas progressões tendo em conta um conjunto de objetivos definidos anteriormente. Pode ser apresentada por uma classificação, mas não deve ser vista apenas como uma avaliação quantitativa, podendo ser também qualitativa. Na AS detive muitas dificuldades no 1º período. Existiam muitos alunos com a mesma classificação ou com práticas desportivas muito semelhantes, com avaliações diferentes. De realçar que alguns alunos ficavam nervosos, prejudicando-os na sua AS. A PC foi essencial no direcionamento das minhas avaliações e nos ajustes das mesmas.

Nas modalidades coletivas, como por exemplo, no andebol, no basquetebol e no voleibol, os alunos foram sempre avaliados em contexto de jogo, permitindo conciliar os aspetos técnicos com os aspetos táticos. A escolha por esta forma de avaliação, resultou da consciência de que não se devem isolar os aspetos técnicos dos táticos nessas modalidades. Exemplificando, existem casos em que o aluno pode saber executar um passe, mas não conseguir deslocar-se dentro do campo. Como se sabe, uma modalidade exige princípios técnicos e táticos em simultâneo, sendo que, para se jogar uma modalidade não se pode jogar parado, precisamos de nos deslocar e conseguir realizar várias ações ao mesmo tempo. Um jogador pode ser excelente a praticar com um colega frente a frente, sem oposição e com tempo para pensar no que tem de realizar, já em jogo corrido, o jogador não tem tempo para pensar na execução das ações motoras.

Quanto às modalidades individuais, como o atletismo, a ginástica e o badminton, recorri a sequências. No caso do badminton, as principais habilidades motoras abordadas foram sequências com passe, lob e clear e, se os alunos conseguissem realizar a sequência sem deixar o volante cair, teriam o nível máximo, se não conseguissem, teriam um nível mais baixo. Na ginástica

foram usadas as sequências pré-definidas, com a mesma classificação de níveis mencionada. Esta atribuição de nível iria depender da execução técnica, para dar mérito aos alunos que melhores execuções técnicas demonstravam.

Procedi à construção de uma lista de verificação para me auxiliar no respetivo registo, onde cada item era pontuado de 0 a 5 valores que resultava do cumprimento de critérios pré-definidos e que dependia do número de elementos que os alunos cumpriam.

Em relação à avaliação dos momentos teóricos, estes eram realizados via Teams, uma plataforma online utilizada pela escola, cujas perguntas eram de escolha múltipla. Optamos por realizar o teste nesta plataforma por ser de fácil e rápida utilização e para não se perdesse tempo de aula prática. Os alunos realizavam os testes como se fosse uma tarefa de trabalho para casa, estando a mesma disponível durante dois dias para a sua consecução.

A classificação final dos alunos era sempre definida de acordo com os critérios definidos em sede de grupo de EF: execução com uma percentagem de 35%, comportamento e atitudes com 30% e o conhecimento 35%.

No que se refere aos padrões de referência que compõem a avaliação, estes podem ser com referência à norma e ao critério. Em relação ao padrão de referência “norma”, considera-se a existência de um aluno que se apresenta na média e que todos os outros aprendam até atingir esse nível (Rosado & Silva, 1999). Em relação ao padrão de referência “critério”, surge como um padrão de comparação e não como o de uma norma, sendo avaliado o conhecimento dos alunos relativamente a critérios pré-estabelecidos, ou seja, não se realiza uma comparação entre alunos. Ainda assim, dentro do critério podemos ter dois tipos, dependendo da referência, se é ao critério de competência ou ao critério de performance (Rosado & Silva, 1999).

Durante o EP optei por utilizar o padrão de referência “critério”, com o objetivo de criar uma avaliação mais justa e coerente possível para os meus alunos. Esta abordagem pedagógica valoriza a objetividade e a equidade na avaliação dos alunos, procurando criar critérios claros e específicos para a avaliação do desempenho dos alunos, tornando desta forma o processo de avaliação mais justo e coerente. Depois de realizar esta escolha, foi importante

garantir que os critérios estavam bem definidos e eram também comunicados de forma clara.

Concluindo, no início do EP demonstrava algum receio na realização das avaliações, tanto a AD como a AS. Existia a clara consciência de que se a mesma não fosse realizada corretamente, iria prejudicar o aluno. Com o decorrer do tempo, as dificuldades iniciais foram ultrapassadas, o que contribuiu de uma forma muito eficaz para o desenvolvimento das minhas capacidades enquanto professor.

4.10 Observação das aulas

A observação das aulas é uma prática valiosa para o aperfeiçoamento do ensino, permitindo aos docentes analisar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas (Reis, 2011). É um excelente instrumento de evolução e de aprendizagem, que acompanhou todo o meu processo de prática pedagógica. Segundo Reis (2011), a observação tem um papel muito importante na melhoria da aprendizagem, constituindo assim uma fonte de motivação e inspiração, que leva à conseqüente melhoria da qualidade das práticas. É vista como uma ferramenta da prática pedagógica, estando associada a inúmeras vantagens, beneficiando os estagiários e os professores com as experiências vivenciadas (Nodari & Almeida, 2012).

Sarmiento (2004) refere que observar é captar significados diferentes através da visualização. Num momento inicial de formação, a observação representa um papel de extrema importância, que leva à melhoria de competências e à aquisição de estratégias e de aprendizagens inerentes à disciplina. Experimentei vários momentos de observação no ano letivo, realizados quer relativamente às aulas dos diversos professores pertencentes ao grupo de EF, quer às aulas de colegas estagiários. A PC reforçou sempre a importância destes momentos e da sua enorme influência numa fase inicial da carreira profissional.

A observação encontra-se implícita nas tarefas que são realizadas pelos estudantes estagiários durante o EP, tanto ao nível da gestão do ensino e das aprendizagens, como ao nível da organização. Pode ser sistemática e não

sistemática, sendo ambas instrumentos de recolha de dados utilizados na pesquisa, observação e análise. A observação sistemática é um método de recolha de dados planeado e organizado, onde o professor segue um conjunto de critérios pré-definidos de forma a recolher dados de maneira consistente e objetiva (Hofmeister et al., 2020). É estruturada, utiliza critérios específicos e, normalmente, é utilizada para observações de grandes números. A observação não sistemática é uma abordagem mais informal para recolher dados, no qual o professor não segue um protocolo definido e não se encontra planeado como os dados serão recolhidos. É menos estruturada que a sistemática, sendo normalmente utilizada para a compreensão inicial dos dados antes de se realizar uma observação sistemática (Hofmeister et al., 2020).

Ao longo da prática pedagógica recorri maioritariamente à observação sistemática, com critérios pré-definidos. No sentido de existir uma análise e registo das observações, com a ajuda da PC elaboramos uma tabela de observação (Anexo 4 – Lista de Verificação para Observação da Aula), ao qual recorri durante todo o processo observacional, que englobava 3 grandes momentos: no início da aula, durante a aula e a conclusão da mesma. Nesse mesmo registo expunha, ainda, outros aspetos verificados, que consistiam na relação pedagógica, na comunicação e no clima da aprendizagem. Dentro de cada momento, estavam descritas várias categorias, cuja consecução de cada uma era descrita com sim ou não. Acrescentava, ainda, pequenas observações, se necessário.

Para Rink (2014), os estudantes que observam e analisam os seus próprios desempenhos ou dos colegas, transformam essa observação numa excelente forma de aprendizagem. Todas as observações foram excelentes momentos de aquisição de conhecimento. Por essa razão, posteriormente a cada momento observacional, existiam reuniões juntamente com a PC e estagiários, no sentido de debater, dar FB sobre a prática, dando a palavra a cada um dos estagiários para falar sobre as respetivas aprendizagens, aspetos a melhorar e pontos fortes das aulas de outros colegas. Estes momentos criavam um espaço de evolução, crescimento e de procura de soluções e estratégias de apoio ao processo de ensino.

No que concerne à observação dos professores do grupo de EF, de referir que se tornaram momentos muito estimulantes, permitindo-me contactar com várias formas de trabalho, identificar e observar diferentes dinâmicas de turma e, conseqüentemente, diferentes dinâmicas entre alunos, que me poderão claramente ser úteis no futuro que se avizinha.

Em suma, estes momentos de observação tornaram-me um docente em início de carreira, com um maior leque de estratégias, habilidades e com uma maior capacidade de observar, refletir e debater.

4.11 Reflexão

Neste contexto, a reflexão e a ação são elementos-chave do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos professores uma busca constante pela melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A reflexão/ação consiste num processo contínuo de análise crítica das práticas pedagógicas, no qual o professor é capaz de observar, analisar e compreender a sua própria prática, procurando aperfeiçoar as estratégias de ensino utilizadas. Segundo Schön (1983), a reflexão/ação é a capacidade que detemos para identificar problemas, encontrar novas soluções e, conseqüentemente, avaliar os resultados obtidos. Desta forma, o docente torna-se um elemento ativo na construção do seu conhecimento e na melhoria do processo educativo.

