Adaptar: O estilo de vida de um professor

Relatório final de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-lei nº74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio.

José Pedro da Silva Lemos

Orientadora: Professora Doutora Paula Queirós

Porto, junho de 2024

Ficha de catalogação:

Lemos, J. (2024). Adaptar: O estilo de vida de um professor*:* Relatório de Estágio Profissional. Porto: J. Lemos. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA.

DEDICATÓRIA

Sempre me desejaste que tivesse sucesso na vida.
Para a estrela mais brilhante do meu céu.
A ti, dedico todo este trabalho, Avó Zilda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto por me ter proporcionado uma escola na qual eu pudesse iniciar com as minhas funções de docente.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3, especificamente à Escola Secundária de Rio Tinto e à Escola Básica de Baguim do Monte, pela oportunidade de estágio nesta instituição.

Agradeço à Professora Doutora Paula Queirós, orientadora de estágio, por toda a disponibilidade, empenho, colaboração e indicações que me ajudaram a crescer e a ver diversos temas de outras perspetivas.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Cardoso, professor cooperante, por todas as horas passadas na escola. Pelo conhecimento transmitido, pela ajuda nas indecisões, pelo profissionalismo, pela liderança, pelo companheirismo e disponibilidade total para me auxiliar. Por todos os momentos de reflexão que me ajudaram a criar a minha identidade profissional.

Agradeço aos meus pais por tudo o que me proporcionaram. Todo o apoio, abraços, carinho e suporte nos momentos mais difíceis. Graças à vossa ajuda, pude “embarcar” nesta aventura. Obrigado do fundo do meu coração.

Aos meus avós que, mais que tudo, sempre me apoiaram e me desejaram muita força para ser alguém na vida.

Agradeço à minha irmã que esteve sempre presente nos momentos certos. Para além de irmã, foi sempre uma das minhas melhores amigas ao longo deste percurso.

Agradeço à minha namorada, Luciana Teixeira, por sempre acreditar nas minhas capacidades e nunca fazer com que nunca desistisse do meu sonho. Por todos os momentos de ajuda e paciência vividos ao longo destes dois anos.

Agradeço ao meu núcleo de estágio, Diogo, Maria e Inês, pela amizade, convívio, companheirismo, ajuda e dedicação ao longo do presente ano. Foi vivido intensamente e creio que aproveitamos tudo, juntos.

Agradeço aos meus amigos Francisco, João e Guilherme por toda a ajuda prestada ao longo destes dois anos. Foram fulcrais na conclusão desta jornada.

Índice Geral

ÍNDICE DE FIGURAS VI
ÍNDICE DE TABELAS VII
ÍNDICE DE ANEXOS VIII
RESUMO IX
ABSTRACT X
LISTA DE ABREVIATURAS XI
1. INTRODUÇÃO 1
2. EXPECTATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO 2
3. OBJETIVOS DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL 3
4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ACOLHIMENTO 4
5. O COMEÇO DA CRIAÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL 7
5.1. A minha turma – 10º ano 7
5.2. A turma partilhada com a Professora do Núcleo – 6ºano 8
5.3. O núcleo de estágio 9
6. METODOLOGIA APLICADA NO CONTEXTO INSERIDO 11
6.1. Os diversos Modelos de Ensino implementados 11
6.1.1. Modelo de Instrução Direta 12
6.1.2. Modelo de Educação Desportiva 13
6.1.3. Modelo de Aprendizagem Cooperativa 15
6.2. Qual é a importância do Planeamento? 16
6.2.1. Planeamento Anual 17
6.2.2. Unidades Didáticas 18
6.2.3. Planos de Aula 19
6.2.4. Reflexões das aulas lecionadas: o porquê? 21
6.3. Os três tipos de Avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa 22
7. ADAPTAR PERANTE A REALIDADE ENCONTRADA 24
7.1. Definição do tema e experiência vivenciada 24
8. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PROFESSOR VS TREINADOR 26
9. PROJETOS E EVENTOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA 27
9.1. Corta-Mato Escolar 27
9.2. Torneio de Voleibol 28
9.3. Torneio de Basquetebol 3x3 ESRT 29
10. ESTUDO DE CASO: AVALIAÇÃO DA EVOLUÇÃO DO FEEDBACK AO LONGO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FUTEBOL 30
10.1. Resumo 30
10.2. Abstract 30

