

“O desenvolvimento de uma Professora Estagiária em busca da sua identidade docente”

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, 16 de agosto e do Decreto-Lei nº79/2014, 14 de maio.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Coutinho

Marisa dos Santos Peneda de Sousa

Porto, junho de 2024

Ficha de Catalogação:

Sousa, M. S. P. (2024). *O desenvolvimento de uma Professora Estagiária em busca da sua identidade docente*. Porto: M. Sousa. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, DESENVOLVIMENTO, ESTÁGIO PROFISSIONAL, COMPORTAMENTO DO PROFESSOR, GESTÃO DO ENSINO

Dedicatória

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicional!

Ao meu namorado, “meu porto seguro”.

Agradecimentos

À FADEUP, por me formar, pelos apoios em várias questões e áreas. Por me permitir desenvolver em termos profissionais, e em termos pessoais ainda mais. Por me ter unido a grandes amizades. Sobretudo, pelas lembranças que sempre irei estimar e guardar no meu coração. Aos seus Docentes, em específico os que foram meus Professores ao longo do Mestrado, por terem mostrado a paixão da nossa profissão. Por estarem sempre disponíveis para ajudar e aconselhar. Sem dúvida tornaram o caminho mais confortável e feliz!

À Professora Orientadora, pelo seu acompanhamento infalível, pela sua disponibilidade e compromisso para com o meu desenvolvimento no Estágio. Obrigada pelas suas palavras encorajadoras, por me ver como sou, e fazer-me sentir ouvida, varrendo as minhas inseguranças.

Ao Professor Cooperante, que esteve sempre disponível a ajudar e a aconselhar. Obrigada por ter partilhado a sua experiência, por se preocupar pelo meu bem-estar e me acalmar quando, desnecessariamente, eu achava que estava tudo a correr menos bem. Obrigada por ter trabalhado comigo a minha autoperceção, e me fazer ver o meu próprio valor.

À Escola Cooperante, por me fazer sentir bem-vinda desde o primeiro dia, e por me ter facultado experiências enriquecedoras e memórias que irei estimar para sempre.

Ao meu Núcleo de Estágio, pela partilha e pelos momentos que foram criados.

À minha querida MB, por ter sido mais que uma colega de Estágio. Por se ter tornado uma amiga. Em ti vejo o resultado do esforço e do trabalho, em ti vejo o sinónimo de brio. Obrigada por termos trabalhado juntas e por todas as nossas conversas amigas.

Aos meus pais, por terem sido o melhor exemplo de amor. Por terem permitido que eu crescesse num meio saudável, e me ensinarem os caminhos

bons e maus presentes na vida, mas sobretudo, por me ensinaram a levantar sempre, e cada vez mais forte. Obrigado por me ensinarem a ver e a aproveitar a beleza da vida. Obrigada por me apoiarem e aconselharem neste percurso, por serem a luz no meu caminho, obrigada por ajudarem a concretizar o meu sonho.

Ao meu namorado e à sua família, que me acolheram de braços abertos e me apoiaram em tudo. Obrigada por me aceitarem, e por todos os momentos felizes que me proporcionam. Obrigada ao meu namorado por nunca me “deixar cair”, pela paciência, pelo apoio, por ser o meu melhor amigo.

Aos meus “primeiros alunos”, em que senti que crescemos, em aspetos diferentes, mas ao mesmo tempo neste caminho.

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	3
<i>Das vivências desportivas no Desporto Escolar à Experiência no Desporto Federado na modalidade de Andebol</i>	<i>4</i>
<i>Do Percurso Desportivo ao Percurso Académico</i>	<i>5</i>
<i>Do ingresso no Mestrado na FADEUP às Expectativas iniciais sobre o Estágio Profissional.....</i>	<i>5</i>
3. Enquadramento Institucional	7
<i>Caracterização da Escola Cooperante.....</i>	<i>7</i>
<i>Caracterização da Turma Residente.....</i>	<i>8</i>
<i>Caracterização da Turma Partilhada.....</i>	<i>9</i>
<i>Os pupilos: a Turma do 2.º Ciclo.....</i>	<i>10</i>
<i>O Núcleo de Estágio</i>	<i>10</i>
<i>O Professor Cooperante</i>	<i>11</i>
<i>A Professora Orientadora.....</i>	<i>12</i>
4. Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	13
4.1. <i>O plano curricular do 10.º Ano de escolaridade</i>	<i>13</i>
4.2. <i>Planeamento.....</i>	<i>14</i>
<i>Planeamento Anual.....</i>	<i>15</i>
<i>Planeamento das Unidades Didáticas.....</i>	<i>17</i>
<i>Plano de Aula.....</i>	<i>20</i>
4.3. <i>Gestão do Ensino.....</i>	<i>21</i>
4.4. <i>Modelos de Ensino.....</i>	<i>25</i>
<i>Modelo Instrução Direta.....</i>	<i>25</i>

<i>Adoção de um Modelo Híbrido: O Modelo de Educação Desportiva e o Ensino do Jogo para a Compreensão</i>	<i>27</i>
<i>Modelo da Aprendizagem Cooperativa.....</i>	<i>29</i>
<i>4.5. Instrução</i>	<i>30</i>
<i>4.6. Feedback Pedagógico</i>	<i>33</i>
<i>4.7. A avaliação.....</i>	<i>35</i>
<i>Avaliação Diagnóstica.....</i>	<i>37</i>
<i>Avaliação Formativa</i>	<i>38</i>
<i>Avaliação Sumativa</i>	<i>39</i>
<i>A auto e heteroavaliação</i>	<i>41</i>
<i>4.8. A importância da observação e da reflexão</i>	<i>41</i>
<i>4.9. A experiência com os pupilos da Turma do 2º. Ciclo</i>	<i>45</i>
5. Área 2- Participação na Escola e Relação com a Comunidade	46
<i>5.1. O Papel do Diretor de Turma</i>	<i>46</i>
<i>5.2. O Desporto Escolar.....</i>	<i>47</i>
<i>Desporto Escolar de Andebol</i>	<i>47</i>
<i>Desporto Escolar de Boccia Adaptado</i>	<i>48</i>
<i>5.3. Atividade ValGYM (organizada pelo Núcleo de Estágio)</i>	<i>48</i>
<i>5.4. Torneio Andebol feminino.....</i>	<i>49</i>
<i>5.5. Jornadas Pedagógicas Pessoal não Docente.....</i>	<i>50</i>
6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional.....	51
<i>6.1. Formações Pedagógicas realizadas na Escola Cooperante.....</i>	<i>51</i>
<i>Jornadas Pedagógicas Pessoal Docente</i>	<i>51</i>
<i>Workshop “Técnicas de relaxamento e Bem-estar”</i>	<i>51</i>
<i>Palestra sobre a “Gestão da Ansiedade e do Stress”.....</i>	<i>52</i>
<i>6.2. Formação Complementar ao Currículo Académico</i>	<i>52</i>

6.3. O estudo de investigação enquanto fator determinante para o meu desenvolvimento profissional	53
Análise da evolução dos fatores de eficácia de ensino do professor na lecionação da modalidade de andebol numa turma do 10.º ano de escolaridade.....	53
<i>Introdução</i>	55
<i>Metodologia</i>	57
<i>Resultados</i>	59
<i>Discussão</i>	64
<i>Conclusão</i>	68
<i>Referências Bibliográficas</i>	69
7. Considerações Finais	72
8. Referências Bibliográficas	74
9. Anexos	XII

Resumo

O Estágio Profissional decorreu durante o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, numa Escola Cooperante. Através do contexto prático, acompanhado e orientado pelo Professor Cooperante e pela Professora Orientadora, foi possível desenvolver novas capacidades e aprender mais sobre os diferentes conteúdos do Ensino da Educação Física. No ambiente escolar desenvolvi algumas funções e tarefas, onde a reflexão se tornou a minha leal amiga, permitindo responder aos conflitos e aos problemas encontrados. Este Relatório de Estágio tem como objetivo apresentar e analisar o meu caminho como Professora Estagiária, refletindo sobre os desafios encontrados e como estes foram superados. O mesmo é constituído por sete capítulos. Começando com a introdução, onde explico a organização dos diferentes tópicos e de seguida com o “Enquadramento Pessoal” e “Enquadramento Institucional”. A sua estruturação tem como alicerce as três grandes áreas do Estágio Profissional: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Participação na Escola e Relação com a Comunidade (Área 2) e a área do Desenvolvimento Profissional (Área 3). Na Área 1 desenvolve-se os tópicos do currículo do 10º Ano, do planeamento e da gestão do ensino. A Área 2 corresponde à minha participação no Desporto Escolar e nas formações e atividades da EC. A Área 3 contempla uma formação académica de complemento ao Diploma e o meu Estudo de Investigação intitulado “Análise da evolução dos fatores de eficácia de ensino do professor na lecionação na modalidade de andebol numa turma do 10.º ano de escolaridade”. No final do Relatório de Estágio apresento as “Considerações finais” contemplando uma breve conclusão do Estágio Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, DESENVOLVIMENTO, ESTÁGIO PROFISSIONAL, COMPORTAMENTO DO PROFESSOR, GESTÃO DO ENSINO

Abstract

The Professional Internship took place during the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sports of the University of Porto, in a Cooperating School. Through the practical context, accompanied and guided by the Cooperating Teacher and the Supervising Teacher, it was possible to develop new skills and learn more about the different contents of Physical Education Teaching. In the school environment I developed some functions and tasks, where reflection became my loyal friend, allowing me to respond to conflicts and problems encountered. This Internship Report aims to present and analyze my path as a Trainee Teacher, reflecting on the challenges encountered and how they were overcome. It consists of seven chapters. Starting with the introduction, where I explain the organization of the different topics and then with the "Personal Framework" and "Institutional Framework". Its structure is based on the three main areas of the Professional Internship: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Participation in School and Relationship with the Community (Area 2) and the area of Professional Development (Area 3). Area 1 covers the topics of the 10th Year curriculum, planning and teaching management. Area 2 corresponds to my participation in School Sports and in EC training and activities. Area 3 includes academic training to complement the Diploma and my Research Study entitled "Analysis of the evolution of teacher teaching effectiveness factors when teaching handball in a 10th year class". At the end of the Internship Report, I present the "Final Considerations" including a brief conclusion of the Professional Internship.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, DEVELOPMENT, PROFESSIONAL INTERNSHIP, TEACHER BEHAVIOR, EDUCATION MANAGEMENT

Lista de Abreviaturas

DE- Desporto Escolar

EC- Escola Cooperante

EF- Educação Física

EP- Estágio Profissional

FADEUP- Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

GDEF- Grupo Disciplinar de Educação Física

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS- Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID- Modelo de Instrução Direta

NE- Núcleo de Estágio

PC- Professor Cooperante

PE- Professor Estagiário

PO- Professora Orientadora

RE- Relatório de Estágio

UD- Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento representa um Relatório de Estágio (RE) realizado no enquadramento do Estágio Profissional (EP), que é integrante no 2ºano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). O EP decorreu numa Escola Cooperante (EC) pertencente à Região Norte e na área metropolitana do Porto, pertencente a um Agrupamento de Escolas, com os diversos ciclos de estudo. Durante o EP fui acompanhada pelo Professor Cooperante (PC) na EC, e, também, supervisionada pela Professora Orientadora (PO) de EP. No Núcleo de Estágio (NE) faziam parte quatro Professores Estagiários (PE), contando comigo.

O EP reforça, em contexto real, a formação dos Professores, a qual, no contexto prático, apresenta dificuldades devido à sua natureza e complexidade, mas que são estas dificuldades que tornam o caminho mais cativante (Batista & Queirós, 2013). O processo de EP proporciona, assim, estímulos e oportunidades para o desenvolvimento profissional e pessoal. Como Batista & Queirós (2013) mencionam, o estímulo do pensamento e da capacidade crítica, darão ferramentas para saber “como” fazer, mas também saber “porquê” e “para quê” de o fazer.

No contexto prático, o meu percurso enquanto PE permitiu-me desenvolver diversas tarefas, sendo as principais as tarefas relacionadas com a lecionação de aulas, o planeamento, a reflexão e a avaliação. Também tive a oportunidade de acompanhar o desporto escolar (DE), participar em formações pedagógicas e atividades desenvolvidas pela EC. Neste sentido, o presente RE convoca precisamente ao relato individualizado e particularizado da minha história, de forma reflexiva, expondo os pontos em que senti maior evolução e aqueles que ainda carecem de melhoria.

Para tal, o RE é constituído por sete capítulos, nos quais estão inseridos diversos subcapítulos que caracterizam a especificidade de cada tema. A

estruturação do mesmo começou com um enquadramento pessoal, no qual concretizo a minha apresentação e exponho a minha experiência no contexto desportivo, destacando os motivos que me levaram a seguir a área de ensino da Educação Física (EF). Neste capítulo apresento, ainda, as minhas expectativas iniciais referentes ao EP. O capítulo seguinte integra o enquadramento institucional, com breve caracterização da EC, das turmas, do NE, da PO e do PC. Após estes enquadramentos a estrutura do RE tem por base as três grandes áreas do EP: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Participação na Escola e Relação com a Comunidade (Área 2) e a área do Desenvolvimento Profissional (Área 3).

Na Área 1 encontram-se os capítulos referentes ao currículo do ano de escolaridade aplicado no âmbito do EP, ao planeamento (planeamento anual, planeamento de unidades didáticas, e planos de aula), à gestão do ensino (gestão da aula e do tempo da aula, Modelos de Ensino, instrução, feedback, avaliação, observação e reflexão). A Área 2 integra o relato das vivências inerentes à participação no DE e nas formações pedagógicas e atividades desenvolvidas pela EC. A última área desenvolvida, a Área 3, contempla a formação pedagógica de complemento ao Diploma e o meu Projeto de Estudo. No final do RE são ainda desenvolvidas as “Considerações finais”, constituindo-se uma breve conclusão de EP.

2. Enquadramento Pessoal

O meu nome é Marisa Sousa, tenho 25 anos e sou do distrito do Porto. Desde muito cedo comecei a demonstrar um gosto enorme pelo desporto. O contexto onde cresci permitiu-me desenvolver muito as minhas habilidades motoras fundamentais, pois fui abençoada por ter crescido num meio rural, num beiral com um quintal e uma vizinhança com bastantes crianças da minha idade. Era, portanto, uma zona considerada segura, pois nunca estava sozinha, e os irmãos mais velhos (o meu e os dos meus amigos) estavam sempre por perto. Os meus passatempos eram, sobretudo, brincar na rua depois das aulas, jogando várias modalidades, jogos de caça-caça, subir às árvores, andar de patins, um bocadinho de tudo, onde a imaginação não tinha limites. Tive muita sorte por ter crescido neste ambiente, e pelo facto de os meus pais me deixarem brincar e praticar algumas modalidades no DE, sobretudo no 1.º ciclo de escolaridade, como, por exemplo, o voleibol (gira-vólei) e o atletismo (cortamato).

O meu maior exemplo foi o meu irmão mais velho, que me ensinou a jogar futebol, a andar de bicicleta e a nadar. Sempre foi o maior desportista da família. Era guarda-redes de futebol e eu fui influenciada por ele a ser também desportista, e, desde cedo, competitiva e também irrequieta como ele. O meu pai também reconhecia o desporto como essencial para o nosso desenvolvimento e muitas vezes jogava futebol ou andava de bicicleta connosco, mostrando os seus truques e organizando minicompetições. A minha mãe é a menos desportista, mas rapidamente se tornava a nossa socorrista, para curar as “feridas de guerra” e as minhas mágoas quando o meu irmão me ganhava. No 1.º ciclo de escolaridade tive um Professor de EF fantástico que me incentivou a participar no DE e fez-me gostar muito dessa atividade, em especial de natação. Lembro-me perfeitamente de ir a uma competição de natação do DE e receber um diploma de participação (“50m crol”), o que, para mim, foi a maior alegria do mundo! A partir desse momento quis participar em tudo o que fosse

ligado ao desporto. Ficava sempre ansiosa para ter aulas de EF e já nessa altura queria ser Professora de EF.

Das vivências desportivas no Desporto Escolar à Experiência no Desporto Federado na modalidade de Andebol

Tudo começou a ser mais clarividente quando comecei a praticar DE de andebol no 7.º ano. Algumas colegas da minha turma já praticavam a modalidade e eu estava a aprender andebol nas aulas de EF, pelo que a minha curiosidade levou-me até ao Professor do DE de andebol e, conseqüentemente, a iniciar a respetiva prática desportiva. Rapidamente “apaixonei-me” pela modalidade e, no ano seguinte, com 12 anos, iniciei a prática de andebol federada. A partir daí, o meu gosto pelo desporto foi sempre crescente. Aos 17 anos tive a oportunidade de começar a ajudar uma treinadora nos treinos das camadas mais jovens do Clube. Adorei a experiência e, a partir desse momento, decidi que queria ser treinadora de andebol. Ter tirado o curso de grau I fez-me querer saber ainda mais sobre desporto, pois as disciplinas da componente geral chamaram-me muito à atenção, pelo que foi a partir desse momento que tive definitivamente a certeza que tinha de seguir a área profissional de desporto e ser Professora de EF. O andebol ajudou-me imenso a crescer, num ambiente positivo com hábitos saudáveis. Ganhei responsabilidade e espírito de compromisso e sacrifício. Aprendi que tudo é possível de se aprender e dominar, se me esforçasse e treinasse sempre mais. Foi com o andebol que ganhei a confiança necessária para escolher o meu caminho. Foi o meu maior refúgio durante a minha infância e adolescência, e foi com esta experiência que compreendi, mais tarde, o verdadeiro poder do desporto. O poder que exerce no desenvolvimento das crianças e dos jovens, o poder que tem de ensinar o valor da disciplina, do respeito, da resiliência e o compromisso, da importância de criar relações positivas para tornar mais fácil e saudável viver em sociedade. O meu sonho passa por retribuir o que o desporto me deu. Por todos os momentos de felicidade que me proporcionou, espero conseguir fazer-lhe justiça e impactar

positivamente a vida das crianças e dos jovens através da minha prática pedagógica, ou seja, através do ensino da EF.

Do Percurso Desportivo ao Percurso Académico

Ingressei no Ensino Superior na Licenciatura de EF e Desporto no ISCE Douro, em Penafiel, no mesmo ano em que estava já a concluir o curso de treinadores de grau II. Na Licenciatura aproveitei o máximo para aprender, absorvendo todas as oportunidades para fazer ações de formação, e, mesmo no contexto do andebol, realizar várias formações específicas. O último ano da Licenciatura foi o momento de escolher uma entidade para realizar o estágio, e, como já me encontrava com grau II em andebol, decidi estagiar num clube de natação, visto que adoro a modalidade e porque, por diversas vezes, também me refugiava na natação para descontraí. Sempre considerei a natação como o meu segundo desporto, mas, por nunca ter praticado o mesmo a nível competitivo e federado, sempre senti que apresentava algumas lacunas. Nas aulas de Natação na Faculdade identifiquei-me muito com o ensino de natação. Por a mesma requerer muita técnica e eu sentir alguma dificuldade, sinto que isso me motivou ainda mais a querer estagiar em natação. Na Licenciatura aprofundei o conhecimento na área do ensino do desporto e com isto decidi que iria prosseguir os estudos e ingressar posteriormente no MEEFEBS na FADEUP. Sendo a FADEUP a minha escolha número um, preparei-me e esforcei-me para tirar o melhor aproveitamento possível, para conseguir acompanhar o grau de exigência da mesma. Ingressar na FADEUP foi um sonho, senti-me em casa, e permitiu-me continuar o meu caminho, tornando-o cada vez mais bonito, mesmo perante grandes desafios.

