



Ensinar e Aprender: A travessia pedagógica de um professor estagiário

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2.º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Farias

Francisco Manuel da Silva Ribeiro

Porto, 2024

Ficha de Catalogação

Ribeiro, F. (2024). "Ensinar e Aprender: A travessia pedagógica de um professor estagiário". Porto: Ribeiro, F. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; DESEMPENHO DE JOGO; GRUPOS DE HABILIDADE; APRENDIZAGEM.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, particularmente, aos meus pais e à minha irmã, pela ajuda constante em concretizar os meus objetivos de vida.

Agradecimentos

O presente relatório demonstra a concretização do trabalho desenvolvido ao longo do meu estágio profissional. Seria impossível a execução do mesmo, sem o apoio de várias pessoas, às quais devo os meus maiores agradecimentos e, como tal, faço questão de aqui prestar uma singela “homenagem”.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, pela aprendizagem enriquecedora acerca do ensino em Educação Física.

À Escola Cooperante, pela ajuda na integração da comunidade escolar.

À Professora Cooperante, pelos constantes ensinamentos, pela sua disponibilidade e pelo seu apoio ao longo de todo o processo.

Ao Professor Orientador, pela sua importante ajuda na realização do relatório, pela partilha do seu vasto conhecimento e pela sua disponibilidade e prontidão.

Aos meus pais pelos valores e ensinamentos que me transmitiram e à minha irmã por tudo o que representa na minha vida.

Aos meus colegas de Mestrado, por todo o apoio, incentivo, ânimo e partilha de angústias, dúvidas, alegrias e vitórias.

À minha turma, pelas belíssimas experiências e pelos momentos únicos vivenciados ao longo do ano.

.

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos.....	iv
Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Anexos	ix
Resumo	x
Abstract	xi
1. Introdução	1
2. Área 1 – Operacionalização do Processo de Ensino Aprendizagem	3
2.1. Conceção pedagógica: um professor pedagogicamente atualizado e flexível.....	3
2.2. Caracterização do contexto escolar	5
2.3. Planeamento Anual – Turma residente/Turma partilhada.....	8
2.4. A jornada de capacitação pedagógica do professor	11
2.4.1 Na busca da aula eficaz - a importância gestão da aula.....	11
2.4.2. Mapeamento sinóptico dos desafios didático-metodológicos	13
2.4.3. Respostas didático-metodológicas relevantes	16
2.5. O envolvimento ativo dos alunos na criação de ambientes positivos de aprendizagem	19
2.5.1. A utilização de modelos pedagógicos como forma de responder a problemas educativos.....	20
2.5.2. Incentivos ao envolvimento ativo dos alunos nas suas experiências de aprendizagem – 1ºperíodo.....	25
2.5.3. Estratégias pedagógicas visando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade – 2ºperíodo.....	30
2.5.4. Reforçando o papel ativo do aluno na construção das suas aprendizagens – 3ºperíodo	33
2.6. Avaliação e aprendizagem: duas faces da mesma moeda.....	36
2.6.1. Avaliação diagnóstica: identificar o caminho para a construção de aprendizagens significativas	37
2.6.2. Avaliação formativa: a importância da monitorização continuada.....	40
2.6.3. Avaliação sumativa: desafios em encontrar a “medida” certa.....	42
2.7. Fatores mediadores do desenvolvimento profissional do estudante-estagiário como professor de educação física	45
3. Área 2 - Participação Na Escola e Relação Com A Comunidade	48

4. Área 3 – Desenvolvimento Profissional: Desenvolvimento do desempenho de jogo em Voleibol no ensino secundário durante a aplicação de Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade	52
Resumo.....	52
Abstract.....	53
Introdução	54
O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e a tipologia de tarefas de aprendizagem	55
O Alinhamento do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo com o Ensino Por Níveis de Habilidade	56
Revisão sinóptica sobre o impacto dos modelos centrados nos alunos no desempenho de jogo.....	57
Objetivos do Estudo	59
Metodologia.....	59
Participantes.....	59
Contexto do Estudo e Procedimentos.....	59
Instrumento de Recolha de Dados	60
Análise de Dados	62
Resultados	62
Discussão de Resultados	65
Melhorias Relacionadas Com o Nível de Habilidade.....	65
Conclusões	66
Referências Bibliográficas	67
5. Considerações finais.....	69
6. Referências Bibliográficas	71
7. Anexos	xii

Índice de Figuras

Figura 1 - Prática de atividade física/desporto nos tempos livres.	6
Figura 2 - Modalidades com mais dificuldades sentidas pelos alunos.	7
Figura 3 - Tarefas de aprendizagem no Futsal.....	27
Figura 4 - Desafios técnicos e físicos no Futsal.	27
Figura 5 - Sistemas de accountability no Futsal.....	28
Figura 6 - Organização das tarefas de aprendizagem no Voleibol.	31
Figura 7 - Jogos cooperativos no Voleibol.	31
Figura 8 - Competição de suplentes no Basquetebol.....	34
Figura 9 - Desafios Orientação.	35
Figura 10 - Ficha de avaliação sumativa no Futsal.	43
Figura 11 - Ficha de auto e hetero avaliação Ginástica Acrobática.....	44
Figura 12 - Tarefas de Estruturação (Serviço - Recepção – Distribuição).....	56

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Mapeamento anual das principais componentes da realização da prática pedagógica.....	10
Tabela 2 – Desafios pedagógicos na utilização de modelos de ensino para a concretização de objetivos educativos.	22
Tabela 3 - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Futsal.	38
Tabela 4 - Ficha de hetero avaliação (critérios de êxito no Voleibol).	41
Tabela 5 - Trabalho cooperativo no Voleibol.	42
Tabela 6 - Atividades relacionadas com a comunidade escolar.....	49
Tabela 7 – Breve revisão do impacto dos modelos centrados nos alunos no desempenho de jogo.....	58
Tabela 8 - Ficha de Codificação de Voleibol.	61
Tabela 9 - Desempenho do Jogo.....	64

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planeamento anual - 1ºperíodo.	xiii
Anexo 2 - Testes FitEscola.	xiv
Anexo 3 - Aula teórica Lesões Desportivas.....	xv
Anexo 4 - Ficha de observação da aula (organização da aula).....	xvi
Anexo 5 - Ficha de observação da aula (JDC).....	xvi
Anexo 6 - Tabela Classificativa (Modelo de Educação Desportiva).....	xvii
Anexo 7 - Construção Plano de Treino.	xviii
Anexo 8 - Inquérito Inclusão Jogos Desportivos Coletivos.	xix
Anexo 9 - Auto Avaliação 2ºperíodo.....	xxii
Anexo 10 - Codificação de Dados Pró Teste (Excel).....	xxiii

Resumo

O Estágio Profissional define-se como a última fase do Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Caracteriza-se por um ano exigente a nível pessoal e profissional, sendo determinante para o desempenho da docência em Educação Física. Assim, este relatório, relata a forma como durante o processo, construí a minha identidade profissional, desenvolvendo dimensões pedagógicas (i.e., gestão e instrução), envolvendo ativamente os alunos no processo de ensino aprendizagem e reforçando o papel da avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Concomitantemente, experienciei estratégias e modelos de ensino (i.e., Modelo de Educação Desportiva, Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, Modelo de Aprendizagem Cooperativa e Modelo de Instrução Direta) de modo a auxiliar estas componentes pedagógicas. De igual forma, é salientado da forma como eu me envolvi com a comunidade escolar, tendo elaborado atividades, em conjunto com os núcleos de estágio e com o Departamento curricular de Educação Física, que oferecessem maior conhecimento e envolvimento com a disciplina acerca de temas como a saúde e o desporto. Desenvolvi, também, um estudo de investigação na turma residente, na modalidade de Voleibol, intitulado como “Desenvolvimento do desempenho de jogo em Voleibol no ensino secundário durante a aplicação de Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade”, que pretendia verificar o impacto do modelo e do ensino por níveis de habilidade no desempenho de jogo. Deste modo, o presente documento espelha o meu trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2023/2024, terminando com as considerações finais e perspetivas futuras em relação à docência.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; DESEMPENHO DE JOGO; GRUPOS DE HABILIDADE; APRENDIZAGEM.

Abstract

The Professional School Placement is the last stage of the Master's Degree in Physical Education in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. It is characterized by a demanding year on a personal and professional levels, decisive for the quality of the preservice teachers teaching in Physical Education. Therefore, this document, describes how during the process, I built my professional identity, developing pedagogical dimensions (i.e., classroom management and instruction), involving students in the teaching learning process and reinforcing the assessment role for the development of student's. Simultaneously, I experienced teaching strategies and models (i.e., The Sport Education Model, Step Game Approach, Cooperative Learning Model and Direct Instruction Model) in order to assist these pedagogical components. Likewise, is emphasized in the way I got involved with the school community, having developed activities, together with the preservice peers and with the Physical Education Curriculum Department, that offered greater knowledge and involvement with the discipline on topics such as health and sport. I also developed a research study in my class in Volleyball, titled as "Development on Volleyball game performance during the implementation of Step Game Approach and ability grouping in high school" which intended to verify the impact of the model and teaching by ability grouping on game performance. Therefore, this document reflects my work developed throughout the academic year of 2023/2024, ending with final considerations and future perspectives in relation to teaching.

KEYWORDS: PROFESSIONAL SCHOOL PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT; GAME PERFORMANCE; ABILITY GROUPING; LEARNING.

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio Profissional foi realizado no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, e tem como objetivo a apresentação e a descrição do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2022/2023, numa escola cooperante, em Guimarães.

O Estágio Profissional demonstra o primeiro contacto “real” do ensino, sendo o lugar onde é construído, verdadeiramente, a identidade profissional. De acordo com Batista (2014) possibilita a construção de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais para o desempenho da profissão. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de enfrentar as exigências que um professor de educação física experiencia, seja em contexto de aula ou fora da mesma. Assim, o estágio, configura-se como o principal construtor das aprendizagens subjetivas à função docente.

Quanto à estrutura do relatório, contempla a presente introdução, as três áreas de desempenho fundamentais da Prática de Ensino Supervisionada, nominalmente, a Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade e a Área 3 - Desenvolvimento Profissional e, por último, as considerações finais.

A Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, retrata o meu crescimento profissional acerca dos temas experienciados da profissão docente. Numa primeira instância, apresenta um breve enquadramento profissional e institucional acerca do ensino em educação física, onde abrange a conceção pedagógica, a caracterização do contexto escolar e o planeamento anual. Em segundo lugar, expressa as temáticas mais relevantes do meu desenvolvimento profissional no estágio, nomeadamente, a jornada de capacitação pedagógica-instrucional, o envolvimento ativo dos alunos na criação de ambientes positivos de aprendizagem, a avaliação como instrumento principal da aprendizagem e, em último lugar, os fatores mediadores do desenvolvimento profissional do estudante-estagiário como professor de educação física.

A Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade, descreve as atividades que elaborei em conjunto com os núcleos de estágio e com o Departamento Curricular de Educação Física para a comunidade escolar. De igual forma, integra os meus papéis em cada atividade e as principais aprendizagens retiradas das mesmas.

A Área 3 – Desenvolvimento Profissional, apresenta um estudo de investigação realizado na prática pedagógica no 2º período na modalidade de Voleibol, intitulado, “Desenvolvimento do desempenho de jogo em Voleibol no ensino secundário durante a aplicação de Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade”.

Por último, as considerações finais, onde confronto os meus objetivos profissionais e expectativas iniciais com os desafios e exigências reais da prática pedagógica, demonstrando, por conseguinte, as alterações realizadas para o devido crescimento profissional enriquecimento da aprendizagem dos alunos. Termina com uma breve conclusão acerca dos meus planos para o futuro com a docência.

2. Área 1 – Operacionalização do Processo de Ensino Aprendizagem

2.1. Conceção pedagógica: um professor pedagogicamente atualizado e flexível

“Não olhemos, pois, o desporto apenas à luz do papel social - que ele cumpre e o torna utilitário. Alarguemos o olhar para a função de humanização - que ele assume e o torna indispensável”

Bento (2004, p. 80).

A Educação Física assume um papel imprescindível na valorização do desporto no currículo escolar, ainda que, não seja valorizado, inteiramente, pela sua parte educativa e formativa. Ainda assim, a disciplina só se torna significativa para a formação plena do ser humano com referência à dimensão axiológica. Valores esses que muitas vezes são “escondidos” pela alta incidência da dimensão motora. Assim, precisa-se de reforçar e interligar estas duas dimensões, de maneira que a disciplina seja vista pelos principais intervenientes do ensino (i.e., professores e alunos) como uma matéria preponderante na formação do ser humano.

Deve-se, simultaneamente, seguir as linhas orientadores dos programas nacionais de educação e as diretrizes particulares da escola cooperante, em virtude de acompanhar os posicionamentos das instituições e assegurar a melhor formação aos alunos. Além disso, é necessário considerar o contexto onde se está inserido, o ano de escolaridade e as características dos alunos. Sendo uma turma no último ano de escolaridade obrigatória, é indispensável a consolidação de conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias à valorização desta área cultural.

Considerando as orientações da instituição escolar, a mesma obedece um conjunto de princípios delineados para o sucesso da comunidade educativa, como o Projeto Educativo. No documento, descreve os princípios orientadores, onde defende a dignidade da pessoa humana, a liberdade, o estado de direito e

democracia. Igualmente, retrata os princípios pedagógicos, salvaguardando a relação professor-aluno essencialmente dialógica e também o conhecimento cívico. Do mesmo modo, explica os objetivos educativos, alinhados pela lei de bases do Sistema Educativo e pelo Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecendo um conjunto de objetivos, estratégias e indicadores para o melhor desempenho do aluno.

Atendendo a estas orientações, é importante possuir uma tese atualizada e flexível, sendo capaz de corresponder às linhas orientadoras das instituições, às particularidades do contexto escolar e à formação do ser humano. Surge, assim, a conceção ou sistema concetual do professor. Como indica Guimarães (1988), é uma base que influencia a forma de pensar e de agir dos professores.

Ao longo do meu percurso como estudante de ensino estudei e experienciei diversas conceções de ensino, cada uma, com características singulares e que, no meu entendimento, todas elas, são essenciais para o processo de ensino de aprendizagem, até porque, o ensino é diversificado. Este trajeto clarificou a ideia de que o seguimento de uma orientação concetual, que não apresente atualização, não é exequível na docência, pois o ensino não é, continuamente, o mesmo. Como relata Lima (2007) as orientações concetuais caracterizam-se como algo em constante atualização através das situações vividas, pelas dúvidas que naturalmente se colocam e pela busca constante de conhecimento.

Por conseguinte, defendo a adaptação do nosso modo de pensar e agir, levando em conta, o contexto apresentado (e.g., numa turma, onde existe muitas dificuldades na prática de uma modalidade, a perspetiva mais indicada seria um ensino mais centrado no professor, onde o mesmo exemplifica e os alunos replicam, no intuito de aprimorar as noções mais basilares)., sinto que deve-se produzir uma abordagem concetual pessoal, ou seja, uma perspetiva mais construtivista, isto é, adotar um ensino mais centrado no aluno, promovendo a participação, autonomia e a responsabilidade deste (Chen et al., 2000). Nesta orientação, o papel do professor diferencia-se consideravelmente do ensino tradicional, na medida em que, o propósito do docente passa por desafiar e guiar

o aluno, questionando-o acerca de problemas apresentados no contexto. Como refere Marques (2000), o professor passa a desempenhar novos papéis, como facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projeto.

Ainda que, seja apologista das demais indicações por parte das entidades, é realisticamente impraticável a execução de todas, pelo menos, nesta primeira fase de ensino. Ademais, a inexperiência e o conhecimento influenciam a aplicação destes. Ainda assim, a adoção de um ensino centrado no aluno serviu como a principal tese para orientar o processo de ensino aprendizagem.

2.2. Caracterização do contexto escolar

No início do ano letivo, antes de iniciar a prática pedagógica, é fundamental conhecer o contexto escolar (i.e., recursos humanos, recursos espaciais, recursos materiais, funcionamento da escola e do grupo disciplinar e ainda a turma residente e partilhada), de forma a auxiliar o processo de integração.

Numa fase inicial, assisti à reunião do Departamento Curricular de Educação Física, onde recebi algumas diretrizes acerca do funcionamento da disciplina. As principais orientações destinavam-se à rotatividade semanal do “*roulement*” de espaços, a disponibilidade e organização dos recursos materiais e ainda a realização dos testes *fitescola*. Após a reunião, tive vários encontros com os núcleos de estágio e com as professoras cooperantes, na intenção de entender o funcionamento de cada núcleo.

O núcleo de estágio em que estive inserido atuava em quatro turmas, sendo três do 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e uma do 11.º ano do Curso Profissional de Mecatrónica (turma partilhada). Fiquei inserido numa turma do 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, composta por vinte e oito alunos, sendo vinte e sete rapazes e uma rapariga.

Antes de iniciar as aulas, em conjunto com os dois núcleos de estágio, elaborei um inquérito socio-biográfico, no intuito de conhecer as particularidades da turma em relação à disciplina e auxiliar no planeamento anual (i.e., dados biográficos, relação familiar e escolar, saúde física e mental, estilos de vida e uma visão sobre as modalidades individuais e coletivas). Embora tenha obtido vários resultados, a “Prática regular de atividade física/desporto nos tempos livres” e as “Modalidades com mais dificuldades sentidas pelos alunos” foram aqueles que apresentaram maior relevância para a prática pedagógica (ver figura 1 e 2).

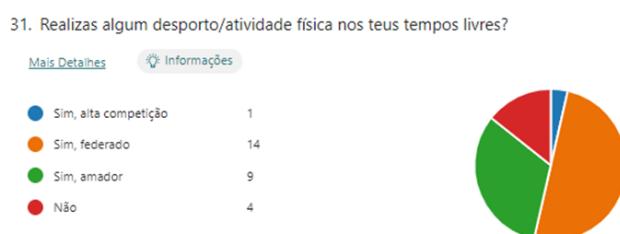


Figura 1 - Prática de atividade física/desporto nos tempos livres.