10.3. Introdução 31
10.4. Metodologia 33
10.4.1. Grupo de Estudo 33
10.4.2. Instrumentos e Procedimentos 33
10.4.3. Recolha e Análise de Dados 34
10.5. Apresentação dos Resultados 34
10.6. Discussão dos resultados 42
10.7. Conclusão 44
10.8. Referências Bibliográficas 45
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS 47
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Concelho de Gondomar 4
Figura 2 - Espaço G1 6
Figura 3 - Espaço G2 6
Figura 4 - Espaço G3 6
Figura 5 - Espaço G4 6
Figura 6 - Espaço G5 6
Figura 7 - Espaço G6 7
Figura 8 - Espaço G7 7
Figura 9 - Tipos de Feedback emitidos na aula 1 35
Figura 10 - Direção do Feedback emitidos na aula 1 35
Figura 11 - Tempo, em segundos, de cada tipo de Feedback na aula 1 35
Figura 12 - Tipos de Feedback emitidos na aula 2 36
Figura 13 - Direção do Feedback emitido na aula 2 36
Figura 14 - Tempo, em segundo, de cada Feedback emitido na aula 2 36
Figura 15 - Tipos de Feedback emitidos na aula 3 37
Figura 16 - Direção do Feedback emitido na aula 3 37
Figura 17 - Tempo, em segundos, de cada Feedback emitido na aula 3 38
Figura 18 - Tipos de Feedback emitidos na aula 4 38
Figura 19 - Direção do Feedback emitido na aula 4 38
Figura 20 - Tempo, em segundos, do Feedback emitido na aula 4 39
Figura 21 - Tipos de Feedback emitidos na aula 5 39
Figura 22 - Direção do Feedback emitido na aula 5 39
Figura 23 - Tempo, em segundos, do Feedback emitido na aula 5 40
Figura 24 - Tempo Total de Feedbacks em todas as sessões 40
Figura 25 - Total de Feedback Emitidos 41
Figura 26 - Evolução do Feedback individual 41
Figura 27 - Evolução do Feedback em grupo 41

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Oferta Educativa e Formativa da ESRT..... 5
Tabela 2 - Tabela exemplo para descrição dos conteúdos analisados..... 33

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Exemplo da primeira semana do Roulement.....XII
Anexo II - Planeamento Anual.....XIII
Anexo III - Exemplo de Unidade Didática XV
Anexo IV - Exemplo de Plano de Aula..... XVI
Anexo V - Avaliação Diagnóstica Basquetebol 10º ano..... XVIII
Anexo VI - Cartaz do Torneio de Voleibol..... XIX

RESUMO

O presente relatório apresenta todas as vivências, dificuldades e superações ultrapassadas, ao longo do ano letivo 2023/2024, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O meu estágio profissional supervisionado foi realizado na Escola Secundária de Rio Tinto e na Escola Básica de Baguim do Monte. Durante todo este período, pude contar com o apoio de três colegas pertencentes ao núcleo de estágio, com o professor cooperante e com a professora orientadora da faculdade. Este documento reflete a minha experiência como professor estagiário de Educação Física, no qual abordarei os aspetos mais marcantes e que me ajudaram a criar a minha identidade profissional. A partir de todo o conhecimento e experiência adquirida ao longo destes dois anos, consegui moldar a minha intervenção, de modo a conseguir atingir o sucesso. O relatório encontra-se estruturado em dez partes distintas: introdução, expectativas iniciais, objetivos sobre a realização do estágio, caracterização da escola, caracterização das turmas e núcleo de estágio, metodologia aplicada no contexto inserido, importância da adaptação, diferenças e semelhanças entre professor e treinador, projetos e eventos desenvolvidos e estudo científico realizado sobre a análise e descrição da emissão de feedbacks do professor estagiário. Este testemunho relata o quão importante foi este último ano para poder exercer como docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, ENSINO, PROFESSOR, EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT

This report presents all the experiences, difficulties and challenges I overcame during the 2023/2024 school year in order to obtain a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education from the Faculty of Sport at the University of Porto. My supervised School Placement took place at Rio Tinto Secondary School and Baguim do Monte Primary School. Throughout this period, I was able to count on the support of three colleagues belonging to the internship nucleus, the cooperating teacher and the supervising teacher at the faculty. This document reflects my experience as a Pre-service Physical Education teacher, in which I have covered the most important aspects that have helped me to create my professional identity. Based on all the knowledge and experience I've gained over the last two years, I've been able to shape my intervention in such a way as to achieve success. The report is structured in ten different parts: introduction, initial expectations, objectives for the internship, characterization of the school, characterization of the classes and core, methodology applied in the context, the importance of adaptation, differences and similarities between teacher and coach, projects and events developed and scientific study carried out on the analysis and description of the teacher trainee's feedback. This testimony tells us how important this last year was for me to be able to work as a teacher.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT, TEACHING, TEACHER, PHYSICAL EDUCATION.

LISTA DE ABREVIATURAS

AERT3	Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3
EB	Escola Básica
EBBM	Escola Básica de Baguim do Monte
EEFEBS	Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
EF	Educação Física
EP	Estágio Profissional
ESRT	Escola Secundária de Rio Tinto
JI	Jardim de Infância
MAC	Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MEC	Modelo de Estrutura e Conhecimento
MED	Modelo de Educação Desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PA	Plano de Aula
UD	Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular do Estágio Profissional (EP) supervisionado referente ao segundo ano do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário inclui-se o relatório de estágio que representa a experiência e o processo de aprendizagem ao longo de um ano letivo, numa instituição escolar. Neste documento, apresento todo o trabalho desenvolvido, as dificuldades sentidas e o conhecimento adquirido nestes meses "no contacto com a realidade". De realçar que, todo o processo de crescimento passou pela Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) e pela Escola Básica de Baguim do Monte (EBBM) e pela atribuição de duas turmas, uma do ensino secundário e outra do segundo ciclo.

De notar que, toda a minha experiência enquanto profissional docente foi influenciada e enriquecida pela entreajuda, cooperação e transmissão de conhecimento por parte dos meus três colegas do núcleo de estágio, do professor cooperante e da professora orientadora. Este fator foi um aspeto de extrema importância na minha evolução e crescimento como futuro professor e ajudou-me a perceber o "rumo do caminho que queria seguir".

O relatório encontra-se estruturado em dez partes distintas: introdução, expectativas iniciais, objetivos sobre a realização do estágio, caracterização da escola, caracterização das turmas e núcleo, metodologia aplicado no contexto inserido, importância da adaptação, diferenças e semelhanças entre professor e treinador, projetos e eventos desenvolvidos e estudo científico realizado sobre a análise e descrição da emissão de feedbacks do professor estagiário.

Este documento reflete a minha experiência como professor estagiário de Educação Física, na qual abordei os aspetos mais marcantes e que me ajudaram a criar a minha identidade profissional. Nunca quis ser professor, mas todas as vivências que tive ao longo do ano, ajudaram-me a perceber que, a realização deste mestrado, foi uma das melhores decisões da minha vida.

2. EXPECTATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO

O estágio profissional (EP), a meu ver, representa a oportunidade dos futuros profissionais na área se depararem com um contexto real, de forma supervisionada. Sem dúvida, que este momento é o ponto mais alto do mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) uma vez que, após todo o conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano, podemos implementar e organizar sessões de prática pedagógica com um determinado objetivo e verificar se o nosso trabalho está a ter resultados perante o rendimento dos discentes.

Por outro lado, também é importante frisar que, através da análise diária e a sucessiva reflexão, há a oportunidade do professor estagiário repensar os problemas ocorridos, a causa desses mesmos problemas e como resolvê-los em sessões futuras. Desta forma, este método ajuda o docente "a ter noção onde se encontra", "a que nível quer chegar" e "que medidas tem de tomar para lá chegar", tendo em perspetiva o seu objetivo final.

Em relação às minhas expectativas, desde o início do mestrado em EEFEBS, sempre disse que "queria que o segundo ano chegasse o mais rápido possível". Apesar de ser treinador e nunca ter assumido uma equipa como principal, olhava para a docência como uma oportunidade de ser responsável e ter um contributo positivo nas aprendizagens de um grupo de alunos. De facto, apesar de já ter tido contacto com vários atletas, a aula de apresentação deixou-me extremamente nervoso, primeiro, por não conhecer a "rotina" na docência, o que apresentar e como transmitir conhecimento. Contudo, após passados alguns momentos, "a conversa" e a forma como me dirigi aos discentes começou a fluir de forma natural.