Do ingresso no Mestrado na FADEUP às Expectativas iniciais sobre o Estágio Profissional

No início do meu EP tinha expectativas muito positivas. Esperava aprender mais e desenvolver as minhas capacidades de planeamento,

observação, análise, adaptação e avaliação, bem como colocar em prática o que aprendi no meu percurso acadêmico no ensino superior. Esperava criar e desenvolver relações positivas com os diferentes intervenientes da comunidade educativa escolar, aprender novas metodologias de ensino e estratégias pedagógicas junto dos diversos profissionais de EF, mas esperava, sobretudo, aprender com as diretrizes, os pontos de vista e a experiência do PC. Esperava, ainda, aprender a criar relações positivas com os alunos e conseguir responder às necessidades individuais dos mesmos, aprendendo, também, a adaptar as aulas para tal e de acordo com os imprevistos que poderiam surgir.

No que concerne à EC, tinha a expectativa de que a mesma seria uma instituição inclusiva que permitisse o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos seus alunos. Quanto ao PC esperava que este estivesse sempre disponível para partilhar a sua experiência e guiar-me neste caminho, indicando quais os meus erros e que alternativas poderia desenvolver para os corrigir. Que, no fundo, me guiasse, sobretudo no início onde me encontraria num “mundo desconhecido”, cheio de desafios em que provavelmente teria muitas crises e “choques da realidade” (García, 1999; Almeida et al., 2011), no qual o meu maior medo seria achar que não conseguia obter sucesso e lecionar com qualidade. Dos meus colegas de NE esperava criar relações positivas, as quais permitissem desenvolver experiências profícuas e reflexões profundas sobre o nosso desempenho, o que nos ajudaria de forma mútua a crescer enquanto professores. No fundo, tinha a expectativa de criar bases fortes de respeito e cooperação com os demais intervenientes do EP, as quais contribuísem para um ambiente positivo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Posso hoje afirmar que a realidade superou, em muito, de forma positiva, as expectativas iniciais geradas por mim!

3. Enquadramento Institucional

Caracterização da Escola Cooperante

A Escola onde exerci o EP foi a minha primeira opção. Escolhi a mesma, primeiramente, pela facilidade de acesso, nomeadamente por ser perto da minha residência, mas também pelas referências muito positivas que tive da mesma no que diz respeito às condições espaciais, humanas e à qualidade do ensino. A escola enquadra-se na Região Norte e dentro da Área Metropolitana do Porto, pertencendo a um Agrupamento de Escolas com diversos ciclos de estudos. A respetiva situa-se no centro de uma cidade, estando rodeada por vários serviços comerciais, serviços de saúde e serviços administrativos. É uma escola secundária e, portanto, acolhe alunos do 7.º ano até ao 12.º ano de escolaridade, contando com mais de 900 alunos. Oferece vários cursos de ensino regular e ensino profissional. Na minha opinião, caracteriza-se por ser uma escola que tem uma relação muito boa com a comunidade escolar, pois existe grande variedade de atividades e visitas de estudo que tem como destino pontos históricos da cidade, centros de investigação e locais de interesse pedagógico, promovendo, assim, um conhecimento alargado aos alunos sobre a cultura da sua região e do país.

No que diz respeito às condições espaciais específicas para a concretização da minha prática pedagógica, mormente em EF, a escola tem um pavilhão gimnodesportivo (20m x 40m) que durante a atividade letiva encontra-se dividido em 3 espaços (1/3 correspondente a um espaço de 20m x 13m), e, ainda, um campo exterior (aproximadamente 20m x 10m) com balizas e tabelas de basquetebol. Relativamente ao pavilhão gimnodesportivo, o respetivo ainda apresenta as características de origem, e, portanto, tem cerca de 25 anos de uso, mas encontra-se em boas condições para a prática desportiva. Quanto às condições materiais para as aulas de EF, fiquei muito surpreendida pois a EC possui uma grande variedade de material para uma abordagem pedagógica de qualidade nas diversas modalidades. As condições para o ensino da EF são, portanto, fantásticas, sendo a única exceção a este facto quando o piso do

pavilhão se encontra impraticável devido às condições climatéricas adversas. Nessas situações existiu sempre um “Plano B”, sendo uma ocasião por excelência, por exemplo, para lecionar aulas teóricas sobre os diversos assuntos abordados nas aulas práticas de EF, as quais se revelaram importantes para os alunos, nomeadamente para enriquecer a sua cultura desportiva e esclarecer dúvidas referentes ao conteúdo abordado nas diversas modalidades lecionadas.

Caracterização da Turma Residente

No início do EP foi-nos explicado que iríamos, numa primeira fase, conhecer e observar as três turmas disponíveis e só depois escolher a turma residente. Na primeira semana do EP observei o PC a lecionar as aulas das respetivas turmas. Na segunda semana, o NE lecionou pelo menos uma aula em cada uma das turmas para se familiarizar e conhecer os alunos. Só no final dessa semana, escolhemos a nossa turma residente. Como éramos quatro PE para três turmas, ficou decidido que iríamos formar “duplas”, e, assim, dois PE iriam partilhar a mesma turma residente. Em função do horário de cada PE e de cada turma, fizemos essa mesma divisão, pelo que fiz parilha com a minha colega de Estágio MB. Desde o início que percebemos que nos identificávamos com a forma de trabalho uma da outra e teríamos disponibilidade para trabalhar proficuamente em conjunto. No decorrer do Estágio, ter trabalhado com a MB foi muito gratificante! Partilhávamos ideias e discutíamos tudo ao pormenor, pois queríamos ter a certeza de que estávamos a fazer tudo para garantir que os alunos estivessem sempre no centro das aprendizagens, motivados e conscientes dos conteúdos lecionados, sendo assim possível terem aprendizagens e progressos significativos. Para além do trabalho de planeamento, a MB esteve sempre disponível para me fornecer uma palavra amiga, para que eu conseguisse superar os momentos em que me sentia mais ansiosa ou stressada.

A Turma Residente consistiu numa turma do 10.º ano do Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologia, composta por 26 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Uma das alunas no início das aulas

apresentou um atestado médico, porque aguardava para realizar uma cirurgia devido a um desvio na coluna vertebral e, por isso, a mesma não realizava a componente prática. Existia, também, uma outra aluna com necessidades educativas específicas e, por isso, as situações de aprendizagem tinham de ser adaptadas para a aluna, de forma a incluí-la no desenvolvimento do conteúdo abordado e na turma. Nas primeiras aulas reparei que os alunos eram unidos e que facilmente comunicavam entre si. Notei que era uma turma aplicada, com alunos empenhados e focados nos estudos. Porém, no que diz respeito à prática desportiva, reparei que, no geral, não eram tão aptos em termos motores para a prática de atividades físicas, mas que tinham uma característica fundamental para o sucesso: a sua resiliência. Deste modo, caracterizo esta turma como uma turma trabalhadora e empenhada no seu computo geral, na qual foi possível criar uma relação Professora-alunos bastante positiva.

Caracterização da Turma Partilhada

A Turma Partilhada foi selecionada entre os demais elementos do NE e tratava-se de uma turma para a qual realizámos um planeamento em grupo. Deste modo, um PE por semana lecionava o bloco de 90 minutos a esta turma, sendo que lecionei sempre o bloco semanal de 45 minutos, porque os meus colegas de NE tinham estatuto trabalhador-estudante e eu era a única com disponibilidade para lecionar esse bloco. Tratava-se, igualmente, de uma turma de 10.º ano de escolaridade, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia, constituída por 28 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Na turma estava integrado um aluno que esteve no início do ano hospitalizado e quando regressou não podia realizar a aula de EF prática com os colegas, devido à sua condição motora debilitada. Esta turma era caracterizada por ser a turma dos “Desportistas”, pois mais de metade dos alunos da turma praticavam desporto a nível federado. Não apresentavam grandes dificuldades motoras a nível geral, porém alguns alunos eram mais distraídos, o que implicava o recurso a estratégias pedagógicas específicas que os mantivessem atentos e empenhados no decurso da aula. Caracterizo, assim,

este grupo de alunos como uma turma energética, competitiva, com alguns alunos distraídos, mas bem-comportados. Foi possível criar uma relação positiva professora-alunos após algumas aulas, pois só após a implementação de rotinas bem vincadas é que os alunos começaram a colaborar mais de forma interessada e responsável nas aulas.

Os pupilos: a Turma do 2.º Ciclo

No segundo semestre, a fim de poder experienciar a lecionação de aulas de EF no 2.º Ciclo de ensino, comecei a lecionar aulas ao 6.º ano de escolaridade numa escola pertencente ao mesmo Agrupamento de Escolas, contabilizando 20 aulas lecionadas. A turma era constituída por 16 alunos e foi possível verificar que era uma turma que apresentava algumas dificuldades motoras. Contudo, logo na primeira aula com a turma, vi que apresentavam uma grande vontade de aprender e evoluir. Encarei esta experiência como bastante enriquecedora, porquanto me permitiu lecionar a um contexto de ensino com características muito distintas daquelas que vinha habituada com um 10.º ano de escolaridade, o que contribuiu fortemente para o meu desenvolvimento profissional e para o aumento das minhas competências ao nível da docência da EF.

O Núcleo de Estágio

O NE era composto por quatro estudantes do 2.º ano do MEEFEBS, incluindo três raparigas e um rapaz. Do NE só conhecia uma colega, a MB, pois durante o 1º ano do Mestrado, conhecia-a por acaso nos corredores da Faculdade, a caminho de uma aula. Não me lembro da primeira conversa em si, apenas que era sobre um trabalho. Durante esta conversa, fiquei com uma impressão muito positiva da colega, pois mostrou ser uma pessoa genuína, trabalhadora e responsável. A colega de NE, a BG, não a conhecia de todo, não sabia nada a seu respeito, nem de que turma era. O colega de NE, o DF, conhecia um pouco, maioritariamente de vista, porque fez uma Unidade Curricular na minha turma no 2.º semestre do 1.º ano do MEEFEBS. Na primeira

reunião de NE, com o PC, conheci-os formalmente e discutimos os nossos objetivos pessoais e expectativas relativamente ao EP. Para mim sempre foi importante criar relações positivas no NE, porque seria fundamental para o meu desenvolvimento no Estágio. No NE conseguimos trabalhar em conjunto e discutir ideias e pontos de vista, pois tivemos oportunidade para aprendermos uns com os outros e ajudarmo-nos perante os desafios e as dificuldades existentes. Tínhamos todos experiências diferentes, mas naquele momento inicial os nossos receios eram os mesmos, e, por isso, construir uma base de respeito e cooperação foi fundamental. Durante o Estágio, mesmo com horários incompatíveis dos colegas, de uma forma ou de outra, conseguimos trabalhar em equipa, sobretudo assuntos relacionados com a Turma Partilhada, pelo que foi possível crescermos juntos pessoal e profissionalmente neste ano tão particular e relevante para todos.

O Professor Cooperante

Desde o primeiro contacto que o PC mostrou-se uma pessoa acessível, sempre disposto a ajudar. Desde a primeira reunião mostrou-me que era natural sentir nervosismo e que estaria sempre disponível para ajudar. Que o “caminho se faz caminhando” e que não fazia mal errar, porque iria ser assim que eu iria aprender. Aprendi também uma frase fundamental transmitida por ele: “Sucesso soletra-se T-R-A-B-A-L-H-O”. Esta frase tomei-a como uma diretriz para criar uma melhor versão de mim. O seu acompanhamento foi fundamental para me sentir bem recebida na EC, pois foi ele, de braços abertos, que me recebeu e apresentou a todos os profissionais docentes e não docentes da Escola. Criou um ambiente confortável para eu expor as minhas dificuldades, confiou no meu trabalho e deu-me autonomia para “tomar as rédeas” da situação e lecionar as aulas que me estavam definidas, estando sempre por perto para partilhar sugestões e aspetos provenientes da sua experiência. Não exigiu perfeição iminente, mas sim esforço e empenho da minha parte, pois seriam estas características que fariam de mim uma profissional competente. Estou, portanto, muito agradecida por toda a sua atenção para comigo, pois permitiu-me

aproveitar tudo o que o EP tinha para me oferecer e, conseqüentemente, potenciar a minha prática profissional com o melhor aproveitamento que consegui alcançar.

A Professora Orientadora

Desde a primeira reunião, o seu acompanhamento e supervisão garantiram que eu estivesse a cumprir as minhas funções como PE e que o meu desenvolvimento profissional estivesse a ser positivo e enriquecedor. Este acompanhamento garantiu que o meu trabalho estivesse a ser coerente e significativo, sempre acompanhado por um aconselhamento fundamentado. Senti-me tranquilizada, pois sabia que o meu processo estava a ser acompanhado de forma rigorosa e que o seu feedback permitia-me organizar o meu trabalho sempre de forma antecipada e calculada. Reforcei para mim mesma um conselho que me deu: “fazer as coisas para ontem”. Ou seja, organizar, planejar, refletir e trabalhar sempre de forma antecipada, nunca deixando nada para muito tarde. Sem dúvida, seguindo esta diretriz, sobretudo para a redação de documentos rigorosos e exigentes, como este, comecei a controlar melhor o meu nervosismo e ansiedade, pois trabalhando assim sabia que tinha tempo suficiente para reformular ou corrigir com calma, sem perder aspetos importantes devido à pressão do tempo. A PO orientou-me, guiou-me e aconselhou-me, de forma a crescer como profissional. Sinto-me grata por toda a sua disponibilidade e por me ajudar a cumprir um grande objetivo: criar uma versão de mim mais evoluída e completa a nível pessoal e profissional.

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

A Área 1 confere uma das áreas de desempenho da Prática de Estágio Supervisionada e integra todas as ações decorrentes da operacionalização do ensino. Neste capítulo, as respectivas serão plasmadas numa reflexão sobre o currículo, o planeamento, a gestão do ensino, os modelos de ensino, a avaliação, o feedback, a observação e a reflexão, sempre adotando uma perspetiva reflexiva sobre a minha evolução das diversas dimensões ao longo do EP. Por este motivo, esta área confere o “coração” deste RE.

4.1. O plano curricular do 10.º Ano de escolaridade

O Currículo pode ser definido como sendo o “o quê” que a escola ensina e o “porquê” de o ensinar, dizendo “como” irá ensinar (Cothran, 2017). Existem diferentes tipos de currículos, sendo eles o currículo recomendado, o currículo escrito, o currículo apoiado, o currículo ensinado, o currículo testado e o currículo aprendido (Cothran, 2017). É possível determinar se o currículo escrito e o currículo recomendado correspondem, de facto, àquele que os alunos vivenciaram e aprenderam, e, desta forma, é possível comparar as perspetivas dos professores, com aquilo que os alunos aprenderam, e assim verificar até que ponto a implementação do currículo permitiu os alunos aprenderem ou não (Cothran, 2017).

O currículo escrito do 10.º ano de escolaridade na EC estava definido pelo Grupo Disciplinar de EF (GDEF). Em conformidade, o planeamento foi executado seguindo as diretrizes do mesmo, mas tendo sempre em atenção o nível em que os alunos se encontravam, pelo que foi possível realizar algumas adaptações em função do contexto onde iria decorrer o nosso processo de ensino-aprendizagem para que as aprendizagens tivessem significado. Para o 10.º ano de escolaridade a EC e o GDEF tinham definido como matérias a lecionar as modalidades individuais, como seja a ginástica de solo e o badminton, e as modalidades coletivas, nomeadamente o andebol e a ginástica

acrobática. Na minha opinião, o currículo implementado no 10.º ano, nas turmas que lecionei no EP, permitiu aos alunos aprenderem com eficácia, uma vez que compreenderam bem os conteúdos, o que se traduziu numa resposta bem-sucedida à execução das tarefas propostas, bem como numa motivação e empenho elevados ao longo do ano letivo.

Segundo o currículo do GDEF, o número de aulas adstrito à lecionação de cada modalidade já estava previamente definido, sendo necessário organizar os momentos de lecionação de cada modalidade ao longo do ano letivo.

4.2. Planeamento

A planificação da educação e da formação dos alunos significa planejar os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem nos diversos níveis em que o mesmo irá decorrer, ou seja, selecionar as orientações básicas essenciais das tarefas e dos processos pedagógicos (Bento, 2003). Desta forma, o Professor baseia-se nos princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, e no programa, tendo em consideração as condições a nível pessoal, social, material e local, sendo possível desenvolver a personalidade dos alunos (Bento, 2003). Neste processo de planeamento são definidos os objetivos da formação e da educação da personalidade dos alunos, são expostos os objetivos congruentes com a matéria e são apresentadas estratégias orientadoras para se organizar o processo pedagógico (Bento, 2003).

O planeamento para as turmas do 10º. ano em que lecionei ao longo do EP foi realizado tendo por base o Modelo de Estruturas de Conhecimento de Joan Vickers (1990). Este modelo apresenta três fases de planeamento, mormente a fase de análise, a fase de decisões e a fase de aplicação (Vickers, 1990). Dentro destas fases encontram-se oito módulos. A fase de análise apresenta, assim, o Módulo 1, 2 e 3, que dizem respeito à análise da atividade desportiva segundo estruturas de conhecimento, à análise do ambiente de aprendizagem e à análise dos alunos, respetivamente. A fase de decisões engloba o Módulo 4, 5, 6 e 7, sendo eles a determinação da extensão e da

sequência das aprendizagens, a definição de objetivos, a determinação da avaliação, e, por último, a elaboração das progressões de ensino (Vickers, 1990). A fase de aplicação engloba o Módulo 8, que diz respeito à atividade real do professor plasmada no planeamento (nos três níveis), aplicação e avaliação (Vickers, 1990).

Planeamento Anual

O planeamento anual foi elaborado após ter conhecimento das atividades a decorrer durante o ano letivo e após analisar o currículo da escola para a disciplina de EF referente ao 10.º ano de escolaridade. Para tal, foi igualmente importante analisar o *roulement* das instalações, para perceber que aulas seriam lecionadas no exterior, visto que se constatava uma condição que iria influenciar a modalidade a ser lecionada. Inicialmente, senti dificuldades em analisar o *roulement* das instalações, pois nas primeiras semanas verifiquei que os espaços não estavam identificados corretamente no plano anual. Por isso, tornou-se hábito consultar o *roulement* todas as semanas, mesmo quando no próprio planeamento elaborado já estavam selecionadas as aulas no exterior. Deste modo, de forma cautelosa e para evitar qualquer tipo de engano, decidi consultar sempre o *roulement* no fim da semana anterior, para garantir que estava a planear corretamente contando com o devido espaço disponível.

Para cada modalidade a ser lecionada, o GDEF apresentava um documento com a definição dos conteúdos específicos a serem lecionados e, ainda, um modelo de ficha de avaliação sumativa para ser utilizado. Sendo assim, em função do número de aulas recomendado para cada modalidade, iniciei o planeamento anual sinalizando primeiro as aulas que seriam realizadas no exterior, pois essas seriam as aulas dedicadas à leção da modalidade de andebol. No que concerne às outras modalidades, estas poderiam ser lecionadas no interior devido aos materiais que seriam utilizados. Por exemplo, em ginástica não devemos usar os colchões no espaço exterior, não só pela dificuldade de transporte, mas também para preservar a superfície dos mesmos,

visto que o solo exterior é rugoso. Em badminton, com o vento, podia ser impossível jogar, visto que o volante podia tomar trajetórias aleatórias. O andebol foi, assim, a modalidade que apresentou condições para ser exercitada no campo exterior.

Após sinalizar as aulas de andebol, foi importante distribuir as aulas destinadas às avaliações da aptidão física, como os testes de FITEscola e FitSchool, que decorriam também em momentos específicos definidos pelo GDEF. De seguida, em discussão com o PC, chegou-se à conclusão que devia-se começar com a ginástica de solo no início do ano letivo, visto o tempo ainda não ser muito frio. Esta preocupação surgiu porque a ginástica possui uma componente músculo-esquelética particular, a qual implica um bom aquecimento, pelo que um clima mais ameno se revela mais propício a estas condições, procurando, assim, evitar possíveis lesões musculares. A ginástica acrobática deveria também ser lecionada em meados de março até abril, pelos mesmos motivos. Nas restantes semanas, as aulas foram distribuídas de forma a obter o número idealizado e equitativo para cada uma delas. No que concerne ao andebol, esta modalidade foi planeada segundo o modelo de prática distribuída, pela justificação dos espaços.