Em relação à minha prática, senti dificuldades no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática, essencialmente na identificação dos problemas. As estratégias necessárias para colmatar este obstáculo foram encontradas com base em pesquisa bibliográfica e em discussão com a PC, permitindo numa fase posterior refletir com maior coerência, identificando os aspetos positivos e aqueles que necessitavam de melhoria.

Quanto ao momento de refletir, identifica-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996). A primeira é realizada no decorrer da própria ação, a segunda após a ação, e a terceira num momento mais posterior que ajuda o professor a evoluir e a formar a sua forma de se conhecer (Alarcão, 1996). Pacheco & Flores (1999), atribuem uma grande

importância à reflexão na ação, referindo que se trata de um processo de descoberta originando um saber construído através da experiência vivida. A reflexão na ação é o ato de refletir no momento, ajustando e procurando a melhoria no decorrer na aula. Nesta primeira reflexão, devido à pouca experiência, sentia alguma dificuldade em ajustar os exercícios e refletir no momento se o exercício estava a correr como planeado ou não. A partir do momento em que comecei a adquirir mais experiência, comecei a deter mais facilidade em refletir e em ajustar os exercícios no momento, se necessário. A reflexão sobre a ação consiste na análise das ações desenvolvidas no decorrer da aula, onde surge a oportunidade de refletir sobre as decisões que foram tomadas durante a mesma, identificando os erros e analisando a respetiva influência das decisões no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Zeichner & Liston, 2013). Todas estas reflexões permitem ao professor reconstruir e melhorar os seus métodos de ensino-aprendizagem (Zeichner & Liston, 2013).

Tal como descrito anteriormente, numa fase inicial, demonstrava bastantes dificuldades em refletir, pois tinha pouca experiência e, muitas das vezes, não conseguia perceber o que estava a correr mal. Focava-me apenas no modo como a aula decorria, ou seja, se os alunos se portavam de forma correta, ou não, e quais as soluções que encontravam para esses problemas em específico. Depois de refletir com a PC, apercebi-me que as reflexões teriam de ser mais aprofundadas, analisando as questões relacionadas com a gestão da aula, com a adaptação dos exercícios, com as avaliações e com o FB transmitido aos alunos. Desta forma, todas as reflexões passaram a deter um menor grau de dificuldade.

Em relação à reflexão da ação sobre a ação, esta envolve um nível mais profundo de análise, em que o professor é capaz de questionar e reformular as suas crenças, valores e pressupostos pedagógicos (Tardif, 2012). Este processo de reflexão permite uma compreensão mais ampla dos fatores que influenciam a prática docente, levando a uma maior consciencialização e transformação da própria identidade profissional (Tardif, 2012). A reflexão da ação sobre a ação no EP, envolveu uma abordagem crítica, com análise profunda e contínua, das

práticas educacionais. Após cada aula, refletia sobre cada ação tomada nas aulas, com o principal objetivo de promover melhorias significativas.

Em conclusão, determino que as reflexões são elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores de EF. Estes processos permitem aos professores requintar as suas práticas pedagógicas, promovendo assim uma maior compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, ajudando a melhorar e a ser um docente de excelência na disciplina de EF. Portanto, é essencial que os profissionais da área valorizem a reflexão como uma ferramenta essencial para o crescimento e aperfeiçoamento.

Foram as diversas reflexões que me permitiram colmatar as dificuldades sentidas, aprimorando algumas decisões tomadas durante a aula, conseguindo adquirir competências, estar mais preparado com recurso a um maior leque de estratégias, para todos os problemas que possam surgir durante as aulas. A partir do momento em que as dificuldades e os erros são corrigidos através das reflexões no momento ou posteriores à prática, ficamos preparados para qualquer situação adversa que nos possa surgir na aula. Capacidade que fui adquirindo ao longo das aulas. Desta forma, quanto mais experiência e maturidade fui tendo ao longo do estágio, mais profundas e essenciais se tornaram as reflexões para aprimorar a minha prática, proporcionado assim um melhor ensino-aprendizagem aos alunos.

5. Participação nas atividades escolares e a relação com a comunidade envolvente

A participação nas atividades escolares e a relação com a comunidade envolvente desempenham um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Essa interação não apenas enriquece a experiência educacional, mas, também, fortalece os laços entre a escola, os alunos, os pais e a comunidade em geral.

5.1 Atividades Não Letivas

No que diz respeito às atividades não letivas, organizadas ao longo do ano escolar, estive inserido em várias atividades (ver Tabela 1).

Clube de Futsal	Ao longo do ano letivo
Clube de Voleibol	1º e 2º Período
Corta-Mato escolar	6 de Janeiro
Corta-Mato distrital	4 de Março
Meeting de atletismo	27 de Abril
Dia do AERT	26 de Maio
Sarau	14 de Junho

Tabela 1 – Atividades não letivas

Devo salientar, também, que juntamente com a minha colega de estágio, criamos um Clube de Voleibol, cujas aulas decorriam todas as terças-feiras. Este clube teve o seu início com apenas 4 alunos, tendo aumentado gradualmente para um total de 10 alunos participantes. Foi desenvolvido um sarau na escola, que exigiu bastante disponibilidade. Foi necessário ensaiar com os alunos de 5º

ano a apresentação, que consistiu no encerramento do sarau com uma coreografia. Para além desta, foi também desenvolvida uma coreografia com o grupo de EF.

Ao longo do ano letivo, participei em todas as atividades proporcionadas pelo departamento de EF. Para além das anteriormente mencionadas, irei abordar mais aprofundadamente o Clube de Futsal.

O Clube de Futsal teve o seu início no primeiro período, com cerca de 15 alunos, tendo sido desenvolvido ao longo do tempo e aumentado a sua lotação para 25 alunos. No que se refere a critérios de inscrição, apenas se podiam inscrever os alunos que não estivessem a ser alvo de participações disciplinares. O trabalho desenvolvido ao longo dos períodos baseou-se muito no desenvolvimento da técnica e apenas quando o nível dos alunos aumentou, fui introduzindo algumas noções táticas. Na minha opinião, o clube era um espaço de descontração dos alunos, logo optei por não exigir dos mesmos, aquilo que exigiria se de um contexto de aula se tratasse. Foi um trabalho bastante prazeroso, porque os alunos que pertenciam ao clube, estavam interessados em jogar e aprender mais sobre futsal, o que facilitou o decorrer das aulas e a evolução dos mesmos.

Denotei uma diferença muito grande entre a minha turma residente e este Clube de Futsal. Os alunos surgiam sempre motivados e com vontade de pertencer ao clube. Representou, por isso, uma experiência extremamente enriquecedora enquanto professor.

Em suma, todas estas atividades foram essenciais para me integrar no grupo de EF e para deixar a minha marca como estudante estagiário na escola.

6. Dimensão da Investigação

6.1 Resumo

O objetivo deste estudo consistiu em analisar a quantidade e o tipo de instrução realizada em três momentos distintos da aula (início, durante e final) e, ainda, a emissão de FB na leção nas modalidades de andebol e de ginástica. Comporta, portanto, um estudo de natureza descritiva, onde se averiguou a frequência da informação transmitida nos momentos acima mencionados. Os resultados indicam que na modalidade de andebol e na modalidade de ginástica o FB prescritivo foi o mais utilizado. Relativamente à direção do FB, nas modalidades coletivas observamos que este era mais direcionado para o grupo e nas modalidades individuais era mais direcionado para o indivíduo. Foi possível, também, identificar o uso do questionamento, sendo este uma ferramenta essencial para desenvolver as competências não só motoras, mas também cognitivas dos alunos.

Palavras-Chave: Feedback Pedagógico; Educação Física; Desporto

6.2 Abstract

The objective of this study was to analyze the quantity and type of instruction given at three distinct moments during the class (beginning, during, and end), as well as the provision of feedback in teaching both handball and gymnastics. Therefore, it constitutes a descriptive study where the frequency of information transmitted at the mentioned moments was investigated. The results indicate that in both handball and gymnastics, prescriptive feedback was the most used. Regarding the direction of feedback, in team sports, it was observed that it was more directed towards the group, while in individual sports, it was more directed towards the individual. It was also possible to identify the use of questioning, which is an essential tool for developing not only motor but also cognitive skills in students.

Keywords: Pedagogical Feedback; Physical Education; Sports.

6.3 Introdução

A comunicação desempenha um papel central em qualquer ambiente educacional, não sendo por isso diferente nas aulas de EF. A comunicação pode ser a chave para a eficácia pedagógica do professor, pois geralmente quando um professor é um bom comunicador, pode dizer-se também que é um professor eficaz, que recorre à comunicação para controlar, informar, motivar e expressar emoções (Mesquita, Farias, Coutinho, Queirós & Silva, 2021).

A forma como os professores se comunicam com os alunos, antes, durante e após a aula, pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes (Rosado & Mesquita, 2009; IPDJ, 2021) Antes de uma aula de EF, a comunicação é transmitida através de instruções prévias, objetivos de aprendizagem e preparação dos alunos para a atividade. Durante a aula, o FB desempenha um papel crucial na explicação das atividades, na correção da técnica, na motivação dos alunos e na gestão do tempo. Após a aula, o FB manifesta-se na correção do desempenho dos alunos, no FB e nas orientações para futuras sessões. Cada um desses momentos de transmissão da informação desempenha um papel distinto no processo de ensino-aprendizagem em EF.