"Nos primeiros segundos e mal os alunos se começaram a sentar, senti que o meu coração ia saltar pela boca e que não iria conseguir transmitir o que queria ou, porventura, que me ia tropeçar nas palavras a proferir. Contudo, a partir do momento que me senti confortável, os nervos desapareceram."

(Reflexão do Plano de Aula 1 – Basquetebol, 19 de setembro de 2023)

Em relação a todo o envolvimento escolar, acreditava que para ter sucesso nesta etapa da minha vida precisava de procurar um ambiente positivo entre colegas do núcleo de estágio, professor cooperante, direção, funcionários e os próprios alunos. De frisar que, foram importantes o contributo e os conselhos que o antigo professor estagiário Emanuel me deu, de forma a entender quais os aspetos importantes a ter em conta no EP.

Apesar de já ter tido oportunidade de realizar dois estágios curriculares, um

quando estava a terminar a Licenciatura em Ciências do Desporto e outro no Mestrado de Treino Desportivo, ambos com ligação ao Treino Desportivo em Natação Pura Desportiva, senti que precisava de ter um professor cooperante que orientasse o meu processo de crescimento. E como se costuma dizer "à terceira foi de vez", este momento não foi diferente. Conheci uma pessoa que me fez pensar constantemente nas minhas tomadas de decisão, verificação de problemas e métodos de resolução. Apesar de saber que errei em alguns aspetos, foi através de constantes conversas que me apercebi de que tipo de docente é que queria ser.

3. OBJETIVOS DA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO PROFISSIONAL

A realização do EP é de extrema importância uma vez que é dada a oportunidade ao professor estagiário de utilizar todo o conhecimento teórico adquirido, ao longo de um ano, num contexto real supervisionado (Santos et al., 2013; Resende et al., 2020). Ao passar por esta vivência, o docente evolui em termos pessoais e profissionais e percebe que tipo de educador quer ser e o impacto que quer ter perante os seus alunos.

A grande maioria dos estudantes que frequentam as universidades têm dificuldade em ligar o conhecimento teórico com a prática (Bernardy & Paz, 2012) e, assim, torna-se imprescindível a realização do EP. É, neste momento, que o futuro profissional docente demonstra as suas capacidades na prática, como a resolução de problemas, liderança, gestão da aula, criatividade e trabalho autónomo. Assim, o estudante consegue perceber se a profissão se enquadra nas suas qualidades e perspetivas futuras.

Scalabrin e Molinari (2013, p.9) afirmam que "o estágio, na sua aceção mais ampla, sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e, assim, construir a sua identidade profissional". Desta forma, o EP permite fazer reflexões sobre o trabalho diário tendo em conta não só no rendimento dos alunos e a sua evolução, mas também o crescimento da própria pessoa que leciona (Oliveira & Cunha, 2006).

Assim, concluo que os principais objetivos do EP passam por: i) ajudar o profissional a integrar-se na profissão; ii) fazer uma ligação lógica entre a teoria e a prática; iii) oferecer ao estudante uma oportunidade de se desenvolver e de perceber se se enquadra como docente; iv) desenvolver métodos de trabalho; v) trabalhar em equipa e vi) receber críticas construtivas que promovam o desenvolvimento pessoal diário.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE ACOLHIMENTO

A Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT) foi o local que escolhi para realizar o EP. Esta integra o Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3 (AERT3), que é composta também pela Escola Básica (EB) Frei Manuel de Santa Inês, EB Baguim do Monte, EB1/Jardim de Infância (JI) Seixo, EB1 Vale de Ferreiros, JI Baguim do Monte, JI Baixinho, JI Castro e o JI Entre-Cancelas.