A planificação do Plano Anual foi elaborada no início do ano, contudo, rapidamente verifiquei que o mesmo se constituía apenas um “guião”, pois foi natural existir alterações por diversos motivos, como seja as condições climatéricas adversas no exterior, em que condicionava a leção da aula, ou quando estava planeado a leção da modalidade de andebol no exterior e surgia um espaço disponível no interior, sendo favorável dar continuidade com a leção da modalidade que se estava a abordar na última semana. Também existiram algumas alterações devido às condições do solo do pavilhão, especificamente quando chovia mais e o solo estava escorregadio. Nesses casos em específico avançava-se para o plano B, sendo a leção de uma aula de cariz teórico acerca das modalidades que se estavam a lecionar.

Quando comecei a realizar o planeamento anual senti que, com a existência de vários imprevistos, parecia ser muito difícil manter os objetivos

iniciais no que respeita ao número total de aulas estipulado por modalidade. Contudo, rapidamente verifiquei que o plano anual é um “guião” e que é natural existirem imprevistos que inicialmente não pensava que iriam acontecer. Para que o ajuste deste processo decorresse com naturalidade, foi fundamental refletir e analisar as possíveis soluções, de modo a adaptar o planeamento de forma a garantir que cada modalidade seria lecionada com um número suficiente de aulas, garantindo, assim, a aprendizagem significativa dos alunos. No que diz respeito às dificuldades que senti na elaboração do plano anual, sinto que consegui superá-las através da reflexão desenvolvida com o PC e com os colegas do NE acerca das possíveis soluções e alterações das aulas. Sinto que desenvolvi a minha capacidade de planeamento e também capacidade de tomada de decisão e de adaptabilidade face a esta competência.

Planeamento das Unidades Didáticas

A Unidade Didática (UD) é um conjunto de aulas distribuídas de forma a respeitar uma sequência para apresentar um programa instrucional de uma modalidade (Vickers, 1990). O planeamento da UD segue o desenvolvimento apresentado pelo Módulo 4, no qual é determinado a extensão e sequência dos conteúdos a lecionar, tendo em consideração as possíveis estratégias pedagógicas a implementar e as capacidades a desenvolver (Vickers, 1990). Seguindo este constructo, as UD de cada modalidade foram elaboradas após a realização da avaliação diagnóstica, a qual foi desenvolvida para aferir o nível da turma face aos conteúdos programáticos em questão.

A primeira UD planeada foi da modalidade de Ginástica de solo. Neste planeamento foi importante a ajuda da minha colega de Estágio BG, devido ao seu conhecimento sobre a modalidade enquanto atleta de alto rendimento. Definiu-se, assim, em conjunto os conteúdos que poderiam ser lecionados e a sequência de introdução, exercitação e consolidação dos respetivos, tendo como referência o Manual das Ajudas do Professor Carlos Araújo (Araújo, 2013). Este processo de planeamento não foi fácil para mim numa fase inicial, pois não

possuía o domínio do conteúdo que necessitava, o que me fez estudar sobre o assunto recorrendo à literatura e revendo o que aprendi nas aulas de Didática Específica de Ginástica e, assim, aprofundar os meus conhecimentos para ser possível lecionar esta modalidade com qualidade. Aos poucos comecei a dominar os conteúdos e a entender qual seria a melhor sequência para apresentar cada conteúdo à turma. Como é natural, ao longo das aulas, percebi que seria melhor fazer alguns ajustes relativos ao planeamento inicial tendo em consideração o desenvolvimento dos alunos no decorrer das aulas. Posto isto, alguns conteúdos necessitaram de mais aulas de exercitação para que a maior parte da turma conseguisse atingir sucesso na sua realização, o que, por consequência, também se adaptou e atrasou-se outros conteúdos a ser introduzidos ou consolidados, de forma que os alunos não tivessem demasiados conteúdos na mesma aula, evitando, assim, criar confusão na compreensão e execução dos elementos gímnicos. Porém, no computo geral, o planeamento desta UD mostrou ter sido bem-sucedido pois os alunos obtiveram uma aprendizagem e um desempenho superior no final da mesma em comparação com os dados obtidos na avaliação diagnóstica. A recorrente reflexão e análise do processo de ensino-aprendizagem em sede de NE foi fundamental para avaliar o ponto de situação em que se encontrava a turma nesta modalidade, e, face a isso, fazer as devidas alterações. Esta partilha de opiniões, conjuntamente com a experiência do PC, ajudou-me a compreender melhor este processo de planeamento da UD e, a partir daqui, tornou-se mais fácil planear as Unidades Didáticas seguintes.

A modalidade planeada de seguida foi o andebol. Senti-me confortável relativamente ao domínio dos conteúdos desta modalidade por já possuir experiência na respetiva enquanto atleta e treinadora. Para elaborar a UD utilizei como referência a proposta de ensino presente no livro da Professora Luísa Estriga “O Ensino do Andebol na Escola” (Estriga & Moreira, 2014), o capítulo quatro do livro “Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar” da autoria dos mesmos autores (Estriga & Moreira, 2017) e também consultei o livro “Fundamentos del Balonmano” (Feito & Álvarez, 2019). Uma vez que a UD de andebol seria lecionada segundo o modelo de prática distribuída, não seria

coerente lecionar muitos conteúdos com vários critérios de êxito, pois seria difícil criar rotinas e potenciar a aprendizagem dos alunos, em particular que se recordassem dos conteúdos lecionados em semanas anteriores. Deste modo, decidi adaptar e desenvolver um planeamento de UD simples, reduzindo o número de conteúdos e ajustando os critérios de êxito ao tempo disponível e à fase da aprendizagem dos alunos. Como algumas aulas estavam planeadas decorrerem no exterior, e devido às condições climatéricas adversas, algumas aulas não foram lecionadas, pelo que foi necessário efetuar ajustes na UD ao longo do tempo. Pese embora estes constrangimentos, foi possível verificar uma evolução significativa na aprendizagem dos alunos ao longo do semestre. Contudo, tal só foi possível porque no início das aulas eram revistos todos os conteúdos lecionados até ao momento, o que permitiu aos alunos recordarem o que tinham aprendido nas semanas anteriores e efetuarem uma ligação com o conteúdo novo a ser aprendido.

O planeamento da UD de Badminton foi mais assertivo no que concerne ao número de aulas planeadas e realizadas, pois não existiram grandes alterações face ao planeamento inicial¹. No decorrer das aulas verifiquei que a UD estava a ser coerente e avistava uma progressão pedagógica adequada face às necessidades dos alunos. Por isso, foi possível observar a evolução significativa dos alunos ao longo das aulas.

A última UD a ser planeada foi a UD de Ginástica Acrobática. Foi a UD com menos aulas disponíveis para lecionar, pelo que foi necessário sintetizar os conteúdos essenciais a lecionar. Aqui, o domínio do conhecimento por parte da colega de Estágio BG enquanto atleta de alto rendimento da modalidade foi importante no auxílio prestado no planeamento desta UD. Contudo, tal apoio não foi sinónimo de adotar uma postura passiva no decurso do ensino desta modalidade, pelo que procurei estudar bastante e aprofundar o meu conhecimento sobre a Ginástica Acrobática. Para tal, estudei profundamente os conteúdos inerentes à modalidade e observei vídeos de competições, o que me

¹ Utilizamos como referência os conteúdos lecionados na Didática Específica de Badminton, na FADEUP no ano 2022.

auxiliou a compreender como poderia lecionar a modalidade, especialmente como se poderia construir um esquema de ginástica acrobática. Esta procura do conhecimento específico da modalidade foi muito importante para a minha evolução enquanto docente e para o desenvolvimento das competências inerentes ao planeamento.

Ter como objetivo dominar o conteúdo e aprender como ensinar as diversas modalidades ajudou-me a ser mais capaz de planear com assertividade e de aplicar os conteúdos a lecionar, o que, certamente, me forneceu bases para agir no futuro a este nível. Neste sentido, senti uma clara evolução no planeamento das unidades didáticas ao longo do tempo. Verifiquei que tudo influencia o planeamento, desde as condições ambientais, como as condições espaciais, mas sobretudo o nível em que se encontram os alunos. O planeamento das Unidades Didáticas só faz sentido e só se revela eficaz se estiver adequado ao nível que se encontram os alunos, por um lado, e, por outro, objetivar atingir a superação desse nível, assegurando, conseqüentemente, o sucesso na aprendizagem dos alunos. Ao longo do EP aprendi muito sobre como planear uma UD, pelo que me sinto com competências para realizar este planeamento no futuro.

Plano de Aula

O plano de aula é um documento desenvolvido pelo Professor que o auxilia a organizar a aula e destacar componentes do processo de ensino-aprendizagem importantes de forma a não serem esquecidas (Vickers, 1990). Assim o plano deve ser simples o suficiente para ser facilmente compreendido, mas elaborado com o intuito de promover com assertividade a aprendizagem dos alunos.

A construção do modelo do plano de aula foi elaborada em conjunto dentro do NE. Cada um tinha o seu modelo previamente construído, pelo que debatemos sobre o modelo mais completo e a partir daí acrescentamos o que considerámos ser mais importante. Tivemos como referência os modelos

utilizados e sugeridos nas Didáticas Específicas das diferentes modalidades lecionadas durante o primeiro ano do MEEFEBS. Deste modo, o plano de aula seguiu também algumas diretrizes do plano de aula sugerido por Vickers (1990). Contempla no cabeçalho informação útil como a modalidade, o número da aula e o número total de aulas da UD, a turma, o número de alunos previstos, o material a ser utilizado, o horário da aula e o tempo útil, o objetivo da aula e o sumário. No corpo do plano, encontra-se a divisão da aula em três partes (parte inicial, fundamental e final), o tempo destinado a cada exercício, as situações de aprendizagem e os critérios de êxito, juntamente com os objetivos comportamentais. No final do plano consta um espaço dedicado a escrever observações, a apontar a bibliografia utilizada e um espaço para escrever a reflexão da aula. A componente destinada às situações de aprendizagem continha a descrição do exercício e a sua forma de organização no que concerne ao espaço e aos alunos. Os critérios de êxito correspondiam aos fatores de desempenho que os alunos deviam dominar e realizar em cada conteúdo, pelo que para o plano de aula selecionava apenas aqueles que queria observar em cada aula face ao objetivo da mesma a ser desenvolvido. O plano de aula permitiu, assim, melhorar, aperfeiçoar e aprofundar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, porquanto constituía um guião norteador relativamente ao objetivo da aula, as condições de realização, bem como os critérios de êxito (qualitativos e quantitativos) a serem alcançados.

4.3. Gestão do Ensino

A eficácia do processo de ensino aprendizagem encontra-se dependente da capacidade do professor gerir a aula e o tempo da aula, bem como propiciar um clima favorável capaz de promover a participação dos alunos e, consequentemente, a aprendizagem (Mesquita & Coutinho, 2021). Neste tópico será apresentada a forma como foi realizada a gestão das aulas (forma de organização, o seu funcionamento e a monitorização do processo de ensino-aprendizagem), bem como as estratégias didáticas para a implementação de um clima de aprendizagem favorável.

No início do EP, o PC pediu-nos para realizar uma pesquisa sobre *A Teoria das Inteligências* de Howard Gardner (Gardner, 2004). Rapidamente verifiquei a importância desta teoria, pois Gardner (2004) menciona que as crianças têm perfis intelectuais diferentes umas das outras, ou seja, vão ter interesse diferentes. Tal implica que irão aprender de forma diferente, o que pressupõe ao professor um entendimento sobre isto e um papel ativo para encontrar estratégias pedagógicas capazes de potenciar a aprendizagem de todos os alunos.

No início do ano letivo foi importante expor um conjunto de regras e normas de conduta para criar rotinas nas aulas capazes de desenvolver a disciplina e o “bem-estar” dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021). Foi, portanto, essencial lembrar a importância da pontualidade e da assiduidade, a colaboração dos alunos no desenvolvimento da aula (Mesquita, 1997), explicar as condições para a prática, como o vestuário adequado, bem como a necessidade de apresentarem um atestado médico para justificar a não realização da aula prática (Mesquita & Coutinho, 2021).

Para facilitar a organização dos alunos aquando da transmissão da informação, definiu-se, logo de início, que os alunos deveriam estar em semicírculo, todos de frente para a Professora, sendo que ninguém deveria estar à frente de ninguém, e, ainda, que as dúvidas são retiradas no final da transmissão da informação (Mesquita & Coutinho, 2021). Com isto, após algumas semanas do início do ano letivo, quando eu simplesmente indicava “Turma, junta tudo!”, os alunos já sabiam como deviam estar organizados e isso, por consequência, levou a que os momentos instrucionais fossem mais assertivos, tornando a aula mais dinâmica e sem paragens de tempo desnecessárias.

De forma a controlar a monitorização da atividade dos alunos, foi essencial seguir algumas estratégias, tais como: circular pelo espaço de forma a ver todos os alunos e para que todos tivessem a noção de que a Professora “tinha os olhos nas costas” (Mesquita & Coutinho, 2021). No início não foi fácil, porque, de forma inconsciente, em algumas situações, colocava-me de costas

para um grupo de alunos quando estava a emitir feedback pedagógico a outro grupo. Com o decorrer das aulas, e com as indicações do PC, comecei a reparar que estava algumas vezes de costas para alguns alunos, e, por isso, comecei a colocar-me sempre de frente para todos os alunos, mesmo que estivesse apenas a dirigir-me a um aluno ou a um grupo de alunos. Esta correção de posicionamento permitiu-me controlar melhor a turma, emitir mais feedbacks e, assim, possuir o controlo da turma assegurado e manter um registo de empenho e compromisso dos alunos nas tarefas.

Relativamente à gestão do tempo da aula, no início do estágio apresentei preocupação em promover o maior tempo de empenhamento motor possível dos alunos nas aulas, para consequentemente possibilitar o maior tempo de aprendizagem dos respetivos. Em particular, nas aulas com bloco de 45 minutos, foi essencial ter em atenção algumas estratégias, como sejam manter ou diminuir os tempos dedicados à instrução, à transição ou à organização dos alunos, utilizar explicações claras e precisas para que não fosse necessário explicar várias vezes a mesma coisa, e, ainda, utilizar os locais de exercitação de forma prática e rentável, para permitir um maior empenhamento motor, sem tempos de espera prolongados (Mesquita & Coutinho, 2021). Deste modo, através do meu empenhamento em dominar novas estratégias relativas à gestão da aula e ao controlo da turma, foi notório que as aulas tornaram-se mais rentáveis e os alunos tinham mais tempo disponível para a prática, tendo a possibilidade, assim, para desenvolver melhor as capacidades requeridas e, com isso, aprender melhor.

No decorrer das aulas foi fundamental utilizar situações de aprendizagem com organizações semelhantes, para que existisse uma maior familiarização por parte dos alunos e, consequentemente, uma rápida organização dos respetivos (Mesquita & Coutinho, 2021). Neste sentido, foi reforçado a criação de rotinas no aquecimento e na organização dos exercícios. Por exemplo, na realização do aquecimento, através da concretização de um circuito de treino funcional para desenvolver a aptidão física, o respetivo foi realizado sempre com a mesma metodologia no que concerne à sua organização, ou seja, com os mesmos grupos e com o mesmo número de estações. Após os alunos se familiarizarem

com a organização espacial e temporal deste tipo de aquecimento e a rotina estar implementada, foi possível ir alterando a tipologia dos exercícios que integravam as estações, isto para que os alunos pudessem conhecer novos exercícios físicos e sentirem-se desafiados e motivados com estímulos diferentes. A aplicação desta estratégia revelou-se importante para que os alunos pudessem realizar as tarefas com um número significativo de repetições, evitando tempos de espera (Mesquita & Coutinho, 2021). Na elaboração desta estratégia foi, igualmente, tido em consideração o nível dos alunos, de modo a que os exercícios estivessem adequados às suas capacidades para evitar desmotivação ou desinteresse, mas simultaneamente que fossem desafiantes para motivar os alunos a alcançar a superação de dificuldades (“subir de nível”). De referir, ainda, que foram criados grupos de alunos maioritariamente heterogêneos, isto para promover a colaboração e a entreajuda dos respetivos (Mesquita & Coutinho, 2021). Desta forma, os alunos aprendiam uns com os outros e ajudavam-se mutuamente a aperfeiçoar as suas competências motoras ou psicossociais. De forma a monitorizar o desenvolvimento da aptidão física ao longo do ano escolar, os alunos realizaram testes de aptidão física como o FITescola e o FitSchool. Os testes foram realizados três e duas vezes, respetivamente, ao longo do ano, e notei que mantendo a organização da sua implementação, foi cada vez mais fácil e rápido realizarem os testes. Observou-se, igualmente, que efetivamente existiram melhorias significativas na aptidão física, o que possivelmente esteve relacionado com a implementação do aquecimento nas aulas com recurso à realização de um treino funcional. No que concerne ao desenvolvimento do domínio cognitivo, importa ressaltar que, de forma a facilitar a retenção de informação e a possibilitar um melhor estudo para o teste teórico, utilizou-se a plataforma Moodle, na página dos alunos, para colocar conteúdos e informações referentes à disciplina. Esta plataforma foi, ainda, útil para possibilitar uma comunicação mais fácil e direta com os alunos.

De uma forma global, a gestão do ensino foi um processo que exigiu muita atenção e constante capacidade de análise e adaptação de minha parte ao longo do EP. Foi necessário implementar estratégias para que a mesma fosse eficaz, e tenho consciência que, para mim, foi um processo evolutivo que me permitiu

enriquecer a minha capacidade de gestão e melhorar a qualidade da minha prática pedagógica. Permitiu-me tornar a aula mais rentável e dinâmica, e sinto que no futuro este processo aprendido será muito útil e profícuo para a minha prática docente.

4.4. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino confere uma estrutura global pedagógica e coerente sobre o ensino do desporto, no qual clarifica os objetivos de aprendizagem, a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis do professor e dos alunos, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização de uma aula (Graça & Mesquita, 2018). Deste modo, os Modelos de Ensino diferenciam-se devido à sua identidade e ao tipo de função social específica que desenvolvem (Graça & Mesquita, 2018). A qualidade destes Modelos define-se pela relevância do conteúdo, pela base conceptual e pela adaptação da sua estrutura, face aos objetivos definidos para os alunos. Deste modo, os Modelos definem-se não somente pela quantidade, mas também pela qualidade da aprendizagem que proporcionam (Graça & Mesquita, 2018). Por este motivo, não existe um modelo melhor do que o outro, mas sim modelos de ensino que se ajustam às características de um determinado processo de ensino-aprendizagem (Rink, 2001).

Modelo Instrução Direta

No início do ano letivo e do EP recorri a uma adaptação do Modelo de Instrução Direta (MID), no qual o Professor assume um papel central na tomada de decisões acerca do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nas primeiras aulas assegurei que os alunos conheçam as regras e as rotinas de conduta da aula, tornando o meu comportamento mais dirigido numa fase inicial e controlando a forma como os alunos se envolviam nas tarefas. O meu comportamento foi-se alterando à medida que verifiquei que os alunos se

tornavam mais autónomos e mais responsáveis e, de certa forma, já tinham assimilando as rotinas definidas, sem ter de assegurar constantemente a aplicação das mesmas em todas as aulas. O MID foi mais utilizado no início da leção das aulas de ginástica de solo, no primeiro semestre, uma vez que foi importante assegurar o total controlo da turma para que os alunos realizassem as tarefas de forma correta e segura, de modo a evitar lesões. Deste modo, no início foi necessária a minha constante intervenção, para garantir que os alunos estavam empenhados e concentrados, sobretudo quando assumiram a função de fornecer ajudas aos colegas que estavam a realizar as tarefas.