Deve ter-se em conta que é essencial que os professores de EF, tenham cientes os cuidados a ser tomados durante os momentos de comunicação com os alunos. A comunicação deve ser clara, adaptada às necessidades individuais de cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, utilizando estratégias eficazes para garantir que todos os alunos compreendam a informação transmitida.

O FB pedagógico desempenha um papel muito importante na aula de EF, fornecendo informações específicas sobre o seu desempenho, permitindo aos alunos compreender quais os seus pontos fortes e quais os pontos a melhorar. Neste contexto, o FB é uma preciosa ferramenta pedagógica, que apoia o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, fornece informações acerca do seu desempenho nas atividades e no desenvolvimento das habilidades motoras (Deci & Ryan, 2008). Permite aos professores corrigir, encorajar, avaliar, prescrever e descrever, influenciando diretamente a qualidade

da aprendizagem e a motivação dos alunos nas suas práticas desportivas (Smith & Smoll, 2017).

Um FB pedagógico pode ser entendido como um comportamento de reação do professor à resposta motora dos alunos, com o principal objetivo de correção ou de melhoria. O FB possui duas fases distintas: a fase de diagnóstico, em que se identifica o erro e, a fase de prescrição, na qual se emite o FB para a melhoria ou correção (Mesquita et al., 2021). Segundo Maria & Zeferino (2007), a forma como o FB é emitido melhora os resultados da aprendizagem. Ajuda os alunos a corrigirem os seus erros, fortalecendo os comportamentos que devem ser tomados e demonstrando ao aluno como pode melhorar. Na área educacional, o FB caracteriza-se pelas informações que são transmitidas aos alunos, descrevendo e discutindo os erros sobre uma determinada habilidade motora ou exercício.

O FB pedagógico, por estar relacionado diretamente com a competência desportiva dos alunos, deve ser realizado com intenção e sentido de apropriação, ou seja, inicialmente o professor deve observar e identificar o erro e, de seguida, tomar a decisão, decidir se reage ou não (Rosado & Mesquita, 2009). Caso reaja, o professor emite o FB e observa as mudanças no comportamento dos alunos (Rosado & Mesquita, 2009).

É importante referir que as diferentes modalidades desportivas podem requerer abordagens diferentes no momento da transmissão do FB. O FB pode também ser influenciado pela forma como o professor conduz a aula e direciona o FB para o aluno, grupo ou turma. Por sua vez, os FB a emitir pelo professor dependem daquilo que se considera necessário alterar, destacando, assim, diferentes FB e diferentes objetivos. O FB pode ser descritivo, prescritivo, avaliativo e interrogativo. Descritivo, quando a informação descreve a ação que o aluno está a realizar; prescritivo, quando indica o modo de realização da ação; avaliativo, quando estabelece uma apreciação do que o aluno está a realizar, podendo ser negativa ou positiva; e, interrogativo, quando questiona o aluno (Mesquita et al., 2021).

A problematização deste estudo resulta da necessidade de compreender como a instrução e o FB pedagógico, transmitido nos diferentes momentos da

aula, têm impacto sobre a eficácia do ensino da EF. A relevância deste estudo demarca-se por permitir informar sobre quais as práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para a melhoria dos FB emitidos pelo professor.

Desta forma, o objetivo deste estudo consistiu em analisar a quantidade e o tipo de instrução realizada em três momentos distintos da aula (início, durante e final) e, ainda, a emissão de FB na leção nas modalidades de andebol e de ginástica. Comporta, portanto, um estudo de natureza descritiva, onde se procura compreender a frequência da informação transmitida ao longo da leção de aulas de EF do EE de modalidades distintas.

6.4 Metodologia

Fonseca (2002) explana que a metodologia é o estudo da organização, do percurso a ser traçado e dos instrumentos necessários previamente à realização de uma pesquisa ou estudo. Quando nos referimos à metodologia, entendemos que é um processo que visa atingir um fim ou para se obter uma conclusão. A metodologia contribui para a definição do objetivo da investigação, mas, principalmente, deve ajudar a entender o próprio processo da investigação e não apenas os resultados (Bruyne, 1991).

Este estudo apresenta-se como de natureza descritiva. Pretende descrever a quantidade de tempo correspondente à transmissão de informação (i.e., instrução e FB) e à sua percentagem face à aula no seu todo.

6.5 Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por um professor estagiário e a sua turma residente, a qual é composta por 21 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, que frequentavam as aulas de EF no ano letivo de 2022/2023. Os participantes eram os alunos de uma turma de 7º ano, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade. Entre estes 21 alunos, dois deles detinham autismo e uma das alunas tinha mutismo seletivo. A turma era muito conversadora e tinha muitas dificuldades em permanecer concentrada.

A recolha de dados decorreu ao longo de todo o 3º período.

6.6 Instrumentos e Procedimentos

A informação transmitida pelo professor nas correspondentes unidades didáticas de andebol e ginástica foi gravada com o auxílio do telemóvel, auriculares e a app “Dictafone”. Após gravação, as aulas eram analisadas e o registo da informação era realizado através do preenchimento de uma grelha desenvolvida especificamente para o efeito. Mais especificamente, para o preenchimento da Tabela 1, recorri à Tabela 2. Posteriormente, procedi ao registo da transmissão do FB na Tabela 3.

Tempo		Duração	Instrução			Tipo de Feedback	Direção do Feedback
Início	Fim		Antes da Prática	Durante a Prática	Após a Prática		

Tabela 1- Tabela de contabilização de tempo

<u>Instrução:</u> Antes da Prática: Apresentação das tarefas; Explicações, Demonstrações; Durante a Prática: Feedbacks; Após a Prática: Análise da Prática desenvolvida; <u>Tipos de FB:</u> Avaliativo Positivo ou Negativo / Prescritivo / Descritivo /Interrogativo; <u>Direção do FB:</u> Individual/ Grupo/ Turma;																			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 2 – Descrição do FB

Modalidade	AP- Instrução					AP- Questionamento					DP- Feedback Prescritivo					DP- Feedback Descritivo				
	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem
Ginástica																				
Andebol																				

DP-Feedback Av. Positivo					DP-feedback AV.Negativo					DP-feedback Interrogativo					Ap. P- Instrução					TOTAL			%
ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	Percentagem	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	%	ALUNO	GRUPO	TURMA	TOTAL	%				

Tabela 3 - Tabela de transmissão do FB

6.7 Recolha e análise dos dados

Para a recolha dos dados relacionados com o estudo, utilizei as gravações do áudio das aulas de EF. As gravações corresponderam a 2 modalidades, a modalidade de ginástica, onde foi gravada uma aula de 50 minutos e, à modalidade de andebol, onde foram gravadas duas aulas, uma de 50 minutos e uma de 100 minutos.

Numa primeira fase, foi possível determinar o tempo de duração de cada momento de transmissão de informação. A transmissão da informação foi dividida em 3 momentos, nomeadamente antes, durante e depois da prática.

Depois da recolha de dados, iniciei o tratamento dos mesmos, através do preenchimento das tabelas apresentadas previamente. A Tabela 1 permitia determinar o tempo total de transmissão de FB nas diferentes modalidades. A tabela 2 foi definida para determinar os tipos de FB, permitindo auxiliar na audição das aulas. Por último, a tabela 3, que foi definida como a tabela de transmissão de FB principal, a qual foi utilizada para a contabilização da informação transmitida em percentagem e em minutos.

6.8 Resultados

Neste capítulo, irão ser apresentados os resultados do estudo. Os resultados dizem respeito aos momentos de instrução e da emissão de FB. Os momentos de instrução dizem respeito a dois momentos. O primeiro momento correspondeu ao início da aula, onde se utilizou o questionamento e a instrução. No segundo momento, definido como o após a prática, em que só foi utilizada somente a instrução. No que se refere à transmissão de informação durante a prática, registamos a emissão de FB, nomeadamente o FB prescritivo, descritivo, avaliativo (negativo ou positivo) e o interrogativo (questionamento).