Como é plasmado na figura anterior, a turma demonstrava uma ligação forte com o desporto, com cerca de vinte e quatro alunos praticantes de desporto/atividade física, sendo metade alunos ligados ao futebol. Estes resultados auxiliaram-me no planeamento inicial das aulas e influenciaram a minha prática pedagógica, pois consegui ter uma ideia generalizada dos alunos acerca da sua prática desportiva (e.g., a modalidade de futsal foi pensada para um conteúdo mais aprofundado, dado que vários alunos tinham contacto regular com o futsal/futebol).

45. Qual é a modalidade em que sentes mais dificuldades?

Mais Detalhes

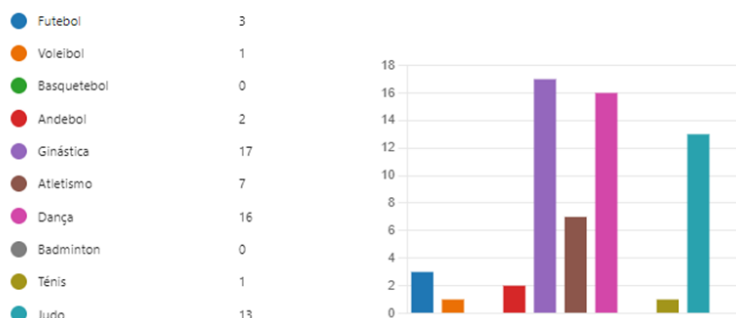


Figura 2 - Modalidades com mais dificuldades sentidas pelos alunos.

Na figura antecedente, a dança, a ginástica e o atletismo eram as três modalidades em que os alunos sentiam maiores dificuldades (judo não foi planeado para lecionação), sendo estas modalidades transversais aos três períodos. Estes dados contribuiriam, de igual forma, para o planeamento inicial, na medida em que priorizei conteúdos mais básicos e tive um cuidado acrescido em entender onde os alunos sentiam mais dificuldades.

Na prática pedagógica, após ter realizado as avaliações diagnósticas, foi identificado que os alunos sentiam mais dificuldades nas modalidades individuais, como a Ginástica e o Atletismo, todavia com níveis de habilidade diferentes. No que toca aos jogos desportivos coletivos, os alunos demonstraram, na generalidade, altos níveis de habilidade motora, ainda que existissem, de igual forma, diferentes níveis de desempenho. Assim, grande parte do meu trabalho no ano letivo passou pelo trabalho por níveis de desempenho.

Em relação à parte afetiva, a turma apresentava um comportamento adequado, com imensa motivação para a prática, facilitando a elaboração e a experiencição de estratégias e modelos de ensino que possibilitassem o maior envolvimento nas aulas (e.g., modelos centrados nos alunos, a utilização de meios tecnológicos para o ensino, o ensino cooperativo e o trabalho autónomo).

Em contrapartida, possuía um elevado número de alunos, sendo desafiante encontrar uma estratégia adequada, considerando os recursos espaciais existentes na escola. Atendendo a essa problemática, na maioria das aulas, procedi à prática de estações com grupos de diferentes níveis de habilidade, de maneira a certificar uma organização espacial mais apropriada, um maior empenhamento motor e um ensino mais individualizado.

2.3. Planeamento Anual – Turma residente/Turma partilhada

“O planeamento é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe”

(Freire, 1997, p.31)

Em referência ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (Vickers, 1990), o planeamento estruturou-se em três níveis distintos, particularmente, o plano anual (macro), as unidades didáticas (meso) e os planos de aula (micro). A elaboração do planeamento anual caracteriza-se pela análise da disciplina no plano curricular (i.e., o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais do 12ºano e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.), a análise do contexto (i.e., recursos materiais, espaciais e humanos) e a análise dos alunos (i.e., inquérito socio biográfico).

Ademais, tive que tomar decisões em relação à extensão da educação física e das matérias de ensino (i.e., férias letivas, feriados, aulas previstas) e a configuração da avaliação (i.e., avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, critérios de avaliação).

Posto isto, a tabela 1, demonstra de uma forma sucinta, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e apresenta as modalidades individuais e coletivas selecionadas para o 12.º ano nos três períodos. No 1.º período, foram lecionadas as matérias de Futsal, Ginástica de Solo, Atletismo (Resistência) e

Dança (Turma partilhada – 11ºano). No 2.º período, o Voleibol e a Ginástica de Solo e no 3.º período o Basquetebol, Orientação Urbana, Badminton (Turma partilhada – 11.º ano) e Futebol (Turma partilhada – 6.º ano).

Simultaneamente, evidencia os conteúdos abordados em cada modalidade e os modelos e estratégias de ensino utilizadas na minha prática pedagógica. Por último, indiquei os principais desafios e aprendizagens de cada uma das modalidades, sendo fundamentais para o meu crescimento enquanto professor de educação física.

Tabela 1 – Mapeamento anual das principais componentes da realização da prática pedagógica.

PERÍODOS	MATÉRIAS + Nº DE AULAS	CONTEÚDOS	MODELOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	DESAFIOS E CONQUISTAS
1ºPERÍODO	FUTSAL (TR) - 11 AULAS	Técnica defensiva e ofensiva. Princípios específicos de ataque. Princípios específicos da defesa.	Grupos por níveis de desempenho. Modelo de Educação Desportiva.	Igual "foco" nos diferentes grupos de níveis. Instrução (Apresentação das sessões e das tarefas motoras) Gestão de aula (organização)
	GINÁSTICA SOLO (TR) – 5 AULAS	Elementos gímnicos de solo. Elementos de ligação. Posições de flexibilidade. Posições de equilíbrio.	Grupos por níveis de desempenho. Método de utilização por vídeo.	Profundidade do conteúdo. Instrução (Feedback Pedagógico)
	ATLETISMO RESISTÊNCIA (TR) – 2 AULAS	Técnica de Velocidade. Ritmo de corrida.	Grupos por níveis de desempenho.	Planeamento de aula. Domínio de conteúdo. Feedback Pedagógico
	DANÇA (TP-11ºANO) - 2 AULAS	Passo Base / <i>Underarm</i> / <i>New York</i> .	Modelo de Instrução Direta.	Demonstração e explicação dos conteúdos. Instrução (Feedback Pedagógico)
2ºPERÍODO	VOLEIBOL (TR) – 13 AULAS	Side-Out Técnica e Tática 3vs3 / 4vs4.	Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.	Aplicação de conteúdos diferentes. Feedback pedagógico (questionamento).
	GINÁSTICA ACROBÁTICA (TR) – 6 AULAS	Pegas. Figuras em Pares/Trios/Quadras.	Aprendizagem Cooperativa. Métodos de observação por vídeo. Auto e hetero avaliação.	Planeamento da avaliação.
3ºPERÍODO	BASQUETEBOL (TR) – 7 AULAS	Organização do Ataque - 3vs3.	Modelo de Educação Desportiva.	Supervisão dos diferentes papéis dos alunos.
	ORIENTAÇÃO (TR) – 2 AULAS	Leitura e interpretação de mapas.	Aprendizagem Cooperativa Método de utilização por vídeo.	Gestão do tempo.
	BADMINTON (TP - 11ºANO) – 3 AULAS	<i>Clear</i> / <i>Lob</i> / <i>Encosto</i> / <i>Serviço</i>	Modelo de Instrução Direta.	Gestão do clima.
	FUTEBOL (TP - 6ºANO) – 4 AULAS	Familiarização com a bola Técnica e Tática (1vs1 / 2vs2)	Modelo de Instrução Direta. Grupos por níveis de desempenho.	Aulas no exterior (organização, condições espaciais e climatéricas).

Nota: TR: Turma Residente // TP: Turma Partilhada.

2.4. A jornada de capacitação pedagógica do professor

Nota introdutória:

O presente tema inicia com as problemáticas e respectivas estratégias acerca da gestão da aula, onde reforço a sua importância para uma aula eficaz. Posteriormente, retrato as dificuldades nos momentos instrucionais e as estratégias aplicadas para aperfeiçoar esses momentos.

Ser professor é ser um indivíduo interventivo e ativo no processo de ensino aprendizagem, onde, frequentemente, lida com dimensões pedagógicas que são preponderantes para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A gestão e a instrução integram-se nesses fatores e são nesses elementos onde se verificam maiores alterações, porquanto do ganho de experiência e aprimoramento de estratégias para o melhor desempenho do professor na aula, tornando-a mais eficaz.

2.4.1 Na busca da aula eficaz - a importância gestão da aula

“O professor deve despende o mínimo tempo possível em episódios de organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem.”

Catunda e Marques (2017, p 56).

Considerando a citação anterior, a gestão da aula, particularmente, das normas organizacionais, influencia fortemente na gestão do tempo de aula, sendo preponderantes para um ensino mais eficaz. Concordando com, Costa (1995), NASPE (2009) Piéron (1999) SHAPE (2015) Siedentop e Tannehill (2000) cit. por Catunda & A. Marques (2017) o professor deve dominar um conjunto de técnicas de ensino ao nível da organização, sendo uma das principais variáveis de eficácia no ensino em Educação Física.

A organização é um fator “invisível” no ensino, na medida em que integra na parte mais externa da aula, ou seja, é onde se realiza o esboço da aula, tendo como objetivo tornar a aula dinâmica. A organização dos alunos, dos recursos materiais e dos espaços de aula são aspetos preponderantes para uma boa organização de aula.

Numa fase inicial, este tipo de gestão era sobrevalorizado, o que prejudicava a qualidade da aula. A “estética” da aula era bastante relevante, isto é, a disposição dos recursos materiais, espaciais e humanos. Existia a preocupação em que tudo estivesse no lugar certo, deixando à parte os aspetos instrucionais. Esta preocupação derivava de uma gestão inadequada na disposição dos recursos materiais, isto significa, que não colocava os recursos materiais considerando aquilo que era realizado numa fase posterior. Quando terminava um exercício tinha de voltar a preocupar-me na organização dos materiais, o que não era de todo prático e aumentava o tempo de transição (i.e., tempo gasto na organização e/ou mudança de atividade)

Entretanto, com o avançar da prática, comecei a idealizar a sequência da aula, gerindo os recursos materiais da maneira mais prática possível, colocando-os de forma idealizada para os exercícios seguintes, efetuando pouca ou nenhuma alteração. Ademais, aproveitava as linhas implementadas do pavimento (i.e., campo de badminton, linhas do campo de futsal, voleibol, andebol e basquetebol) para facilitar o entendimento das limitações do campo. Este tipo de alterações auxiliou a minimizar o tempo de transição, o que por sua vez aumentou o tempo disponível para a prática (i.e., tempo atribuído aos alunos para a prática motora).

No que concerne, à organização dos alunos (i.e., gestão dos praticantes na aula), apresentava uma gestão, também, ineficaz. No início de aula, referia os grupos, sem aproveitar meios de comunicação não verbais (e.g., folhas, quadro). Utilizando apenas a comunicação verbal, levava muitas das vezes à repetição desse recurso, sendo ineficiente para os alunos que não eram pontuais. Além de que, o tempo de informação (i.e., tempo em que o professor transmite informação a todos os alunos) era naturalmente maior. Mais tarde,

optei pela utilização da *Classroom* para esse tipo de gestão, colocando a organização dos grupos, bem como os documentos de apoio e avisos pertinentes para a prática. Além disso, simultaneamente, realizava a impressão desses recursos e colocava-os em sítios facilmente visíveis para os alunos nas sessões. Estes novos métodos contribuíram para diminuir o tempo de informação, tornando-o mais objetivo e eficaz.

Na gestão dos alunos indisponíveis para a prática, dispunha de fichas de trabalho complementares acerca de aspetos relacionados com a aula (i.e., análise dos alunos na execução de habilidades motoras, terminologias utilizadas e o seu significado, atitudes e valores). Era uma estratégia que colocava os alunos envolvidos no processo de ensino, no entanto, de uma forma mais à parte da aula. Numa fase mais adiantada, decidi envolvê-los ainda mais no processo de ensino aprendizagem, colocando-os com papéis preponderantes para a qualidade da aula (i.e., árbitros, registo estatístico, fichas de trabalho cooperativo e treinadores).

O desenvolvimento da gestão da aula e da instrução, particularmente, no feedback pedagógico, possibilitou um maior tempo de empenhamento motor dos alunos (i.e., o tempo que o aluno passa efetivamente em atividade motora) o que influenciou um dos mais importantes indicadores de um ensino eficaz, nomeadamente, o tempo potencial de aprendizagem (i.e., tempo que o aluno passa a realizar os exercícios e com um elevado grau de sucesso). Tal como indica Siedentop (1983), é a variável mais forte na predição de um ensino eficaz.

2.4.2. Mapeamento sinóptico dos desafios didático-metodológicos

A instrução, na pedagogia, é a maneira como o professor comunica de forma efetiva, relatando de forma clara e concisa aquilo que é pretendido. Compõe os comportamentos verbais e não verbais que estão profundamente relacionados com as finalidades da aprendizagem e as normas organizacionais. Como indica, Rosado e Mesquita (2009), pretende esclarecer o praticante acerca do significado e da importância do que vai ser aprendido, dos objetivos a alcançar e, ainda, da organização da própria prática.

No início da prática pedagógica sentia algum desconforto e insegurança, na forma como comunicava, fruto da minha inexperiência neste tipo de contexto. Tinha algumas dificuldades na maneira como instruía, particularmente, na apresentação das sessões, na apresentações das tarefas motoras e no *feedback* pedagógico. Além disso, apresentava preocupações que não eram tão fundamentais para a qualidade do ensino. Ao longo do tempo, naturalmente, essas dificuldades, desafios e preocupações foram dando lugar a outras, desenvolvendo assim, a minha capacidade de instrução.

De acordo com Siedentop (1991), a apresentação das sessões é o primeiro momento de instrução e é onde o professor instrui acerca do funcionamento da aula, isto é, a referência aos objetivos, a apresentação dos conteúdos fundamentais a desenvolver e das normas organizativas. Neste momento, é crucial ser o mais breve e claro possível, de forma que os alunos retenham a informação mais pertinente para a prática. Apresentava, sobretudo, dificuldades em ser sucinto e elucidativo daquilo que pretendia para a aula, devido à quantidade de tempo recomendável para este momento instrucional (+/- 5 minutos). Expor, o esboço da aula, os seus objetivos e as normas organizativas parecia-me inexecutável em tão pouco tempo. Nesta altura a grande preocupação passava pelas normas organizativas, (i.e., a formação dos grupos, o lugar onde deviam se colocar, as limitações do campo, o momento da troca para outra estação) o que levava à sua sobrevalorização.

Segundo Rink (1994), a apresentação das tarefas motoras é o segundo momento de instrução e entende-se pela informação dada pelo professor aos alunos durante a prática motora sobre do que fazer e como fazer. Essencialmente, pretende-se informar e exemplificar aos alunos os comportamentos e objetivos pretendidos para determinada prática motora. Neste momento, emergia, continuamente, o erro crasso em reforçar a questão organizacional do que se pretendia para a aprendizagem. Ademais, o receio em demonstrar e instruir de uma forma errada o que se pretendia, causava a que explicasse de uma forma muito breve e pouco objetiva.

De acordo com Mesquita (2012), o feedback pedagógico define-se pelo comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta, no sentido da realização de uma habilidade. No meu ver, é o momento instrucional mais importante para o desenvolvimento da aprendizagem, na medida em que influencia consideravelmente os comportamentos dos alunos. É onde, verdadeiramente, o aluno modifica e desenvolve as suas habilidades motoras e cognitivas. Segundo Costa (1988), Graça (1991) e Rodrigues (1995) é das variáveis mais com maior valor preditivo sobre os ganhos da aprendizagem.

Transportando os conceitos acima definidos para a minha experiência pessoal, a mestria do uso do feedback pedagógico foi um dos aspetos onde senti mais dificuldades, sobretudo devido à minha insegurança em realizar este ato pedagógico. Optava, geralmente, por um feedback mais simples e motivacional, todavia pouco eficaz (e.g., as palavras “isso” e “boa” eram muito usuais e nem sempre eram adequadas ao momento). Além disso, dispunha de uma preocupação com enorme relevo na instrução referente à organização (i.e., disposição dos grupos nas estações, limitações do campo). A “estética” da aula era bastante relevante nesta fase.

Ademais, mostrava dificuldades com alguns indicadores deste momento instrucional, como o ciclo de feedback e a distribuição de feedback de forma equilibrada. O ciclo do feedback entende-se como a sequência lógica do momento instrucional, isto é, a observação, a intervenção e a verificação. Após uma intervenção deve-se assegurar que os alunos entenderam e verificar se teve o efeito pretendido. Nesta fase, além de realizar pouca quantidade de feedback, não completava o ciclo de feedback, essencialmente, na parte da verificação. Optava apenas pela observação e intervenção, seguida pela preocupação em observar outros grupos.

Concomitantemente, a distribuição de feedback não era realizada de forma completamente equilibrada. Preocupava-me, principalmente, com os indivíduos de nível de habilidade menor, pelas inúmeras dificuldades que exibiam na prática das tarefas de aprendizagem. As necessidades de

aprendizagem dos alunos de nível mais avançado (ainda que menores) acabavam por ser menos atendidas deste momento instrucional. Mais tarde, consegui, de certa forma, “compensar” os alunos de nível mais avançado, reestruturando aquilo que eram os objetivos educativos para esses alunos, já que dominam a parte motora para outro tipo de competências com mais responsabilidade e liderança (e.g., capitão, *personal trainer*, professor – aluno).

2.4.3. Respostas didático-metodológicas relevantes

No processo de ensino, com o auxílio da professora cooperante, do professor orientador e dos meus colegas de estágio, desenvolvi competências que melhoraram a minha capacidade pedagógica e instrucional. As reflexões pós aulas e o estudo teórico ajudaram a providenciar um conjunto de estratégias nucleares para o desenvolvimento da prática de pedagógica.