Rosenshine (cit. por Graça & Mesquita, 2018, p. 48), menciona que os professores, assumindo este papel mais central no processo de ensino-aprendizagem do aluno, devem implementar um conjunto de tarefas. A primeira foi “revisão da matéria previamente aprendida”, para saber o que os alunos tinham adquirido da última aula e permitir que recordem os conteúdos, criando uma relação entre o que aprenderam e o que vão aprender, exercitando através da utilização da repetição das tarefas executadas. A segunda tarefa foi a “apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral”, através de demonstração, ou apoio audiovisual, para que os alunos saibam a importância, o objetivo do que estão a aprender e a forma como será feita a organização da tarefa. A terceira tarefa recaiu na “monitorização elevada da atividade motora dos alunos”, em que procurei garantir que os alunos estavam a adquirir as competências definidas, através da emissão de feedbacks. Só avancei para uma nova habilidade quando a maior parte da turma, cerca de 80% ou mais, já tinha assimilado o que foi aprendido. Desta forma, foi possível verificar quando os alunos se tornaram mais autónomos e, conseqüentemente, quando era oportuno transitar para tarefas mais complexas. A quarta tarefa “avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados” foi realizada emitindo elevado número de feedbacks e correções aos alunos, durante a realização das tarefas, ou entre a transição das mesmas.

A implementação deste Modelo permitiu controlar e organizar melhor a turma numa fase inicial do EP, no qual ainda não estavam adquiridas as rotinas

de aula por parte dos alunos. De uma forma progressiva os alunos adquiriram novas competências e capacidades, sendo possível atribuir-lhes ao longo do tempo mais responsabilidade e um papel mais ativo e central no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, construindo a sua própria aprendizagem (Mesquita et al., 2023).

Adoção de um Modelo Híbrido: O Modelo de Educação Desportiva e o Ensino do Jogo para a Compreensão

Na lecionação da modalidade de andebol, em sede de NE, chegámos à conclusão de que seria uma oportunidade rica para aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED). O respetivo Modelo foi aplicado com algumas adaptações, mas procurando obter os mesmos objetivos da sua génese, mormente a promoção do desenvolvimento da competência desportiva, da literacia desportiva e do entusiasmo pelo desporto (Graça & Mesquita, 2018). O MED permite a oportunidade de os alunos vivenciarem experiências autênticas, promovendo o gosto e a prática desportiva ao longo das suas vidas (Siedentop et al., 2011).

O MED, adaptado de Siedentop (1994), apresenta seis características do desporto institucionalizado, sendo elas a filiação, a época desportiva, a competição formal, os registos estatísticos, o evento culminante e a festividade. Destes pressupostos, começo por destacar a aplicação da competição formal e da filiação de equipas. Em todas as aulas de andebol foi planeado como situação de aprendizagem o jogo de competição, recorrendo sempre às mesmas equipas pré-definidas. Estas equipas foram formadas pelos Professores, de forma a serem heterogéneas, tanto em género, como no que se refere ao nível de competência, de forma a garantir a inclusão de todos os alunos. A pertença a equipas pré-definidas ao longo das aulas permitiu estimular o trabalho em equipa e a inclusão. No desenvolvimento de eventos culminantes, a realização de torneios com quadro competitivo permitiu que os alunos, para além de assumirem o papel de jogadores, também desempenhassem funções de árbitros, oficiais de mesa e de registo estatístico. A realização destes torneios

com competição, permitiu que os alunos desenvolvessem novas capacidades para além daquelas alocadas ao domínio motor, mormente as de cariz mais cognitivo, emocional e socio afetivo, levando assim, ao seu desenvolvimento integral (Mesquita, 1997). Permitiu também que vivenciassem a festividade e o entusiasmo desportivo tão característico do desporto federado e que poucos têm acesso. O mais gratificante da aplicação deste modelo foi ver os alunos a jogarem, tentando cumprir com os conteúdos lecionados, mas também a divertirem-se, vivenciando um momento de competição formal, com valores de fair-play e inclusão.

Ainda na modalidade de andebol, para além de ter sido utilizado uma adaptação do MED, também foi utilizado ao longo das aulas uma adaptação do Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão (Graça & Mesquita, 2017). Deste modo, durante as aulas os alunos aprenderam os conteúdos da modalidade através da realização de jogos, com formas básicas de jogo reduzidas, iniciadas com superioridade numérica até atingir a igualdade numérica. A grande preocupação no ensino desta modalidade, em termos pedagógicos e didáticos, foi fazer com que os alunos compreendessem o jogo, nomeadamente, que aprendessem o que devem fazer e quando devem fazer perante os diversos cenários táticos que emergiam do jogo, e não simplesmente que fizessem por fazer, sem a respetiva compreensão do jogo (Graça & Mesquita, 2017). Neste sentido, foi possível que os alunos deparassem com a necessidade de resolver eventuais problema inerentes ao jogo, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo declarativo e processual, alcançando melhorias ao nível da performance (Mesquita, 2000). No seguimento destas ideias, nas aulas foram apresentadas as forma de jogo aos alunos, com o intuito de apreciarem o jogo, entendendo as regras, desenvolverem a compreensão tática, questionarem-se sobre o que fazer e como fazer, desenvolvendo a tomada de decisão. Não se descorou a componente técnica, tendo sido esta desenvolvida mediante os problemas que o jogo solicitava e aperfeiçoada em conjunto com a compreensão e consciência tática do mesmo (Mesquita & Graça, 2006).

Modelo da Aprendizagem Cooperativa

Dyson & Casey (2016) afirmam que a aprendizagem cooperativa é um Modelo pedagógico que permite ao Professor ser flexível nas suas escolhas relativamente às três componentes da pedagogia, mormente o ensino, a aprendizagem e o currículo. Trata-se de um modelo instrucional onde os alunos trabalham em grupos reduzidos e heterogéneos, com o objetivo de dominarem o conteúdo que está a ser lecionado.

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) foi aplicado nas modalidades de ginástica de solo e ginástica acrobática, com o intuito de promover a cooperação entre os alunos e desenvolver interações saudáveis entre os mesmos. Para tal, adotamos diversas estratégias pedagógicas ao longo das respetivas unidades didáticas, como, por exemplo, a definição de grupos de trabalho heterogéneos que foram mantidos em todas as aulas. A este nível, por exemplo, no início do ano letivo senti dificuldade na elaboração de grupos heterogéneos, mas rapidamente procedi a pequenos ajustes e alterações dos respetivos e a partir daí tudo funcionou melhor. Sinto que evolui neste aspeto e agora já consigo analisar melhor as interações e as capacidades dos alunos, de forma a criar grupos equilibrados, promovendo a partilha de diferentes experiências e capacidades.

Na ginástica de solo, os alunos exercitavam a sua sequência individual, enquanto tinham o apoio dos colegas que realizavam as ajudas e emitiam feedback relativamente ao respetivo desempenho. A este nível, por exemplo, foi igualmente muito importante garantir que os alunos aprendiam e realizavam de forma correta as ajudas de forma a garantir a segurança, e, por outro lado, foi determinante explicar várias vezes os critérios de êxito de cada elemento gímico para que a sua atenção estivesse direcionada para os respetivos e pudessem emitir feedback com qualidade, eficiência e de forma autónoma. Sinto que a aplicação deste modelo foi um sucesso, uma vez que os grupos começaram a desenvolver novas capacidades sociais, trabalhando em grupo, e evoluíram bastante em termos individuais na execução da sequência gímica. Na modalidade de ginástica acrobática, os alunos trabalharam igualmente em

grupo, com a finalidade de apresentarem um esquema coreográfico com determinadas figuras gímnicas que aprenderam ao longo da UD. Durante as aulas os alunos tiveram oportunidade de exercitar as respetivas em grupo e de partilhar as suas ideias, pelo que o produto final culminou em esquemas gímnicos de qualidade com elevada criatividade.

Em jeito de conclusão, os modelos de ensino utilizados foram selecionados tendo em consideração as características da turma e do conteúdo a ser lecionado, bem como as suas estruturas e os seus objetivos, o que me permitiu potenciar o meu processo de ensino-aprendizagem, porquanto os alunos aprenderam de forma mais rentável e motivadora, vivenciando diferentes formas de aprender.

4.5. Instrução

A instrução revelou-se uma das competências onde observei uma maior evolução de minha parte ao longo do EP. No início, senti dificuldade em transmitir a informação desejada aos meus alunos com eficácia e brevidade, sendo esta constatação comprovada pelo facto de que a maioria da turma perdia a atenção e não compreendia na totalidade o discurso que tentava passar. Os momentos de instrução devem ser breves, pois existe a possibilidade de os alunos apresentarem perdas de informação causadas pela diminuição do seu nível de atenção, perante as informações transmitidas pelo Professor (Rosado & Mesquita, 2018). Tendo em consideração esta premissa, sempre tive a preocupação de proporcionar momentos de instrução curtos, para que todos os alunos compreendessem a informação que estava a transmitir. Adicionalmente, a importância dos momentos de instrução serem curtos justifica-se para não despende muito do tempo da aula apenas e potenciar o tempo de atividade motora dos alunos nas minhas aulas. Desta forma torna-se muito importante selecionar apenas a informação mais importante, para que os alunos não percam o foco perante as tarefas propostas, por isso em cada aula transmiti a informação que achei mais pertinente para cumprir com o objetivo específico da aula. Também utilizei a demonstração de vídeos, imagens das diferentes

modalidades, e desenhei/escrevi no quadro branco a organização dos alunos no espaço, sobretudo as trocas de funções. Para além disso, sempre que possível foi disponibilizado no Moodle os documentos para os alunos acederem antes das aulas ou depois. A utilização destas estratégias prende-se com o facto de que se retém melhor o que se vê, ainda melhor o que se vê e ouve, e se os alunos verem, ouvirem e também realizarem a tarefa proposta na prática, irão reter melhor a informação (Rosado & Mesquita, 2018).

“Na aula senti a necessidade de um suporte visual pois mesmo com as correções e algumas demonstrações alguns alunos não entenderam e continuaram a cometer os mesmos erros.”

-Diário de Bordo, 4 de outubro

Adicionalmente, recorri a estratégias instrucionais sugeridas por Rink (1993) para uma apresentação da informação mais eficaz no início, durante e no final da aula, como sejam: 1) dar exemplos e não exemplos, ou seja, mostrar exemplos de como fazer e não fazer, 2) personalizar a apresentação, fazendo referências às experiências dos alunos, 3) repetir as coisas que são mais difíceis de entender, repetindo informações durante a apresentação no início da aula, depois dos alunos terem a oportunidade de realizar a tarefa e quando continuam a realizar as tarefas em outras aulas, e 4) reforcei a utilização do questionamento, fazendo perguntas aos alunos e/ou pedindo para demonstrarem as tarefas. Verifiquei que as respetivas estratégias me ajudaram a “ganhar tempo” e a entender se a minha comunicação se configurava eficaz ou não, particularmente através do nível de compreensão dos alunos.

Adicionalmente, uma das estratégias utilizadas durante os momentos de instrução que se revelou bastante eficaz foi o recurso à demonstração. Com frequência solicitava a um aluno para demonstrar o exercício ao mesmo tempo que eu explicava e emitia diretrizes para a concretização do exercício, mas

igualmente no que concerne ao desempenho do aluno, isto de forma a que toda a turma estivesse a observar e a ouvir. Por vezes, eu própria também demonstrei com os alunos, sobretudo na modalidade de andebol. Após implementar a demonstração nas aulas, senti que os alunos entendiam mais rápido o pretendido, uma vez que contribuía para a manutenção dos níveis de atenção dos respetivos, o que, conseqüentemente, permitiu que adquirissem mais rápido e de forma mais eficaz o conhecimento e a execução motora. O que por sua vez permitiu gerir melhor o tempo e também a qualidade da informação (Sarmiento, 2004). Para realizar a demonstração reunia os alunos em meia-lua, comigo e/com os alunos a demonstrar de frente, para que todos conseguissem observar. Também selecionei alunos que conseguiam executar o pretendido em boas condições e utilizei o espaço em que os alunos a seguir iriam realizar a tarefa, mantendo as condições de exercitação (funções de cada participante e rotação de funções).

Após a concretização da demonstração duas ou três vezes seguidas, recorria sempre ao questionamento para averiguar se os alunos tinham entendido o objetivo da tarefa de aprendizagem, as condições de execução e os respetivos critérios de êxito. Caso verificasse que ainda prevaleciam dúvidas recorria novamente à instrução acoplada de demonstração. Após algum tempo de exercitação da tarefa, se verificasse que havia erros comuns a toda a turma, optava por parar a prática de todos e reunir novamente com a turma para lhes emitir feedback e recorrer novamente à demonstração. A este nível, selecionava alguns alunos (tanto rapazes como raparigas) que mostravam alguma facilidade a executar a tarefa, mesmo que fosse para demonstrar o comportamento errado, ou seja, aquilo que era necessário corrigir. Pedia-lhes para fazerem de certa forma e a seguir questionava à turma onde estava o erro, solicitando para interagirem e refletirem todos sobre o que estava a acontecer. Posto isto, a seguir pedia ao aluno para demonstrar novamente seguindo as diretrizes de execução consideradas corretas.

O recurso à utilização de palavras-chave ao mesmo tempo que ocorria a demonstração foi fundamental, pois permitia aos alunos reconhecer o que

deveriam realizar em determinadas situações em específico (Rosado & Mesquita, 2018). Esta estratégia instrucional permitiu potenciar o tempo de atividade motora, uma vez que ao recorrer a duas ou três palavras-chave não era necessário que o aluno parasse de realizar a tarefa, e, por serem simples, na maioria dos casos, os alunos conseguiam compreender o que era solicitado, corrigir o erro e realizar a tarefa a seguir com sucesso.

Deste modo, sinto que a minha capacidade de instrução foi um processo evolutivo muito significativo, no qual me fui sentindo cada vez mais confiante ao longo do EP. Esta evolução foi igualmente notória na consequente evolução dos próprios alunos, não somente na dimensão motora, mas também no empenho e motivação que estes demonstravam. No futuro considero que devo implementar mais ainda a utilização de palavras-chave, sobretudo nas modalidades individuais, onde senti que utilizei menos.

4.6. Feedback Pedagógico

O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo como objetivo maioritariamente modificar essa resposta (Rosado & Mesquita, 2018). A emissão de feedback compreende duas fases distintas: fase de diagnóstico, na qual se procura identificar a origem do erro, e a fase de prescrição, que corresponde à emissão de feedback propriamente dita.

Durante as aulas lecionadas desenvolvi a minha capacidade de observação e deteção de erros para que a emissão de feedback pedagógico fosse o mais assertiva possível. Na fase de diagnóstico procurei identificar a causa do mesmo, para depois conseguir prescrever os motivos para combater as dificuldades apresentados pelo aluno (Rosado & Mesquita, 2018). No início do EP, esta tarefa não foi fácil, pois não dominava por completo os conteúdos a ensinar, o que, por si só, condicionava a competência de diagnosticar o erro e posteriormente corrigi-lo. Segundo Piéron (1999), a qualidade do feedback depende do grau de profundidade do conhecimento sobre a matéria que o

Professor possui, bem como da capacidade para identificar erros e emitir uma reação ajustada à ação motora do aluno. Deste modo, foi importante estudar previamente os conteúdos a lecionar de forma aprofundada. De igual modo, refletir após a aula sobre os eventos relacionados com a emissão de feedback ajudou-me imenso a afinar a capacidade de deteção do erro e a capacidade para emitir feedbacks específicos e pertinentes, pois comecei a “dirigir” melhor o meu olhar. Muitas vezes questionava “Porque é que o aluno está a fazer assim? Onde está a origem do problema? Que gesto técnico o aluno não está a conseguir fazer?”, e, muitas vezes, no início do ano letivo, em reflexão com o NE, deparei-me com a existência de bastantes erros que os alunos apresentavam, que no momento da aula não tinha conseguido identificá-los.

A quantidade de feedback deixou de ser tão preocupante como esperava que ia ser, mas a forma, o tipo e a referência de feedback que se emite aos alunos (Piéron, 1999), começou a despertar a minha atenção, pelo que deixei de descrever o movimento pretendido quando o aluno não estava a obter sucesso e a especificar onde estava o erro e o que o aluno precisava de fazer para o corrigir. Reparei que muitas vezes começava por utilizar o feedback descritivo, informando os alunos como estavam a executar a tarefa, e, de seguida, emitia feedback prescritivo, informando o que podem fazer para melhorar (Rosado & Mesquita, 2018). Fui aperfeiçoando esta capacidade com a experiência adquirida ao longo das aulas, muito devido à revisão dos conteúdos e à reflexão com os meu colegas de NE e com o PC.

“Por começar a dominar mais os conteúdos e as componentes críticas de cada elemento sinto que já consigo dar um feedback mais assertivo e individualizado aos alunos e de facto vejo evolução nos mesmos.”

-Diário de Bordo, 20 de outubro

Aquando da emissão de feedback tentei sempre intervir com cuidado, certificando-me que estava a transmitir a informação de forma positiva, incentivando a exercitação para que os alunos melhorassem. O meu cuidado

deveu-se também à preocupação de querer manter os alunos motivados, mesmo quando estavam a executar uma tarefa com maior dificuldade. No fundo, foi minha intenção transmitir que os erros são oportunidades para aprender e não uma ameaça (Rosado & Mesquita, 2018; Adelino, 2000), e, desta forma, potenciar o nível de confiança dos alunos na realização das tarefas.

Rink (1993) afirma que o feedback individual se revela uma boa estratégia instrucional porquanto permite que o Professor seja específico e individualize a sua intervenção. Porém, numa aula de EF nem sempre o professor tem possibilidade para emitir feedback de forma individual a todos os alunos. Por este motivo, recorri também a uma estratégia sugerida por Rink (1993), nomeadamente a emissão de um feedback a um aluno, mas de forma que seja possível que toda a turma ouça.

“Tenho atribuído feedbacks individuais e sempre que necessário
feedbacks também destinados à turma. “

Diário de Bordo, 14 de março

No que diz respeito ao momento da emissão de feedback, tentei emitir feedback logo após a execução da ação. Contudo, com o desenvolvimento das aulas, verifiquei que era mais benéfico observar se mais alunos cometiam os mesmos erros, e assim tornou-se mais fácil juntar a turma ou pequenos grupos que possuíssem esses erros para a emissão feedback (Rink, 1993). Evitei que o feedback não fosse pertinente, ou seja, que emitisse o feedback muito tarde após a realização de uma ação por parte do aluno, pois iria contribuir pouco para melhorar a prestação do respetivo (Rink, 1993).

4.7.A avaliação

Devido à atual preocupação em permitir uma formação integral do aluno, os professores e as escolas, devem intervir de forma inovadora para garantir a qualidade do ensino e da educação dos cidadãos. Com esta preocupação, a

avaliação passa a desempenhar um papel central no processo de ensino-aprendizagem (Ferro, 2019). Para tal, a avaliação deve relacionada e alinhada com o processo de ensino-aprendizagem, desempenhando a função de regulação e autorregulação do respetivo, a qual servirá para consciencializar os alunos sobre o que devem aprender, em que situação se encontram face ao que devem aprender, e que ações e esforços devem executar para permitir que aprendam ainda mais (Fernandes, 2020).