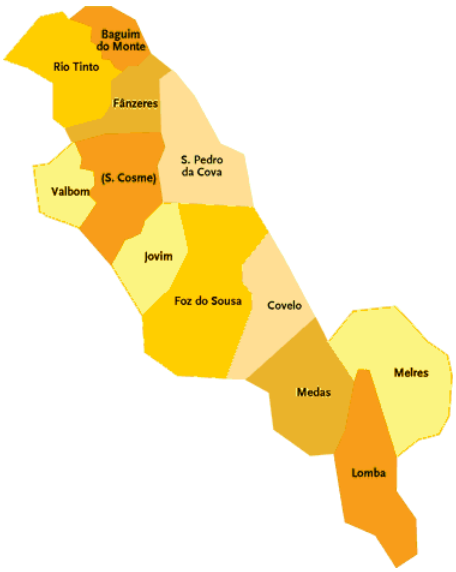


Figura 1 - Concelho de Gondomar

A ESRT foi criada em 1982 e, atualmente, é a sede deste agrupamento. O AERT3 situa-se no distrito do Porto, no concelho de Gondomar, na cidade de Rio Tinto. Localiza-se a 10km do centro histórico da cidade do Porto e está integrado numa comunidade com necessidades económicas e sociais, tipicamente características de periferia de uma grande cidade. A escola fica situada na Travessa da Cavada Nova, em Rio Tinto e tem como missão prestar um serviço de educação pública universal promovendo uma “Escola de Todos para todos”, apoiando toda a atividade pedagógica, numa relação onde todos se envolvem, se enriquecem e aprendem. Como desporto escolar, o agrupamento, desenvolver as modalidades de badminton, natação, tiro com arco, dança, voleibol feminino, ténis de mesa masculino e futsal.

Há que realçar ainda que a escola dinamiza diversos projetos onde os alunos podem escolher diversas temáticas e crescer em diversos sentidos, tais como: Clube Europeu / Parlamento dos Jovens / Europa Vem à Escola – 1º Ciclo, Lipor Geração +, Justiça para Tod@s, Plano Nacional do Cinema – PNC, Ler + Jovem, ERASMUS+ e Etwinning.

Para além dos diversos projetos que tem à disposição dos alunos, esta também

apresenta uma oferta educativa e formativa de nível diversificado dando a possibilidade de todos os discentes puderem ter oportunidade de escolha perante o seu futuro (conforme a seguinte tabela).

Tabela 1 - Oferta Educativa e Formativa da ESRT

OFERTA EDUCATIVA	
Educação Pré-Escolar	
Ensino Básico	1º, 2º e 3º ciclos
Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos - Ciências e Tecnologias A - Ciências e Tecnologias B - Artes Visuais - Ciências Socioeconómicas - Línguas e Humanidades A - Línguas e Humanidades B
Cursos Profissionais	Técnico de Eletrónica Automação e Computadores Técnico de Turismo Técnico Auxiliar de Saúde
Ensino Recorrente	Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Línguas e Humanidades

No que concerne à disciplina de Educação Física, a escola conta com sete espaços destinados à prática de todas as modalidades, nomeadamente: o pavilhão desportivo antigo, onde é possível encontrar os espaços G1, G2 e G3; o pavilhão novo, com os espaços G4 e G5; e em relação aos espaços exteriores é possível implementar sessões de prática pedagógica no G6 e no G7. Ao haver esta panóplia de espaços disponíveis, este aspeto facilita todo o trabalho dos docentes de EF em relação às suas turmas. Os alunos não se distraíam durante as aulas, não havia incómodos e consequente prejuízo da própria sessão e o tempo despendido para a própria aprendizagem era de qualidade elevada, ou seja, os espaços demonstraram ser uma mais-valia na aprendizagem.

Através do *roulement* organizado pelo departamento de EF, foi possível atribuir os diferentes espaços pelos diversos docentes. Este trabalho é, de facto, notório, uma vez que, através desta organização, não houve nenhum impacto negativo em relação à lecionação das sessões de prática pedagógica de cada professor. Isto ajudou todo o meu processo de planeamento e estruturação da própria aula, pois sabia o espaço que

iria utilizar e também os materiais disponíveis para a aula, consoante o pavilhão a usar. De salientar ainda, a flexibilidade e a recetividade que todos os docentes demonstraram ao longo do ano, aquando dos momentos de necessidade de trocas de espaços (por exemplo, a necessidade de utilizar o espaço G5 para a modalidade de ginástica acrobática). Este pormenor, é mais um exemplo que facilitou todo o meu trabalho enquanto docente estagiário e que teve impacto no modo como queria lecionar uma determinada modalidade.