Momento antes da Prática:

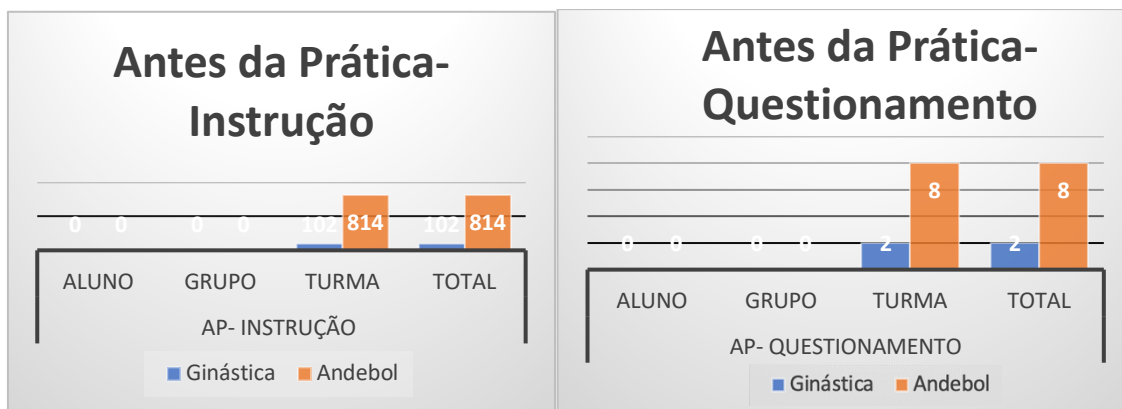


Tabela 4 - Antes da Prática (instrução)

Tabela 5 - Antes de Prática- Questionamento

No que diz respeito ao momento antes da prática, observamos que foi transmitido um total de 916 minutos de instrução, sendo este momento sempre direcionado para a turma como um todo, conforme se encontra descrito nas tabelas. Na modalidade de andebol, a instrução teve uma duração total de 814 minutos e para a modalidade de ginástica de 102 minutos (Tabela 4). No que concerne ao questionamento, verificou-se que no total das aulas analisadas foram emitidos 10 minutos deste tipo de comunicação, sempre dirigido para a turma como um todo (Tabela 5).

Durante a prática

☐ FB Prescritivo

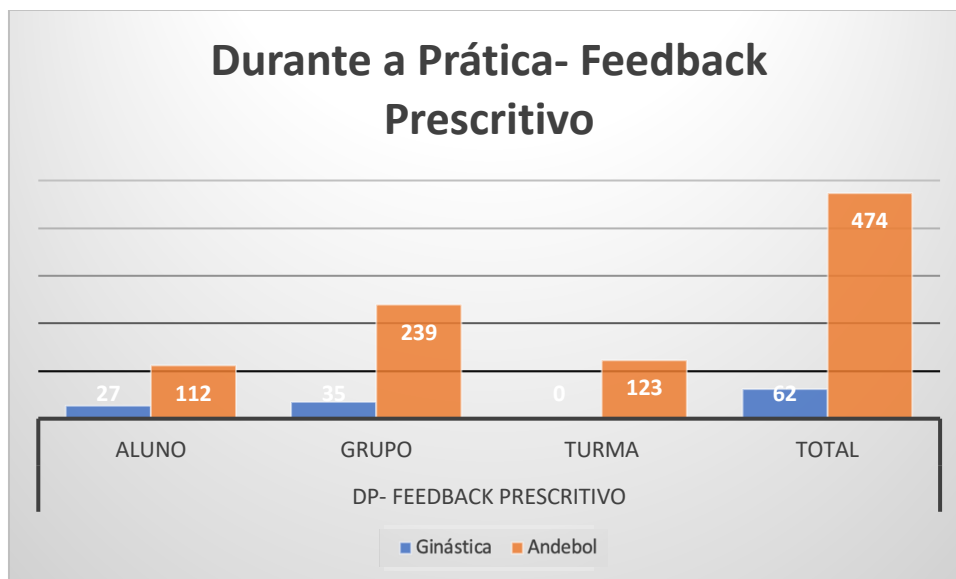


Tabela 6 - Durante a Prática- FB Prescritivo

No que concerne aos FB emitidos durante a prática, verificamos que foi emitido FB prescritivo, com a duração total de 536 minutos de FB. Mais especificamente 139 minutos para o aluno, 274 minutos para o grupo, e 123 minutos para a turma. Observamos, ainda, que o FB prescritivo foi direcionado para um pequeno grupo foi o mais utilizado nas duas modalidades.

□ FB Descritivo

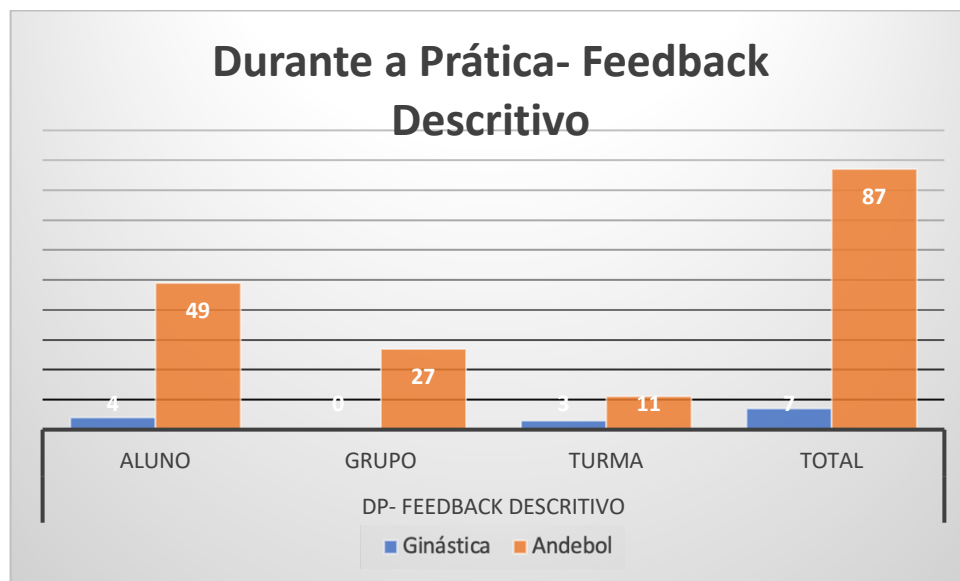


Tabela 7 - Durante a Prática - FB Descritivo

Relativamente ao FB descritivo, observamos que apresenta uma minoria de minutos despendidos quando comparado com o FB prescritivo, com um total de 94 minutos de FB emitidos para as duas modalidades, como descrito na tabela 7. Em relação à emissão de FB para o aluno verificamos que foram utilizados 56 minutos. Na modalidade de ginástica, não foi emitido qualquer minuto de FB para o grupo. Já na modalidade de andebol, foram emitidos 27 minutos deste tipo de feedback para o grupo e 14 minutos de FB para a turma.

□ FB Avaliativo Positivo

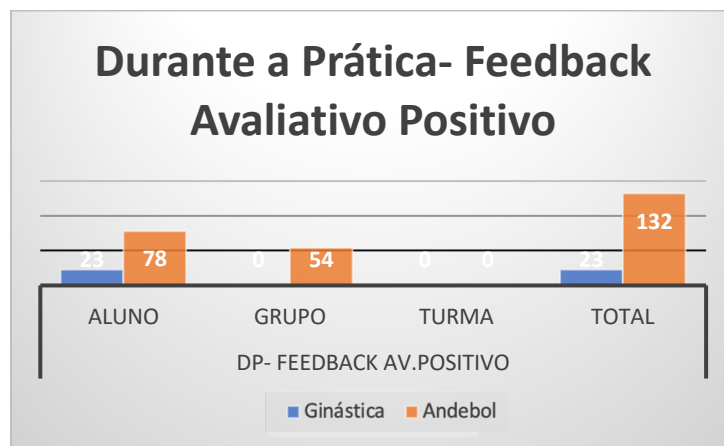


Tabela 8 - Durante a Prática - FB Avaliativo Positivo

Relativamente ao FB avaliativo positivo, verifica-se que foram emitidos 155 minutos de FB no seu total. Em ambas as modalidades foi transmitido este tipo de FB para o aluno e apenas na modalidade de andebol, foi emitido este tipo de FB para o grupo.

□ FB Avaliativo Negativo

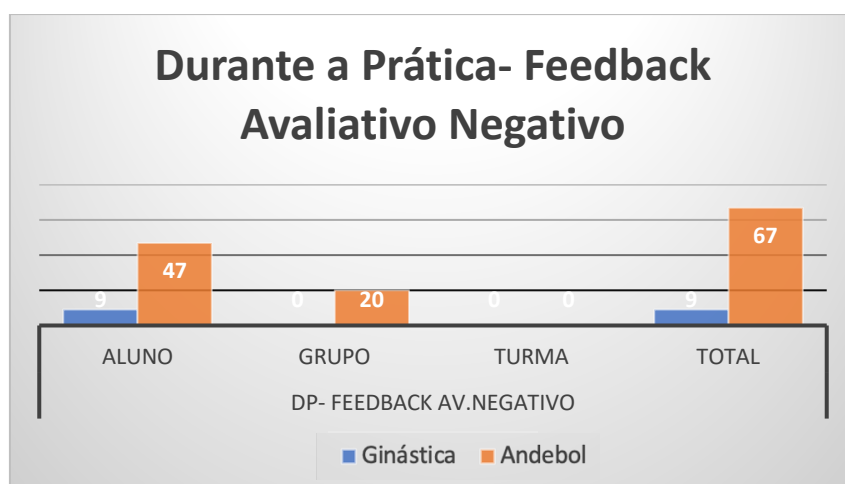


Tabela 9 - Durante a Prática- FB Avaliativo Negativo

Relativamente ao FB avaliativo negativo verificamos que foram emitidos 76 minutos deste tipo de FB no seu total. Apenas foram utilizados 9 minutos de

FB para o aluno na modalidade de ginástica. Já na modalidade de andebol, verificou-se um aumento dos minutos, tanto para o aluno (maior número de minutos), como para o grupo. Deverá ser realçado que ambos os FB avaliativos, no que diz respeito à modalidade de ginástica, não foram direcionados para o grupo ou turma, sendo, portanto, a sua utilização mais individualizada para o aluno.