Inicialmente, a avaliação foi algo que me preocupou, pois tinha receio de não conseguir avaliar os alunos de forma correta e justa. No início do EP não dominava completamente os conteúdos específicos das modalidades e sentia insegurança no que respeita ao processo de avaliação dos alunos. Sabia que para avaliar teria de ter uma boa capacidade de observação e dominar as componentes críticas dos conteúdos. Por isso, desde o início procurei dominar os conteúdos e garantir que aperfeiçoava a minha capacidade de observação e deteção de erros. Ao longo das primeiras aulas senti-me confiante, pois fui adquirindo maior capacidade de observação e comecei a dominar os conteúdos das modalidades lecionadas, o que me fez sentir mais competente para concretizar o ato de avaliar. Na avaliação sumativa procurei avaliar o que se lecionou, e expus sempre aos alunos de que forma a mesma se iria realizar. Por isso, no início do ano letivo, foi importante explicar aos alunos os critérios de avaliação, para eles entenderem os parâmetros a que iriam ser avaliados. Por outro lado, foi igualmente importante ao longo das aulas explicar o nível em que estes se encontravam e desenvolver com eles a reflexão sobre o nível que pretendia que atingissem na avaliação final, discutindo os pontos positivos e os pontos a melhorar nas próximas aulas, para atingirem o patamar definido.

Segundo Bento (2003), a análise e a avaliação do ensino realizam-se através de duas formas, sendo uma delas, a “definição do estado alcançado” e aa “precisão dos planos do Professor”. Tendo em consideração estas premissas, através da avaliação foi possível, ao longo do EP, obter informações sobre o processo de evolução dos alunos, bem como da eficácia do processo de ensino-aprendizagem estabelecido.

Avaliação Diagnóstica

Durante o ano letivo realizei a avaliação diagnóstica no início da UD das modalidades lecionadas com o intuito de identificar o nível que se encontravam os alunos, e, conseqüentemente, refletir sobre a extensão e sequência dos conteúdos a lecionar. As fichas de registo da avaliação diagnóstica foram as mesmas que as fichas de avaliação sumativa, que já estavam definidas pelo GDEF, expondo os conteúdos que estavam designados para se lecionar no 10º ano. Os parâmetros de avaliação estipulados pelo GDEF eram simples e, portanto, não senti dificuldades em interpretá-los e prosseguir com o registo das avaliações. Nos momentos de avaliação, os elementos do NE estiveram sempre presentes, realizando cada um a avaliação, o que nos permitiu, no final, realizar em conjunto uma análise dos dados recolhidos. As discussões em NE após cada avaliação diagnóstica foram fundamentais, pois em conjunto conseguimos salientar aspetos importantes sobre a performance dos alunos, e, posteriormente, construir a UD com maior assertividade e facilidade para cada turma.

No que concerne a esta modalidade de avaliação, não senti dificuldades em realizar a avaliação dos alunos, e foi possível, com relativa facilidade, identificar o nível de desenvolvimento em que os mesmos se encontravam. Porém, não posso deixar de referir que fiquei surpreendida com alguns níveis registados nesta avaliação, pois os alunos apresentavam dificuldades das quais não esperava para um 10.º ano de escolaridade, como, por exemplo, dificuldade em executar um rolamento à frente engrupado em ginástica de solo. Este exemplo representa, assim, a importância que uma avaliação diagnóstica possui, porquanto somente refletindo sobre as dificuldades e o nível em que se encontravam os alunos foi possível elaborar assertivamente as UD a lecionar e traçar metas desafiantes para os alunos, mas possíveis de alcançar.

Avaliação Formativa

Durante o ano letivo, e no decurso das diversas UD lecionadas, eu e a minha colega MB realizamos pelo menos uma avaliação formativa em cada modalidade. A avaliação formativa confere um processo de avaliação com o objetivo de aferir o estado do processo de ensino-aprendizagem e de o potenciar, com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos no seu expoente máximo (López-Pastor, 2019).

Na modalidade de ginástica, por exemplo, a avaliação formativa foi feita através da observação da apresentação das sequências individuais de ginástica de solo, onde eu e a MB fomos avaliando os diversos elementos gímnicos apresentados pelos alunos, utilizando a grelha de avaliação sumativa de ginástica de solo. Desta forma, após análise das sequências individuais, consegui emitir um feedback mais específico sobre os aspetos em que o aluno poderia melhorar. Foi possível identificar o patamar em que o aluno se encontrava naquele momento e identificar as correções que o aluno deveria atender para aperfeiçoar a sua sequência e atingir um patamar de desempenho mais elevado. Deste modo, foi fundamental realizar este tipo de avaliação para entender a evolução de cada aluno e, conseqüentemente, ajustar também o tipo de atuação, correção e feedback a desenvolver com os respetivos nas aulas seguintes.

“Eu e a MB aproveitamos esta aula extra para fazer uma avaliação formativa e avaliar a sequência individual dos alunos, para desta forma atribuir um feedback mais preciso do que precisam de melhorar.”

-Diário de Bordo, 29 de novembro de 2023

Na modalidade de andebol, realizei a avaliação formativa a meio da UD, na qual tive a intenção de analisar a evolução dos alunos em jogo condicionado com superioridade numérica e identificar os conteúdos que ainda necessitavam de maior atenção nas aulas seguintes. Realizei a avaliação durante uma aula

destinada à realização de torneio em situação de jogo 4X3 (+GR). Foi muito importante realizar a avaliação formativa nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, pois foi possível compreender que alguns conteúdos necessitavam de uma abordagem mais profunda para que fosse possível alcançar o patamar de aprendizagem previamente definido, nomeadamente o jogo em igualdade numérica 5X5. A realização da avaliação formativa foi, deste modo, muito importante para o fomento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem das diversas modalidades que lecionei, pois foi com a sua concretização que tive a possibilidade de analisar com cuidado o estado da aprendizagem dos alunos e de ajustar as respetivas UD para que os alunos conseguissem alcançar o expoente máximo da sua aprendizagem.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi realizada no final da UD de cada modalidade, utilizando a ficha de avaliação sumativa disponibilizada pelo GDEF. Ao longo das aulas foi importante lembrar os alunos em que condições seriam avaliados e que conteúdos precisavam de melhorar. A transmissão desta informação aos alunos permitiu que estes estivessem tranquilos no momento de avaliação sumativa, pois sabiam como a mesma iria decorrer. Por outro lado, também tinham tido um feedback por parte do professor relativamente ao seu desempenho, sendo que ao longo das aulas conseguiram evoluir nos conteúdos em que sentiram maior dificuldade.

Nos dias das avaliações sumativas das diferentes modalidades foi importante lembrar aos alunos que este momento não é o único momento de avaliação, sendo que foram avaliados por avaliação contínua, pelo que o seu desempenho e evolução ao longo das aulas também tinha “peso” na sua classificação, e que neste momento deveriam estar tranquilos e relaxados, pois a verdade é que tinham exercitado os conteúdos com qualidade ao longo das aulas e que deveriam se sentir confiantes no trabalho desenvolvido ao longo das mesmas. À semelhança das avaliações diagnósticas, realizámos as mesmas e depois debatemos em NE, para partilhar o nosso ponto de vista.

“No final da aula, estivemos a comparar um pouco as classificações que atribuímos e vimos algumas diferenças, contudo, decidimos discutir melhor as classificações quando fosse oportuno estarmos todos juntos.”

-Diário de Bordo, 11 de dezembro

Realizei a avaliação sumativa das diferentes modalidades com confiança e sinto que o maior impulsionador desse sentimento foi o domínio do conteúdo que adquiri ao longo das aulas, sendo que antes de lecionar a mesmas, todos os momentos de pesquisa e de reflexão potencializaram a minha capacidade de observação e análise. Ter estudado as grelhas de avaliação e dominar os critérios em cada parâmetro também facilitou imenso o processo, pois na aula destinada para a avaliação sumativa sinto que isso ajudou a potenciar o tempo para conseguir avaliar com sucesso todos os alunos. No início do EP, o processo de avaliação era algo que me trazia algum receio, pois sentia que não iria conseguir avaliar todos os alunos num curto espaço de tempo, e que seria algo confuso para mim, sobretudo atribuir uma classificação aos alunos. Porém, a experiência mostrou o contrário, pelo que fiquei muito satisfeita com a minha evolução no processo de análise e avaliação, sobretudo com a confiança que ganhei.

“Foi a primeira vez que realizei uma avaliação sumativa, porém, acho que correu muito bem, pois eu e as minhas colegas discutimos e refletimos várias vezes sobre os critérios e os parâmetros da grelha construída por nós.”

-Diário de Bordo, 11 de dezembro de 2023

Notei que o trabalho rigoroso ao longo das aulas das diversas UD facilitou imenso o processo de avaliação sumativa. A evolução clara dos alunos ao longo das aulas trouxe-lhes confiança e espírito de autossuperação, o que para mim também me deu confiança, pois a sua evolução deveu-se à qualidade do

processo de ensino-aprendizagem estabelecido e do trabalho constante de reflexão, no qual automaticamente a cada final de aula eu pensava no que correu bem, no que correu mal e no que deveria fazer para melhorar na próxima aula. Tudo isso esteve interligado, pelo que sinto verdadeiramente que a minha evolução neste processo se reflete também no sucesso obtido pelos alunos.

A auto e heteroavaliação

A última aula de cada semestre foi dedicada à realização da auto e heteroavaliação dos alunos. Os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação, analisando a sua prestação face aos parâmetros de avaliação estipulados e explicados no início do ano letivo. Com a análise das autoavaliações é possível entender a percepção que os alunos têm do seu desenvolvimento ao longo das aulas. No decorrer destas aulas, os alunos fundamentavam a classificação que achavam que mereciam obter no final do semestre e a turma poderia concordar ou refutar, fundamentando o seu ponto de vista. Durante este processo, indiquei aos alunos apenas se a classificação final proposta pelo NE estava próxima daquela que sugeriram e defenderam.

4.8. A importância da observação e da reflexão

A observação é uma capacidade fundamental que o Professor deve possuir, uma vez que está relacionada com a capacidade de corrigir, tanto aspetos motores, como pessoais/sociais (Mesquita & Coutinho, 2021). Durante o EP realizei maioritariamente observação direta, ou seja, enquanto decorria a aula (Mesquita & Coutinho, 2021). A observação direta permitiu identificar possíveis erros, o que, por consequência, permitiu-me intervir com mais qualidade, emitindo feedbacks mais assertivos (Mesquita & Coutinho, 2021). Também realizei observações sistemáticas das aulas dos meus colegas de NE, de forma a analisar os seus comportamentos como PE, com o objetivo de no final refletir sobre o que poderia ser alterado, de forma a tornar a ação de cada um mais rentável. Tendo em consideração a importância da observação para o

desenvolvimento profissional de um professor, esta experiência revelou-se muito importante, pois permitiu analisar com detalhe o processo de ensino-aprendizagem de cada um dos elementos do NE e, conseqüentemente, aprender de forma implícita pela visualização de diversas aulas.

Por vezes consegue-se fazer descrições do conhecimento implícito através da observação e reflexão das ações (Schon, 1987). Estas descrições podem variar dependendo do objetivo e da linguagem, e, tal como Schon (1987) afirma, podem-se referir “às sequências operacionais e procedimentos que se adotam, às pistas que se observa, às regras que se seguem, aos valores, as estratégias e as assunções que construíram as “teorias” de ação” (Schon, 1987). Schon dá o exemplo da ação de apanhar uma bola, que é uma atividade contínua que requer atenção, apreciação e adaptação, e é através dessas exigências que se consegue detetar e corrigir o erro, de forma a se chamar de atividade “inteligente” (Schon, 1987).

A reflexão foi uma competência fundamental para desenvolver a capacidade de análise e posterior ajustamento de algumas ações na minha prática pedagógica. De forma a evoluir e a aprender ao máximo durante o EP, vi a necessidade de refletir após cada aula, especificamente sobre o que correu bem e devia continuar a ser implementado, ou sobre o que não correu tão bem e que devia ser adaptado e melhorado. A capacidade de reflexão surgiu também com a preocupação de querer melhorar a qualidade da minha prática pedagógica o máximo possível, tendo sempre o foco de tomar as decisões mais ajustadas face ao nível de evolução dos alunos.

De igual modo, a minha capacidade de reflexão foi potenciada, uma vez que depois da observação seguia-se o momento de reflexão sobre os diversos eventos ocorridos. A este nível, as minhas reflexões escritas foram todas realizadas seguindo o formato de Diário de Bordo, no qual após cada dia de aulas lecionadas, refletia sobre as mesmas. Ao longo do EP senti uma evolução na capacidade de reflexão, pois no início apresentava um tipo de reflexão mais descritivo. Posteriormente, desenvolvi a minha capacidade de reflexão transitando para reflexões mais críticas, nas quais comecei a pensar

efetivamente como estava a decorrer o processo de ensino-aprendizagem, porque razão estavam a ocorrer determinados eventos, se o processo estava a ser desenvolvido de forma correta, se estava ou não a funcionar, e o que deveria fazer para o potenciar.

Exemplo reflexão mais descritiva:

“Nesta aula realizou-se a atividade *“10 minutos a ler”*, conclui-se os testes FITEscola e fez-se a avaliação diagnóstica de ginástica. A aula a meu ver correu muito bem. Começou mais tarde devido ao atraso dos alunos, pois os mesmo pensavam que os professores os iam buscar lá fora.”

-Diário de Bordo, 29 de setembro de 2023

Exemplo de uma reflexão mais crítica e específica:

“A introdução do serviço curto, a meu ver, correu bem, sendo que nas próximas aulas teremos de incidir nos feedbacks, dizendo aos alunos para realizar o batimento abaixo da cintura, com os pés parados, em apoio (explicar novamente que é falta) e o tronco ligeiramente inclinado à frente.”

-Diário de Bordo, 6 de março de 2024

Refletir sobre as aulas que lecionei ajudou-me a melhorar a minha prática pedagógica, pois sistematizei o meu processo de ensino-aprendizagem e compreendi com maior assertividade os conteúdos sobre os quais tinha de dedicar um foco maior nas aulas seguintes. A reflexão ajudou-me a analisar, por exemplo, como disponibilizar corretamente o tempo da aula para as diversas dimensões didáticas, de modo a potenciar o tempo de atividade motora dos alunos durante as aulas de EF. Realizar a reflexão após cada aula, ajudou-me a analisar o nível em que se encontravam os alunos e, conseqüentemente, planejar melhor a aula seguinte, comparando o grau de concretização dos objetivos definidos no início da UD, com a evolução dos alunos em cada aula (Bento, 2003). Para tal, a minha reflexão foi vertida sobre várias temáticas, como,

por exemplo, os conteúdos lecionados, o nível de dificuldade que os alunos apresentavam, o nível de concretização dos objetivos e a gestão da aula. Deste modo, a evolução gradual da capacidade de reflexão tornou-me mais consciente do meu trabalho e da evolução dos alunos.

Estas constantes reflexões contribuíram para que eu reconstruísse e construísse o meu conhecimento, pois foi necessário procurar a origem de um problema e encontrar as soluções para o mesmo, o que me proporcionou mais experiência e maior capacidade para tomar decisões, bem como uma maior capacidade para superar as dificuldades que poderiam surgir. Refletir ajudou-me a dominar mais os conteúdos e a preparar-me melhor para as aulas seguintes, porquanto o processo de planeamento era mais ajustado às dificuldades que os alunos apresentavam e à promoção do seu desenvolvimento, bem como ao seu empenho e motivação. De uma forma geral, tal como menciona García (1999), o processo de reflexão permitiu-me adquirir mais conhecimentos, aperfeiçoar a minha capacidade de análise e avaliação, e ponderando sobre a minha própria prática.

As minhas reflexões não foram só sobre a minha prática pedagógica, mas também sobre o processo de EP no geral. Refleti sobre a prática docente dos meus colegas, o que me permitiu aprender ainda mais, através das reflexões conjuntas sobre os demais processos pedagógicos de cada elemento. Desta forma, refletir tornou-se um hábito, tornou-se algo que me fez ir à procura do saber mais, de analisar o que aconteceu e procurar evoluir face a isso. Transformou a minha maneira de pensar e desenvolveu o meu pensamento crítico, o que, conseqüentemente, me permitiu tomar melhores decisões ao longo do EP. Pretendo, no futuro, manter este registo de reflexão na minha prática pedagógica, o que, certamente, me possibilitará que continue a alargar o meu conhecimento e a enriquecer a prática docente.

4.9. A experiência com os pupilos da Turma do 2º. Ciclo

No sentido de experienciar a leção no grupo de recrutamento 260, durante o EP lecionei aulas a uma turma do 6.º ano de escolaridade. Retrato a experiência como muito enriquecedora, uma vez que reparei que surgiram algumas adaptações na minha forma de estar, em comparação com a leção das turmas do 10.º ano. Por serem alunos de uma faixa etária mais nova, vi a necessidade de adaptar o meu discurso, tornando-o mais simples, e também repetir várias vezes a explicação dos exercícios, uma vez que esta turma, devido às idades associadas, apresentava maiores níveis de distração. Gostei muito da experiência e notei que os alunos nestas idades, colocam muitas questões, nas quais tive todo o gosto em responder. Durante a leção das aulas, acho que tive um bom controlo da turma, e consegui encontrar estratégias para manter os alunos motivados e em elevados níveis de empenhamento motor. A estratégia que se revelou mais eficaz foi a utilização de regras especiais, garantir a inclusão, e a utilização de exercícios de competição.

Esta experiência veio completar as minhas competências de leção, em específico nesta faixa etária. Possibilitou-me, de igual forma, lecionar modalidades diferentes às que lecionei no 10º ano, como sejam o voleibol e o atletismo (corrida de estafetas).

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

5.1. O Papel do Diretor de Turma

Durante o ano letivo foi possível acompanhar o PC nas suas funções de Direção de Turma, estando presente nas reuniões para o efeito. Foi importante fazer este acompanhamento para entender e aprender qual o papel que o Diretor de Turma possui no percurso escolar de um aluno. Ao longo do EP foi possível constatar que o Diretor de Turma deve orientar os alunos da turma aos mais diversos níveis, mas particularmente sempre que se nota qualquer tipo de frustração, conflito ou desânimo. Com o acompanhamento da direção de turma verifiquei algumas funções, nomeadamente:

- 1) Receção aos alunos do 10.º ano e reunião com os Encarregados de Educação e alunos, a qual decorreu no dia 15 de setembro. O Diretor de Turma tem o dever de estar presente e organizar a reunião. Esta começou com o Diretor de Turma a apresentar-se e a explicar as diretrizes do Regulamento Interno, nomeadamente, as regras de conduta e os deveres e direitos dos alunos e Encarregados de Educação;
- 2) Organizar o dossiê da Direção de Turma. Contempla os processos individuais dos alunos, as justificações das faltas, os estatutos e relatórios médicos;
- 3) Consultar regularmente a plataforma INOVAR, com o intuito de verificar o número de faltas injustificadas de cada aluno e avisar o Encarregado de Educação, caso seja necessário, posteriormente, justificar as faltas;
- 4) Resolver conflitos entre os alunos, ou entre alunos e Professores das diferentes disciplinas;
- 5) Reunir com os Encarregados de Educação. Realização de reuniões individuais com um Encarregado de Educação a fim de resolver um problema específico;
- 6) Presidir as reuniões de Conselho de Turma. Reuniões com os Professores da turma e/ou encarregados de educação, onde se pretende analisar e avaliar a evolução dos alunos (reuniões intercalares) e identificar casos que precisam de algum tipo de intervenção; discutir as classificações das diferentes disciplinas e

atividades planeadas (visitas de estudo, atividades na escola); parte das reuniões podem ter a presença dos representantes dos encarregados de educação e o delegado e subdelegado da turma, de forma a ouvir-se as diferentes perspetivas, dúvidas e preocupações de todos;

7) Avisar os alunos de algum tipo de alteração ou atividades planeadas. O Diretor de Turma também assume um papel de elo entre os alunos, encarregados de educação e os diferentes intervenientes da comunidade educativa, avisando de possíveis atividades ou visitas de estudo;

8) Garantir que os alunos façam parte da comunidade educativa de forma ativa e saudável, promovendo a sua participação nas diferentes atividades;

9) Garantir também que os alunos estão a obter um bom aproveitamento escolar e que se encontram bem em termos psicossociais e emocionais.