Progredi consideravelmente na apresentação das sessões e das tarefas motoras, comunicando de forma mais assertiva e resumida, o que gerou um ensino mais eficaz. Segundo Doyle (1990), a clareza na instrução é considerada como uma variável preditiva da eficácia de ensino. A esquematização dos objetivos, conteúdos e das normas organizativas auxiliou daquilo que pretendia para as aulas, deixando, de igual forma, de possuir tanta preocupação com o meu tipo de instrução organizacional e focando, essencialmente, no mais importante (i.e., objetivos gerais / específicos e os conteúdos). Como refere Singer (1978), a exposição dos objetivos é uma estratégia de instrução essencial para provocar aos alunos a motivação necessária para a aprendizagem. Simultaneamente, a exposição passou a ter uma sequência lógica nos primeiros dois momentos instrucionais. Na apresentação das sessões, questionava, primeiramente, os objetivos e conteúdos da aula anterior ou daquilo de que se recordavam no início de uma nova modalidade. Seguidamente, referia o objetivo geral da aula, de maneira que os alunos entendam claramente o “caminho” a seguir na sessão. Mencionava, também, os objetivos específicos, os conteúdos a praticar e ainda as normas organizativas de cada parte da aula (i.e., parte

inicial, parte fundamental e parte final). De acordo com Brophy e Good (1986), as apresentações das tarefas são bem estruturadas quando as explicações utilizadas são passíveis de aplicações, fazendo parte delas o recurso a palavras-chave e a modelos padrão de referência. Na apresentação das tarefas motoras, comecei a utilizar métodos de demonstração, isto é, a exemplificação dos comportamentos a realizar. Na maior parte das vezes, utilizava os “melhores” alunos a exemplificar, de forma a garantir maior atenção dos praticantes e demonstrar a maneira mais adequada. Concomitantemente, instruía com recurso a palavras-chave, de modo a reforçar os objetivos pretendidos e acautelar sobre possíveis erros.

No feedback pedagógico, foi onde apresentei maior crescimento enquanto professor, posto que deixou de ser um feedback apenas direcionado para as normas organizativas e questões motivacionais. Os comportamentos técnicos/táticos dos praticantes aliado com os objetivos específicos/gerais começaram a ser o foco das minhas preocupações. Assim, a observação teve um papel essencial no desenvolvimento do feedback visto que, para uma intervenção eficaz é necessário um diagnóstico de qualidade (fase de diagnóstico), capaz de encontrar os principais erros nos comportamentos para, posteriormente, corrigir e modificar (fase de prescrição). Em conformidade com Hoffman (1977), os professores que não conseguem identificar os erros ou identificam de forma incorreta, destinam-se a cometer equívocos na fase de prescrição. O meu aperfeiçoamento na observação, deveu-se, principalmente, à mudança de preocupações acima referidas, mas, também pelo trabalho desenvolvido na observação das turmas dos meus colegas de estágio (e.g., realização de fichas de observação sobre a prestação de um aluno/turma numa modalidade).

Na fase de diagnóstico, uma das estratégias que potenciaram um ensino mais eficaz, foi o questionamento. Era a primeira ferramenta a ser utilizada no diagnóstico do erro. Procurava, frequentemente, questionar ao aluno onde se encontrava o erro e o motivo pela qual não estava a conseguir executar o comportamento. Este é um tipo de abordagem construtivista, que “obriga” o aluno a refletir e a envolver-se no processo de ensino aprendizagem. Como

indica Mesquita (2005), o questionamento é uma estratégia instrucional fundamental, ao oferecer a possibilidade ao aluno de ocupar um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Como indica Rick (1993), um conceito do processo de instrução importante refere-se à formulação das palavras-chaves tendo em conta o nível de desempenho dos praticantes. Neste momento pedagógico, reforçava os critérios de êxito de uma forma mais informal (e.g., na modalidade futsal, com o objetivo de exercitar as coberturas defensivas, referenciava esse mesmo conteúdo para os praticantes responsáveis para esse comportamento, como “guarda costas” dos alunos que realizam a contenção). Este tipo de linguagem mais simples facilitava o entendimento dos comportamentos, o que levava ao maior desenvolvimento das habilidades técnicas, táticas e cognitivas, em particular para os alunos de nível mais recuado.

Ademais, uma constatação fundamental, foi a necessidade de modificar a própria estrutura das tarefas para ir ao encontro da necessidade dos diferentes alunos, somente o feedback não era suficiente. Como indica, Hoffman (1977) refere que fase de prescrição corresponde também às alterações no meio interno (do aluno) e do meio externo (dos contextos e situações de prática). Era necessário que o contexto permitisse que o aluno tivesse sucesso. A implementação e manipulação de novas estratégias no aluno/contexto são exemplos de formas de intervenção pela parte do professor e que devem ser aplicadas caso exista muitas dificuldades na execução e compreensão de comportamentos motores a serem exibidos. Este tipo de manipulação começou a ser mais frequente na prática pedagógica, já que se verificou o aperfeiçoamento na aprendizagem do aluno (e.g., na modalidade de Voleibol, na exercitação das tarefas de estruturação, quando se pedia uma jogada “tipo” para desenvolver o “ataque à rede”, existia muitas dificuldades na execução do serviço para iniciar a jogada. Modificava a situação, colocando o aluno mais perto do campo para servir com maior precisão (meio interno) ou modificava a jogada em si (meio externo) excluindo o serviço e iniciando a jogada com o passe de frente).

De igual forma, progredi nos indicadores de feedback que apresentava dificuldades, nomeadamente, o ciclo de feedback e a distribuição de feedback de forma equilibrada. De referir, que o trabalho colaborativo em núcleo de estágio foi um fator mediador fundamental para a melhoria da prática pedagógica. Especificamente, nas observações, o meu núcleo de estágio efetuava um trabalho quantitativo e qualitativo nas observações, registando a frequência de feedback na aula (i.e., individual, turma e grupo de habilidade), a qualidade e pertinência do feedback e a frequência de ciclo de feedback, o que auxiliou a obter uma perspetiva mais abrangente daquilo que era realizado na prática pedagógica.

A implementação deste conjunto de estratégias providenciou um desenvolvimento significativo na qualidade de ensino e no meu desenvolvimento profissional, o que conduziu ao enriquecimento da aprendizagem e ao maior envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

2.5. O envolvimento ativo dos alunos na criação de ambientes positivos de aprendizagem

Nota introdutória:

Neste tema inicio com um breve mapeamento dos desafios pedagógicas colocados pelos modelos de ensino aplicados, sendo responsáveis pelo envolvimento ativo dos alunos. De seguida, divido em subtemas relacionados com o grande tema descrito anteriormente, pelos períodos do ano letivo (i.e., o trabalho desenvolvido em cada período), uma vez que em cada período responsabilizo, gradualmente, os alunos de maior envolvimento ativo na aprendizagem.

O 12.º ano de escolaridade é um ano marcante, sendo o último ano de escolaridade obrigatória. É caracterizado por decisões fundamentais para a vida futura do aluno. Como professor de educação física de uma turma do 12.º ano,

é crucial auxiliar o praticante, tornando-o mais responsável e autónomo, facilitando assim este processo.

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a educação trata-se de formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos. Parte do meu objetivo no estágio profissional foi este e para o conseguir foi necessário aplicar modelos, estratégias e tarefas de aprendizagem que possibilitassem o desenvolvimento destas capacidades.

No início do ano letivo, procurei demonstrar aos alunos o valor da disciplina, incentivando-os à prática e ao envolvimento ativo para a criação de ambientes propícios de aprendizagem. Para chegar a esse objetivo, implementei tarefas de aprendizagem, modelos e estratégias de ensino que possibilitaram o maior envolvimento dos alunos.

2.5.1. A utilização de modelos pedagógicos como forma de responder a problemas educativos

O recurso a modelos de ensino centrados no aluno fornece estruturas pedagógicas que auxiliam o envolvimento ativo dos alunos na construção da sua aprendizagem (Farias et al., 2015). No que concerne à organização das matérias ao longo dos três períodos, tive em consideração as aprendizagens essenciais do 12.º ano e a preferência dos alunos no inquérito sócio biográfico (i.e., turma residente). Na turma partilhada de 11.º ano, em conjunto com o meu núcleo de estágio, ficamos responsáveis pela lecionação das modalidades individuais de dança e badminton. Na turma partilhada do 6.º ano, ficamos responsáveis pela modalidade de futebol.

Após as avaliações diagnósticas, realizei as unidades didáticas de cada modalidade, de jeito a planear os conteúdos a ensinar e a sua extensão. De igual forma, implementei um conjunto de modelos e estratégias de ensino em matérias distintas para desenvolver a qualidade de ensino. Nas turmas partilhadas, o processo de planeamento foi similar ao aplicado na turma residente.

Evidentemente, os modelos e estratégias de ensino foram ajustados considerando a caracterização da turma.

Existiram, naturalmente, desafios pedagógicos em cada modalidade que me proporcionaram conquistas pessoais e profissionais. Alguns deles, proporcionados pelas estratégias e modelos de ensino aplicados. Considero que sem esses desafios não existia o devido crescimento profissional como professor estagiário.

Na tabela 2, coloquei os principais desafios pedagógicos emergentes aquando da implementação dos modelos de ensino no âmbito da tentativa de realizar os objetivos multidimensionais de desenvolvimento integrado dos alunos que o currículo solicita.

Tabela 2 – Desafios pedagógicos na utilização de modelos de ensino para a concretização de objetivos educativos.

Modelos de ensino	Estratégias pedagógicas	Desafios pedagógicos
Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de pequenos grupos, com níveis de desempenho diferentes; - Delineação de objetivos a chegar por grupo (e.g., montagem coreografia na ginástica acrobática); - Maior responsabilização e autonomia por parte dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento da avaliação (formativa e sumativa); - Gestão do tempo;
Modelo de Instrução Direta (Rink, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução de um modelo exato e correto de execução motora (demonstrações constantes pelo professor); - Monitorização elevada da atividade motora dos alunos; - Avaliações/correções sistemáticas em referência aos objetivos delineados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrações sucessivas;
Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita & Graça, 2004).	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento dos conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo (ligação da técnica com a tática); - Divisão da turma por níveis de desempenho; - Utilização regular do questionamento no feedback pedagógico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de conteúdos diferentes; - Feedback Pedagógico (utilização do questionamento);
Modelo de Educação Desportiva (Siedentop, 1994).	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de pequenos grupos, com níveis de desempenho diferentes; - Prática ativa de todos os alunos em diferentes papéis (e.g., jogadores, treinadores, árbitros, registo estatístico); - Elaboração de um quadro competitivo (valorização social, ética e desportiva) 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisão dos diferentes papéis dos alunos; - Elaboração e organização das aulas.

O ensino envolve promover a interação dos alunos com um conjunto de estratégias, métodos e situações, no intuito de atingir os objetivos delineados, servindo, essencialmente, para enriquecer a qualidade do ensino, levando o praticante a atingir grandes níveis de aprendizagem. No entanto, a implementação e aplicação de qualquer modelo e estratégia de ensino cria desafios pedagógicos que testam a competência do professor.

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2016) serviu para ir ao encontro dos objetivos delineados nas modalidades de Ginástica Acrobática e Orientação Urbana. Isto porque o modelo defende o trabalho em equipa, com maior responsabilização do aluno na construção da sua aprendizagem e com fomento da sua autonomia nesse processo. A elaboração de uma coreografia (i.e., ginástica acrobática) e a chegada a um determinado ponto (i.e., orientação urbana), promovem esse tipo de prática. Aqui, a avaliação formativa e sumativa e a gestão do tempo foram desafios que tive de enfrentar com a aplicação do modelo nas modalidades em questão. Senti alguma dificuldade do que avaliar e como avaliar. Era difícil mensurar alguns aspetos preponderantes para os objetivos finais das matérias, nomeadamente, a responsabilidade, autonomia e o trabalho em equipa. A gestão do tempo verificou-se mais na Orientação Urbana, uma vez que tinha de prever o tempo de demora nos percursos propostos.

O Modelo de Instrução Direta (Rink, 2001) foi aplicado nas turmas partilhadas, uma vez que os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem mais lentos, com baixos níveis de autonomia. Este tipo de modelo exigiu bastante de mim, visto que os alunos necessitavam de visualizar regularmente os comportamentos corretos e replicá-los, de forma a desenvolverem as noções basilares das modalidades.

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (Mesquita & Graça, 2004) foi aplicado na modalidade de Voleibol na turma residente, devido ao estudo teórico e prático aprofundado que tive na faculdade. Senti que seria importante aplicá-lo no ano de estágio, já que o investiguei profundamente e pelas perspetivas cognitivistas e construtivistas que o mesmo oferece. A

personalização do ensino e o feedback pedagógico foram aspetos que me desafiaram na adoção do modelo. A existência de grupos de desempenho de níveis distintos correspondentes a etapas diferentes de aprendizagem implicou a prática de conteúdos diferentes, sendo exigente gerir a aprendizagem dos alunos. De igual forma, o questionamento como ferramenta instrucional no feedback pedagógico exigiu a minha capacidade de intervenção, sendo de alguma complexidade questionar e guiar o aluno aos objetivos principais.

O Modelo de Educação Desportiva (Siedentop,1994) defende o papel socializador do Desporto, através de um papel ativo do praticante na organização da tarefas subsidiários ao jogo e no próprio jogo. Foi implementado no Futsal e Basquetebol na turma residente, devido aos seus altos níveis de responsabilidade e de autonomia. O modelo requereu um planeamento e monitorização exigente, na medida em que foi necessário enriquecimento nas fichas de apoio e supervisão elevada nos diferentes papéis dos praticantes. Embora, seja um modelo mais “informal”, requer um trabalho redobrado aos professores, uma vez que são os principais gestores e organizadores.

O estágio profissional mostrou-me a relevância em experienciar diversos modelos e estratégias de ensino para o incremento da qualidade de ensino. Como professores estagiários, é essencial experimentar a variedade de modelos e estratégias de ensino que a literatura de oferece, na medida em que possibilita maior conhecimento e, por conseguinte, mais e melhores soluções para os desafios da prática pedagógica. Cada modelo contribuiu e exigiu de maneira distinta para o meu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, sendo, de igual forma, uma das principais premissas para o papel ativo e interventivo no processo de ensino aprendizagem pela parte do professor.

2.5.2. Incentivos ao envolvimento ativo dos alunos nas suas experiências de aprendizagem – 1º período

No 1º período, na modalidade de Futsal, as sessões caracterizavam-se pela distribuição dos alunos por grupos de níveis de desempenho em estações. Este tipo de estratégia tinha como objetivo a maior personalização da aprendizagem, permitindo ao aluno progredir considerando o seu nível de desempenho. Cada estação apresentava uma dinâmica diferente, de forma a enriquecer a aprendizagem. Existia, sobretudo, alta incidência no jogo em duas estações implementadas (i.e., jogos condicionados e jogos reduzidos) e uma estação mais direcionada para o aperfeiçoamento de capacidades técnicas e físicas (i.e., treino funcional).

O ensino baseado no jogo foi uma das premissas predominantes no meu ensino. Serviu, essencialmente, para desenvolver o desempenho do jogo e envolver ativamente os alunos no processo de ensino aprendizagem. Concordando com VÍllora et al. (2021), este tipo de ensino fornece aos professores e treinadores a estrutura ideal para desenvolver a compreensão sobre os aspetos técnicos e táticos. As tarefas assumiram a configuração de jogos reduzidos e jogos condicionados. De acordo com Farrel (2023) este tipo de jogos tem como principais vantagens o envolvimento dos jogadores, a motivação para a prática e o desenvolvimento de aspetos técnicos, táticos e físicos. Este tipo de vantagens deve-se, principalmente, ao elevado número de intervenções que cada praticante tem no jogo. Os jogos reduzidos definiam-se, particularmente, pela redução do espaço de jogo e o número de jogadores, contudo aproximavam-se das regras formais da modalidade. Os jogos condicionados identificavam-se, especialmente, pela manipulação das regras formais, com o objetivo de promover um determinado comportamento (e.g., o aumento de número das balizas para exercitar a mobilidade na modalidade de Futsal).

Segundo Mitchell et al. (2013), os jogos devem considerar as necessidades dos praticantes. Em alinhamento, a necessidade (e capacidade)

de adaptar a estrutura dos jogos ao nível de desempenho de jogo de diferente alunos foi um processo que ganhou corpo. A cada nível de desempenho oferecia uma regulamentação distinta, no intuito de facilitar/desafiar o jogo o que possibilitava o melhor desenvolvimento da aprendizagem (e.g., no nível introdutório, na modalidade de Futsal, colocava a defesa passiva no meio-campo defensivo de cada equipa, de jeito a facilitar a fluidez do jogo e permitir o desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas ofensivas/defensivas / nível avançado, colocava como obrigação a circulação pelos três corredores antes de finalizar).

Outro aspeto fundamental foi alinhar o treino funcional com especificidade da matéria de ensino da modalidade, isto é, procurava exercitar as capacidades técnicas e físicas mais solicitadas da matéria, de forma a potenciar o aperfeiçoamento dessas capacidades. Sendo uma estação em que os praticantes poderiam sentir-me mais desmotivados pela ausência de jogo, elaborei um conjunto de desafios técnicos e físicos que promoviam a competitividade entre os alunos. Além disso, um dos alunos (i.e., normalmente os alunos com maior habilidade motora da modalidade e/ou os alunos indisponíveis para a prática) ficava como o responsável pela supervisão e controlo dessa estação o que favorecia o seu desenvolvimento a nível de responsabilidade e autonomia. Nas figuras seguintes, demonstram as tarefas de aprendizagem na modalidade de futsal, bem como os desafios implementados para o maior envolvimento dos praticantes.

Estação nº1 – Jogo condicionado (4vs4+1 Joker) em várias balizas.

Regulamentação – O joker não pode finalizar.

A equipa com bola tem sempre superioridade numérica, no intuito de beneficiar o ataque, criando assim, mais oportunidades de golo.

Estação nº2 – Jogo reduzido (Gr+3) vs (Gr+3) + 1joker

A equipa sem bola tem sempre inferioridade numérica, no intuito de exercitar as coberturas defensivas.

Nível Introdutório – Marcação passiva no meio-campo adversário.



Estação nº1

Estação nº2

Estação nº3 – Treino Funcional

O grupo divide-se em duas estações, onde atrás da baliza realizam habilidades técnicas da modalidade e nas escadas treino funcional. Em cada estação existe um aluno responsável pela liderança no treino.



Estação nº3

Figura 3 - Tarefas de aprendizagem no Futsal.

Estação 3 – Habilidades Técnicas

Nos Qr Codes abaixo, seguem-se dois vídeos de “skills” do futsal. O treinador deve desafiar os seus atletas a desenvolverem as habilidades do futsal presentes nos vídeos.