□ FB Interrogativo

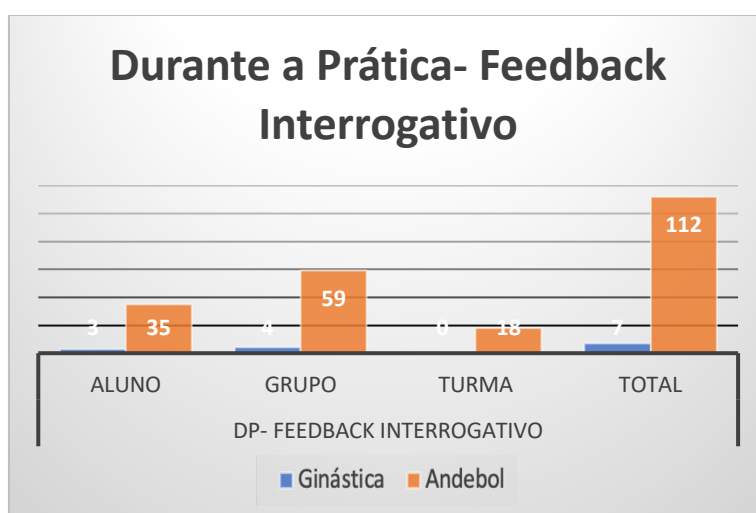


Tabela 10 - Durante a Prática - Questionamento

Relativamente ao FB Interrogativo verifica-se que foram emitidos 119 minutos deste tipo de FB. Na modalidade de ginástica verificamos que apenas foram utilizados 7 minutos de transmissão deste tipo de FB. Já na modalidade de andebol verificamos que foram utilizados 112 minutos, maioritariamente para o grupo.

Após a prática

□ Instrução

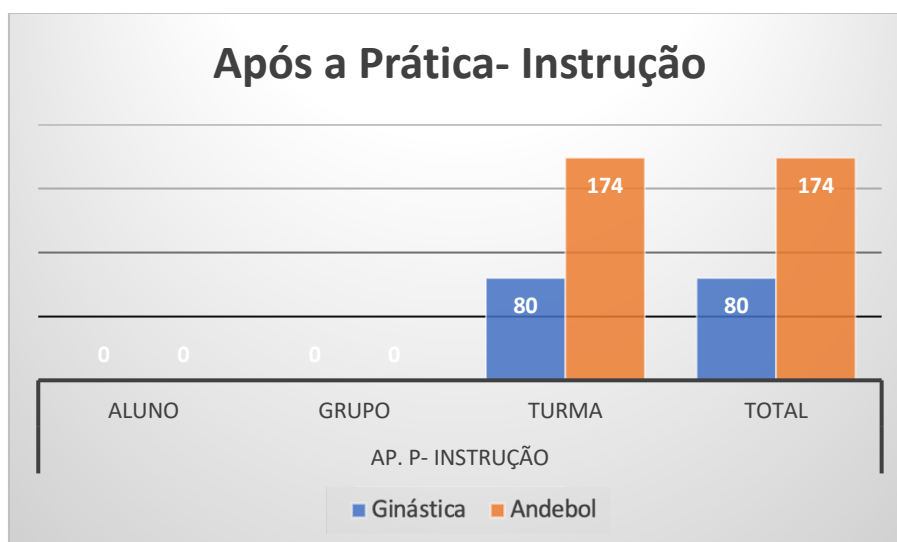


Tabela 11 - Após a Prática - Instrução

Após a prática, foram emitidos 254 minutos de instrução. Verificamos que após a prática, tal como antes da prática, apenas foram utilizados minutos de instrução para a turma.

6.9 Discussão

A instrução e a emissão de feedback comporta uma dimensão da eficácia de ensino determinante para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido. Deste modo, o presente estudo foi muito importante para a minha evolução enquanto docente, porquanto me permitiu compreender concretamente como foi o meu desempenho a este nível, quais os pontos menos positivos na transmissão de informação, e, ainda, quais as ações de melhoria nesta componente do meu desempenho profissional.

No que se refere à apresentação de um exercício físico ao aluno, numa primeira parte deverão ser apresentados os objetivos gerais e os específicos do mesmo, para que os alunos estabeleçam uma conexão com aquilo que se pretende (Mesquita et al., 2021). Esta introdução onde se estabelecem objetivos

claros, se apresentam regras e estratégias, revela-se fundamental para que os alunos compreendam e estejam preparados para concretizar aquilo que se espera da sua prestação na aula (Mesquita et al., 2021). Por conseguinte, é de elevada importância definir metas claras e desafiadoras de desempenho, motivando os alunos (Locke, Edwin & Latham, 1991).

Desta forma, no momento antes da prática, foram contabilizadas em minutos, as abordagens em relação à instrução e ao questionamento (Tabela 4 e 5). Como se pode verificar, em relação à instrução, foram despendidos um total de 916 minutos, especificamente 814 minutos na modalidade de andebol para a turma e, 102 minutos na modalidade de ginástica também para a turma. Nas duas modalidades foram apenas utilizados momentos de instrução para a turma.

Em relação ao segundo momento da aula, correspondente ao momento durante a aula, foram contabilizados os FB prescritivos, descritivos, avaliativos positivos e negativos e o questionamento. Uma das variáveis que apresenta mais impacto nos alunos e no respetivo desempenho numa determinada atividade é o FB pedagógico (Hughes, Franks & Dancs, (Eds.), 2019). Bandura (1977) revela a importância da observação, seguida de correções ao aluno, essenciais para que o mesmo entenda o seu processo de aprendizagem. Com o desenvolvimento das tecnologias, existiu a necessidade de se rever o processo de transmissão de FB, com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem, aperfeiçoar e/ou adquirir habilidades motoras (Hadiana, Wahidi, Sartono & Agustan, 2020).

Relativamente aos resultados mais gerais e inerentes ao tipo de FB, o estudo demonstra que nas duas modalidades analisadas, o FB mais utilizado foi o prescritivo. O FB prescritivo representa a informação que indica o modo como realizar uma ação, por exemplo, indicar ao aluno que coloque as mãos acima da cabeça (Mesquita et al., 2021). Através da Tabela 6, constata-se que 536 minutos de FB, corresponderam ao tipo prescritivo. Na modalidade de andebol foram utilizados FB para os 3 grupos, com predominância para o grupo. Na modalidade de ginástica, verificou-se que apenas existiu FB para o aluno e para o grupo, sendo que o grupo teve o maior número de FB. No caso do FB descritivo, em que a informação descreve a ação que o aluno está a realizar, o total de minutos

emitidos, de acordo com a Tabela 7, foi de 94 minutos, o que quando comparado com os restantes tipos, representa uma minoria.

Segundo Sequeira & Rodrigues, (2017), os professores de EF têm a tendência de prescrever aos alunos a forma como devem realizar determinada habilidade motora, porque julgam que estes ainda não dominam suficientemente as matérias. Em segundo plano, recorrem aos FB avaliativos, tanto positivos, como negativos (Sequeira & Rodrigues, 2017). Os FB avaliativos são informações que estabelecem uma apreciação daquilo que o aluno está a realizar, podendo ser positiva ou negativa (Mesquita et al., 2021). Silva (2018), no que diz respeito ao FB positivo, menciona que este permite destacar a capacidade do aluno na execução de uma atividade, com o principal objetivo de melhorar a sua técnica. Por outro lado, o professor pode optar por ser crítico da execução do aluno, revelando o FB negativo, com o intuito de o incentivar a melhorar.

No presente estudo, ao analisar o FB avaliativo positivo e o negativo, deteta-se uma grande diferença. No FB avaliativo positivo foram emitidos 155 minutos (Tabela 8), na sua grande maioria para o aluno e em menor quantidade para o grupo, em ambas as modalidades. Já no FB avaliativo negativo foram emitidos apenas 76 minutos (Tabela 9), para o aluno e para o grupo. De acordo com Meester e colaboradores (2020), o FB positivo exerce efeitos sobre o aprimoramento e a motivação para o desenvolvimento de competências. McKenzie e Soffit (2002) referem que o FB positivo consegue obter melhores resultados, pois aumenta a perceção de competência e a motivação autónoma após uma atividade realizada. Acrescenta que as informações vão de encontro às observações efetuadas, onde o FB avaliativo positivo se distingue pela positiva face ao FB avaliativo negativo.

Esta análise permite afirmar que uma correta utilização do FB é determinante para uma boa condução do processo ensino-aprendizagem. Quina (2009) reforça que este tipo de FB atua como uma informação e um reforço, que permite a curto prazo criar um clima favorável para aumentar a cooperação e o próprio rendimento dos alunos.