5.2. O Desporto Escolar

Com a minha participação no DE, verifiquei que o mesmo pode ser uma forma de envolver os alunos na prática desportiva. Não contribui apenas para a adoção de estilos de vida saudáveis, mas também possibilita o desenvolvimento de interações sociais. É, por isso, uma oportunidade importante para contribuir para a formação motora e psicossocial do aluno. Permite, também, aos alunos, vivenciarem um ambiente de competição, em que podem desenvolver o conhecimento sobre a cultura desportiva da modalidade. Observei que alguns alunos, depois de terem participado no DE, desenvolveram o gosto pela prática desportiva da modalidade que jogavam e, em certos casos, começaram a competir também em clubes desportivos federados.

Desporto Escolar de Andebol

Decidi acompanhar o DE de Andebol para aprender ainda mais sobre a modalidade, especificamente com o Professor de DE e com as próprias atletas. Desenvolvi novas competências na organização de exercícios e formas de

dinamizar o treino, mormente pelo acompanhamento de treinos e jogos do respetivo grupo-equipa. Durante os treinos, auxiliei o Professor quando foi necessário e tive, ainda, a oportunidade de lecionar alguns treinos eu própria.

Desporto Escolar de Boccia Adaptado

Também acompanhei o DE de Boccia Adaptado. Decidi acompanhar esta modalidade para obter mais experiência no contexto do desporto adaptado e também conhecer de forma mais aprofundada o Boccia. Anteriormente ao Estágio, não tive a oportunidade de conviver com alunos com necessidades educativas específicas, pelo que decidi aproveitar esta oportunidade para desenvolver novas capacidades. Durante os treinos, estive a auxiliar o Professor em alguns exercícios, a arbitrar ou mesmo a jogar com os alunos. Também lecionei alguns treinos. Assim, desenvolvi um conjunto de capacidades e conhecimentos técnico-táticos.

No que concerne à minha experiência enquanto professora do DE, sinto que adquiri mais conhecimento sobre o ensino das modalidades e como as dinamizar no contexto escolar. Isso foi possível porque fui muito bem recebida neste contexto, onde os professores me incluíram de forma natural nos treinos e nos jogos, e refletiam comigo sobre o desenvolvimento dos alunos. A minha presença nos jogos permitiu-me conhecer outros Professores de outras escolas, e obter momentos de convívio muito ricos, nos quais conheci diferentes pontos de vista de profissionais através da partilha de diferentes experiências. Foi uma experiência gratificante que contribuiu bastante para o meu desenvolvimento como futura docente.

5.3. Atividade ValGYM (organizada pelo Núcleo de Estágio)

Durante a Semana Aberta, que decorreu nos dias de 22 a 26 de abril, o NE da FADEUP organizou a atividade ValGYM (concretamente no dia 23 de abril). Esta atividade foi destinada aos alunos do 10.º ano de escolaridade que

estavam a praticar ginástica acrobática nas aulas de EF. As turmas alocadas ao NE participaram, sendo os alunos divididos por sete grupos, cada grupo realizando uma coreografia de ginástica acrobática com pares, trios e quadras. Na atividade foi, ainda, possível ter a presença de atletas de ginástica acrobática de alto rendimento, que realizaram demonstrações de par e quadras, no início e no fim da atividade. Foi um momento importante, pois permitiu aos alunos conhecerem a modalidade. Os alunos que participaram na competição mostraram esforço e o seu desempenho foi excelente, o que espelhou o seu trabalho ao longo das aulas, nas quais estiveram a exercitar e a trabalhar de forma colaborativa, incentivando-os a resolverem problemas em conjunto (Farias & Mesquita, 2022). Na atividade, as minhas funções foram auxiliar nos ensaios antes da atividade começar, distribuir os certificados de participação e entregar medalhas, sendo que o NE esteve sempre a trabalhar em conjunto para garantir que tudo decorria como o planeado. O ambiente no pavilhão foi muito positivo e os alunos vivenciaram uma experiência muito proveitosa.

5.4. Torneio Andebol feminino

Ainda no decorrer da Semana Aberta, foi desenvolvido o Torneio de Andebol Feminino no dia 24 de abril de manhã. Participei neste torneio auxiliando na arbitragem e na organização das equipas, juntamente com os Professores destacados para organizar a atividade e os alunos do Curso Profissional de Desporto, que auxiliaram nas funções de oficiais de mesa e árbitros. Foi um torneio que, na minha opinião, correu bastante bem, com muitas equipas inscritas. A competição foi feita em dois momentos, um momento destinado às alunas do Ensino Básico e outro momento às alunas do Ensino Secundário. Gostei muito do ambiente no pavilhão e da interação entre as equipas participantes. Foi uma oportunidade de dar a conhecer a modalidade e possivelmente atrair mais alunas a participar no grupo-equipa do DE.

5.5. Jornadas Pedagógicas Pessoal não Docente

No dia 14 setembro decorreram as Jornadas destinadas ao Pessoal não Docente, as quais tive a oportunidade de participar enquanto formadora. Os Professores de EF organizaram a atividade “*Taskmaster*” com o objetivo de criar momentos de colaboração entre grupos, para “quebrar o gelo” e fortalecer a união dentro do corpo não Docente. Nesta atividade auxiliei a dinamizar alguns exercícios e gostei muito dessa experiência. Tive a oportunidade de conhecer melhor os Professores de EF e o corpo não Docente, mas também novos exercícios com o objetivo de “quebrar o gelo”.

6. Área 3 – Desenvolvimento Profissional

A presente área está organizada em três tópicos distintos. O primeiro tópico diz respeito às formações pedagógicas que foram realizadas na EC o segundo tópico à formação realizada fora do contexto da EC com o intuito de enriquecer o conhecimento, ou seja, uma formação feita exteriormente ao contexto da EC, considerando-a complemento ao meu currículo académico, e por fim, o terceiro tópico, que se refere ao Projeto de Estudo que realizei.

6.1. Formações Pedagógicas realizadas na Escola Cooperante

Jornadas Pedagógicas Pessoal Docente

As Jornadas Pedagógicas do Pessoal Docente decorreram no dia 8 setembro. Esta atividade foi realizada com a presença de todos os Professores do Agrupamento de Escolas. Posteriormente decorreu uma parte teórica sobre alguns temas, nomeadamente sobre a Inteligência Artificial, estratégias de team building e a mobilidade Erasmus. Na parte da tarde decorreu a atividade prática “*Mãos à Obra*” com um trabalho interativo e colaborativo sobre o tema “*Raízes de mudança*” com uma proposta de atividade a implementar na Semana Aberta. Gostei muito de estar nas Jornadas, pois foi uma oportunidade para conhecer melhor os Professores das diferentes disciplinas e partilhar diferentes ideias e experiências.

Workshop “Técnicas de relaxamento e Bem-estar”

O workshop decorreu no dia 14 de setembro e foi destinado aos Docentes da Escola. Foi apresentado um contexto teórico sobre a utilização da força vital, como gerir melhor as energias gastas no dia-a-dia, como relaxar e sentir bem-estar e perceber o que é o Reiki. Gostei mais da parte prática, onde apliquei exercícios de respiração, o que para mim foi mais interessante, pois no dia-a-dia encontramos vários constrangimentos que criam stress e ansiedade.

Palestra sobre a “Gestão da Ansiedade e do Stress”

Esta palestra foi dinamizada pelos alunos da turma de Direção do PC, e apresentada por uma Doutora Psicóloga convidada, no dia 22 de fevereiro. Debruçou-se sobre a explicação dos sintomas da ansiedade e que estratégias podem ser utilizadas para controlar a ansiedade e melhorar o rendimento no dia-a-dia. Gostei muito desta iniciativa, pois para os alunos sobretudo do Ensino Secundário, é normal sentirem-se mais ansiosos por ser um momento de grandes decisões.

6.2. Formação Complementar ao Currículo Académico

Formação DITE: “Internacionalização em Contexto escolar: Potenciar a Diversidade e Internacionalização na Formação de Professores”.

Participei nesta formação para entender melhor o tema e os seus conceitos a fim de desenvolver novas competências. Foi uma oportunidade para conhecer alunos de mestrado de outros cursos da Universidade do Porto (UP), e aprender com os profissionais dos diferentes Cursos da UP, organizadores da formação. Aprendi que, perante desafios, o Professor deve garantir sempre a inclusão e o respeito pelas culturas, e que a aula internacional permite desenvolver conhecimentos e competências de nível intercultural e internacional. Realizei também um trabalho em grupo, com o objetivo de apresentar uma proposta de atividade interdisciplinar na escola, promovendo a internacionalização e a inclusão dos alunos. Gostei da experiência de trabalhar num grupo com estudantes de diferentes mestrados, pois tínhamos diferentes pontos de vista, e acho que isso tornou o nosso trabalho criativo e dinâmico.

6.3.O estudo de investigação enquanto fator determinante para o meu desenvolvimento profissional

Análise da evolução dos fatores de eficácia de ensino do professor na lecionação da modalidade de andebol numa turma do 10.º ano de escolaridade.

Resumo

O presente estudo pretendeu analisar a prestação enquanto Professora Estagiária, concretamente no que se refere à evolução dos fatores de eficácia de ensino na lecionação da modalidade de andebol numa turma do 10.º ano de escolaridade. O presente estudo integrou uma Professora Estagiária e uma turma residente constituída por 24 alunos (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). A observação das aulas foi realizada in loco e recorreu-se ao preenchimento de uma ficha de observação sistemática do comportamento do professor, a qual foi preenchida por um elemento do Núcleo de Estágio. Posteriormente, procedeu-se à validação da respetiva informação através da observação da gravação das aulas e confirmação da informação registada. Relativamente à análise dos dados, recorreu-se à estatística inferencial através do SPSS versão 29, especificamente com a aplicação do teste One Sample T-test. Os resultados do presente estudo demonstraram que existiram diferenças significativas em algumas categorias observadas nas duas aulas analisadas, sendo essas diferenças significativas apresentadas na categoria de feedback ($F=8,89$; $P<0,036$), na categoria de interações verbais ($F=17,00$; $P<0,019$) e na categoria de outros comportamentos ($F=6,714$; $P<0,0047$). Como conclusão, este estudo permitiu analisar quais os comportamentos do professor relacionados com os fatores de eficácia de ensino, em particular identificar aqueles que necessitam de ser melhorados a fim de potenciar o processo de ensino-aprendizagem e a evolução dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: PROFESSOR ESTAGIÁRIO, EFICÁCIA DO ENSINO, GESTÃO DO ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ANDEBOL

Abstract

The present study intended to analyze the performance as a Trainee Teacher, specifically regarding the evolution of teaching effectiveness factors when teaching handball in a 10th year class. The present study included a trainee teacher and a resident class made up of 24 students (13 female and 11 male). Class observation was conducted on site and a systematic observation form of the teacher's behavior was completed, which was completed by a member of the Internship Center. Subsequently, the respective information was validated by observing the recording of classes and confirming the recorded information. Regarding data analysis, inferential statistics were used using SPSS version 29, specifically with the application of the One Sample T-test. The results of the present study demonstrated that there were significant differences in some categories observed in the two classes analyzed, with these significant differences being presented in the feedback category ($F=8.89$; $P<0.036$), in the verbal interactions category ($F=17.00$; $P<0.019$) and in the other behaviors category ($F=6.714$; $P<0.0047$). In conclusion, this study made it possible to analyze which teacher behaviors are related to teaching effectiveness factors, in particular identifying those that need to be improved to enhance the teaching-learning process and student evolution.

KEYWORDS: TRAINEE TEACHER, TEACHING EFFECTIVENESS, TEACHING MANAGEMENT, PHYSICAL EDUCATION, HANDBALL

Introdução

A aula de EF possui categorias didáticas, sendo elas a gestão, o clima, e a instrução (Mesquita & Coutinho, 2021). A forma como estas categorias são otimizadas é muito importante para garantir qualidade e eficácia pedagógica (Mesquita & Coutinho, 2021). A gestão da aula compreende a “organização, a funcionalidade e monitorização do processo de ensino-aprendizagem” (Mesquita & Coutinho, 2021, p. 73). Segundo Rink (1996), a gestão confere um campo de investigação com denominada importância, tendo sido investigada tanto em contexto de sala de aula, como em contexto de ginásio. O clima da aula gerado pelo professor de EF pode fornecer boas condições para promover a aprendizagem dos alunos e evitar que aconteçam comportamentos fora da tarefa (Whitehouse et al., 2021). A capacidade de se conseguir criar um ambiente positivo de promoção da aprendizagem é algo que se vai desenvolvendo ao longo da experiência (Whitehouse et al., 2021). Por sua vez, a instrução integra todos os comportamentos que o professor realiza durante a transmissão de informação, sendo eles comportamentos que podem ser verbais ou não verbais, e sempre relacionados com os objetivos estipulados (Rosado & Mesquita, 2018).

Siedentop (1991) destaca que a investigação em torno dos fatores de eficácia de ensino permite uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo, assim, indicadores importantes para os professores potenciarem as suas práticas pedagógicas. Por exemplo, no que se refere à gestão, os estudos têm vindo a demonstrar que os professores mais experientes conseguem aplicar estratégias mais eficazes no que concerne a esta dimensão, potenciando, assim, o tempo de aula (Mesquita & Coutinho, 2021). Piéron (1982 cit. por Piéron, 1999, p. 113) indica que o tempo relativo de organização gasto pelos professores mais experientes situa-se entre os 20% e os 25%. Relativamente à instrução, Piéron (1982 cit. por Piéron, 1999, p. 113) indica que os professores mais experientes despendem cerca de 20% nesta variável. Já no que concerne ao feedback pedagógico, Piéron (1982 cit. por Piéron, 1999, p. 113) indica que o tempo relativo situa-se entre 25% e os 30%. No que diz respeito

ao clima de aula, os estudos indicam que um clima positivo baseado no elogio confere um ambiente de segurança e estabilidade para que a aprendizagem ocorra (Mesquita & Coutinho, 2021; Rosado & Ferreira, 2018).

Pese embora a investigação existente sobre este tópico não seja uma novidade, a verdade é que o estudo dos fatores de eficácia de ensino no decurso do processo de lecionação de um estudante estagiário revela-se de extrema importância para que este possa compreender os moldes da sua atuação e potenciar a eficácia dos fatores de ensino alocados ao seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o objetivo deste estudo compreendeu a análise da evolução dos fatores de eficácia de ensino de uma PE na lecionação da modalidade de andebol numa turma do 10.º ano de escolaridade. Especificamente, procurou-se compreender o seu desempenho no que concerne à instrução, ao feedback pedagógico, à organização, à afetividade, às intervenções verbais e à observação, bem como perceber se estes comportamentos evoluíam ao longo da lecionação de uma unidade didática.

Metodologia

Contexto e participantes

O presente projeto de investigação foi realizado na EC, a qual constitui uma escola secundária do distrito do Porto e engloba alunos do 7.º ao 12.º ano de escolaridade, tendo mais de 900 alunos matriculados. Este estudo integrou como participante uma PE, a qual se encontra a realizar o 2.º ano do MEEFEBS na FADEUP na respetiva escola. Possui formação específica na modalidade de andebol, tendo o curso de treinadores de Grau II e experiência como ex-praticante a nível federado. O estudo foi desenvolvido tendo em consideração a lecionação desta professora à sua turma residente, uma turma do 10.º ano de escolaridade composta por 24 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino e com uma média de idades de 15,1.

A fim de garantir uma participação voluntária no estudo, foi entregue aos alunos um consentimento informando no qual era explicado o objetivo do estudo, bem como todos os trâmites inerentes à sua participação ou desistência do respetivo. Salientou-se, ainda, que a gravação de imagem/áudio seria exclusivamente utilizada para a confirmação dos dados à posteriori do estudo. Os encarregados de educação dos alunos assinaram o documento, dando o seu consentimento, uma vez que os alunos da turma eram menores de idade.

Procedimentos de recolha de dados

Este projeto de investigação foi implementado ao longo de uma UD de andebol, a qual contabilizou 32 aulas. Os dois momentos de observação foram realizados em duas aulas com o espaçamento de quase dois meses, sendo que o primeiro momento de observação foi realizado na aula nº 15 e 16, realizada no dia 16 de fevereiro de 2024, e o momento de observação final realizado na aula nº 25 e 26, que decorreu no dia 3 de maio de 2024, como se pode observar na

figura 1 (em anexo). Nas respetivas aulas observadas realizou-se a recolha de dados *in loco* por uma PE pertencente ao NE. Tal significa que o registo foi realizado no decurso da aula através do preenchimento de uma ficha de observação sistemática com registo de duração (intervalos de 10 segundos), tendo por base a Ficha de observação do Comportamento do Professor de Aranha (2007), que se pode observar em anexo (anexo 2). Posteriormente foi realizada a validação desses comportamentos através da análise da gravação feita da aula e correspondente confirmação dos comportamentos observados.

Os comportamentos observados são definidos pelas categorias de instrução, de feedback, de organização, de afetividade, intervenções verbais, observação e, por fim, a categoria referente a outros comportamentos. O comportamento instrução, refere-se às intervenções que o Professor realiza, nomeadamente a apresentação do conteúdo, a organização e a forma como o exercício deve ser realizado. O comportamento em feedback é o comportamento em que o Professor reage de forma verbal ou não verbal à ação motora dos alunos e está relacionada com os objetivos da aula. O comportamento de organização está relacionado com o comportamento de organização das condições materiais, o deslocamento dos alunos, a colocação do material e a formação dos grupos. O comportamento de afetividade apresenta dois tipos de afetividade, a afetividade positiva e a afetividade negativa. A afetividade positiva ocorre quando o Professor elogia, motiva ou incentiva os alunos, e a afetividade negativa quando critica, ou repreende os alunos, por exemplo. O comportamento de intervenções verbais do aluno, destinam-se aos momentos em que o Professor ouve os seus alunos, quando estes solicitam, ou iniciam uma conversa, ou respondem a questões colocadas pelo Professor. A categoria da observação está relacionada com o período em que o Professor está a observar a atividade motora dos alunos com o objetivo de os corrigir. O comportamento que representa outro tipo de comportamentos engloba os comportamentos que não estão referenciados na listagem.

Procedimentos de análise dos dados

Para a análise quantitativa dos dados foi utilizado o programa SPSS, versão 29. Para a descrição dos dados foram utilizados os valores da média e desvio padrão. O teste Kolmogorov-smirnov foi usado para testar a normalidade da distribuição. A análise inferencial relativa às diferenças estatísticas entre as variáveis consideradas neste estudo foi efetuada através do One sample T-test. O nível de significância estabelecido foi de $p < .05$.

Resultados

Análise descritiva da primeira aula observada

A primeira observação foi realizada numa aula de 90 minutos, contabilizando 58 minutos observados correspondentes à parte fundamental da aula onde se desenvolveu a modalidade de andebol. Deste modo, foi excluído o tempo de aquecimento onde se realizou um circuito de treino funcional para desenvolver a aptidão física (ver tabela 1).

Categorias	Duração absoluta (segundos)	Duração relativa (%)
Instrução (I)	720"	21%
Feedback (FB)	1420"	41%
Organização(O)	640"	18%
Afetividade Positiva (AP)	60"	2%
Afetividade Negativa (NA)	30"	1%
Intervenções Verbais do Aluno (IVA)	80"	2%
Observação (Ob)	310"	9%

Outros Comportamentos (Oc)	200"	6%
	Total	100%
	3460 segundos	

Tabela 1. Resultados da primeira observação.

Relativamente à análise das categorias, pode-se observar que o tempo utilizado para o comportamento de instrução foi 720 segundos, correspondendo a 21% do tempo relativo da aula. No comportamento de feedback observa-se que atribuiu feedback durante 1420 segundos, o que corresponde a 41% do tempo relativo da aula. O comportamento referente à organização contabilizou um total de 640 segundos, correspondendo a 18% da aula. No comportamento de afetividade positiva e afetividade negativa utilizei respetivamente 60 segundos, correspondendo a 2% do tempo relativo da aula e 30 segundos, correspondendo a 1% do tempo relativo da aula. As intervenções verbais do aluno ocorreram durante 80 segundos, o que corresponde a 2% do tempo relativo da aula. No comportamento de observação silenciosa utilizei 310 segundos, correspondendo a 9% do tempo relativo da aula. A categoria de outros comportamentos foi utilizada durante 200 segundos, o que corresponde a 6% do tempo relativo da aula.