Figura 2 - Espaço G1


Figura 3 - Espaço G2


Figura 4 - Espaço G3


Figura 5 - Espaço G4

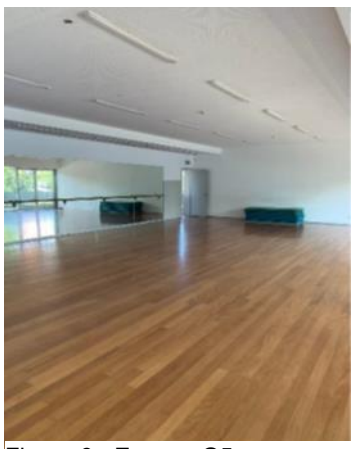

Figura 6 - Espaço G5



Figura 7 - Espaço G6



Figura 8 - Espaço G7

5. O COMEÇO DA CRIAÇÃO DA MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

5.1. A minha turma – 10º ano

A turma, na qual assumi o papel de docente de Educação Física (EF) durante o ano letivo 2023/2024, era do 10º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Rio Tinto. Há que realçar que, esta turma, pertencia ao curso de Científica-Humanístico das Ciências e Tecnologias.

A mesma era composta por 27 alunos, 16 do sexo feminino (59%) e 11 do sexo masculino (41%), cujas idades se encontravam entre os 14 e 15 anos. Do total de discentes pertencentes à turma em questão, 9 elementos possuíam 14 anos (32%) e 18 elementos tinham 15 anos (68%), perfazendo uma média de idades de 14,7 anos.

Com o intuito de conhecer e caracterizar a turma do 10º ano, foi implementado um "questionário de caracterização do aluno". Desta forma, percebeu-se as preferências dos alunos relativamente ao desporto e à disciplina de Educação Física. Ao ter recorrido a este método, percebi quais os alunos que possuíam um maior desenvolvimento em relação às suas habilidades motoras, de acordo com as suas vivências no desporto. Assim, este fator ajudou-me a estruturar as sessões de uma forma mais correta, tendo em conta a ajuda e o impacto que os "alunos-professores" poderiam ter na evolução dos colegas (aprendizagem cooperativa). Com isto, promovi e mencionei inúmeras vezes que o sucesso coletivo era muito mais importante do que o sucesso individual de um determinado aluno.

No questionário em questão, também foi possível verificar se os alunos praticavam ou não atividades extracurriculares (aspeto que influenciaria todo o trabalho a realizar posteriormente). Para admiração do docente, a maioria dos alunos praticava diversas modalidades desportivas, sendo que apenas seis elementos não estavam

ligados a qualquer tipo de atividade. Este fator conduziu ao início ao trabalho a implementar uma vez que, em termos de habilidades motoras, os alunos tinham diversas experiências.

A turma, no terceiro ciclo de ensino, já tinha apresentado um bom aproveitamento escolar e com a vontade de alcançar as melhores classificações o que levou a ter uma perceção generalista de todos os elementos. Em relação à disciplina de EF, os discentes apresentaram resultados excelentes, o que criou precedentes importantes para o trabalho que se iria realizar.

Num momento inicial, foi referido que faltou maturidade, por parte de alguns alunos, no sentido de os mesmos ainda não terem noção do conceito do ensino secundário e o impacto que as atitudes deles teriam no seu futuro. Assim, frisou-se, em conselho de turma que, nas primeiras sessões, havia demasiada descontração nos momentos de instrução e na realização das tarefas principais da sessão. Contudo, desde o início do ano letivo, foi percetível verificar que, a turma mencionada, iria alcançar notas de excelência, pois o nível de aptidão motor apresentado era elevado. Tendo em conta este fator, o planeamento e estruturação das diferentes unidades didáticas e sucessivos planos de aula, foram mais facilitados. De frisar ainda que a turma não tinha nenhum aluno com necessidades educativas especiais (NEE).

De um modo geral, ao nível de valores pessoais e cultura enraizada, os discentes eram trabalhadores, respeitavam o docente e o próximo, eram pontuais, calmos e demonstravam interesse em todos os momentos das aulas.