Quanto ao FB interrogativo, é a informação que coloca uma questão ao aluno (Mesquita et al., 2021). Segundo Ward & Griggs (2011), para que se possam trabalhar de forma mais completa os aspetos do desenvolvimento cognitivo, os professores devem ter a capacidade de questionar os alunos, com questões-chave, no momento apropriado de aprendizagem, para desenvolver a capacidade de compreensão do jogo. Com este tipo de FB, os professores pretendem levar o aluno a descobrir as causas dos seus erros na execução, assim como a procurar os meios para superar as dificuldades encontradas (Quina 2009). Com recurso à Tabela 10, elenca-se que foram emitidos 119 minutos de FB. Na modalidade de andebol, os FB foram maioritariamente para o grupo, embora tenha sido utilizado em todos os grupos. Por outro lado, na modalidade de ginástica, foram utilizados unicamente 7 minutos para o aluno e para o grupo.

No momento após a prática, o exercício encerra-se com uma breve transmissão da informação de como decorreu o mesmo. É importante realçar que estes momentos são preciosos para fornecer FB sobre a prática e questionar os alunos sobre as habilidades motoras essenciais daquele exercício (Mesquita et al., 2021). Relativamente a este momento, foram apenas analisados os momentos de instrução, embora devessem ter sido analisados os dois momentos, como concretizado no momento antes da prática. Apesar disso, foram emitidos FB para a turma em ambas as modalidades, com um total de 254 minutos (Tabela 11). Na fase da instrução após a prática, deve ser sempre incluída a revisão dos acontecimentos das aulas e qual o desempenho dos alunos, com vista à melhoria nas próximas aulas. Segundo Mayer (2002), representa um momento de extrema importância, que consolida e revê os conhecimentos, para que os mesmos possam ser retidos. Isto permite que os alunos reflitam sobre os seus progressos, fornecendo mais uma vez, uma oportunidade de melhoria continua.

Ainda em relação ao momento após a prática e ao questionamento, Mesquita et al. (2021) revela que o questionamento é uma estratégia instrucional que pode ajudar a promover e a potenciar a aprendizagem. Como não foram observados os momentos de questionamento no momento após a prática, será,

certamente, uma oportunidade de melhoria de minha parte para aprimorar a sua utilização neste momento da aula numa futura oportunidade de leção.

Concluindo, este estudo permitiu verificar que existem diferenças nos minutos de emissão de FB nas duas modalidades observadas. No caso do andebol, maioritariamente direcionados para o grupo e na ginástica para o aluno. O FB mais utilizado no andebol e na ginástica foi o FB prescritivo, embora no andebol tenha mais direcionado para o grupo e na ginástica para o aluno.

6.10 Conclusão

Em função dos resultados obtidos, o estudo permitiu que se concluísse que na modalidade coletiva de andebol e na modalidade individual de ginástica, o FB prescritivo foi o mais utilizado. Relativamente à direção nas modalidades coletivas, observamos que o FB era mais direcionado para o grupo e nas modalidades individuais era mais direcionado para o indivíduo. Foi possível concluir, também, que o recurso ao questionamento, embora pudesse ter sido mais utilizado, foi essencial para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Como qualquer estudo científico, o presente estudo apresenta limitações, pelo que é importante referir que a amostra deste estudo foi relativamente pequena e cingida a duas modalidades muito específicas, nomeadamente o andebol e a ginástica. Apesar desta limitação, foi possível dar resposta aos principais objetivos do estudo.

Pese embora as respetivas limitações, esta é uma área de investigação com extrema relevância e que ainda carece de mais estudos. É necessário, portanto, ampliar o corpo de evidência, pelo que a investigação futura deve investir na realização de mais estudos que envolvam um maior número de amostra e de modalidades .

6.11 Referências Bibliográficas

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica Da Pesquisa Em Ciências Sociais*. Rio De Janeiro: Francisco Alves.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.

De Meester, A., Van Duyse, F., Aelterman, N., De Muynck, G. J., & Haerens, L. (2020). An experimental, video-based investigation into the motivating impact of choice and positive feedback among students with different motor competence levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 361-378.

Departamento de Formação Qualificação do IPDJ. (2021). *Técnicos Desporto Em Portugal* (p.1). Instituto Português do Desporto e Juventude, IP.

Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

Hadiana, O., Wahidi, R., Sartono, S., & Agustan, B. (2020). The Impact of Video Feedback Toward Futsal Playing Skills. In *4th International Conference on Sport Science, Health, and Physical Education (ICSSHPE 2019)* (pp. 68-70). Atlantis Press.

Hughes, M., Franks, I. M., & Dancs, H. (Eds.). (2019). *Essentials of performance analysis in sport*. Routledge.

Locke, Edwin & Latham, Gary. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. *The Academy of Management Review*. 16. 10.2307/258875.

Maria, A., & Zeferino, B. (2007). Feedback como Estratégia de Aprendizado no

Ensino Médico Feedback as a Teaching / Learning Strategy in Medical Education. *Rev Bras Educ Med*, 31(2), 176–179.

McKenzie, T. L., & SOFIT, L. (2002). System for observing fitness instruction time. *Overview and Training Manual*. San Diego, CA: San Diego State University.

Mesquita, I., Farias, C., Coutinho, P., Queirós, P. & Silva, P. (2021). *Pedagogia e Didática do Desporto*. Lisboa: Instituto Português Do Desporto e Juventude, I.P.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2017). O feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Contributos para a formação de treinadores de sucesso*, 173.

Silva, J. M. R. D. (2018). O uso do feedback extrínseco no processo de ensino-aprendizagem dos esportes de invasão em contexto escolar.

Smith, A. L., & Smoll, F. L. (2017). *Youth sports as a behavior setting for psychological interventions*. *Sport, exercise, and performance psychology*, 6(4), 435.

Ward, G., & Griggs, G. (2011). Principles of play: a proposed framework towards a holistic overview of games in primary physical education. *Education 3-13*, 39(5), 499-516

7 Considerações finais

A formação enquanto futuro profissional não pode ficar estagnada apenas com os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação. Os professores devem considerar a sua formação, como um trabalho diário, onde deve exigir estudo e pesquisa, ao longo de todo o percurso profissional (Ferreira, 2006). Desta forma, é necessário compreender e estar preparado para a evolução e aprendizagem contínua, para a procura incessante pelo conhecimento, o que consequentemente leva ao aumento das estratégias necessárias para o ato de ensinar (Demo, 2002;).

Para concluir o meu RE, devo referir que foi uma experiência muito significativa e enriquecedora, que me ajudou a desenvolver capacidades enquanto professor. Durante este ano de estágio detive a oportunidade de aplicar e aprimorar as minhas habilidades e conhecimentos ao longo da minha formação académica, enquanto enfrentava os verdadeiros desafios de liderar uma turma.

A colaboração com os colegas de profissão e a orientação dos professores orientadores revelaram-se elementos essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal, permitindo-me aprender e experimentar novas abordagens. Além do referido, o contacto diário com os alunos proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada das dificuldades dos alunos e ajudou-me a desenvolver estratégias de ensino para ir de encontro com as necessidades dos alunos, promovendo um melhor ensino-aprendizagem. Durante o estágio, também desenvolvi as minhas capacidades de avaliar, ajustando sempre que necessário os métodos de avaliação para progredir e ser o mais justo para os alunos.

Embora tenham vivenciado várias dificuldades ao longo do estágio, estas dificuldades proporcionaram-me variadíssimas ferramentas para o meu desenvolvimento. Sinto-me mais preparado para enfrentar os vários desafios enquanto professor e continuar a melhorar ao longo da carreira profissional.

Devo terminar com um agradecimento a todos os envolvidos no meu EP, desde os alunos até aos professores e à escola, pelo apoio e orientação ao longo deste longo ano letivo. Sinto-me preparado e ansioso para colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas ao longo deste ano letivo. Sendo este estágio

uma etapa crucial na minha formação, estou muito entusiasmado com o futuro para a minha carreira enquanto professor.

8 Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores*. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*.

Caparroz, F. E., & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.

Conceição, J. S., Santos, J. F., Sobrinha, M., & Oliveira, M. A. R. (2019). A importância do planeamento no contexto escolar. *Faculdade São Luís de França*. Disponível em: < <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf> > Acesso em 1 de julho de 2023, 4.

Demo, P. (2002). Desafios modernos da educação. In *Desafios modernos da educação* (pp. 272-272).

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual orientations in teacher education* (pp. 90-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.

Ferreira, N. S. C. (2006). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. *Educação & Sociedade*, 27, 1341-1358.

Fishman S., & Tobey C. (1978) *Augmented feedback*. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: descriptive studies of physical education classes*. *Motor Skills: Theory into Practice*, Monograph 1, 51–62.

Freitas, S. L., da Costa, M. G. N., & de Miranda, F. A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98.

Fuzer, C., & Weber, T. (2012). Um Passo de Cada Vez. A (Re) Escrita em Resposta a Feedbacks no Processo Ensino aprendizagem de Produção Textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 13(2), 36-60.

Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. *Educação física escolar: Referenciais para um ensino de qualidade*, 87-108.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas da educação física I*, 89-95.

Gonzalez, D. H. (2015). Aprendizagem motora: uma breve revisão sobre a construção e progressão do conhecimento científico. *EFDsports Revista Digital, Buenos Aires*, (211).