Desafio – Passe com a sola do pé.



Estação 3 – Treino Funcional

Os alunos realizam 40 segundos de exercício seguidos de 20 segundos de descanso.



Figura 4 - Desafios técnicos e físicos no Futsal.

A utilização de tecnologias (i.e., o telemóvel e a plataforma *classroom*) serviram para a estação de treino funcional, de jeito a auxiliar o aluno responsável pela liderança dos desafios físicos e técnicos e os praticantes na execução dos determinados desafios, possibilitando o aperfeiçoamento nas capacidades motoras e o maior envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

Como indica Thornburg e Hill (2004), as tecnologias na educação são uma ferramenta que facilita o desenvolvimento motor e capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem onde os praticantes envolvem-se ativamente no processo de ensino aprendizagem.

Concomitantemente, foi aplicado o recurso a sistemas de *accountability* (ver figura 5) que serviu, maioritariamente, para a estação de treino funcional, de forma a motivar o empenhamento dos praticantes. De acordo com Silverman et al. (1995) e Crouch et al. (1997) a adoção deste sistema relaciona-se com a necessidade de os praticantes “prestarem contas” na realização das tarefas e revela-se eficaz ao confrontar com o seu cumprimento e com o desempenho alcançado. Além disso, proporciona ao praticante maior responsabilização e participação nas tarefas, levando-o a atingir altos níveis de aprendizagem (Silverman, 1995).

Estação 3 – Desafios técnicos (O capitão do grupo tem a responsabilidade de formar os pares. Seguidamente, em pares, devem tentar o maior número de passes em 30 segundos)

	Alunos	Passes curtos com a sola do pé.	Passes curtos com a sola do pé não dominante.	Vencedores
Grupo 1	Par 1 -			
	Par 2 -			
	Par 3 -			
	Par 4 -			
Grupo 2	Par 1 -			
	Par 2 -			
	Par 3 -			
	Par 4 -			
Grupo 3	Par 1 -			
	Par 2 -			
	Par 3 -			
	Par 4 -			

Figura 5 - Sistemas de *accountability* no Futsal.

Implementei, numa fase mais tardia do 1.º período, um torneio da modalidade em causa, com as principais diretrizes do Modelo de Educação Desportiva. Pretendia, principalmente, entender o comportamento da turma perante um evento diferente e se isso resultava para o seu envolvimento e responsabilização no processo de ensino de aprendizagem.

O Modelo de Educação Desportiva caracteriza-se pelas estratégias de ensino implícitas, interativas e menos formais, onde o aluno assume, de forma gradual, controlo, responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). Para implementar este modelo foi necessária uma organização antecipada, onde defini as equipas, um sistema de pontuação e um regulamento. As equipas eram responsáveis pela distribuição de funções, isto é, a escolha do capitão, *personal trainer*, equipa de arbitragem e registo estatístico, de forma a envolver ativamente os alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem. Procurei valorizar, principalmente, os eixos do modelo, designadamente, o entusiasmo, a competitividade, o fair play e literacia desportiva.

Nas modalidades de Ginástica de Solo, Atletismo e Dança (turma partilhada) a duração das unidades não foram tão extensas como a do futsal, no entanto procurei, de igual forma, envolver ativamente os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Na Ginástica de Solo, a dinâmica era similar à do futsal, onde a turma era composta por grupos de níveis de desempenho diferentes e com várias estações no praticável. O grande objetivo da ginástica foi a elaboração de uma sequência gímnica com os conteúdos aplicados (i.e., elementos gímnicos de solo, elementos de ligação, posições de flexibilidade e posições de equilíbrio). A maior parte das estações pretendia praticar uma pequena sequência dos conteúdos (e.g., apoio facial invertido seguido com rolamento à frente) , de forma a auxiliar os alunos para a elaboração da sua sequência. Existiam situações facilitadoras em cada estação para a melhor progressão da aprendizagem. Além disso, a utilização de tecnologias era usual, no intuito de visualizar exemplos de sequências e conteúdos gímnicos (e.g., *QR-codes* e material de apoio na *Classroom*). A elaboração de uma sequência gímnica individual possibilitou um elevado nível de envolvimento ativo no processo de ensino aprendizagem, o que me surpreendeu, visto que era uma modalidade que eles podiam não se envolver ativamente, devido ao sentimento de dificuldade generalizado. Ainda assim, os alunos procuraram regularmente a minha ajuda, a dos colegas e dos meios de apoio tecnológicos para desenvolver a sequência.

No Atletismo procurei utilizar jogos mais lúdicos e desafios entre grupos de forma a conseguir o envolvimento ideal para a aprendizagem. Uma das tarefas de aprendizagem em que os alunos sentiram se altamente motivados foi o desafio da corrida uniforme. O desafio consistia na corrida a um ritmo uniforme em cinco voltas ao campo, onde cada grupo definia o tempo por volta. Venceria o grupo que realizasse tempo mais aproximado durante as cinco voltas.

Na Dança (turma partilhada) o envolvimento dos alunos era difícil, uma vez que era uma modalidade em que ninguém se sentia motivado para a prática. Em conjunto com o núcleo de estágio, implementamos a estratégia de nos envolver diretamente nas tarefas de aprendizagem, ou seja, fazíamos de professores e alunos simultaneamente. Este tipo de estratégia procurava demonstrar aos praticantes o nosso compromisso com os mesmos, promovendo a prática de todos na modalidade.

No término no 1.º período, conclui que a turma tinha um envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem, mostrando altos níveis de responsabilização e autonomização. Com estas ilações, decidi aplicar tarefas, estratégias e modelos que proporcionassem, ainda mais, a sua autonomia e responsabilização no 2.º período.

2.5.3. Estratégias pedagógicas visando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade – 2º período

No Voleibol, decidi guiar-me pelo Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo. O modelo segue perspectivas cognitivistas e construtivistas da aprendizagem, sendo o praticante o agente estabilizador da própria aprendizagem. De igual forma, reforça a necessidade de a matéria de ensino ser tratada com base na identificação do nível de desempenho dos praticantes (Mesquita, 2009). O modelo é desenvolvido em torno de uma aprendizagem situada no jogo e oferece a todos oportunidades de prática e de participação equitativa (Mesquita, 2006). As sessões caracterizavam-se pela distribuição dos alunos por grupos de níveis de desempenho em dois espaços distintos e pela alta incidência no jogo nas tarefas de aprendizagem. A sua organização no

espaço permitia que todos os alunos, em simultâneo, praticassem o jogo, o que os envolvia e motivava no processo de ensino aprendizagem (ver figura 6).

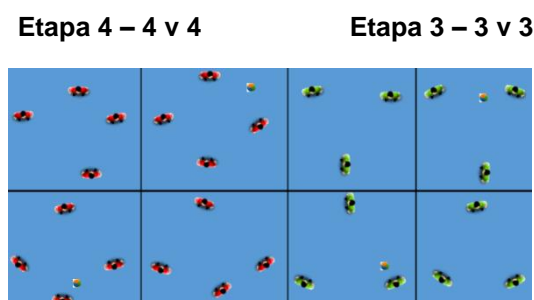


Figura 6 - Organização das tarefas de aprendizagem no Voleibol.

Nas tarefas aplicava situações de aprendizagem diferentes, isto é, oferecia um ensino individualizado e contextualizado às especificidades dos praticantes, contribuindo para o maior envolvimento e desenvolvimento de aprendizagem dos praticantes. Como indica Mesquita e Pinheiro (2006), a consumação da competição sob a forma de jogos modificados que passam pela adaptação e modelação regulamentar permite a adequação das situações de aprendizagem ao nível de desempenho individual e cria condições para a progressão.

A aplicação dos jogos cooperativos serviu para ir ao encontro dos objetivos de aprendizagem no Voleibol (i.e., sustentação da bola, organização do ataque) e também para incluir todos os alunos nas tarefas de aprendizagem. Este tipo de jogos possibilita a todos os praticantes maior interação com o jogo, sendo todos fundamentais para o objetivo em causa.

Jogo 3vs3 de cooperação

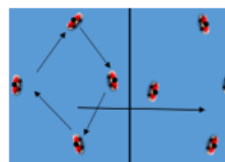
As duas equipas realizam jogo de cooperação realizando a rotação a cada passagem de rede. O objetivo passa pela realização de 5 passagens consecutivas.

Progressão – utilização obrigatórias dos 3 toques por equipa.

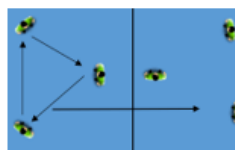
Jogo 4vs4 de cooperação

As duas equipas realizam jogo de cooperação realizando a rotação a cada passagem de rede. O objetivo passa pela realização de 10 passagens consecutivas.

Progressão – ataque em remate de passe em suspensão.



Jogo 4vs4 de cooperação.



Jogo 3vs3 de cooperação.

Figura 7 - Jogos cooperativos no Voleibol.

A utilização obrigatória dos três toques por equipa antes de realizar a passagem da rede, fomenta o trabalho em equipa e o maior envolvimento dos alunos. Além disso, proporciona o entusiasmo e a motivação, já que todos têm um papel importante para o objetivo. De igual forma, a utilização do questionamento neste modelo revelou-se fundamental para o envolvimento ativo dos alunos, na medida em que proporciona a maior interação professor – aluno. Este tipo de estratégia servia, principalmente, no feedback pedagógico, onde procurava que o aluno refletisse acerca da questão aplicada e tentasse descobrir autonomamente o erro (e.g., “o que achas que não está a correr bem na receção ao serviço?”). De acordo com Rosado e Mesquita (2009) este tipo de feedback é uma excelente forma de motivar os alunos para a necessidade de tratarem a informação que recebem das suas próprias execuções, envolvendo o praticante numa atividade cognitiva de auto avaliação e auto correção.

Na Ginástica Acrobática, segui o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, visto que a modalidade acentua na necessidade das práticas em grupo para desenvolver a aprendizagem. De acordo com Casey e Dyson (2012), o modelo pretende a prática em pequenos grupos para os alunos trabalhem juntos para desenvolver as suas próprias aprendizagens, aprendendo uns com os outros. As sessões caracterizavam-se pela divisão da turma em pequenos grupos onde praticavam os conteúdos da modalidade, isto é, as figuras pares, trios e quadras, com o auxílio da tecnologia para verificar os movimentos adequados para montagem das figuras. No final das sessões, praticavam a coreografia com elementos da ginástica de solo e acrobática. O objetivo passava pela elaboração de uma coreografia das duas matérias de ginástica com temas do cotidiano, nomeadamente, a escola, o relacionamento, desporto, saúde e trabalho, com a capacidade de “superação” incluída.

A implementação do modelo com este tipo de estratégia enriqueceu a aprendizagem, levando, inevitavelmente, ao grande envolvimento dos praticantes no processo de ensino aprendizagem. Como indicam Casey e Goodyear (2015) a aprendizagem cooperativa leva ao desenvolvimento das relações interpessoais e das capacidades sociais sendo favorável para um ambiente positivo de aprendizagem. Com o término do 2º período, entendi que

seria necessário no período seguinte reforçar o aluno com um papel mais ativo, colocando-o como gestor e construtor das suas tarefas de aprendizagem (ver ponto seguinte).

2.5.4. Reforçando o papel ativo do aluno na construção das suas aprendizagens – 3º período

No 3º período, pretendia reforçar o papel ativo do aluno na construção das suas aprendizagens e com isso, apliquei a época desportiva do Modelo de Educação Desportiva no Basquetebol com o objetivo de colocar os alunos com papéis ainda mais preponderantes no processo de ensino aprendizagem, nomeadamente em tarefas de gestão (e.g., auxílio na elaboração do quadro competitivo formal, isto é, a gestão dos campos, resultados e regulamentações).

As épocas desportivas pretendem diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados (Hastie, 1998). Assim, os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998).

Numa primeira fase, implementei o quadro competitivo formal com o auxílio dos alunos, com as constituições das equipas através do equilíbrio competitivo, as regulamentações e as jornadas até ao evento culminante. Adotei algumas estratégias diferentes do Futsal, particularmente, no sistema de pontuação, onde em conjunto com os alunos criámos, uma pequena competição entre os suplentes, de forma valorizar a intervenção de todos os alunos, colocando-os com um papel ainda mais ativo na aprendizagem. Este tipo de competição servia, sobretudo, para a inclusão de todos os alunos na competição e pelo maior contacto prático com a modalidade. Além disso, sendo uma unidade de pouca duração, procurei, de igual forma, refinar os aspetos técnicos (ver figura 8).

Anexo 4 – Competição Suplentes



Cada equipa tenta concretizar 15 lançamentos, tentando obter o maior número de lançamentos possíveis.

Regras:

- 1) Têm de realizar o lançamento atrás do cone.
- 2) Troca obrigatória de aluno no lançamento (exemplo: Aluno 1, Aluno 2, Aluno 1, Aluno 2...)

Figura 8 - Competição de suplentes no Basquetebol.

Este tipo de estratégia garantiu e reforçou o envolvimento de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, dado que contava para efeitos de pontuação na época desportiva.

O Modelo de Educação Desportiva comprovou a sua importância no ensino, sendo uma excelente metodologia para promover capacidades e atitudes fundamentais na construção pessoal e profissional do aluno, particularmente, a autonomia e a responsabilidade. Além de possibilitar o maior envolvimento e gosto pela prática desportiva. Concordando com Carlson e Hastie (1997) uma das maiores singularidades do modelo reside no facto de os alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, o que lhes exige um maior comprometimento com o desenvolvimento das atividades e com os resultados obtidos.

Na Orientação a prática ensino assemelhou-se com a Ginástica Acrobática já que o modelo aplicado foi o mesmo, (i.e., Modelo de Aprendizagem Cooperativa). Os alunos foram distribuídos em pequenos grupos de trabalho, onde tinham de chegar a um determinado objetivo com a ajuda de todos. Esse objetivo passava pelo percurso na cidade de um ponto a outro o mais rápido possível, tendo que existir uma leitura e interpretação de mapas/imagens para decifrar o ponto seguinte. Além disso, criei desafios para o maior envolvimento dos praticantes, sendo que a criatividade e originalidade serviam para efeitos de pontuação final (ver figura 9).



Figura 9 - Desafios Orientação.

Nas turmas partilhadas, em conjunto com o meu núcleo de estágio, pretendemos ter uma abordagem de maior proximidade emocional e afetiva com os alunos, no sentido de os aproximar e envolver mais com a disciplina, otimizando assim o ambiente de aprendizagem. Como indica Rosado e Ferreira (2009) um ambiente de aceitação, de compreensão, de genuína preocupação com os problemas dos alunos deve ser construído para poder potenciar a sua adesão. Tencionamos, fundamentalmente, entender o lado dos alunos e dos seus problemas, no intuito de entender a pouca adesão à disciplina e de certa forma ajudá-los e motivá-los para o ensino. Como refere Rosado e Ferreira (2009) as “ligações emocionais” e a gestão das emoções destacam-se como aspetos nucleares da gestão dos ambientes de aprendizagem.

A criação de ambientes positivos de aprendizagem depende fortemente do envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino aprendizagem. O aluno motivado, acompanhado e participativo torna-se um indivíduo autónomo, ativo e responsável. Como professor, aprendi que não existe uma solução igual para o envolvimento de todos os alunos, já que os alunos são distintos e estão inseridos em contextos e ambientes diferentes. É essencial investigar e experienciar metodologias que mais se enquadram num determinado contexto de modo a gerar ambientes positivos de aprendizagem.

2.6. Avaliação e aprendizagem: duas faces da mesma moeda

“A avaliação é considerada um elemento central das práticas educativas e assume diferentes contornos e funções, podendo ter um forte impacto ao nível da eficácia do processo instrucional do professor e da melhoria da aprendizagem dos alunos”

Moura et al. (2021, p. 212).

Nota Introdutória:

No último grande tema pedagógico do meu estágio profissional, descrevo o papel indispensável da avaliação na aprendizagem dos alunos. Dividi em subtemas, relacionados com as três modalidades de avaliação (ie., diagnóstica, formativa e sumativa), onde confronto as minhas dificuldades com as estratégias aplicadas.

A avaliação é um elemento essencial no ensino e deve ser útil para monitorizar a aprendizagem do praticante e situar o aluno na etapa correspondente, atribuindo feedback e até novos objetivos para a progressão. Como refere Natriello (1987), deve assegurar quatro aspetos fundamentais, designadamente, a certificação (i.e., a chegada de um aluno a um determinado nível), a seleção (i.e., a identificação do nível dos alunos), a orientação (i.e., o auxílio no aconselhamento pessoal) e a motivação. No entanto, é confundida muitas das vezes com classificação, provocando aos intervenientes de ensino (i.e., alunos e professores) uma perspetiva errada sobre a componente avaliativa.

Como professor estagiário, utilizei a avaliação como instrumento principal para monitorizar a aprendizagem. O modo para este processo fez referência à avaliação por critério, ou seja, a avaliação do conhecimento do praticante em relação a critérios pré estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino. Apliquei, sobretudo, estratégias que garantissem o apoio para a aprendizagem do aluno, demonstrando transparência e justificação dos processos avaliativos.

De igual forma, coloquei o aluno como principal refletor da sua aprendizagem, incentivando-o à construção da sua própria aprendizagem. Todavia, a maneira como abordei esta componente não foi a mesma de início ao fim. As três modalidades da avaliação, nomeadamente, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa desenvolveram-se de forma significativa ao longo do ano letivo.

2.6.1. Avaliação diagnóstica: identificar o caminho para a construção de aprendizagens significativas

A avaliação diagnóstica identifica-se pela análise de conhecimentos e aptidões sobre o praticante antes de iniciar novas aprendizagens. Serve, essencialmente, para aferir o nível geral da turma em relação à modalidade em causa e para determinar os objetivos a curto, médio e longo prazo. Com efeito, este tipo de avaliação é de extrema importância, na medida em que é o principal elo para a etapa do planeamento, uma vez que o professor só pode promover o sucesso pedagógico se reconhecer as principais dificuldades e potencialidades dos alunos. Usualmente, é confundida com avaliação inicial, devido à maior utilização no início da unidade didática, contudo pode ser numa fase inicial, no seu decorrer, no final do ano e sempre que se introduzir uma nova aprendizagem e não em momentos temporais determinados.