5.2. A turma partilhada com a Professora do Núcleo – 6ºano

A turma de 6º ano, partilhada com a professora do Núcleo de Estágio, estabeleceu um impacto preponderante naquilo que é a evolução e crescimento de um professor estagiário de EF. Ao trabalhar com idades mais baixas, tem-se a perceção de que o método de trabalho e a forma como é dirigida a informação para os discentes tem de ser diferente, comparativamente com a forma e método implementado na turma do secundário.

A interação com a turma iniciou-se no mês de janeiro e terminou no final de abril. É importante frisar que, em todos os momentos de intervenção, os dois professores estagiários, foram acompanhados pelo docente responsável da disciplina e culminante diretor de turma. No que concerne à existência de comportamentos desviantes, a mesma não tinha índices de “mau” comportamento. Apesar disso, fomos alertados pelo docente para alguns fatores de relevo como: falta de motivação, constantes atrasos e indisciplina na aula. Deu-se mais ênfase a este último pormenor uma vez que a disciplina já lecionada pelo docente desde o 5º ano ajudou a minha intervenção e diálogo

com os discentes.

Em relação à caracterização da turma, esta era composta por 21 alunos e não havia nenhum elemento com NEE. Como os alunos apenas se apresentavam no ensino básico, era expectável que o comportamento motor fosse baixo e não houvesse muito conhecimento acerca das modalidades a abordar. No entanto, é possível afirmar que, com a nossa intervenção, neste curto espaço de tempo (quatro meses), houve melhorias significativas em relação ao rendimento dos mesmos nas sessões. Através das sucessivas questões e conversas finais, foi possível perceber que as instruções tiveram um impacto positivo nos alunos não só na aula, mas também fora da mesma.

"Por fim, temos noção que o nível a que estamos habituados (10º ano), não tem nada a ver com esta realidade. Contudo, achamos que temos tido um ótimo papel de forma a ajudar e a encorajar os discentes a terem o gosto pelo desporto e serem melhores homens/mulheres perante a sociedade em que vivemos."

(Reflexão do Plano de Aula 3 – Basquetebol do 6ºano, 2 de fevereiro de 2024)

Apesar de não haver alunos com NEE, conforme mencionado anteriormente, foi necessário ter uma abordagem cuidadosa com certos discentes uma vez que o contexto familiar não era o mais favorável. Assim, quando queríamos dar feedbacks em relação a um aspeto específico, era necessário ter em atenção o modo com o que instruíamos e o uso dos termos mais corretos. Ao longo de todas as sessões, foi necessário dar apoio, atenção e realizar algumas conversas para que os alunos se sentissem valorizados (reforço positivo) e incorporados no contexto escolar.

5.3. O núcleo de estágio

O núcleo de estágio onde estive inserido era composto por quatro professores estagiários, pelo professor cooperante Fernando Cardoso e pela orientadora Professora Paula Queirós.

Se há algo que me deixou extremamente contente, numa primeira instância, passou pelo facto de me terem sido "sorteados" três colegas que foram da minha turma no ano transato e, com os quais, tinha uma proximidade e um à-vontade único. Acredito que, por já termos tido contacto anteriormente, o processo de adaptação à rotina diária, na escola, foi muito mais facilitado.

Já a ligação entre mim e o professor cooperante também é de realçar, uma vez que, e "como o mundo é pequeno" e as coincidências existem, era meu conterrâneo, ou seja, natural de Mirandela. A partir desse momento, houve logo uma abertura para lhe questionar acerca de todos os aspetos importantes sobre o meio escolar. Há que frisar

que, em todos os momentos, o professor esteve sempre presente quando eu precisei.

"De notar que, para este plano de aula estar finalizado, a ajuda do professor cooperante do estágio teve um papel fulcral. Perguntas como "o que fazer?" e "porque é que vamos fazer?" foram desvendadas apenas numa simples reunião."

(Reflexão do Plano de Aula 1 – Basquetebol, 3 de outubro de 2023)

A amizade, a união, a responsabilidade, o compromisso e o apoio, são palavras que caracterizam o conjunto de seres humanos que me ajudaram, de forma significativa, a crescer e a criar a minha identidade profissional na área do ensino; a refletir intrinsecamente à cerca das minhas intervenções e a olhar para as críticas como construtivas e não destrutivas. Sem dúvida que este trabalho de equipa estimulou a minha motivação para continuar a trabalhar e, a cada dia que passava, ser melhor. De frisar que, nos dias em que a minha motivação se encontrava num nível mais baixo, os meus colegas "ergueram-me" da forma como precisava.