Hofmeister, E. H., McCullick, B. A., Tomporowski, P. D., & Schempp, P. G. (2020). Relationship between rank and instructor teaching technique in an adult martial arts setting. *Martial Arts Studies*, (9), 54-70.

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

Januário, C. (2017). O planejamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 109-118.

Lima, A. L., & Rangel, I. C. A. (2013). *Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Práticas*. Editora Sprint.

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos (3ªed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.

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

Monteiro, E. J. L. B. (2021). Um método baseado na teoria da resposta ao item para avaliação e feedback automático no contexto de educação digital.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). Teaching physical education: First online edition. *Spectrum Institute for Teaching and Learning*.

Nobre, P. R. B. (2021). Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico.

Nodari, J. I. & De Almeida, M. R. (2012). Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X*, 2.

Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Richard, S. A. (1991). Motor learning and performance: from principles to practice. *Champaign, Illinois, Human Kinetics*.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning (7th ed.)*. New York: McGraw Hill.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Acedido a 28 de junho de 2023. Disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>*.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das actividades físicas*. Lisboa: Omniserviços.

Salmoni, A. W., Schmidt, R. A., & Walter, C. B. (1984). Knowledge of results and motor learning: a review and critical reappraisal. *Psychological bulletin*, 95(3), 355.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: FMH

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la Educación Física* (Vol. 129). Inde.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.

Anexos

Anexo 1 – Planeamento Anual

Calendarização Letiva

O calendário escolar está definido da seguinte forma:

Período Escolar	Início	Fim
1º Período	15 de Setembro	16 de Dezembro
2º Período	3 de Janeiro	31 de Março
3º Período	19 de Abril	14 de Junho
Interrupções Letivas		
Férias de Natal	19 de Dezembro	2 de Janeiro
Férias de Carnaval	20 de Fevereiro	22 de Fevereiro
Férias da Páscoa	3 de Abril	14 de Abril
Feriados: 1 de Novembro (dia de todos os Santos); 1 de Dezembro (Restauração da Independência); 8 de Dezembro (Imaculada Conceição); 25 de Abril (Dia da Liberdade); 1 de Maio (Dia do Trabalhador); 8 de Junho (Corpo de Deus); 10 de Junho (Dia de Portugal)		

Previsão do Número de Aulas- 7º ano

Período letivo	Matéria	Nº de aulas por Matéria	Total de aulas
1º Período	Bateria de Testes (Fit-escola)	2	36
	Basquetebol	14	
	Badminton	14	
	Atletismo	14	
2º Período	Bateria de Testes (Fit-escola)	2	36
	Voleibol	16	
	Atletismo (estafetas, salto em comprimento)	7	
	Ginástica Artística	9	
3º Período	Andebol		
	Atletismo		

Período	Aulas Previstas	Aulas Dadas
1º período:	36	36
2º período	37	37
3º período		

Matérias:

- Fit-escola
- Basquetebol
- Badminton
- Voleibol
- Atletismo (corrida de resistência, salto em altura e comprimento, estafetas, lançamentos)
- Andebol
- Ginástica Artística

Ponto 2- Planejamento das atividades- Planejamento Anual

1º/2º/3º Período

	Semana 1		Semana 2		Semana 3		Semana 4		Semana 5		Semana 6		Semana 7	
Dia	20/set	22/set	27/set	29/set	4/out	6/out	11/out	13/out	18/out	20/out	25/out	27/out	1/nov.	3/nov.
Espaço														
1º Período	Apresentação Teste Fit-Escola	Teste FIT-escola	Teste Fit-escola AD	Basquete bol 2	Basquete bol 3/4	Basquete bol 5	ATL/Basquete bol 6/7	ATL/Basquete bol 8	ATL/Basquete bol 9/10	ATL/Basquete bol 11	ATL/Basquete bol 12/13	ATL/Basquete bol (Av Final) 14	Feriado	Badminton (AD) 1

	Semana 8		Semana 9		Semana 10		Semana 11		Semana 12		Semana 13		Semana 14	
Dia	8/nov.	10/nov.	15/nov.	17/nov.	22/nov.	24/nov.	29/nov.	1/dez	6/dez	8/dez	13/dez	15/dez	20/dez	22/dez
Espaço														
1º Período	ATL/Badminton 2/3	ATL/Badminton 4	ATL/Badminton 5/6	ATL/Badminton 7	ATL/Badminton 8/9	ATL/Badminton 10	ATL/Badminton 11/12	Feriado	ATL/Badminton (Av Final) 13/14	Feriado	Auto e hetero avaliação	Fim do 1º período	Natal	

	Semana 15		Semana 16		Semana 17		Semana 18		Semana 19	
Dia	27/dez	29/dez	3/jan.	5/jan.	10/jan.	12/jan.	17/jan.	19/jan.	24/jan.	26/jan.
Espaço	Natal									
2º Período			Teste FIT-ESCOLA	Testes FIT-ESCOLA	Teste Fit-Escola AD voleibol 1	Voleibol 2	Voleibol 3 e 4	Atletismo 1	Voleibol 5 e 6	Atletismo 2

	Semana 20		Semana 21		Semana 22		Semana 23		Semana 24		Semana 25		Semana 26	
Dia	31/jan.	2/fev.	7/fev.	9/fev.	14/fev.	16/fev.	21/fev.	23/fev.	28/fev.	2/mar	7/mar	9/mar	14/mar	16/mar
Espaço							Carnaval							
2º Período	Voleibol 7 e 8	Atletismo 3	Voleibol 9 e 10	Atletismo 4	Voleibol 11 e 12	Atletismo 5		Atletismo 6	Voleibol 13 e 14	Atletismo 7	Voleibol 15 e 16 (Av. Sumativa)	Ginástica 1	Ginástica 2/3	Ginástica 4

	Semana 27		Semana 28		Semana 29		Semana 30		Semana 31		Semana 32		
Dia	21/mar	23/mar	28/mar	30/mar	4/abr.	6/abr.	11/abr.	13/abr.	18/abr.	20/abr.	25/abr.	27/abr.	
Espaço													
2º/3º Período	Ginástica 5 e 6	Ginástica 7	Ginástica 8/9 (av. Sumativa)	Fim do 2º Período	Páscoa					FIT-ESCOLA	FIT-ESCOLA	Feriado	Atletismo 1

	Semana 33		Semana 34		Semana 35		Semana 36		Semana 37		Semana 38	
Dia	2/mai.	4/mai.	9/mai.	11/mai.	16/mai.	18/mai.	23/mai.	25/mai.	30/mai.	01/jun.	06/jun.	8/jun.
Espaço												
2º Período	AND 1/2	ATL (salto altura) 2	AND 3/4	ATL 3	AND 5/6	ATL 4	AND 7/8	ATL 5	AND 9/10	ATL 6 (av. Sumativa)	AND 11/12 (avaliação Sumativa)	Fim do 3º Período

Anexo 2 – Planeamento da Unidade Didática

Unidade Didática Voleibol	Plano de Aula Nº	1	2	3 e 4	5 e 6	7 e 8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16
	Dia	10/jan	12/jan	17/jan	24/jan	31/jan	07/fev	14/fev	28/fev	07/mar
	Espaço	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO	1/2 CAMPO
	Duração	50	50	100	100	100	100	100	100	100
Técnica	Posição Fundamental	D A i v a n 1 g i ó s 1 a ç ã o c a	I/E	E	E	E	E	C		Avaliação Sumativa
	Deslocamentos		I/E	E	E	E	E	C		
	Passe de Frente		I/E	E	E	E	E	C		
	Serviço por Baixo			I/E	E	E	E	E	C	
	Manchete					I/E	E	E	C	
Tática (Jogo 1vs 1)	Identificação de zonas de responsabilidade		I/E	E	E	E	E	C		Avaliação Sumativa
	Ocupação do Espaço				I/E	E	E	E	C	
	Prosseguir				I/E	E	E	E	C	
Aptidão Física	Resistência			X		X	X		X	
	Força			X	X	X		X	X	
	Velocidade			X	X		X	X	X	
	Flexibilidade				X	X	X		X	
	Destreza geral			X		X		X	X	
Conhecimento da modalidade	Objetivo do jogo		X	X	X	X	X	X	X	Avaliação Sumativa
	Principais ações técnico-táticas e gestos técnicos		X	X	X	X	X	X	X	
	Regras da modalidade (sinaletica, segurança)		X	X	X	X	X	X	X	
	História e Terminologia		X	X	X	X	X	X	X	
Cooperação e Fair-Play	Relaciona-se com cordialidade e respeito		X	X	X	X	X	X	X	Avaliação Sumativa
	Fair-Play		X	X	X	X	X	X	X	
	Cumprir as regras de jogo		X	X	X	X	X	X	X	
	Procura o êxito pessoal e do grupo		X	X	X	X	X	X	X	

Anexo 3 – Plano de Aula

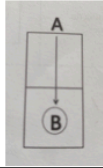
Mestrado em Ensino nos Ensinos Básicos e Secundários