No 1º período, a avaliação diagnóstica foi uma das primeiras dificuldades no estágio, particularmente, no Futsal. Ainda que, tenha experiência na modalidade, tive dificuldade em observar e avaliar os praticantes em situação de jogo.

“No momento da avaliação, tive dificuldade em avaliar os aspetos táticos e técnicos de cada aluno, uma vez que tinha muitos alunos para avaliar na situação de jogo e o tempo foi reduzido face ao número de elementos na turma. Acabei por focar, essencialmente, na qualidade geral do aluno, tirando momentaneamente o nível do jogo. A estratégia não foi a mais eficiente, dado a brevidade em avaliar.”

(Reflexão pós avaliação diagnóstica de Futsal).

Parte dessa dificuldade deveu-se, também, à ficha de avaliação diagnóstica, onde elaborei uma *check – list* com os princípios específicos de jogo e as habilidades técnicas presentes no jogo (ver tabela 3)

Tabela 3 - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Futsal.

PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS DE JOGO		HABILIDADES TÉCNICAS	
PED	CRITÉRIOS DE ÊXITO	DEFENSIVAS	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Contenção	Condiciona o portador da bola	Posição Defensiva	Apoios bem orientados/Centro de gravidade baixo
Cobertura Defensiva	Apoia o companheiro que faz contenção fechando as linhas de passe	Desarme	Sem falta/eficácia
Equilíbrio	Fecha os espaços entre os diferentes jogadores da equipa	OFENSIVAS	CRITÉRIOS DE ÊXITO
Concentração	Estrutura e racionaliza as ações defensivas coletivas no sentido de retirar amplitude às ações ofensivas	Receção	Receção orientada/Colada ao pé
PEA	CRITÉRIOS DE ÊXITO	Passe	Orientado para o colega
Penetração	Atacar o adversário direto e/ou a baliza	Condução	Conduz com a bola controlada
Cobertura Ofensiva	Apoia o portador da bola possibilitando linhas de passe.	Remate	Eficácia/Colocado/Força
Mobilidade	Cria e ocupa espaços livres e linhas de passe.		
Espaço	Estrutura e racionaliza no sentido de dar maior amplitude ao ataque		

A avaliação realizou-se em situação de jogo 5v5, considerando estas componentes táticas e técnicas, o que exigiu de mim elevada capacidade de análise, sendo muito difícil acompanhar e avaliar os praticantes com todos estes critérios.

Na ginástica de solo, efetuou-se numa sequência gímnica individual, com todos os conteúdos da modalidade, isto é, os elementos gímnicos de solo elementos de ligação, posições de flexibilidade e posições de equilíbrio. Neste tipo de modalidade decidi experimentar uma avaliação qualitativa diferente do futsal, nomeadamente, as escalas de apreciação. Os critérios definiam-se pela qualidade de execução dos conteúdos de ginástica de uma escala de 1 a 5 (i.e., 1 – não executa / 2 - executa com dificuldades / 3 – executa com algumas dificuldades / 4 – executa com poucas dificuldades 5 – executa corretamente). No final da avaliação, somava os indicadores, sendo atribuído um nível ao

praticante (e.g., introdutório – 12 ou menos / elementar – entre 13 e 16 / Avançado – entre 17 e 20).

Esta avaliação foi mais acessível de analisar, já que era em formato individual, o que me permitiu analisar de uma forma mais incisiva sobre as dificuldades e qualidades dos praticantes. Sempre que existisse alguma dúvida na avaliação pedia ao praticante para repetir uma parte da sequência de forma a ter uma avaliação mais perspicaz.

No atletismo, utilizei os indicadores do *fit escola*, nomeadamente, do teste vaivém para distribuir a turma por níveis de desempenho e avalei a técnica de corrida dos praticantes, já que é fundamental para o desempenho da corrida de resistência e matéria da modalidade.

No 2º período, na modalidade de voleibol, realizei a avaliação diagnóstica em situação de jogo 4v4, com o auxílio da gravação de vídeo. Comuniquei aos alunos o motivo da gravação por vídeo e expliquei os comportamentos a ter em conta. Elaborei uma *check – list*, com os comportamentos técnicos e táticos correspondentes a este tipo de jogo, segundo o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo. Procedi à gravação deste momento, de maneira a analisar aprofundadamente os comportamentos técnicos e táticos dos praticantes. Este tipo de estratégia revelou-se fundamental para o ensino da modalidade, na medida em que me ofereceu maiores certezas acerca do nível de desempenho dos alunos.

No que concerne, à Ginástica Acrobática efetuei uma avaliação a pares com duas figuras distintas. Pretendia, sobretudo, entender as noções mais básicas dos alunos em relação à modalidade, já que tiveram pouco contacto com a mesma. Antes de iniciar a avaliação, comuniquei um pouco do contexto da modalidade aos praticantes (i.e., exigências, conteúdos e objetivos) e expliquei os conteúdos que eram de carácter de avaliação, de maneira a esclarecer e envolver os alunos no processo de avaliação. Os critérios de avaliação baseavam-se nos conteúdos essenciais, nomeadamente, a colocação das pegas, os alinhamentos dos segmentos corporais do base e colante, a

coordenação dos movimentos do monte e desmonte e a sincronização e equilíbrio da figura.

No 3º período, no Basquetebol, efetuei a avaliação através do desempenho dos alunos no jogo 3x3 em ½ campo, de maneira a identificar com mais clareza os comportamentos técnicos e táticos na modalidade. À semelhança, da modalidade de Voleibol e Ginástica Acrobática, expliquei os comportamentos fundamentais do atacante e do defensor.

O meu crescimento, neste momento específico, desenvolveu-se, particularmente, pela observação dos conteúdos mais gerais e importantes das modalidades e pela transparência e justificação dos critérios de avaliação. Com isso, consegui avaliar de uma forma mais criteriosa e eficaz, sendo fundamental na identificação do desempenho dos alunos e para a construção da sua aprendizagem.

2.6.2. Avaliação formativa: a importância da monitorização continuada

A avaliação formativa possui um carácter sistemático e regular, tendo como principal objetivo monitorizar o desenvolvimento da aprendizagem do praticante. Além disso, permite a adaptação das aprendizagens sempre que necessário, introduzindo modificações que possibilitem uma maior adequação das mesmas.

A avaliação para a aprendizagem foi uma das ferramentas utilizadas nesta componente avaliativa e revelou-se indispensável no ensino, na medida em que acompanhou o desenvolvimento do aluno, auxiliando-o a construir a sua aprendizagem e envolvendo-o ativamente no processo de ensino aprendizagem. No entanto, inicialmente, este método não fazia parte das minhas estratégias de avaliação, uma vez que tinha uma visão da avaliação como algo ligado somente à função do professor e não dos praticantes, além de perspetivar um carácter mais classificativo (i.e., classificar a performance do aluno, atribuindo uma nota).

No decorrer do ano, comecei a ter perspetivas mais construtivistas da avaliação formativa, colocando o aluno como principal refletor da sua

aprendizagem e utilizar a avaliação para potenciar a aprendizagem. Comecei a promover reflexões breves nos finais das aulas, onde questionava aos alunos acerca das principais dificuldades e dos ganhos de aprendizagem obtidos. Estes tipos de reflexões pretendiam o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e uma maior reflexão da minha parte, possibilitando o aperfeiçoamento das estratégias aplicadas na prática pedagógica.

A partilha dos objetivos de aprendizagem e critérios para o sucesso começaram a tornar-se mais evidentes, de maneira a garantir mais transparência e esclarecimento aos praticantes (e.g., comunicava antes da prática os objetivos principais e os critérios fundamentais para chegar a esses objetivos). Além disso, em matéria de exercício cognitivo, fornecia fichas acerca dos conteúdos em prática aos alunos, de maneira a observarem os erros mais frequentes e avaliarem os seus colegas (ver tabela 4).

Tabela 4 - Ficha de hetero avaliação (critérios de êxito no Voleibol).

Etapa 3	Etapa 4
Equipa Observada –	Equipa Observada –
A equipa comunica regularmente? R:.	A equipa comunica regularmente? R:.
A equipa utiliza regularmente os 3 toques? R:.	A equipa utiliza regularmente os 3 toques? R:.
O Retorno é regularmente aplicado? R:.	O suporte é regularmente aplicado? R:.
Qual é o gesto técnico que equipa apresenta mais dificuldades? E porquê? R:.	Qual é o gesto técnico que equipa apresenta mais dificuldades? E porquê? R:.
Considerações Gerais (principais dificuldades/aspectos a melhorar). R:.	Considerações Gerais (principais dificuldades/aspectos a melhorar). R:.

Juntamente, elaborei estratégias cooperativas que promovessem a reflexão dos comportamentos técnicos e táticos dos alunos no momento da prática. As pequenas fichas de trabalho cooperativo, consistiam na realização de uma ficha de observação e avaliação quantitativa e permitia aos alunos visualizar a eficácia dos seus comportamentos técnicos e táticos (ver tabela 5).

Tabela 5 - Trabalho cooperativo no Voleibol.

Etapa 3				
Técnica e Tática	Critérios de Êxito	Não realiza	Realiza com erros	Realiza corretamente
Passe	Passe paralelo à rede. Coordenação dos MI com os MS.			
Serviço por cima	Contacta no centro da bola. Batimento com o braço estendido.			
Remate	Realiza a chamada rápida nos últimos dois apoios.			
Retorno	Regressa ao ponto de partida após uma intervenção			

Estas fichas de apoio tornaram o ensino significativo para os alunos (i.e., para os executantes e observadores), na medida em que cooperaram para a construção das suas aprendizagens, elevando os graus de autonomia e envolvendo-se ativamente no processo de ensino aprendizagem. É importante realçar, que o feedback foi um momento instrucional essencial nesta metodologia de avaliação, na medida em que foi utilizado na maior parte das vezes como questionamento, assegurando ao praticante um caminho a descobrir para a sua aprendizagem. A avaliação formativa desenvolveu-se significativamente ao longo do ano letivo, tornando-a como um elemento fundamental na aprendizagem do praticante.

2.6.3. Avaliação sumativa: desafios em encontrar a “medida” certa

“A avaliação sumativa traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno.”

Despacho Normativo 98-A/92 (1992).

Trata-se de uma modalidade que fornece conclusões acerca da aprendizagem do aluno no final de um segmento de ensino. Ainda que, tenha

um caráter mais classificativo, nesta componente deve-se, sobretudo, informar ao aluno sobre as suas aprendizagens e dar voz ao aluno, no sentido de o fazer refletir sobre o seu processo de ensino aprendizagem.

Tal como as outras modalidades de avaliação, esta também apresentou modificações, no entanto foi onde senti menos dificuldades, no que concerne aos três momentos de avaliação, isto é, a criação das práticas avaliativas, do momento de avaliação prática ou da reflexão com os alunos.

Numa fase inicial, à semelhança das outras modalidades de avaliação, realizava as avaliações sumativas como um elemento da única responsabilidade do professor, sem envolver o aluno diretamente nessa componente, entrando numa vertente mais classificativa. Ainda que, apresentei estratégias diferentes do primeiro momento de avaliação para a avaliação sumativa, designadamente, no Futsal. Utilizei uma escala de apreciação de 1 a 5 na ficha de avaliação, o que me facilitou o processo de análise (ver figura 10).

	Alunos	Princípios Específicos da Defesa		Princípios Específicos do Ataque		Relação C/Bola	Nota	AutoAva
		Equilíbrio	Concentração	Mobilidade	Espaço			
Grupo 1								
Grupo 2		Contenção	Cobertura Defensiva	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Relação C/Bola	Nota	AutoAva
Grupo 3		Contenção	Cobertura Defensiva	Cobertura Ofensiva	Mobilidade	Relação C/Bola	Nota	AutoAva

Escala de Avaliação (1 a 5)				
1 – Muito Insuficiente	2- Insuficiente	3 - Razoável	4 –Bom	5 – Muito Bom

Figura 10 - Ficha de avaliação sumativa no Futsal.

O desenvolvimento ao longo das sessões de aula auxiliaram este elemento, uma vez que tinha uma ideia praticamente esclarecida acerca das capacidades dos praticantes. Apesar disso, este momento tornava-se incompleto, devido à pouca intervenção dos alunos na reflexão da sua avaliação, onde pedia somente a classificação quantitativa, de uma escala de 0 a 20.

À semelhança da avaliação formativa, comecei a utilizar estratégias da avaliação para a aprendizagem, de forma a potenciar mais aprendizagem no aluno. Os alunos envolveram-se mais na avaliação diagnóstica, com a partilha das intenções de aprendizagem com os alunos, partilha de critérios para o sucesso e a prática em avaliar os colegas e ao seu grupo de uma forma quantitativa e qualitativa, reforçando o seu papel de construtor das suas aprendizagens.

Na Ginástica Acrobática, cada grupo tinha que avaliar a coreografia do outro grupo seguindo os critérios que delineei numa ficha de avaliação, tendo que comunicar aos colegas as observações que retiraram sobre a coreografia aplicada (ver figura 11).

Grupos e Temas	Critérios de avaliação (0 a 5).			Total
	Criatividade	Relação com o tema.	Execução das figuras acrobáticas.	
G1 - Escola				
G2 - Trabalho				
G3 – Relacionamento				
G4 – Desporto				
G5 - Saúde				

Figura 11 - Ficha de auto e hetero avaliação Ginástica Acrobática.

A avaliação para a aprendizagem foi uma ferramenta essencial no ensino, uma vez que providenciou um grande envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem, o que por sua vez, potenciou a autonomia, responsabilidade e entusiasmo nos praticantes. Como indica, Black e William (1998), MacPhail e Murphy (2017), a avaliação para a aprendizagem garante o maior envolvimento dos alunos no ensino do que métodos mais tradicionais.

2.7. Fatores mediadores do desenvolvimento profissional do estudante-estagiário como professor de educação física

“As experiências prévias dos professores estagiários levam ao desenvolvimento de crenças e conhecimentos sobre o ensino”

Yüksel e Kavanoz (2015, p.777).

Nota introdutória:

Considerando os pontos anteriores, que revelam o meu desempenho nos grandes temas da Prática de Ensino Supervisionada, optei por relatar nesta tema os fatores prévios que influenciaram de certa forma o meu trajeto como professor estagiário.

Como aluno da disciplina sempre demonstrei um gosto particular pela mesma, onde procurava constantemente participar e aprender. Tive uma experiência como aluno muito positiva, onde via a disciplina como uma espécie de refúgio dos meus problemas. A excelente relação professor - aluno que tive com os meus professores de educação física influenciou a minha perspectiva de relacionamento com os alunos, uma vez que tive, de igual forma, uma grande proximidade com os mesmos. Comunicava abertamente sobre questões pessoais e acadêmicas, tentando sempre ajudá-los. Além disso, o entusiasmo era uma capacidade altamente valorizada por mim e pelos meus colegas nos docentes da disciplina, uma vez que garantia um ambiente e um clima motivador para a prática, o que levou a apresentar esse tipo de capacidade enquanto professor estagiário.

Na qualidade de treinador de futebol, comecei a apresentar algumas capacidades pedagógicas que me auxiliaram e influenciaram a prática pedagógica, notadamente, na presença na aula, isto é, a colocação da voz e o controle do ambiente da aula a nível afetivo. A experiência em lidar com uma equipa numerosa traduziu no desenvolvimento dessas capacidades e, também,

na gestão dos recursos humanos com recursos espaciais mais reduzidos, o que facilitou os desafios proporcionados na estágio profissional.

Como estudante universitário na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a aprendizagem das metodologias construtivistas (i.e., questionamento, jogo como matéria de ensino, modelos centrados no aluno) induziram à aplicação das mesmas, no decorrer do ano de estágio. Considero que sem essas teorias o ano de estágio não seria tão significativo, já que não existia um envolvimento ativo dos alunos e uma aprendizagem enriquecedora de ambas as partes.

A importância da reflexão que a instituição estabeleceu desde início do mestrado em várias unidades curriculares, possibilitou a utilização para as minhas práticas e dos alunos, tendo um papel indispensável para a aprendizagem. Ainda que, tenha sentido uma sobrevalorização na aplicação da reflexão como ferramenta de aprendizagem na universidade, a verdade é que demonstrou bastante utilidade no estágio, seja para refletir sobre o meu desempenho como professor, seja na aprendizagem dos alunos, especialmente, na auto e hetero avaliação.

As minhas experiências prévias auxiliaram-me profundamente no estágio profissional, na medida em que desenvolvi grande parte dos aspetos pedagógicos necessários para um ano de aprendizagem significativa, em especial destaque, para a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Contudo, sinto que é imperativo maior contacto com a prática em situações reais no primeiro ano de ensino no mestrado, em contextos aproximados ao ano de estágio, ou seja, o ensino no secundário.

O contexto escolar, do mesmo modo, teve um impacto considerável no estágio, até porque é no contexto que decorre o ensino com a influência dos recursos humanos, espaciais e materiais que compõe. O funcionamento do meu núcleo de estágio ajudou-me a aperfeiçoar a minha competência como professor de educação física, porquanto das reflexões em conjunto após as sessões de aula. Comunicávamos, acerca dos pontos positivos e dos pontos a melhorar, no intuito de aprimorar as competências docentes.

Este tipo de reflexões, fez com que tivesse uma perspetiva diferente sobre a aula, algo indispensável na auto crítica. Muitas das vezes, escapavam-me pormenores, que na verdade tornar-se-iam por maiores na prática de pedagógica (e.g., numa fase inicial, a completção do ciclo de feedback não acontecia, o que no momento parecia um pormenor, contudo após as indicações nas reflexões, revelavam-se capitais, pois é nuclear observar o efeito da intervenção feita ao aluno).

A análise das observações quantitativas e qualitativas nas fichas de observação das minhas aulas serviu, de igual forma, como material de apoio à prática pedagógica, sendo imprescindível para o meu desenvolvimento. A partilha e ajuda na elaboração de documentos e planeamento das aulas foi algo usual ao longo do ano letivo e facilitou imenso o processo de ensino aprendizagem.