Análise descritiva da segunda aula observada

A segunda observação foi realizada também numa aula de 90 minutos, contabilizando 60 minutos observados, respeitando o foco da primeira observação, ou seja, a análise da parte fundamental da aula, referente à lecionação da modalidade de andebol (ver tabela 2).

Categorias	Duração absoluta (segundos)	Duração relativa (%)
Instrução (I)	290"	11%
Feedback (FB)	1780"	49%
Organização(O)	390"	11%
Afetividade Positiva (AP)	280"	8%
Afetividade Negativa (NA)	20"	1%
Intervenções Verbais do Aluno (IVA)	90"	2,5%
Observação (Ob)	480"	13%
Outros Comportamentos (Oc)	270"	7,5%
	Total	100%
	3600 segundos	

Tabela 2. Resultados da segunda observação

Podemos constatar que o tempo utilizado para o comportamento de instrução foi 290 segundos, correspondendo a 11% do tempo relativo da aula. O comportamento de feedback correspondeu a 1780 segundos, o que perfaz 49% do tempo relativo da aula. O comportamento de organização indicou que foi utilizado 390 segundos, correspondendo a 11% do tempo relativo da aula. O comportamento de afetividade positiva e negativa, correspondeu respectivamente a 280 segundos, contando 8% do tempo relativo da aula e 20 segundos, o que correspondeu a 1%. As interações verbais do aluno ocorreram durante 90 segundos o que corresponde a 2,5% do tempo relativo da aula. Relativamente à organização foram utilizados 390 segundos, correspondendo a 11% da aula. No comportamento de observação utilizei 480 segundos, correspondendo a 13% do tempo relativo da aula. A categoria de outros comportamentos decorreu durante 270 segundos, correspondendo a 7,5 % do tempo relativo da aula.

Análise conjunta das duas aulas observadas

A análise conjunta das duas aulas permite-nos compreender a média do tempo, em segundos, utilizado em cada dimensão didática (ver tabela3).

Categorias	Média (segundos)	Desvio Padrão	Tempo relativo (%)
Instrução (I)	505,00	304,056	14%
Feedback (FB)	1600,00	254,558	45%
Organização(O)	515,00	176,777	15%
Afetividade Positiva (AP)	170,00	155,563	5%
Afetividade Negativa (NA)	25,00	7,071	1%
Intervenções Verbais do Aluno (IVA)	85,00	7,071	2%
Observação (Ob)	395,00	120,208	11%
Outros Comportamentos (Oc)	235,00	49,497	7%
Total	3530,00	98,995	100%

Tabela 3. Média do tempo (em segundos) utilizado nas duas aulas, desvio padrão e tempo relativo de cada categoria.

Os resultados mostram que a instrução em média foi utilizada durante 14% do tempo relativo duas aulas. O feedback foi utilizado em média 45% do tempo relativo das aulas. A organização foi utilizada em média 15% do tempo relativo das aulas. A afetividade positiva foi utilizada em média 5% do tempo relativo das aulas. A afetividade negativa foi utilizada em média 1% do tempo relativo das aulas. As intervenções verbais do aluno foram utilizadas em média 2% do tempo relativo das aulas. A observação foi utilizada em média 11% do tempo relativo das aulas. Finalmente, outros comportamentos foram utilizados em média 7% do tempo relativo das aulas.

Análise Estatística Inferencial

Através da análise da estatística inferencial realizada foi possível encontrar diferenças significativas entre as duas aulas em algumas categorias (ver tabela 4).

Categorias	t	Valor de p (unilateral p)
Instrução (I)	2,349	,128
Feedback (FB)	8,889	,036*
Organização(O)	4,120	,076
Afetividade Positiva (AP)	1,545	,183
Afetividade Negativa (NA)	5,000	,063
Intervenções Verbais do Aluno (IVA)	17,000	,019*
Observação (Ob)	4,647	,067
Outros Comportamentos (Oc)	6,714	,047*

***p=<0,05**

Tabela 4. Resultados da estatística inferencial (One Sample T-test) por categoria.

Os resultados mostram diferenças significativas ($p<0,05$) na categoria do feedback ($F=8,889$; $p<0,036$), na categoria de interações verbais ($F=17,000$; $p<0,019$) e em outros comportamentos ($F=6,714$; $p<0,047$). De um modo global, observou-se que se aumentou o tempo utilizado em comportamento de feedback, no comportamento de interações verbais do aluno e em outros comportamentos.

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar a evolução dos fatores de eficácia de ensino de uma estudante estagiária na lecionação da modalidade de andebol na sua turma residente do 10.º ano de escolaridade. De um modo geral, comparando os resultados das suas aulas observadas, da primeira para a segunda aula observada diminuiu o tempo de instrução e de organização, tendo aumentado o tempo de feedback, afetividade positiva, intervenções verbais do aluno, observação e outros comportamentos.

No presente estudo verificou-se que para a categoria de instrução o tempo utilizado em média foi de 505 segundos (14% de tempo), com 720 segundos (21% de tempo) na primeira aula e 290 segundos (11 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor mais utilizado em aula. Piéron (1999 cit. por Martins et al. 2017), indica que os Professores de EF utilizam, por norma, 15 a 25% do tempo de aula em interações de instrução com os alunos. Rink (1993) afirma que os alunos perdem a atenção de forma gradual, muito devido à excessiva transmissão de informação que os professores utilizam. Para melhorar estes aspetos Rink (1993) apresenta algumas estratégias focadas na melhoria da comunicação, como por exemplo: dar exemplos e não exemplos, mostrando exemplos de como fazer e não fazer, e recorrer ao questionamento. O potenciamento desta variável ao longo do tempo no âmbito do meu processo de ensino-aprendizagem esteve relacionado com a minha preocupação a este nível, mormente na aplicação de algumas estratégias, como sejam a utilização do questionamento e o recurso à demonstração, estratégias estas que me ajudaram a entender se os alunos perceberam corretamente a informação, o que, conseqüentemente, me permitiu “ganhar tempo” e entender se comuniquei de forma eficaz ou não.

Na categoria de feedback, o tempo utilizado em média foi de 1600 segundos (45% de tempo), com 1420 segundos (41% de tempo) na primeira aula e 1780 segundos (49 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se,

assim, um dos comportamentos do professor mais utilizado em aula. Piéron (1999 cit. por Martins et al. 2017), indica que, por norma, os Professores utilizam 10 a 25% do tempo da aula para a emissão de feedback. Considero que o resultado foi um aspeto positivo, visto que a maioria dos feedbacks atribuídos durante a aula foram feedbacks específicos dirigidos aos alunos de forma individual ou a grupo de alunos (confirmação através da gravação da aula). Segundo Piéron (1999), os Professores de EF mais eficazes são aqueles que analisam as necessidades dos alunos, identificando os objetivos de forma clara, tendo em consideração o tempo total em emissão de feedback e o seu caráter apropriado. Martins et al. (2017) afirmam que os Professores mais eficazes de EF são aqueles que utilizam mais tempo da sua aula para emitir feedback do que realizar apenas observação silenciosa.

Na categoria de organização, o tempo utilizado em média foi de 515 segundos (15% de tempo), com 640 segundos (18% de tempo) na primeira aula e 390 segundos (11 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor menos utilizado em aula. O respetivo comportamento levou a alguma preocupação de minha parte na primeira observação. A problemática estava centrada sobretudo nos momentos de organização dos alunos em grupos e nos locais de exercitação. Desde o início das aulas foram implementadas algumas rotinas com os alunos, como a sua organização nos momentos de instrução (semicírculo) (Mesquita & Coutinho, 2022), o que tornou mais fácil obter maior atenção por parte dos alunos, permitindo-me focar noutros aspetos importantes da aula. Neste estudo verificou-se uma diminuição no tempo referente ao comportamento de organização. Isto pode dever-se ao facto de durante o espaçamento entre as aulas, os alunos estarem mais familiarizados com as rotinas criadas na aula. Segundo Martins et al. (2017), a organização da aula engloba as ações onde o Professor realiza a formação de grupos, a transição entre tarefas, a circulação dos alunos, a organização do material, os momentos de interrupção e retorno dos alunos nas atividades, tudo isto de forma eficaz para utilizar pouco tempo da aula nesta categoria. Tendo como objetivo diminuir este tempo de aula para aula, segui algumas estratégias sugeridas pelos autores, sendo elas: utilização de

sinais (som do apito, palavras) para indicar início e fim das tarefas para se deslocarem para perto de mim, dei mais ênfase a interações de forma positiva com os alunos (colocação da voz, exemplo: “Vamos lá turma! mais rápido”), elogiei o desempenho dos alunos nas tarefas de organização, o que fez com que os motivasse ainda mais a se organizarem de forma mais rápida, e mantive os mesmos grupos de trabalho facilitando e incidindo mais em indicações específicas sobre a rotação de funções.

Na categoria de afetividade positiva, o tempo utilizado em média foi de 170 segundos (5% de tempo), com 60 segundos (2% de tempo) na primeira aula e 280 segundos (8 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor menos utilizados em aula. Considera-se um aspeto positivo a afetividade positiva ter aumentado, pois mostra evolução de uma comunicação favorável com os alunos. Na categoria de afetividade negativa o tempo utilizado em média foi de 25 segundos (1% de tempo), com 30 segundos (1% de tempo) na primeira aula e 20 segundos (1% tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor menos utilizados em aula. Tal como referem Rosado & Ferreira (2018), a promoção de relações positivas com os alunos confere um dos fatores que contribui para o estabelecimento de climas de aulas positivos, o que, consequentemente, contribui para o sucesso da sua aprendizagem.

Os resultados referentes à categoria de intervenções verbais do aluno mostram que o tempo utilizado em média foi de 85 segundos (2% de tempo), com 80 segundos (2% de tempo) na primeira aula e 90 segundos (2,5 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor menos utilizados em aula. Ainda nesta categoria, os resultados da estatística inferencial mostram diferenças significativas entre as duas aulas observadas. Este resultado pode justificar-se pelo facto de os alunos sentirem-se mais à vontade para colocar questões, e, por outro lado, fruto das evidências acima mencionadas, sentirem-se, também, mais seguros e confiantes com a sua prestação face aos conteúdos que foram lecionados (Rosado & Ferreira, 2018).

Na categoria de observação o tempo utilizado em média foi de 395 segundos (11% de tempo), com 310 segundos (9% de tempo) na primeira aula e 480 segundos (13 % tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor mais utilizado em aula. A capacidade de observação de um professor é considerada um comportamento importante para a função docente, porquanto confere, por exemplo, a base da emissão de feedback pedagógico, mormente a fase de diagnóstico das necessidades dos alunos (Mesquita & Coutinho, 2021). Contudo, importa que o professor compreenda que a sua função não pode somente basear-se na observação da aula, tendo de ser complementada com outras ações, como seja a emissão de feedback, a instrução e a comunicação para potenciar a gestão da aula.

Na categoria de outros comportamentos o tempo utilizado em média foi de 235 segundos (7% de tempo), com 200 segundos (6% de tempo) na primeira aula e 270 segundos (7,5% tempo) na segunda aula observada, constituindo-se, assim, um dos comportamentos do professor menos utilizado em aula. Os resultados também mostraram diferenças significativas em comparação das duas aulas ($p < 0,047$). Esta categoria foi registada sempre que a PE estava em reflexão ou em análise com o PC sobre assuntos decorrentes da aula, ou quando a PE se deslocava para questionar a colega de NE, responsável pelo preenchimento da folha de observação, se existia alguma dúvida, ou apenas para verificar o tempo total de observação da aula, garantindo que as duas aulas tinham mais ou menos o mesmo tempo observado.

Conclusão

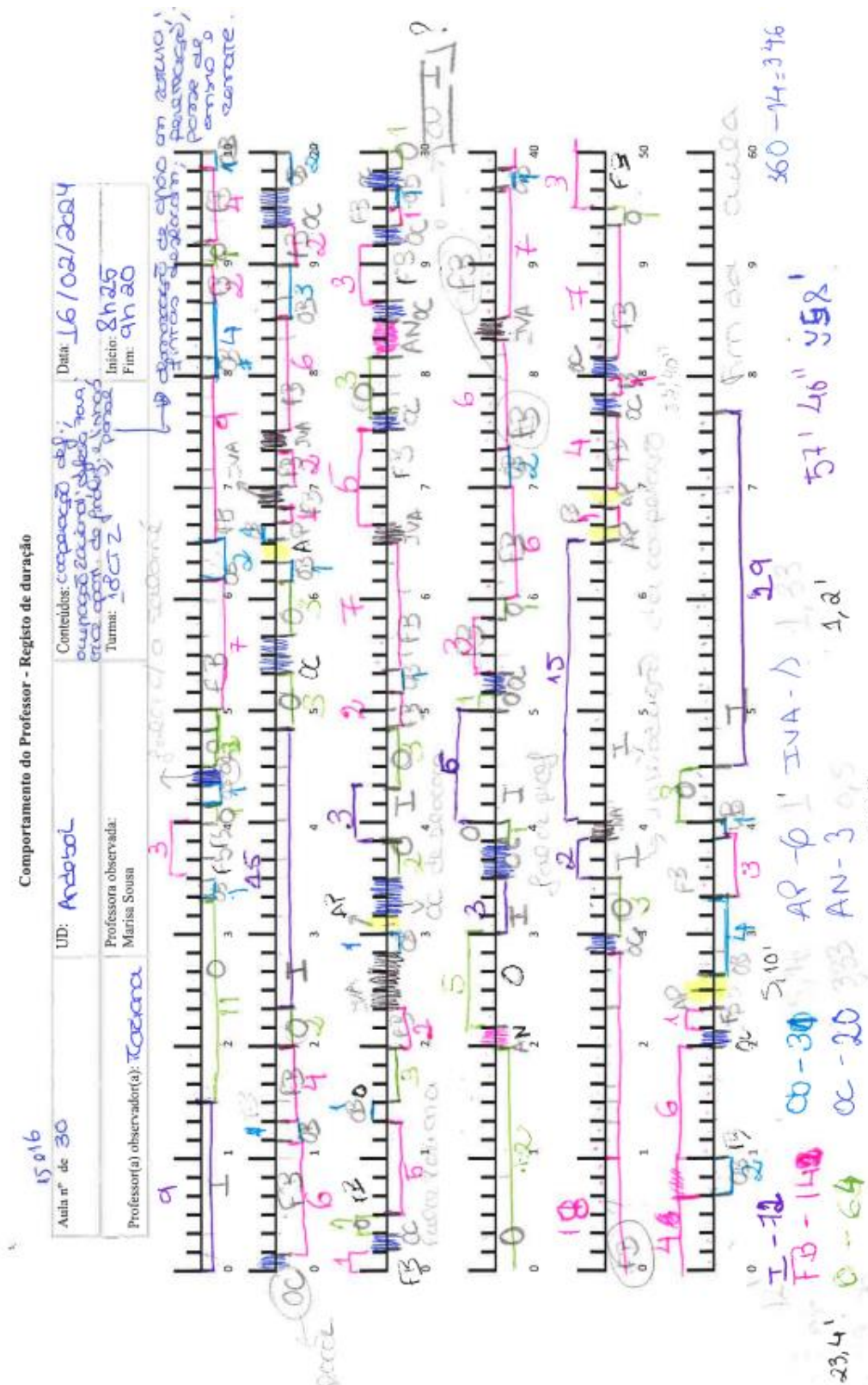
O presente estudo analisou as dimensões didáticas de uma aula de EF, mormente a gestão, a instrução e o clima. Com este estudo foi possível compreender com maior exatidão os fatores de eficácia de ensino de uma estudante estagiária, a fim de ponderar a sua evolução nas aulas subsequentes. De uma forma global, os comportamentos mais utilizados foram o comportamento de feedback (45% em tempo médio), o de organização (15% tempo médio) e o de comportamento de instrução (14% tempo médio), e foram os menos utilizados em média pela PE, e os comportamentos de afetividade negativa (1% tempo médio), o de interações verbais do aluno (2%), o de afetividade positiva (5%), o de outros comportamentos (7%) e por último, o comportamento de observação (11%). Com este estudo, foi possível verificar que a análise do comportamento do professor estagiário é determinante para averiguar a eficácia do mesmo em termos quantitativos no que diz respeito às variáveis referidas neste estudo, e que, a posterior reflexão sobre o mesmo, permite encontrar estratégias para que o professor consiga intervir melhor nas suas aulas, conseguindo, assim, manipular em que categorias deve intervir mais ou menos, de forma a promover um bom desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- Aranha, Á. (2007). *Observação de Aulas de Educação Física: Sistematização da Observação: Sistemas de Observação e Fichas de Registo*. Vila Real: UTAD.
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. d. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 53-85). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72-92): IPDJ.
- Piéron, M. (1999). *La Educación Física en... Reforma: Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INO Reproducciones, S.A.
- Rink, J. E. (1993). Task Presentation. In *Teaching Physical Education for Learning* (pp. 80-98). St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Rink, J. E. (1996). Effective instruction in Physical Education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (pp. 171-198). United States Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). Teaching effectiveness in Physical Education. In D. Siedentop (Ed.), *Developing teaching skills in Physical Education* (pp. 33-48). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Whitehouse, K., Barber, L., & Pepperell, R. (2021). Developing and maintaining an affective learning environment. In Susan, J. Cliffe & J. Lawrence (Eds.), *Learning to teach physical education in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 161-182). London: Routledge.

Anexos:

Anexo 1- Exemplo de uma folha de registo preenchida



Anexo 2 – UD de Andebol aulas observadas destacadas a amarelo)

Dia		13/out	03/jan	05/jan	12/jan	17/jan	19/jan	02/fev	09/fev	16/fev	23/fev	08/mar	15/mar	12/abr	03/mai	10/mai	17/mai	07/jun
Aula nº		1 e 2	3	4 e 5	6 e 7	8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32
Sumário		11/12	33	34/35	37/38	39	40/41	42/43	45/46	47/48	50/51	56/57	59/60	66/67	74/75	77/78	80/81	89/90
Duração		90'	45'	90'	90'	45'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'
Espaço		Fora	1/3	1/3	Fora	1/3	1/3	1/3	Fora	1/3	1/3	Fora	1/3	Fora	1/3	1/3	1/3	Fora
Organização Coletiva	Ataque					I	E	E	E	E	C							
	Ocupação racional (amplitude)																	
	Defesa																	
	Defesa zonal alinhada					I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C		
Tática Coletiva	Ataque																	
	Criação de oportunidades de finalização																	
	Criação de superioridade numérica					I	E	E	E	E	C							
	Defesa																	
	Cooperação defensiva																	
	Ataque																	
	Criação de linhas de passe					I	E	E	E	E	E	E	E	C				
	Desmarcação de apoio e rutura							I	E	E	E	E	E	E	E	C		
Tática Individual	Fintas de deslocamento							I	E	E	E	E	E	E	E	E	C	
	Penetração					I	E	E	E	E	E	E	E	C				
	Defesa																	
	Cobertura/Ajuda											I	E	E	E	E	C	
Técnica Individual	Ataque																	
	Passe de ombro lateral					I	E	E	E	E	E	E	C					
	Remate em apoio/suspensão							I	E	E	E	E	E	E	E	E	C	
	Superioridade numérica					I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	
Jogo	Igualdade numérica																	
	Força																	
	Flexibilidade																	
	Velocidade																	
Capacidades Condicionais	Resistência																	
	Coordenação																	
	Orientação espacial																	
	Equilíbrio																	
Capacidades Coordenativas	Ritmo																	
	Diferenciação cinestésica																	
	História do Andebol																	
	Regras Básicas de Andebol																	
	Respeito																	
	Disciplina																	
	Autonomia																	
	Cooperação																	
	Motivação																	
	Empenho																	
Responsabilidade																		
Avaliação Diagnóstica																		
Avaliação Diagnóstica																		
Avaliação Sumativa																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		
Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																		</

7. Considerações Finais

No início do EP senti alguns receios, sobretudo por estar num meio até lá desconhecido. Contudo, o processo de adaptação foi facilitado, pois sinto que a formação na FADEUP foi uma das maiores impulsionadoras do meu desenvolvimento profissional, porquanto me forneceu ferramentas para procurar estratégias e novos conceitos a aplicar na minha prática pedagógica. Uma das ferramentas que considero importante foi a pesquisa na literatura, pois sinto que foi muito importante na construção da minha identidade profissional.