Ano letivo 2022-2023

Ano letivo 2022-2023

Plano de Aula – Voleibol				
Professor estagiário: Professora cooperante:		Data: 24/01/2023 Aula nº: 46 e 47 Tempo de Aula: 100' (90'm úteis) Início: 10h30 Fim: 12h15	Nº alunos: 21	
Unidade Didática: 5 e 6 de 16		Material: Apito, cronómetro, sinalizadores, rede de voleibol, 15 bolas, 15 arcos.		
Função Didática: Exercitação da posição base, dos deslocamentos, do passe de frente e do serviço por baixo. Exercitação da identificação de zonas de responsabilidade. Introdução e exercitação da ocupação do espaço e do prosseguir.				
Objetivos: Motor: - Adotar a posição média; deslocamento; passe de frente; serviço por baixo - Aumentar os níveis de força, de velocidade e de flexibilidade. Cognitivo: - Identificar as zonas de responsabilidade, a ocupação do espaço e a ação de prosseguir, em situação de jogo 1x1. Socio-afetivo: - Comunicar com os colegas, melhorar a entreajuda, a cooperação, o fair-play; cumprir as regras do jogo.				
Tempo	Objetivos Específicos	Conteúdos	CrITÉRIOS de Êxito	Organizaç ão metodoló gica/ Esquema
15'	Predispor o corpo para a atividade (ativação geral/ aquecimento);	Divisão dos alunos em grupos de 2 Os alunos espalham-se pela linha amarela, em pares, e realizam, um de cada vez, o exercício de aquecimento indicado pelo professor. - Os mesmos pares, com uma bola, realizam as seguintes propostas: 1º Variante: Auto-passe; 2º Variante: Auto-passe, sendo um alto e um baixo (alternado). 3º Variante: Auto-passe só com uma mão (direito-esquerdo).	- Realização dos exercícios de acordo com as orientações do professor - Com bola: - Bola contactada acima e ligeiramente à frente e acima da cabeça; - Controlar a bola; - Olhar dirigido para a bola;	Alunos distribuído s em pares pela linha amarela.
15'	Exercitar o passe e os deslocamentos;	Nos mesmos pares, os grupos espalham-se pelos campos definidos. Jogo dos passes (1+1) 1º Variante: o jogo inicia-se com passe de frente, sendo obrigatório realizarem 2 toques (controlo passe), e enviarem a bola para o campo contrário. Realizam o maior número de passagens de rede, cooperando entre si. 2º Variante: em competição com os restantes colegas, e em cooperação com	-Coordenar a flexão/extensão dos MI e MS (contacto inicial- fletir; depois extensão); - Bola contactada acima e ligeiramente à frente da testa; - Mãos envolvem a bola, contactando-a com os 10 dedos; - Olhar dirigido para a bola; -Pés ligeiramente afastados, com um a frente do outro.	Alunos distribuem -se pelos campos definidos, mantendo os mesmo pares, um de cada lado da fita

Ano letivo 2022-2023

		o colega, através do passe os alunos fazer o maior número de passagens por cima da rede cooperando com o colega, utilizando o passe, controlo + passe.		
15'	Exercitar o serviço por baixo. Analisar a trajetória do serviço e deslocar-se atempadamente.	Jogo do serviço-receção O serviço é realizado para a receção do colega que se encontro do outro lado da rede com um arco. O Serviço deverá ser dirigido para o aluno com arco. Troca de funções após sinal do professor. Se os alunos demonstrarem dificuldades irá ser dada a instrução para avançarem para mais próximo da rede.	Serviço por baixo: -Pé contrário à mão que serve à frente; -Batimento na bola realizado com os dedos em extensão e unidos; -MS de batimento esticado; -Orientação do corpo para o alvo; -Tronco ligeiramente inclinado a frente; - Avanço do pé mais recuado após o batimento. - Serviço dirigido para o colega; Deslocamentos: - Na receção deslocamento para um bom enquadramento com a bola; -Deslocar-se atempadamente para o ponto da queda da bola; - Deslocamento em função da trajetória da bola; - Rápidos e curtos.	Os mesmos pares do exercício anterior, um aluno de cada lado da fita 
15'	Exercitar o serviço por baixo dirigido. Exercitar a análise da trajetória e os deslocamentos; Exercitar do passe;	Serviço- auto-passe- passe De um lado da rede, um jogador serve por baixo e o outro desloca-se para efetuar receção em auto-passe para a sua frente, e posteriormente realizar um passe para o colega. (a troca de funções será ao sinal do professor)	-Dirigir o serviço para o colega; -Deslocar-se rapidamente para se colocar atrás da bola e de frente para a rede;	
25'	- Trabalhar a ocupação do espaço e do prosseguir. - Trabalhar as habilidades lecionadas até ao momento	Jogo 1x1 Utilização do serviço por baixo para iniciar o jogo e do passe de dedos como meio de contacto da bola, realizam jogo. Obrigatório realizar 2 ou 3 toques. O serviço é realizado numa área delimitada pelo professor.	- Passe: bola acima e à frente da testa; - Analisar a trajetória da bola, deslocar rápido e enquadrar com a bola; -Colocar o serviço de modo a dificultar a ação do adversário.	Os mesmos pares do exercício anterior, um aluno de cada lado da fita
5'	- Esclarecer dúvidas e sintetizar os conteúdos trabalhados	Breve conversa com os alunos sobre o desempenho durante a aula e sobre dúvidas que possam existir.		Alunos sentados de frente para o professor.

Anexo 4 – Lista de Verificação para Observação da Aula

Partilha Pedagógica

Escola:	
Observador:	Disciplina: EF
Observado:	Disciplina:
Data de Observação: 07/02/2023	Hora: 8h30
Ano de Escolaridade: 9ºano	Turma: 9ºG

TEMPO		CONCRETIZAÇÃO DA ATIVIDADE LETIVA	S	N	NO	OBSERVAÇÕES
	INÍCIO DA AULA	Supervisiona a entrada dos alunos na sala de aula	X			
		Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula	X			
		Efetua a articulação das aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores	X			
		Se houver lugar a TPC, confirma a sua realização e efetua a correção			X	
		Motiva os alunos para os conteúdos a desenvolver	X			
	DURANTE A AULA	Mostra segurança nos conteúdos abordados	X			
		Mantém os alunos ativamente envolvidos nas atividades	X			
		Estimula o "gosto pela descoberta", na forma como questiona os alunos			X	
		Adequa as atividades de acordo com as características dos alunos	X			
		Orienta o trabalho dos alunos com instruções claras, visando a sua concentração e autonomia progressiva na concretização das tarefas.	X			
		Recorre à realização frequente de sínteses de aprendizagem	X			
		Apoia os alunos na aplicação dos conteúdos, deslocando-se pela sala	X			
		Diversifica o modo de organização do trabalho (trabalho indiv. / grupo / pares ...)			X	
		Utiliza recursos motivadores, incluindo as tecnologias da informação e da comunicação.			X	
		Proporciona momentos para os alunos identificarem os seus progressos e dificuldades	X			
		Proporciona formas alternativas de superação do erro e das dificuldades identificadas.	x			
		Realiza algum tipo de registo (aspetos cognitivos; atitudes)	X			
	CONCLUSÃO DA AULA	É feita a síntese dos assuntos abordados na aula – oral/ escrita		X		
		Indica tarefas a realizar em casa pelos alunos	-	-	-	
		Antecipa o(s) conteúdo(s) a abordar na próxima aula, relacionando-o(s) com os assuntos abordados durante esta aula.		X		
		Controla a saída da sala de aula.	X			

S – Sim; N – Não; NO – Não observado

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA
Relação Pedagógica, Comunicação e Clima de Aprendizagem

Relação Pedagógica, Comunicação e Clima de Aprendizagem	S	N	NO
Encoraja uma atmosfera positiva de respeito mútuo	X		
Mostra entusiasmo pelo assunto da aula e faz os estudantes quererem aprender	X		
Adota regras de convivência saudável, de colaboração e de respeito, favorecendo as aprendizagens	X		
Incentiva a participação de todos os alunos		X	
Manifesta disponibilidade para apoiar os alunos	X		
Exerce autoridade com equilíbrio		X	Pouca autoridade
Relaciona-se positivamente com os alunos	X		
Promove a integração, a participação igualitária e o bom ambiente de trabalho	X		
Promove contextos favoráveis à interação	X		
Mostra-se próximo dos alunos sem diminuir o nível de exigência	X		
Expressa-se de forma correta, clara e audível	X		Por vezes devias aumentar o tom de voz quando os alunos se comportam de forma errada;
Evidencia segurança no trabalho e na relação com os alunos	X		
Reforça com frequência os comportamentos adequados dos alunos		X	
Manifesta entusiasmo e bom humor durante a aula	X		
Utiliza adequadamente um sistema de sinais para a gestão dos comportamentos na sala de aula	X		
Promove o trabalho cooperativo e a entreajuda entre os alunos	X		
Obs: No 2º exercício não disseste quando trocava, não deste feedback aos alunos para se colocarem na linha “amarela” por exemplo. Bolas de um lado para o aron e o colega andavam aos chutos. Alguns alunos muito separados			