O contexto e o ambiente da turma, identicamente, favoreceu e influenciou positivamente o meu desenvolvimento, dado que os alunos apresentavam altos níveis de interesse, participação e de qualidade no desempenho das tarefas aplicadas. A experiência de estratégias construtivistas, como o trabalho cooperativo, a diferenciação de papeis nas práticas de ensino (i.e., *arbitragem*, *personal trainer*, registo estatístico), a avaliação para a aprendizagem, foram altamente ricas em aprendizagem, muito pelo interesse e empenho dos alunos que demonstravam.

Em suma, as experiências prévias e o contexto escolar influenciaram substancialmente o meu desenvolvimento do estágio profissional, particularmente, em relação aos temas descritos anteriores, detalhadamente, a instrução, a gestão, o envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino aprendizagem e a avaliação como monitorização para a aprendizagem. Demonstraram-se como um reforço “invisível” e indireto, mas com um papel expressivo ao longo do ano letivo.

3. Área 2 - Participação Na Escola e Relação Com A Comunidade

“A escola beneficia do envolvimento da comunidade em prol de um funcionamento bem-sucedido (ambiente positivo, bem-estar, sucesso acadêmico e educativo dos/as estudantes, menores taxas de absentismo)”

Silva et al. (2018, p. 33).

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional, esta área compreende as atividades não letivas realizadas pelo estagiário, tendo como objetivo a integração na comunidade escolar e um melhor conhecimento a respeito da escola e do meio. Pretende, também, promover ao estagiário, a elaboração de ações, no campo relacionado com a educação física e acompanhar o Desporto Escolar. A participação na escola e a relação com a comunidade revela-se imprescindível, não só pela integração no meio escolar, mas, também, pela oferta de cultura e conhecimento à comunidade educativa.

Na minha escola cooperante, o papel da disciplina na comunidade escolar é bastante relevante e os estagiários são uma peça fundamental nesse envolvimento. No início do ano, tivemos reuniões com as professoras cooperantes, que reforçaram esta ideia, onde relataram as nossas funções nas atividades no Departamento Curricular de Educação Física e em atividades proporcionadas pelos núcleos de estágio.

A tabela 6 apresenta um mapeamento sumariado das atividades em que estive presente, seja pela iniciativa dos núcleos de estágio e ou pelas atividades do departamento curricular de educação física.

Tabela 6 - Atividades relacionadas com a comunidade escolar.

ATIVIDADES	DESCRIÇÃO	FUNÇÕES	APRENDIZAGENS
DIA DO DESPORTO ESCOLAR	- Integrada na semana europeia do desporto, que visa demonstrar aos alunos a oferta do desporto escolar na presente escola.	- Realização de um circuito de treino funcional; - Demonstração aos alunos exemplos de treino funcional.	- Adaptabilidade dos exercícios perante as características dos praticantes.
DIA MUNDIAL DA DIABETES	- Celebração do Dia Mundial da Diabetes. -Rastreio da Diabetes a toda à comunidade educativa.	- Apoio à logística (organização do espaço e do material). - Promoção do rastreio à comunidade .	- Trabalho em equipa.
CORTA-MATO	- Realização do Corta-Mato no agrupamento da escola cooperante. Evento realizado no castelo, em Guimarães, onde participaram mais 600 alunos.	- Apoio à logística (organização do espaço e do material). - Marcação de percursos; - Organização dos alunos.	- Organização e gestão de um grande evento.
XICO INTERCLASS OLYMPICS	- Evento similar aos jogos olímpicos, onde existe uma competição inter-tumas. As modalidades destinadas para a competição são o basquetebol, voleibol, padel, ginástica, orientação e atletismo.	- Criação do percurso na modalidade de Orientação. - Organização dos alunos do 12ºano. - Apoio à logística (organização do espaço e do material).	- Aprofundamento de conhecimento na modalidade de Orientação Urbana.
DIA MUNDIAL DA HIPERTENSÃO	- Celebração do Dia Mundial Da Hipertensão Arterial - Rastreio da hipertensão arterial a toda comunidade educativa.	- Planeamento da estratégia (estabelecimento de parceria com a farmácia); - Elaboração do Cartaz; - Promover a comunidade à efetuação do rastreio.	- Aperfeiçoamento no planeamento e organização de atividades sensibilizadoras.

Na tabela anterior, identifiquei os pontos nucleares no desenvolvimento desta área ao longo do estágio profissional. Primeiramente, coloquei as cinco atividades em que estive diretamente envolvido, particularmente, no Dia do Desporto Escolar, Dia Mundial da Diabetes, Corta-Mato, *Xico Interclass Olympics* e o Dia Mundial da Hipertensão. Em segundo lugar, uma descrição detalhada dessas atividades, onde refiro o objetivo fundamental da ocasião. Em terceiro lugar, a minha função na respetiva atividade e em último lugar, as aprendizagens retiradas de cada atividade.

No que concerne, ao Dia do Desporto Escolar, entendemos uma das teses indispensáveis no papel como docente, ou seja, a adaptabilidade dos exercícios face às especificidades dos alunos (e.g., na realização do circuito, existiram alunos que não conseguiam executar saltos nas barreiras. Essa condicionantes levaram à criação de situações adaptadas a esses sujeitos).

O Dia Mundial da Diabetes, ficou marcada como a primeira ação proporcionada pelos núcleos de estágio e revelou a importância da cooperação, trabalho em equipa e responsabilidade numa ação sensibilizadora como esta. No Corta-Mato, foi perceptível a enorme logística que o acontecimento apresenta, sendo fundamental uma organização antecipada, considerando todos os possíveis episódios.

O *Xico Interclass Olympics*, foi onde obtive maior aprendizagem, devido à sua dimensão no que toca à área de educação física e à influência dos estudantes estagiários. A variedade de modalidades apresentada e os valores que representa, demonstrou o verdadeiro valor da disciplina e daquilo que é necessário para ligar com a comunidade escolar. Adquiri bastante conhecimento teórico e prático em todas as matérias, em particular na Orientação Urbana, já que fui um dos responsáveis na criação do percurso.

O Dia Mundial da Hipertensão, foi a última ação em que estive comprometido e ajudou-me no aperfeiçoamento e aprofundamento no planeamento e organização destas tarefas, tendo em vista que fui o principal responsável da atividade.

Ainda que, esta secção tenha sido marcada por “apenas” cinco atividades ao longo do ano, contribuiu profundamente para o desenvolvimento profissional e para o relacionamento da disciplina com a comunidade. Simultaneamente, comprovou o seu papel preponderante na comunidade escolar, já que todas as atividades tiveram um grande envolvimento de todos os intervenientes do seio escolar. Ademais, facultou-me com mais conhecimento acerca do contexto envolvente e providenciou um conjunto de saberes determinantes na minha prática profissional e pessoal, particularmente, a competência, a organização, a responsabilidade e o compromisso.

4. **Área 3 – Desenvolvimento Profissional:** Desenvolvimento do desempenho de jogo em Voleibol no ensino secundário durante a aplicação de Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade

Resumo

O presente estudo teve como objetivo verificar o desenvolvimento do desempenho de jogo em Voleibol no ensino secundário durante a aplicação do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidades no desempenho de jogo no voleibol (i.e., o serviço, a recepção, a distribuição, o ataque, o bloco e o desempenho de jogo). Uma turma do décimo segundo ano ($n = 24$ alunos, idade média de 17,4 e desvio padrão $\pm 0,48$) participou numa unidade didática de voleibol (11x90 minutos) lecionada através da aplicação Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo. O desempenho de jogo dos alunos foi avaliado com base na recolha de vídeo de dois momentos (pré-teste = aula 1 e pós-teste = aula 10) referente à participação dos alunos em jogos de 8 minutos defrontando os mesmos adversários. O *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin et al., 1998) adaptado para voleibol por Mesquita et al. (2006) foi o instrumento de avaliação do desempenho do jogo. Foram apresentadas medidas descritivas e foram realizados testes não paramétricos de *Wilcoxon* e *Mann Whitney* para avaliar a progressão pré teste e pós-teste no desempenho do jogo da turma, e em função do grupo de habilidades (elementar e avançado) e a diferença entre grupos, respetivamente. No geral, os resultados sugerem que os alunos beneficiam da participação no Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade para melhorarem o seu desempenho de jogo. A nível da turma, os resultados demonstraram melhorias em todas variáveis, tendo 4 variáveis melhorias estatisticamente significativas. Em relação aos níveis de habilidade, os alunos de nível avançado apresentaram melhorias estatisticamente significativas em 2 variáveis, enquanto os alunos de nível elementar apresentaram melhorias significativas em 1 variável. É necessário estender a investigação aos jogos não invasivos para melhor compreender a

relação entre a participação dos alunos educação física ensinada através dos modelos de ensino centrados nos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: VOLEIBOL; DESEMPENHO DE JOGO; NÍVEIS DE HABILIDADE; MODELOS CENTRADOS NOS ALUNOS; APRENDIZAGEM.

Abstract

The present study aimed to examine the development of Volleyball game performance during the implementation of the Step Game Approach and ability grouping approach in secondary school (i.e., service, reception, distribution, attack, block and game performance). The pre and post-test measures were collected during the participation of a twelfth-grade class (n = 24 students, mean age 17.4 and standard deviation \pm 0.48) in a volleyball teaching unit (11x90 minutes) taught using the step game approach. The students' game performance was assessed based on video collection of two moments (pre-test = lesson 1 and post-test = lesson 10) referring to the students' participation in 8-minute games against the same opponents. The Game Performance Assessment Instrument (Oslin et al., 1998) adapted for volleyball by Mesquita et al. (2006) was used to assess game performance. Descriptive measures were presented, and non-parametric Wilcoxon and Mann-Whitney tests were carried out to assess pre-test and post-test progression in class game performance, and according to skill group (moderated and advanced) and the difference between groups, respectively. In general, the results suggest that students benefit from Step Game Approach and ability grouping approach to improve their game performance. At class level, the results showed improvements in all variables, with 4 variables showing statistically significant improvements. In terms of skill levels, the higher-skilled students showed improvements in 2 variables, while the lower-skilled students showed improvements in 1 variable. It is required to extend more research into non-invasive games to better understand the relation between student

participation and physical education taught through student centered teaching models.

KEYWORDS: VOLLEYBALL; GAME PERFORMANCE; ABILITY GROUPING; STEP GAME APPROACH; LEARNING.

Introdução

Reconhece-se, amplamente, que os modelos centrados no aluno, com o jogo no centro das aprendizagens (i.e., Modelo de Educação Desportiva, Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo) produzem efeitos positivos no ensino dos jogos desportivos coletivos, especialmente, no desempenho do jogo (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2016; Arias-Estero, Hastie, & Guarino, 2015; Mahedero, Calderón, 2015; Mesquita, 2005; Mesquita, Farias & Hastie, 2012). No entanto, ainda não se reconhece, aprofundadamente, conclusões acerca do impacto desses modelos (i.e., Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo) e do ensino por níveis de habilidade no desempenho do jogo, nos jogos não invasivos (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2016). Ainda assim, existem alguns estudos sobre os temas referidos (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2016; Mesquita et al., 2005), onde indicam que existem ganhos de aprendizagem no desempenho de jogo em todos os alunos, em particular destaque, para os alunos de nível mais recuado.

Atendendo, à apresentação dos ganhos consideráveis de aprendizagem e às diferenças dos níveis de desempenho no desempenho de jogo, surgiu a necessidade em examinar o impacto do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e o ensino por níveis de habilidade na minha turma residente. Pretendia, principalmente, compreender se no meu contexto pedagógico, as estratégias do modelo resultaram numa evolução significativa no desempenho de jogo dos alunos e entender qual o nível de aprendizagem que obteve maiores ganhos de aprendizagem. Além disso, a investigação motivou-se pela ausência de estudos

científicos sobre o desempenho de jogo nos jogos não invasivos, nomeadamente, no Voleibol.

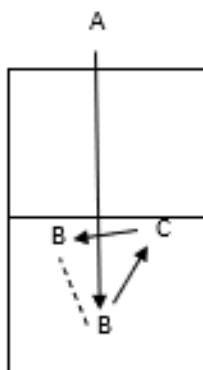
O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e a tipologia de tarefas de aprendizagem

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo assume-se como um modelo híbrido, ao acolher ideias de modelos antecedentes (i.e., Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, Modelo Desenvolvimental e Modelo de Educação Desportiva) para o ensino do Voleibol (Mesquita et al., 2005). O seu principal objetivo passa por alinhar os conteúdos de aprendizagem com a prática do jogo, onde as componentes táticas e técnicas estão relacionadas, em consonância com a dinâmica interna do jogo e os objetivos de aprendizagem (Mesquita et al., 2009). Tenciona, sincronicamente, promover valores eticamente fundados (i.e., fair play e inclusão) e fazer da aprendizagem um processo de procura de soluções para o indivíduo (Mesquita et al., 2006).

Neste modelo integra uma tipologia de tarefas que servem para manipular da complexidade do jogo, baseando-se nos princípios da continuidade e incremento gradual de dificuldade que nele incorporam (Munsch et al., 2002). Nessas tipologias integram as tarefas de aquisição, tarefas de estruturação e tarefas de adaptação. As tarefas de aquisição, servem para a eficiência das habilidades técnicas descontextualizadas do jogo (usualmente aplicadas na parte inicial da aula e por pouco tempo, devido à ausência do ambiente de jogo). As tarefas de estruturação, utilizam a convivência das habilidades técnicas com as habilidades táticas em situações que preservam a lógica funcional do jogo em condições de interferência contextual moderada (ver figura 12).

Serviço – Recepção - Distribuição

Serviço do jogador A, para recepção do jogador B. Após receber, este vai atacar um passe direcionado pelo jogador C para a sua zona de Ataque, agarrando a bola no seu ponto mais alto. Roda após cada ação.



CrITÉRIOS de êxito

- Rotação dos apoios e da plataforma na recepção para a zona do jogador C;
- Passe paralelo à rede, direcionada para a zona de ataque

Figura 12 - Tarefas de Estruturação (Serviço - Recepção – Distribuição).

Este tipo de tarefas resultam no maior enriquecimento da aprendizagem dos praticantes comparado com a utilização de tarefas analíticas, devido à forte presença do fluxo do jogo. Num estudo realizado por Mesquita et al. (2001), verificaram que as atletas que usufruíram do treino de aspetos técnicos em tarefas modeladas referentes às exigências do jogo evoluíram mais na aprendizagem em relação às jogadoras que praticaram em tarefas analíticas complementadas pelo jogo.

As tarefas de adaptação revelam-se como uma “progressão” das tarefas de estruturação, na medida em que os indivíduos passam para jogos mais competitivos, adaptados aos objetivos de aula (e.g., se o meu objetivo de aula focasse na utilização do bloco, nas tarefas de adaptação, utilizava o jogo formal com adaptações regulamentares, com a sua valorização na pontuação, pontos em bloco = 2 pontos).

O Alinhamento do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo com o Ensino Por Níveis de Habilidade

O modelo alinha-se com o ensino por níveis de habilidade, na medida em que projeta a passagem de quatro etapas de aprendizagem, no intuito de fornecer ao praticante as formas de jogo mais adequadas ao seu nível de desempenho. Para a identificação de níveis de habilidade utiliza o jogo como

ferramenta principal de avaliação. Este tipo de metodologia demonstra maior desenvolvimento no desempenho de jogo em relação ao trabalho por grupos com níveis distintos de aprendizagem. Numa investigação efetuada por Ward et al. (2019), concluíram que os alunos colocados em grupos de níveis iguais ou similares providenciaram maiores benefícios no desempenho do jogo do que os alunos em ambientes de níveis distintos de aprendizagem. Estes resultados assemelham-se ao estudo realizado por Hastie et al. (2016).

Revisão sinóptica sobre o impacto dos modelos centrados nos alunos no desempenho de jogo

De acordo com Antman et al. (1992) e Oxman e Guyatt (1993) uma revisão da literatura reúne vários estudos específicos no intuito de fornecer respostas sistemáticas e sustentadas a uma questão de estudo. Assim sendo, procurei cinco estudos científicos que tenham verificado o impacto do modelos construtivistas no desempenho de jogo dos alunos e dos grupos de habilidade. Posteriormente, elaborei uma tabela, onde é possível observar as investigações de forma mais sucinta (ver tabela 7). De uma forma geral, os estudos analisados demonstram uma tendência para o desenvolvimento de todos os alunos, todavia com o desenvolvimento mais acentuado para os alunos de menor nível de habilidade.

Tabela 7 – Breve revisão do impacto dos modelos centrados nos alunos no desempenho de jogo.

Estudo/Autores	Modalidade/Unidade Didática	Objetivo do Estudo	Métodos (participantes, instrumento)	Resultados
<i>Farias, C ; Mesquita I., & Hastie, P.A. (2015)</i>	Futebol – 17 sessões	Examinar o impacto do modelo híbrido de educação desportiva no desempenho de jogo/compreensão do jogo no futebol	24 alunos (16 raparigas e 8 rapazes, média de idade 10,3) <i>GPOI (Blomqvist et al., 2005)</i>	Melhorias significativas em todos os alunos, contudo superiores nas raparigas.
<i>Araújo, R; Mesquita, I; Hastie, P.A & Pereira, C (2016)</i>	Voleibol – 25 sessões	Examinar o modelo híbrido de educação desportiva com Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no desempenho de jogo em Voleibol.	17 alunos (10 rapazes e 7 raparigas, 11,8 média idade) <i>GPAI (Oslin et al., 1998)</i>	Melhorias em todos os alunos, mas superiores nos alunos de nível mais recuado.
<i>Mahedero, P; Calderón, A Arias-Estero, J.L; Hastie, A.P & Guarino A.J (2015)</i>	Voleibol – 12 sessões	Examinar os efeitos do Modelo de Educação Desportiva nas habilidades técnicas e táticas no desempenho de jogo em Mini - Voleibol	2 turmas - 48 alunos (25 raparigas e 23 rapazes, alunos secundários) <i>GPAI (Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998).</i>	Melhorias significativas em todos os alunos, mas superiores nos alunos com o nível moderado.
<i>Mesquita, I; Farias, C; Hastie, P.A. (2012)</i>	Futebol – 22 sessões	Examinar o impacto do modelo híbrido de educação desportiva no desempenho de jogo de futebol	26 alunos (17 raparigas e 9 rapazes, 10 – 12 anos) <i>CI (Blomqvist et al., 2005) GPAI (Oslin et al., 1998)</i>	Melhorias significativas em todos os alunos, mas superiores nas raparigas e nos alunos com o nível mais recuado.
<i>Mesquita, I; Graça, A; Gomes, A.R; e Cruz, C (2005)</i>	Voleibol - 12 sessões	Examinar o impacto do modelo de abordagem progressiva ao jogo nos aspetos técnicos e táticos do jogo.	25 alunos (12 raparigas e 13 rapazes, 12 – 15 anos) <i>GPAI (Oslin et al., 1998)</i>	Melhorias significativas em todos os alunos, mas superiores nas raparigas e nos alunos do nível mais recuado.