O EP constitui-se um caminho muito enriquecedor, não só a nível profissional, mas também a nível pessoal. O EP forneceu-me ferramentas para melhorar a qualidade da minha capacidade de ensino, tendo tido a oportunidade de aprender imenso com o PC, a PO, e os meus colegas de NE. Não posso excluir os restantes Professores da EC, salientando os do DE. Não posso, igualmente, excluir os alunos das turmas em que mantive uma intervenção ao longo do ano letivo. Foi gratificante ter a oportunidade de ensinar e observar os alunos a evoluir, a atingirem novos níveis de performance. Percebi que com atenção, sensibilidade, trabalho e esforço, pode-se ter um impacto muito positivo no desenvolvimento dos alunos. E foi isso que me deixou bastante feliz: ter a oportunidade de testemunhar a evolução dos alunos ao longo do tempo, o qual considero ser um dos grandes produtos do meu EP.

Nascimento (2006) afirma que a competência profissional foi definida como a adquirir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e mesmo atitudes que permitem o Professor de EF agir de forma adequada. Sinto que o EP permitiu, no contexto real e prático, desenvolver imenso a minha competência profissional nesses mesmos aspetos. Por outro lado, o EP contribui bastante para o meu desenvolvimento pessoal, porquanto consegui superar as inseguranças e os receios que senti no início do Estágio. Com a evolução a este nível consegui sentir-me concretizada e orgulhosa do meu trabalho. Este caminho foi mais confortável devido às pessoas com que trabalhei, devido às palavras de encorajamento do PC, da PO e da minha colega MB, que esteve

sempre pronta a atribuir-me uma palavra amiga. A maior mudança que vi em mim, foi o domínio das várias dimensões da Profissão de Docente, mas isso foi possível, porque ao longo do EP desenvolvi algo que sempre me fez falta, a autoconfiança. Sinto que algumas capacidades estavam presentes desde o início, mas faltava esse “ingrediente” para que sobressaltassem. Com isto adquirido, sinto que estou pronta para embarcar no Ensino da EF e seguir um sonho que trago comigo desde pequenina.

Posso afirmar que o EP superou as minhas expectativas. Fui muito bem recebida na EC e senti-me confortável desde o primeiro dia, graças ao seu ambiente positivo envolvente. Senti bem-estar e conforto para aprender, para construir o meu caminho, sem medo de errar. Estas componentes despertaram em mim imensa felicidade, na qual sobressaía todos os dias, mesmo nos dias menos bons. E isso deveu-se sobretudo às pessoas que conheci e com quem trabalhei. Irei recordar com muito carinho todos os momentos e experiências vividas, que me fizeram tão feliz, e sentir-me grata por ter tido esta oportunidade.

8. Referências Bibliográficas

- Adelino, J. (2000). O treino da técnica nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 91-110). Porto: Universidade do Porto.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2011). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-225). Porto: Editora FADEUP.
- Araújo, C. (2013). *Ginástica: Manual de Ajudas*. Porto: Porto Editora
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cothran, D. J. (2017). Designing effective programs: creating curriculum to enhance student learning. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 39-53). London: Routledge.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). Cooperative learning as a pedagogical model in Physical Education. In *Cooperative learning in Physical Education and Physical activity* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do andebol na escola*. Porto: Editora FADEUP.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2 ed.). Porto: Editora FADEUP.

- Farias, C., & Mesquita, I. (2022). Pedagogical principles of a learner-oriented approach. In C. Farias & I. Mesquita (Eds.), *Learner-oriented teaching and assessment in youth sport* (pp. 3-17). London: Routledge
- Feito P. J. & Álvarez M. (2019). *Fundamentos del Balonmano*. Espanha: Ediciones Tutor.
- Fernandes, D. (2020). *Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: Contributos para uma discussão necessária*. (11^a ed., vol.2). Lisboa: ISCTE, pp.73.
- Ferro, N. (2019). Avaliação em Educação Física - Perspetivas de Desenvolvimento. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas de Desenvolvimento* (pp. 11). Lisboa.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2004). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (2nd ed.). Basic Books.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Portugal: Editora FADEUP.
- López-Pastor, V. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica. In S. P. d. E. Física (Ed.), *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento* (pp. 24). Lisboa.
- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2000). Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (Ed.), *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos* (pp. 73-89). Porto: Universidade do Porto.
- Mesquita, I., Bessa, C., Ribeiro, J., & Farias, C. (2023). O aprendiz no centro do processo de ensino-aprendizagem: De recipiente vazio a construtor da

- própria aprendizagem. In J. Afonso & I. Mesquita (Eds.), *Feedback contínuo bidirecional entre avaliação e implementação em contextos educativos* (pp. 15-31). Porto: Editora FADEUP
- Mesquita, I., & Coutinho, P. (2021). O treino desportivo como processo de ensino-aprendizagem. In I. Mesquita, C. Farias, P. Coutinho, P. Queirós & P. Silva (Eds.), *Pedagogia e didática do desporto* (pp. 72-92): IPDJ.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 269-283). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2018). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nascimento, J. V. d. (2006). Preparação profissional em Educação Física e Desportos: Novas competências profissionais. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 193-203). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Hoogan S.A.
- Piéron, M. (1999). *La Educación Física en... Reforma: Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INO Reproducciones, S.A.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby-Year Book, Inc.
- Rink, J. E. (2001). *Investigating the assumptions of pedagogy*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2018). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2018). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Siedentop, D. (1994). *Spot education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. V. d. (2011). Key features of the Sport Education Model. In D. Siedentop, P. A. Hastie & H. V. d. Mars (Eds.), *Complete guide to sport education* (pp. 1-12). United States: Human Kinetics.
- Schön, D. A. (1987). *Teaching artistry through reflection-in-action*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.

9. Anexos

Anexo 1. Planeamento Anual (documento GDEF)

Planeamento Anual - 2º CICLO

2023/2024

Período	1º Semestre	2º Semestre	Total
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 49 TLs Mínimo: 43 TLs	Máximo: 53 TLs Mínimo: 49 TLs	Máximo: 102 TLs Mínimo: 92 TLs
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	8 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola
5º Ano			
Desportos Coletivos e Desportos Individuais	Atletismo Futebol Voleibol Ginástica (solo/aparelho) Máximo: 41 TLs Mínimo: 35 TLs	Atletismo Basquetebol Voleibol Ginástica (solo/aparelho) Máximo: 47 TLs Mínimo: 43 TLs	Máximo: 88 TLs Mínimo: 78 TLs
6º Ano			
Desportos Coletivos e Desportos Individuais	Atletismo Andebol Badminton Ginástica (solo/aparelho) Máximo: 41 TLs Mínimo: 35 TLs	Atletismo Voleibol Badminton Ginástica (solo/aparelho) Máximo: 47 TLs Mínimo: 43 TLs	Máximo: 88 TLs Mínimo: 78 TLs

Planeamento Anual - SECUNDÁRIO

2023/2024

Período	1º Semestre	2º Semestre	Total	
Carga Horária Tempos Letivos (TLs) - 45 minutos	Máximo: 49 TLs Mínimo: 43 TLs	Máximo: 53 TLs Mínimo: 49 TLs	Máximo: 102 TLs Mínimo: 92 TLs	
Distribuição da Carga Horária	2 TLs Apresentação 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	6 TLs mods. alternativas 3 TLs Reserva (auto e heteroavaliação)	
Aptidão Física	3 TLs FitEscola	3 TLs FitEscola	6 TLs FitEscola	Modalidades alternativas 1º e 2º S
10º Ano				
Actividades Físicas	Badminton (27-24) Ginástica (28-24) Andebol (transversal - exterior)	Ginástica (28-24) Andebol (27-24)	Máximo: 82 TLs Mínimo: 72 TLs	Team building Surf/Atividades de natureza
11º Ano		Máx: 50 TLs Min: 45 TLs	Máx: 99 TLs Min: 88 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (26-22) Badminton (27-23) Futebol (transversal - exterior)	Badminton (27-23) Futebol (26/22)	Máximo: 79 TLs Mínimo: 68 TLs	Judo Pedestrianismo
12º Ano	Máx: 64 TLs Min: 58 TLs	Máx: 66 TLs Min: 62 TLs	Máx: 130 TLs Min: 120 TLs	
Actividades Físicas	Voleibol (36-33) Orientação/Escalada/Dança (37-34) Basquetebol (transversal - exterior)	Orientação/Escalada/Dança (37-34) Basquetebol (37-33)	Máximo: 110 TLs Mínimo: 100 TLs	Dança Orientação/Escalada Avaliação em 2 modalidades Rugby

Anexo 2. Roulement das instalações

Roulement instalações

Linhas de Horário				
	1	2	3	4
Semanas (1º dia)	18/set	25/set	02/out	09/out
	16/set	23/out	30/out	06/nov
	13/nov	20/nov	27/nov	04/dez
	11/dez	18/dez	03/jan	08/jan
	15/jan	22/jan	29/jan	05/fev
	12/fev	19/fev	26/fev	04/mar
	11/mar	18/mar	25/mar	08/abr
	15/abr	22/abr	29/abr	06/mai
	13/mai	20/mai	27/mai	03/jun
1º Semestre - 77 dias				
2º Semestre - 79/86 dias				

No Pin - Exterior (Sequência 4 turmas - Ext/Int1/Int2/Int3)

Anexo 3. Planeamento Anual Turma Residente

1º Semestre										2º Semestre										GS	Gir				
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho			Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho				
1 S	1 D	1 Q	F	1 S	F	1 S		1 Q		1 S	BM	1 S		1 Q	F	1 S		1 Q		1 Q	F	1 S		A	Ani
2 S	2 S	2 Q		2 S		2 T		2 S	A	2 S		2 T		2 Q		2 D		2 S		2 Q		2 D		ADG	Avi
3 D	3 T	3 S	GS	3 D		3 Q	ADA	3 S		3 D		3 Q		3 S	A	3 S		3 D		3 S		3 S		ADA	Avi
4 S	4 Q	GS	4 S	4 S		4 Q		4 D		4 S		4 Q		4 S		4 T		4 S		4 S		4 T		A/H	Aut
5 T	5 Q		5 D	5 T		5 S	ADA	5 S		5 T		5 S		5 D		5 Q		5 S		5 D		5 Q	BM	ASG	Avi
6 Q	6 S	GS	6 S	6 Q	GS	6 S		6 T		6 Q	BM	6 S		6 S		6 Q		6 S		6 S		6 Q		ASA	Avi
7 Q	7 S		7 T	7 Q		7 D		7 Q	BM	7 Q		7 D		7 T		7 S		7 Q		7 T		7 S	ASA(Fora)	GA	Gir
8 S	8 D	8 Q	GS	8 S	F	8 S		8 Q		8 S	A(Fora)	8 S		8 Q	FE	8 S		8 S		8 Q		8 S		BM	Bac
9 S	9 S		9 Q		9 S		9 T	9 S	A(Fora)	9 S		9 T		9 Q		9 D		9 S		9 Q		9 D		ASB	Avi
10 D	10 T		10 S	GS	10 D		10 Q	FS	10 S		10 D		10 Q	GA	10 S	BM+FE	10 S		10 Q		10 S		CM	Coi	
11 S	11 Q	GS	11 S		11 S		11 Q		11 D		11 S		11 Q		11 S		11 S		11 Q		11 S		F	Fer	
12 T	12 Q		12 D		12 T		12 S	A(Fora)	12 S		12 T		12 S	A(Fora)	12 D		12 Q		12 S		12 Q		ASB	FS	Fit
13 Q	13 S	AT	13 S	13 Q	GS	13 S		13 T		13 Q	GA	13 S		13 S		13 Q		13 S		13 Q		13 Q		FE	Fit
14 Q	14 S		14 T		14 Q		14 D		14 Q		14 Q		14 D		14 T		14 S		14 S		14 S		A/H		
15 S	15 D		15 Q	GS	15 S	ASG	15 S		15 Q		15 S	A	15 S		15 Q		15 S		15 Q		15 Q		BM		Não
16 S	16 S		16 Q		16 S		16 T		16 S	A	16 S		16 T		16 Q		16 S		16 T		16 Q			GS	
17 D	17 T		17 S	GS	17 D		17 Q	A	17 S		17 D		17 Q	GA	17 S	A			17 Q		17 S		A		
18 S	18 Q	GS	18 S		18 S		18 Q		18 D		18 S		18 Q		18 S		18 S		18 Q		18 S			BM	
19 T	19 Q		19 D		19 T		19 S	A/H	19 S		19 T		19 S	GA	19 D		19 S		19 Q		19 D			GA	
20 Q	AP	GS	20 S		20 Q		20 S		20 T		20 Q	GA	20 S		20 S		20 Q		20 S		20 S			FE	
21 Q			21 T		21 Q		21 D		21 Q	BM	21 Q		21 D		21 T		21 S		21 Q		21 T			FS	
22 S	CF		22 D		22 Q		22 S		22 Q		22 S	GA	22 S		22 Q		22 S		22 Q		22 Q		BM		

Anexo 4. UD de Andebol da Turma Residente

Dia		13/out	03/jan	05/jan	12/jan	17/jan	19/jan	02/fev	09/fev	16/fev	23/fev	03/mar	15/mar	12/abr	03/mai	10/mai	17/mai	07/jun			
Aula nº		1 e 2	3	4 e 5	6 e 7	8	9 e 10	11 e 12	13 e 14	15 e 16	17 e 18	19 e 20	21 e 22	23 e 24	25 e 26	27 e 28	29 e 30	31 e 32			
Sumário		11/12	33	34/35	37/38	39	40/41	42/43	45/46	47/48	50/51	56/57	59/60	66/67	74/75	77/78	80/81	89/90			
Duração		90'	45'	90'	90'	45'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'			
Espaço		Fora	1/3	1/3	Fora	1/3	1/3	1/3	Fora	1/3	1/3	Fora	1/3	Fora	1/3	1/3	1/3	Fora			
Organização Coletiva	Ataque	Aula Técnica de Andebol	Avaliação Diagnóstica	Avaliação Diagnóstica															Avaliação Sumativa		
	Ocupação racional (amplitude)				I	E	E	E	E	E	C										
	Defesa																				
Defesa zonal alinhada					I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C					
Tática Coletiva	Ataque																				
	Criação de oportunidades de finalização				I	E	E	E	E	E	E	E	C								
	Criação de superioridade numérica													I	E	E	E	E		C	
Defesa																					
Cooperação defensiva													I	E	E	E	E	E		E	C
Tática Individual	Ataque																				
	Criação de linhas de passe				I	E	E		E	E	E	E	E	E	E	C					
	Desmarcação de apoio e rutura										I	E	E	E	E	E	E	E		C	
	Fintas de deslocamento										I	E	E	E	E	E	E	E		E	C
	Penetração				I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C					
	Defesa																				
Técnica Individual	Coertura/Ajuda														I	E	E	E		E	C
	Ataque																				
	Passe de ombro lateral				I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C						
Jogo	Remate em apoio/suspensão				I	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C					
	Superioridade numérica				I	E	E	E	E	E	E	E	E	C							
	Igualdade numérica															I	E	E		E	E
Capacidades Condicionais	Força																				
	Flexibilidade																				
	Velocidade																				
Capacidades Coordenativas	Resistência																				
	Coordenação				Trabalhado ao longo das aulas no Treino Funcional																
	Orientação espacial																				
	Equilíbrio																				
	Ritmo																				
	Diferenciação cinestésica																				
História do Andebol																					
Regras Básicas de Andebol					2, 4	12	1, 5	13	3, 6												
Respeito																					
Disciplina																					
Autonomia																					
Cooperação																					
Motivação																					
Empenho																					
Responsabilidade																					

Anexo 5. Exemplo Plano de Aula

Escola Secundária de Plano de Aula Núcleo de Estágio de Educação Física FADEUP 2023/24	
---	---

<u>Docente:</u>			
<u>Unidade Didática:</u>	<u>Ano / Turma:</u>	<u>Material:</u>	<u>Nº Alunos Previstos:</u>
<u>Função Didática:</u>		<u>Data:</u>	<u>Local:</u>
<u>Aula nº:</u>	<u>Duração:</u>		
<u>Objetivo da Aula:</u>			
<u>Sumário:</u>			

P.		Situações de Aprendizagem e Organização Didático-Metodológica	Critérios de Êxito Palavras-chave
Inicial			
Fundamental			
Final	5'		

Observações:

Bibliografia:

Reflexão da aula:

Anexo 6. Relatório escrito para os alunos que não realizam aula prática

Relatório de Aula de Educação Física

Nome: _____ Ano/Turma: ____ Data: __/__/__

Motivo pela qual não realiza aula:

As atividades da aula:

a) Aquecimento – Circuito de treino Funcional

1. Indica 2 a 3 estações que mais gostas e outras 2 a 3 que menos gostas e justifica.

2. Escolhe 1 aluno e conta o nº de repetições que ele realiza durante o circuito.

Estação 1	
Estação 2	
Estação 3	
Estação 4	
Estação 5	
Estação 6	
Estação 7	
Estação 8	

Estação 9	
Estação 10	
Estação 11	
Estação 12	
Estação 13	
Estação 14	
Estação 15	
Estação 16	

b) Parte fundamental da aula

3. Quantos exercícios tiveram a parte fundamental da aula (excluindo o aquecimento e o retorno à calma) e quais os principais objetivos?

4. Quais foram as palavras-chave que o professor utilizou durante a aula e em que situação (ex: queixo ao peito quando os alunos realizam o rolamento à frente).

Reflexão: (Análise justificada da aula - o que mudarias para melhorar a aula, quem foi o colega que demonstrou mais empenho e o que demonstrou menos empenho, que exercício mais gostaste, o que menos gostaste e porquê...):

O professor/a:

Anexo 7. Poster da atividade ValGYM (Proposta pelo NE)



The poster is set against a green-to-teal gradient background. On the left, a vertical stack of three acrobats in blue leotards is shown: the bottom two are supporting the third, who is in a handstand with legs split. To the right of this stack is the ValGYM logo, which includes a stylized figure with rainbow-colored limbs and the text 'ValGYM'. Below the logo, the text 'PARTICIPAÇÃO ALUNOS DO 10º ANO' is displayed. Further down, the date '23 de ABRIL' and time '10H00' are listed. The location 'PAVILHÃO DESPORTIVO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE VALONGO' is at the bottom of the central text block. On the right side, there are two more acrobatic images: a person in a horizontal handstand and another person being lifted by a partner. At the bottom left, the text 'EXIBIÇÃO DE GINÁSTICA ACROBÁTICA DE UM PAR E QUADRA DO ACRO CLUBE DA MAIA' is written. At the bottom right, a person in a blue leotard is shown in a pose, with the text 'NÃO PERCAS!' next to them.

ValGYM

PARTICIPAÇÃO
ALUNOS DO 10º ANO

DATA **23 de ABRIL** HORÁRIO **10H00**

**PAVILHÃO DESPORTIVO DA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE VALONGO**

**EXIBIÇÃO DE GINÁSTICA ACROBÁTICA
DE UM PAR E QUADRA DO
ACRO CLUBE DA MAIA**

NÃO PERCAS!