Objetivos do Estudo

Este estudo examinou o desenvolvimento do desempenho de jogo (no voleibol) e uma turma do secundário durante a participação numa unidade didática balizada pelo Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e pelo ensino por níveis de habilidade. Pretendeu-se verificar a potencial evolução no tempo (do pré para o pós teste) no desempenho de jogo ao nível da turma e em função dos dois níveis de habilidade (i.e., elementar e avançado). Analisamos igualmente potenciais diferenças (significativas) no desempenho de jogo entre os dois grupos em cada um dos momentos de avaliação. As habilidades motoras consideradas foram o serviço, recepção, distribuição, ataque e bloco e o índice de desempenho de jogo.

Metodologia

Participantes

Os participantes pertencem à turma residente (12ºano). No estudo participaram 24 alunos, sendo 23 rapazes e 1 rapariga. As idades são compreendidas entre os 17-19 anos, sendo a média de idades 17,4 e desvio padrão $\pm 0,48$. O presente estudo foi aplicado na escola cooperante, em Guimarães e conduzida no 2º período, pelo professor estagiário.

Contexto do Estudo e Procedimentos

A investigação ocorreu durante a unidade didática de Voleibol, que teve uma duração de 11 blocos de 90 minutos, onde os alunos foram avaliados em dois momentos (pré teste *versus* pós teste). Antes de iniciar a investigação foi informado aos alunos os procedimentos e os objetivos do estudo. No primeiro momento (1ª aula) foi realizada a avaliação diagnóstica, onde serviu para aferir o nível de desempenho da turma e avaliar o primeiro momento de estudo. A avaliação constituiu-se no jogo 4v4 em seis grupos aleatórios.

Após a avaliação diagnóstica, registei a constituição dos grupos, de maneira a aplicar os mesmos no segundo momento de avaliação, garantindo

assim, maior fiabilidade no estudo. O nível elementar e avançado foram os níveis identificados, o que me levou à divisão da turma atendendo a esses grupos de habilidade. Numa primeira instância, a maior parte da turma situava-se no nível elementar, o que levou à aplicação da etapa III do modelo, onde o jogo 3vs3 foi a base para a aprendizagem. Os alunos do nível avançado adotaram este tipo de jogo nas primeiras aulas, porquanto da relevância da organização do ataque (e.g. “recebe e vai atacar”, maior utilização dos três toques, variabilidade de opções de ataque). Numa fase mais adiantada, vários alunos apresentaram melhorias significativas no jogo, tendo consolidado grande parte dos conteúdos da etapa III. Assim sendo, turma foi dividida em duas etapas, a etapa III (3vs3) e etapa IV (4v4). Os alunos do nível avançado (13 alunos) seguiram para a etapa mais adiantada, enquanto os praticantes de nível elementar (15 alunos) permaneceram na etapa III.

No segundo momento (10ª aula), após a avaliação sumativa (elementar – 3vs3 / avançado – 4vs4) coloquei as mesmas características apresentadas do primeiro momento de estudo (i.e., os mesmos grupos e o jogo 4vs4) e procedi à análise do pós teste. É importante realçar que nos dois momentos de estudo estiverem ausentes 4 alunos (3 nível elementar e 1 nível avançado), o que originou à participação total de 24 elementos no estudo (12 – elementar / 12 – avançado).

Instrumento de Recolha de Dados

Na recolha de dados utilizei a observação em vídeo nos dois testes (pré teste e pós teste) seguindo o *Game Performance Assessment Instrument* (Oslin et al., 1998) adaptado ao voleibol por Mesquita et al. (2006). O instrumento avalia a eficiência das habilidades técnicas individuais (i.e., a soma dos “scores” a dividir pelo número de ações) do serviço, recepção, distribuição, ataque e do bloco. No momento de análise, procedeu-se ao registo dos “scores” e do “número de ações” (e.g. Aluno A efetua o serviço e cria dificuldades de recepção (“score” = 2 / nº de ações = 1)). Cada variável apresenta um “score” diferente (ver tabela 8).

Tabela 8 - Ficha de Codificação de Voleibol.

Soma dos "Scores"					
	Serviço	Recepção	Distribuição	Ataque	Bloco
Aluno A					
Aluno B					
Aluno C					
Aluno D					

Número de Ações					
	Serviço	Recepção	Distribuição	Ataque	Bloco
Aluno A					
Aluno B					
Aluno C					
Aluno D					

Scores	<p>Serviço: 0 (erro), 1 (adversário recebe facilmente), 2 (cria dificuldades à recepção), 3 (serviço direto).</p> <p>Recepção: 0 (erro), 1 (bola no ar, mas torna difícil ação do distribuidor), 2 (recepção que dá boas condições ao distribuidor).</p> <p>Distribuição: 0 (erro), 1 (distribuição dá más condições ao atacante), 2 (distribuição dá boas condições ao atacante).</p> <p>Ataque: 0 (erro), 1 (adversário recebe facilmente), 2 (cria dificuldades à recepção), 3 (ponto).</p> <p>Bloco: 0 (falta na rede/bloco sem sucesso), 1 (ponto).</p>
---------------	---

Análise de Dados

Os dados referentes às variáveis estudadas (serviço, recepção, distribuição, ataque e bloco) foram recolhidos através da ficha de codificação anteriormente apresentada e posteriormente transferidos para o *Microsoft Excel*. No *Excel*, foi adicionada a variável do desempenho de jogo que corresponde à média dos valores de todas as variáveis (i.e., o índice de eficiência do “Ser” + “Rec” + “Dis” + “Ata” – “Blo” / 5). Depois de tratados, os dados foram analisados recorrendo ao *Software IBM SPSS Statistics*, utilizando os “testes não paramétricos”. Em seguida, foram aplicadas as “2 amostras relacionadas” com o teste de *Wilcoxon*, uma vez que verifica as diferenças estatisticamente significativas do pré teste com o pós teste. Simultaneamente, foi realizado o cálculo de medidas descritivas (médias e desvios padrão) e o tamanho do efeito ($r = Z / \sqrt{n}$) das variáveis, considerando a amostra, especificamente, a turma e os alunos dos dois níveis de habilidade (i.e., elementar e avançado). Conjuntamente, foram comparados os scores tendo em dois níveis de habilidade, adotando a “K amostras independentes” com o teste *Mann Whitney*.

Resultados

A tabela 3 demonstra os valores das medidas descritivas (média e desvio padrão), do teste *Wilcoxon* e o tamanho do efeito (r) durante o pré teste e o pós teste em todas as variáveis analisadas na turma e nos dois grupos de nível.

Ao nível da turma verificou-se um incremento nos valores de média do pré teste para o pós teste em todas as variáveis. Estes incrementos foram estatisticamente significativos em 4 das 6 variáveis (i.e., recepção, distribuição, bloco e desempenho de jogo).

Os alunos de menor nível de habilidade mostraram um incremento nos valores de média em todas as variáveis, com diferenças estatisticamente significativas na variável cumulativa desempenho de jogo. Os alunos de maior nível de habilidade mostraram um incremento nos valores de média em todas as

variáveis, com diferenças estatisticamente significativas na variável cumulativa desempenho de jogo e no bloco.

No referente à comparação entre os dois grupos, no pré teste existiram diferenças estatisticamente significativas, com superioridade do grupo de maior nível de habilidade recepção ($p=0,010$) e distribuição ($p=0,013$). No pós-teste, verificou-se diferenças no ataque ($p= 0,017$) e no serviço ($p=0,018$) também com vantagem para o grupo de maior nível de habilidade

Tabela 9 - Desempenho do Jogo.

Variáveis	Turma (n = 24)				Alunos Nível Elementar (n=12)				Alunos Nível Avançado (n=12)			
	Pré Teste M (DP)	Pós Teste M (DP)	Z / p	r	Pré Teste M (DP)	Pós Teste M (DP)	Z / p	r	Pré Teste M (DP)	Pós Teste M (DP)	Z / p	r
Serviço	1,29 (0,52)	1,42 (0,49)	-,728 ,466	,15	1,19 (0,47)	1,21 (0,37)	-,044 ,965	,01	1,40 (0,57)	1,63 (0,50)	-,949 ,343	,27
Receção	1,15 (0,39)	1,33 (0,32)	-2,187 ,029*	,45	0,94 (0,35)	1,14 (0,19)	-1,885 ,059	,54	1,36 (0,30)	1,53 (0,31)	-1,061 ,289	,31
Distribuição	1,00 (0,59)	1,29 (0,38)	-2,354 ,019*	,48	0,69 (0,60)	0,99 (0,20)	-1,481 ,139	,43	1,31 (0,39)	1,59 (0,26)	-1,785 ,074	,52
Ataque	1,30 (0,67)	1,46 (0,53)	-,929 ,353	,19	1,15 (0,73)	1,19 (0,51)	-,432 ,666	,12	1,45 (0,60)	1,73 (0,41)	-1,060 ,289	,31
Bloco	0,08 (0,28)	0,44 (0,48)	-2,973 ,003*	,61	0,08 (0,29)	0,39 (0,49)	-1,838 ,066	,53	0,08 (0,29)	0,50 (0,48)	-2,271 ,023*	,66
Desempenho do Jogo	0,97 (0,28)	1,19 (0,27)	-3,498 <,001*	,71	0,81 (0,25)	0,98 (0,14)	-2,040 ,041*	,59	1,12 (0,21)	1,39 (0,20)	-2,667 ,008*	,77

Nota: * p ≤ .05

Discussão de Resultados

Os resultados demonstraram o impacto positivo do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e do Ensino Por Níveis de Habilidade no desempenho de jogo na turma residente. A nível da turma, verificou-se melhorias estaticamente significativas na receção, distribuição, bloco e desempenho de jogo. A evolução destes conteúdos deveu-se, principalmente, aos problemas identificados na avaliação diagnóstica (Pré Teste) e ao longo das sessões de Voleibol. Na generalidade, verificava-se maior preocupação em “despachar” a bola para o campo adversário. Existia pouca intencionalidade tática aliada à dificuldade técnica (i.e., receção, distribuição e ataque) o que condicionava o fluxo do jogo.

Atendendo a essas problemáticas a aplicação do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo favoreceu o desenvolvimento desses conteúdos, devido às tipologias de tarefas de aprendizagem, nomeadamente, nas tarefas de estruturação que privilegiam o domínio técnico na presença do jogo e a aquisição dos princípios táticos elementares (e.g., exercícios baseados em jogadas “tipo” exercitando os conteúdos técnicos e táticos delineados para a sessão, como o “Serviço – Receção – Distribuição”, tal como plasmado na figura 13).

Melhorias Relacionadas Com o Nível de Habilidade

Os resultados deste estudo apontam um maior impacto positivo do modelo no desempenho de jogo aos alunos de nível avançado. Em contrapartida estudos similares, evidenciaram, maiores ganhos em alunos do nível mais recuado (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2015; Mesquita et al., 2012). Uma das razões para este tipo de resultados deveu-se ao tipo de jogo aplicado na investigação (4v4). Os alunos de nível avançado praticaram este tipo de jogo em várias sessões da unidade didática, enquanto os alunos de nível elementar, apenas praticaram em dois momentos (pré teste e pós teste).

Ainda assim, é importante referir que os alunos de nível elementar progrediram nas médias de todas as variáveis, em destaque, na receção (pré =

0,94 vs pró = 1,14), distribuição (pré = 0,69 vs pró = 0,99), bloco (pré = 0,08 vs pró = 0,39) e no desempenho de jogo (pré = 0,81 vs pró = 0,98), onde apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

De igual forma, os alunos de nível avançado, apresentaram melhorias nas médias de todas as variáveis, contudo de uma forma mais significativa, principalmente, na distribuição (pré = 1,31 vs pró = 1,59), ataque (pré = 1,45 vs pró = 1,73) e bloco (pré 0,08 vs pró 0,50).

As diferenças apresentadas revelam de uma forma a influência do desenvolvimento do jogo nos dois níveis de habilidade ao longo das sessões. No nível elementar, a construção do ataque foi mais exercitada, ou seja, a capacidade de receber e distribuir, enquanto no nível avançado, o ataque e a defesa do ataque foi mais praticada. Este tipo de foco potenciou a distinção de resultados nos respetivos níveis.

Conclusões

O estudo tinha como objetivo examinar o impacto do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo e ensino por níveis de habilidade no desempenho de jogo de Voleibol na turma residente. Os resultados demonstraram que o modelo e o ensino por níveis de habilidade têm um impacto positivo no desempenho de jogo para os dois níveis de desempenho, em particular destaque, para os alunos de nível de maior habilidade. Em contrapartida, os estudos mais aproximados desta investigação exibem maiores ganhos de aprendizagem no desempenho do jogo nos alunos de nível de menor habilidade (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2015; Mesquita et al.,2015). No entanto, é determinante referir que o tipo de jogo praticado nos pré e pró teste foram diferentes do aplicado ao longo das sessões nos alunos de nível de menor habilidade. Nada obstante, é crucial salientar o impacto positivo dos modelos de ensino no desempenho de jogo na generalidade dos alunos, sendo necessário investigar mais estudos deste tipo, de maneira a comprovar a validade dos modelos de ensino e obter mais conclusões acerca da comparação dos níveis de habilidade.

Referências Bibliográficas

- Antman, E. M., Lau, J., Kupelnick, B., Mosteller, F., & Chalmers, T. C. (1992). A comparison of results of meta-analyses of randomized control trials and recommendations of clinical experts: treatments for myocardial infarction. *Jama*, *268*(2), 240-248.10.1001/jama.1992.03490020088036.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, *22*(2), 185-200.10.1177/1356336X1559792.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, *34*(3), 363-383.10.1123/jtpe.2013-0149.
- Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(3), 316-327. 10.1080/17408989.2016.1203888.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal Of Human Movement Studies*, 2005, 48: 469-492.
- Mesquita, I. M. R., Pereira, F. R. M., & dos Santos Graça, A. B. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. Motriz. *Revista de Educação Física. UNESP*, 944-954. 10.5016/2562
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, *18*(2), 205-219.10.1177/1356336X12440027.

- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., & Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641. 34. 10.1123/jtpe.2014-0061.
- Oxman, A. D., & Guyatt, G. H. (1993). The science of reviewing research a. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 703(1),125-134. 10.1111/j.1749-6632.1993.tb26342.x
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.
- Ward, J. K., Hastie, P. A., & Strunk, K. (2019). Effects of ability grouping on students' game performance and physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 187-198.10.1123/jtpe.2018-0140.

5. Considerações finais

Com o término do estágio profissional, reconheço que esta experiência favoreceu o meu desenvolvimento profissional e pessoal, tendo superado as minhas expectativas iniciais. Neste sentido, importa efetuar uma análise do ano letivo, confrontando as expectativas com os desafios e necessidades da prática pedagógica.

Antes do início do estágio, a incerteza deste novo capítulo causava-me algum desconforto e ansiedade. A possibilidade de encarar um desafio diferente e mais exigente provocou em mim estes sentimentos. Tinha, sobretudo, uma expectativa de exigência elevada a nível pessoal e profissional que me afetava o gosto e entusiasmo em praticar a profissão. Nesta fase, além das reflexões profundas sobre as ambiguidades do estágio, surgiram os pensamentos daquilo que pretendia desenvolver a nível profissional. De igual forma, refleti sobre as aprendizagens dos alunos, considerando o contexto e o currículo escolar.

A nível profissional, os meus objetivos iniciais, relacionavam-se com a minha capacidade de planear as aulas, ou seja, gerir as tarefas de aprendizagem, maximizando o tempo de empenhamento motor dos praticantes. A nível das aprendizagens dos alunos, pretendia maior desenvolvimento das habilidades motoras, ou seja, o incremento das capacidades inerentes em todas as modalidades, particularmente, a força, resistência, flexibilidade e velocidade e dos aspetos técnicos e táticos das modalidades. Além disso, tencionava o desenvolvimento da cultura desportiva, visto que é um aspeto subvalorizado e que tinha de ser reforçado.

A maior parte destas metas a curto prazo foram facilmente conseguidas, devido ao auxílio inicial da professora cooperante e dos meus colegas de estágio, assim como, o alto nível de desempenho demonstrado pela turma na prática pedagógica. Ainda que, estes objetivos iniciais, tenham chegado a bom porto, senti que tinha de aperfeiçoar dimensões pedagógicas (i.e., instrução), no sentido de desenvolver a nível profissional. No que concerne, ao nível das aprendizagens dos alunos, almejava que os alunos tivessem mais envolvidos na

construção das suas aprendizagens, capacitando-se assim, de mais autonomia e responsabilidade. Este tipo de objetivos foram alcançáveis, no entanto de uma forma mais exigente, na medida em que tive de investigar e experienciar estratégias que permitissem o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

No final do estágio, entendi que é necessário, realizar constantes reflexões da atuação como profissional de ensino e ter em atenção outras perspectivas, com o propósito de melhorar o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos. Ser professor é muito mais que planejar aulas, é ser um indivíduo ativo no processo de ensino aprendizagem, auxiliando os alunos a atingir altos níveis de aprendizagem.

A minha evolução como professor, no ano de estágio, assemelhou-se à metamorfose da borboleta, na medida em que, demonstrou as diferentes fases ao longo do processo. Este acontecimento caracterizou-se por mudanças significativas, em que, na maioria das vezes, a distinção de uma etapa para a outra foi irreconhecível. Acabando por, no final da ocorrência, manifestar algo totalmente diferente, mas mais “belo” e completo.

Depois de completar esta fase, tenho a certeza de que pretendo ser professor de educação física por tudo aquilo que me proporcionou a nível pessoal e profissional. Não perspectivava, de todo, um gosto tão grande em praticar a profissão e de me envolver tanto com os intervenientes do contexto escolar. Infelizmente, não sei quando será possível, mas sei que nunca vou desistir de praticar esta profissão que me deu tanto em tão pouco tempo.

6. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C., (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, 9-41.
- Bento, J. O. (2004). Desporto: discurso e substância.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. 10.1080/0969595980050102.
- Catunda & A. Marques (2017). *Educação Física Escolar, Referenciais para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.
- Carlson, T. B., & Hastie, P. A. (1997). *The student social system within sport education*. *Journal of teaching in physical education*, 16(2), 176-195.. 10.1123/jtpe.16.2.176.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature*. *Quest*, 67(1), 56-72. 10.1080/00336297.2014.984733.
- Casey, A., & Dyson, B. (2012). *Conclusion: Cooperative Learning in physical education*. In *Cooperative Learning in Physical Education* (pp. 166-174). Routledge.10.4324/9780203132982
- Costa, F. A. A. C. D. (1988). O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.
- Chen, W., Burry-Stock, J. A., & Rovegno, I. (2000). Self-evaluation of expertise in teaching elementary physical education from constructivist perspectives.

Journal of Personnel Evaluation in Education, 14, 25-45.
10.1023/A:1008138129634

Crouch, D. W., Ward, P., & Patrick, C. A. (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 26-39. 10.1123/jtpe.17.1.26.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. *Handbook of research on teacher education*, 3-24.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. 10.1080/00336297.2004.10491823.

Farrel, G. (2023). *Small Sided Games, Strength & Conditioning*, SFS Academy.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.

Graça, A. (1991). O tempo e a oportunidade para aprender o basquetebol na escola: Análise de uma unidade de ensino com alunos do 5º ano de escolaridade. *Porto: A. Graça. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica, apresentadas à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto*.

Guimarães, H. M. (1988). *Ensinar Matemática: concepções e práticas*. Tese mestrado em Educação (Metodologia do Ensino das Ciências), apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Ciências.

Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research quarterly for exercise and sport*, 69(4), 368-379. 10.1080/02701367.1998.10607711.

Hoffman, S. J. (1977). Competency based training in skill analysis: Designing assessment systems. *Research and practice in physical education*, 3-12.

- Lima, M. D. G. S. B. (2007). *As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7), 1-8. [10.35362/rie4372292](https://doi.org/10.35362/rie4372292)
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. 2ª Edição.
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). *Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland*. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. [10.1080/03323315.2017.1327365](https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365)
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*, 73-122.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics.
- Moura, A., Silva, A. L., Graça, A. B. S., & Batista, P. (2021). O valor da avaliação para a aprendizagem no ensino da educação física.
- Natriello, G. (1988). The impact of evaluation processes on students. In *School and classroom organization* (pp. 227-246). Routledge.
- Rink, J. E. (1994). Task presentation in pedagogy. *Quest*, 46(3), 270-280. [10.1080/00336297.1994.10484126](https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484126)
- Rodrigues, J. D. J. F., & Universidade Técnica de Lisboa. (1995). O comportamento do treinador: estudo da influência do objectivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de voleibol.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do desporto*, 185-206.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.

- Siedentop, D. (1976). Developing teaching skills in physical education.
- Siedentop, D. (1998). *What is sport education and how does it work?*. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.10.1080/07303084.1998.10605528
- Siedentop, D. (1976). Developing teaching skills in physical education.
- Silva, A. M., & da Silva, S. M. (2018). *Relação escola-comunidade em regiões de fronteira*. *Educação, Sociedade & Culturas*, (52), 28-46.10.34626/esc.vi52.73
- Silverman, S., Kulinna, P. H., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 32-40. 10.1080/02701367.1995.10607653
- Thornburg, R., & Hill, K. (2004). Using internet assessment tools for health and physical education instruction. *TechTrends*, 48(6), 53-55. 10.1007/BF02763585
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics Publishers, Inc., Box 5076, Champaign, IL 61825-5076.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature* (pp. 7-9). Paris: International institute for educational planning.
- González-Víllora, S., Fernandez-Rio, J., Guijarro, E., & Sierra-Díaz, M. J. (2020). *The game-centred approach to sport literacy*. Routledge. 10.4324/9781003007258
- Yüksel, H. G., & Kavanoz, S. (2015). *Influence of prior experiences on pre-service language teachers' perception of teaching*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 777-784.10.1016/j.sbspro.2015.07.611.

7. Anexos

Anexo 1 - Planeamento anual - 1º período.

		1º Período		
Mês	Setembro	Data	Espaço	Modalidade
		20/09/2022	P2	Apresentação
		22/09/2022	P2	FitEscola
		27/09/2022	P3	Vaivém/Futebol
	29/09/2022	P3	Futebol	
	Outubro	04/10/2022	A	Ginástica de Solo
		06/10/2022	A	Ginástica de Solo
		11/10/2022	E	Atletismo Resistência
		13/10/2022	E	Atletismo Resistência
		18/10/2022	P1	Futebol
		20/10/2022	P1	Futebol
		25/10/2022	P2	Futebol
		27/10/2022	P2	Futebol
	Novembro	01/11/2022	P3	Feriado
		03/11/2022	P3	Futebol
		08/11/2022	A	Ginástica de Solo
		10/11/2022	A	Ginástica de Solo
		15/11/2022	E	Atletismo Resistência
		17/11/2022	E	Lesões Desportivas
		22/11/2022	P1	Futebol
24/11/2022		P1	Futebol	
29/11/2022		P2	Futebol	
Dezembro	01/12/2022	P2	Feriado	
	03/12/2022	P3	Futebol	
	08/12/2022	P3	Feriado	
	13/12/2022	A	Danças Sociais	
	15/12/2022	A	Danças Sociais	

Anexo 2 - Testes FitEscola.

Composição Corporal			Aptidão Aeróbia	Aptidão Neuromuscular					
Peso	Altura	IMC	Vaivém	Abdominais	Flexões de braços	Impulsão Horizontal	Agilidade	Flexibilidade dos Ombros	Flexibilidades dos MI
	171	0	76	75	23	2,13/2,2	10,35	A	34/34
	168	0	93	44	25	2,27/2,24	10	A	35/30
	179	0	MÁX	75	34	2,46/2,37	10,66	A	40/40
	186	0	X	65	15	1,95/2	11,47	A	17/16
	171	0	96	75	25	2,1	11,03	N	34/34
	180	0	52	40	20	2,25/2,2	12,53	A	20/18
	173	0	52	20	20	02/fev	12,6	E	11/out
	179	0	56	48	24	2,41	14,66	A	35/36
	182	0	70	31	23	1,86	11,75	A	34/34
	177	0	67	63	34	1,94	11,72	A	35/34
	166	0	MÁX	75	34	2,04	11,16	E	33/34
	167	0	50	29	16	1,85/1,85	12,5	E	33/33
	189	0	74	75	26	2,12/1,98	12,06	A	28/29
	185	0	69	25	13	1,78	12,19	E	25/21
	183	0	MÁX	45	17	2,2/2,15	10,85	A	18/19
	180	0	MÁX	54	25	2,10/2,12	11,57	A	29/28
	179	0	20	10	10	2	13,03	E	15/19
	189	0	86	36	25	2,05/2,01	11,22	A	35/40
	173	0	52	28	19	1,85	12,25	A	43/40
	184	0	55	75	29	2,14/2,28	12,53	A	24/24
	163	0	40	11	7	1,73/1,73	13,66	A	34/30
	174	0	50	53	10	2,22/2,17	11,47	A	32/36
	182	0	55	35	20	1,5/1,69	12,82	E	34/31
	170	0	53	33	18	1,95/1,96	10,69	E	21/17
	180	0	80	50	19	2,54	9,9	A	34/34
	181	0	90	34	21	2,22/2,28	11,29	A	25/35
	183	0	40	31	16	1,93/1,92	12,78	A	27/25

Anexo 3 - Aula teórica Lesões Desportivas.



Anexo 4 - Ficha de observação da aula (organização da aula).

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA – organização da aula

Assinatura do professor _____

Objetivo: Detetar o número de repetições e qualidade da execução das habilidades motoras.

Nome	<input type="text"/>	Nº	<input type="text"/>
Ano	<input type="text"/>	Turma	<input type="text"/>
		Data	<input type="text"/>
Motivo para não realizar a aula	<input type="text"/>		

Indicações:

- Observa a atuação do teu professor relativamente aos aspetos organizativos da aula e vai registando os aspetos que te pareçam mais importantes no quadro que se segue:

Parte inicial da aula			
Organização inicial	Lenta	Média	Rápida
Parte fundamental da aula	Lenta	Média	Rápida
(transição da parte inicial para a fundamental)			
Parte final da aula	Lenta	Média	Rápida

Anexo 5 - Ficha de observação da aula (JDC).

FICHA DE OBSERVAÇÃO DA AULA – jogos desportivos coletivos invasivos

Assinatura do professor _____

Objetivo: Detetar o grau de sucesso na execução de algumas habilidades motoras.

Nome					Nº	
Ano		Turma		Data	____/____/____	
Motivo para não realizar a aula						

Indicações:

- Seleciona um colega e vai registando as habilidades motoras que este executa em função do grau de sucesso.
- A observação pode ser realizada em situações de jogo reduzido ou em jogo formal.
- O tempo de observação não deve ultrapassar os 15 minutos.

ALUNO OBSERVADO: _____

Habilidade motora	Número de execuções																				Total
Golos/pontos marcados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Passes com sucesso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Bolas recuperadas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Remates/lançamentos sem sucesso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Passes sem sucesso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Bolas perdidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	

Calcula agora o nível de sucesso na execução das habilidades motoras observadas, utilizando o seguinte processo:

(Somatório dos 3 primeiros itens) – (somatório dos 3 últimos itens) = _____

Leitura:

- Resultado positivo – as habilidades executadas com sucesso foram superiores às executadas sem sucesso.
- Resultado negativo – as habilidades executadas com sucesso foram em número inferior às executadas com sucesso.
- Quanto mais elevado for o resultado positivo mais sucesso teve o aluno observado.

Nota: Partilha os resultados com o colega que observaste.

Anexo 6 - Tabela Classificativa (Modelo de Educação Desportiva).

Anexo 5 – Tabela Classificativa

Equipas	Grito	PT	Árbitro	Fair Play	Vitória	Empate	ComSupl	Total
Rasga Jordões								
Oskey BC								
Equipa 3								
CD "Os Tones"								

Melhor Grito – 1 ponto

- Critérios de avaliação: mais criativo, maior projeção de voz.

Personal Trainer – 1 ponto

- Critérios de avaliação: Exercício mais adequado tendo em conta a modalidade e o jogo, liderança no exercício, feedback.

Melhor Equipa de Arbitragem – 1 Ponto

- Critérios de avaliação: Conhecimento das regras e dos gestos.

Fair Play – Penalização de 2 pontos na classificação final

- Desrespeito ao adversário/colegas de equipa/árbitros

Vitória – 2 pontos

Empate – 1 ponto

Record de lançamentos em apoio (Competição de suplentes) – 1 ponto

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

- É obrigatório todos os jogadores trocarem de funções todos os jogos!
- O incumprimento das regras acima resulta numa penalização de 2 pontos.
- Os jogos têm a duração de 4 minutos de tempo útil! Quem controla o tempo é o aluno que se encontra nos registos.

Anexo 7 - Construção Plano de Treino.

Plano de
Treino
Modelo

OBJETIVOS GERAIS		Desenvolver a capacidade aeróbia/ Ganhar massa muscular nos membros superiores/ Perder massa gorda			
Parte	TP	Exercícios	Esquema	Objetivos Específicos	Componentes Críticas
Inicial	5'	Aquecimento	Imagem do Exercício	-	-
Fundamental					
Final					

Anexo 8 - Inquérito Inclusão Jogos Desportivos Coletivos.

Inclusão nos Jogos Desportivos Coletivos

O presente inquérito surge no âmbito da disciplina de Educação Física e tem como objetivo entender a percepção do aluno relativamente à inclusão da disciplina, particularmente nos Jogos Desportivos Coletivos. Posteriormente, servirá como objeto de estudo dos professores estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). As suas respostas são de máxima importância para a realização do estudo e desse modo agradeço que respondam com a máxima sinceridade e responsabilidade para os resultados serem fiáveis. Os dados fornecidos são absolutamente confidenciais e são exclusivamente utilizados para fins pedagógicos e investigação científica.

Agradecemos desde já o teu contributo!

Professores: Francisco Ribeiro, Jorge Miguel e Rui Marinho.

1. Nome (primeiro e último)? *

Introduza a sua resposta

2. Sexo? *

Masculino

Feminino

3. Qual o teu nível de motivação nas aulas de Educação Física, mais especificamente nos JDC? *

	Muito Má				Muito Boa
Motivação JDC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. De uma escala de 1 a 5, refere nas modalidades presentes, aquelas em que sentiste maior inclusão. *

	Muito Baixa				Muito Alta
Basquetebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Futebol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voleibol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Como é que te sentiste quando estavas implementado num grupo homogêneo (Nível de desempenho igual)? *

	Muito Mal				Muito Bem
Grupos Homogêneos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



6. Como é que te sentiste quando estavas implementado num grupo heterogêneo (Níveis de desempenhos diferentes)? *

	Muito Mal				Muito Bem
Grupos Heterogêneos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Sentiste incluído pelos teus colegas, especialmente, quando te encontravas em grupos heterogêneos? *

	Nunca				Sempre
Inclusão Grupos Heterogêneos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. No momento dos torneios dos JDC (Futsal e Basquetebol) sentiste incluído pelos teus colegas? *

	Nunca				Sempre
Inclusão Torneios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Sentes que a aplicação de um torneio e a divisão em grupos heterogêneos são boas estratégias para a inclusão? *

- Sim
- Não

Anexo 9 - Auto Avaliação 2º período.

Nome Completo:

Classificação 1º Período:

1) ÁREA DAS ATIVIDADES FÍSICAS - 70%				
Voleibol (75%)	Sempre (18-20)	Frequentemente (15-17)	Às vezes (10-14)	Raramente (1-9)
Aplico corretamente os aspectos técnicos e táticos em situação de jogo.				
Relevo empenho nas tarefas propostas nas aulas.				
Revelo progressão na minha aprendizagem.				
CLASSIFICAÇÃO (0-20)				

Ginástica Acrobática (25%)	Sempre (18-20)	Frequentemente (15-17)	Às vezes (10-14)	Raramente (1-9)
Aplico corretamente as figuras (pares/trios/quadras...)				
Relevo empenho nas tarefas propostas nas aulas.				
Revelo progressão na minha aprendizagem.				
CLASSIFICAÇÃO (0-20)				

2) ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA - 20%	Sempre (18-20)	Frequentemente (15-17)	Às vezes (10-14)	Raramente (1-9)
Manifesto melhorias nas minhas capacidades físicas (resistência, força, velocidade, flexibilidade)				
Realizo com rigor as propostas do Treino Funcional.				
Revelo progressão na aprendizagem.				
CLASSIFICAÇÃO (0-20)				

3) ÁREA DOS CONHECIMENTOS – 10%	CLASSIFICAÇÃO (0-20)
Teste de Conhecimento Voleibol (2,5%)	
Construção de um Plano de Treino (7,5%)	

Anexo 10 - Codificação de Dados Pró Teste (Excel).

Tempo de jogo	Soma da codificação dos gestos técnicos/Nrº ações														
	Serviço			Recepção			Distribuição			Ataque			Bloco		
	Soma	Nrº Ações	id. efi	Soma	Nrº Ações	id. efi	Soma	Nrº Ações	id. efi	Soma	Nrº Ações	id. efi	Soma	Nrº Ações	id. efi
8	8	4	2,00	5	3	1,67	10	6	1,67	9	4	2,25	2	2	1,00
8	8	4	2,00	7	4	1,75	7	4	1,75	8	5	1,60	1	2	0,50
8	3	3	1,00	7	7	1,00	3	4	0,75	7	6	1,17	0	0	0,00
8	4	3	1,33	8	7	1,14	4	4	1,00	5	3	1,67	0	0	0,00
8	5	3	1,67	9	6	1,50	4	2	2,00	10	8	1,25	0	0	0,00
8	7	4	1,75	7	4	1,75	10	7	1,43	3	3	1,00	0	0	0,00
8	3	2	1,50	4	4	1,00	7	4	1,75	3	2	1,50	0	1	0,00
8	5	3	1,67	7	5	1,40	4	3	1,33	9	4	2,25	2	2	1,00
8	6	4	1,50	5	4	1,25	5	4	1,25	6	4	1,50	0	0	0,00
8	13	8	1,63	4	4	1,00	7	6	1,17	4	4	1,00	0	0	0,00
8	6	3	2,00	7	5	1,40	6	4	1,50	3	2	1,50	2	2	1,00
8	7	3	2,33	6	4	1,50	7	4	1,75	10	5	2,00	1	1	1,00
8	5	4	1,25	7	5	1,40	2	2	1,00	7	5	1,40	0	0	0,00
8	3	2	1,50	8	7	1,14	2	2	1,00	10	7	1,43	2	3	0,67
8	2	3	0,67	4	5	0,80	1	1	1,00	5	3	1,67	2	2	1,00
8	4	4	1,00	6	5	1,20	5	4	1,25	5	3	1,67	1	1	1,00
8	7	7	1,00	3	2	1,50	4	3	1,33	11	5	2,20	0	0	0,00
8	2	3	0,67	3	3	1,00	5	4	1,25	10	5	2,00	2	2	1,00
8	8	4	2,00	11	6	1,83	8	6	1,33	5	3	1,67	0	0	0,00
8	10	7	1,43	13	9	1,44	2	2	1,00	4	3	1,33	0	0	0,00
8	2	2	1,00	8	4	2,00	4	2	2,00	6	4	1,50	1	2	0,50
8	5	3	1,67	4	4	1,00	1	2	0,50	0	1	0,00	1	1	1,00
8	1	2	0,50	5	4	1,25	5	5	1,00	4	4	1,00	0	0	0,00
8	2	2	1,00	6	6	1,00	1	1	1,00	2	4	0,50	1	1	1,00
		Turma	1,42		Turma	1,33		Turma	1,29		Turma	1,46		Turma	0,44