O trabalho foi, de facto, facilitado uma vez que, a partir do momento que interligamos as nossas personalidades e verificamos as capacidades de cada um, apercebemo-nos do que erámos capazes de fazer. Assim, foi percetível compreender que, como tantas vezes foi mencionado pelo professor cooperante nas nossas reuniões semanais, "aprendemos mais entre nós do que com o professor cooperante".

6. METODOLOGIA APLICADA NO CONTEXTO INSERIDO

6.1. Os diversos Modelos de Ensino implementados

Em relação ao contexto educacional, existem diversos estilos e modelos de ensino que servem como apoio para o docente tendo em conta a evolução dos discentes para, assim, alcançarem o objetivo final delineado pelo responsável. O modo como se ensina deve ser tido em conta não só na EF como também nas restantes disciplinas em relação a um determinado contexto e a uma turma em específico.

Os modelos de ensino são "caixas de estratégias" compostos por diversas orientações e princípios educativos que auxiliam o docente na sua atuação durante a prática pedagógica. Estes clareiam os objetivos de aprendizagem em relação aos objetivos, a natureza dos exercícios de aprendizagem, o papel do professor e do aluno, os recursos necessários, a interação social e o formato organizacional da sessão com o intuito de implementar o melhor método face à realidade encontrada (Rosado e Mesquita, 2018).

Desta forma, há a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre os modelos mais direcionados à atuação e instrução do docente com a possibilidade de os discentes descobrirem os próximos passos a seguir de forma autónoma (Mesquita e Graça, 2009). Só através desta simbiose é que se torna possível uma harmonia entre as condições ideais e o gosto pela prática desportiva.

Na perspetiva de Rink (2001), não existe um modelo que se enquadre em todos os momentos de aprendizagens dos alunos uma vez que fatores como o nível de desempenho, os objetivos delineados e os critérios chave a ter em conta na realização da prática pedagógica, podem pôr em causa a evolução e a aprendizagem dos discentes. Para um professor determinar uma sequência lógica das tarefas face às dificuldades apresentadas pelos alunos deve, segundo Rink (2001, cit. por Rosado e Mesquita, 2018, p.46), ter em conta duas questões: "Os alunos que estão envolvidos em determinado processo-aprendizagem aprendem o que é fundamental para eles? Quando os professores ensinam e optam por determinada abordagem ou metodologia conseguem que os alunos estejam empenhados de forma congruente e em sintonia com os propósitos das metodologias empregues?".

Como existem diversos modelos instrucionais, seguidamente, apenas vou dar ênfase a três deles uma vez que os implementei e experienciei ao longo do ano letivo transato na minha turma residente, são eles: o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo da Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

6.1.1. Modelo de Instrução Direta

O Modelo de Instrução Direta (MID) é caracterizado por ser um modelo que é normalmente utilizado não só no espaço do ensino EF, como também no Treino Desportivo. É importante salientar que este modelo apresenta eficácia no ensino de conteúdos nas etapas iniciais da aprendizagem e é centrado no modo como o docente determina o ensino tornando-se assim no principal responsável pela maioria das decisões (Mesquita e Graça, 2009; Pereira et al., 2013; Rosado e Mesquita, 2018).

Neste ano letivo, dei uso a este modelo em toda a UD da modalidade de basquetebol e, num momento inicial, das UD das modalidades de voleibol e futebol. Esta utilização deveu-se ao facto de ser inexperiente em contexto de lecionação e nunca ter tido contacto com alunos.

Com o passar do tempo e com a implementação de diversas modalidades, fui alterando o modo de ensinar e passei a ser um líder mais democrático de modo que fosse mais fácil alcançar os objetivos traçados e a relação com os alunos fosse a melhor (Metzler, 2011; Aleixo e Mesquita, 2016).

A partir da avaliação diagnóstica da modalidade de basquetebol, que foi a primeira a ser lecionada, foi possível perceber que teria de usar este método perante o nível de dificuldade da turma e, de forma a também criar rotinas de trabalho, tais como: i) ajudar o professor a montar o espaço inicial da aula; ii) no momento da instrução, todos os discentes se encontravam sentados; iii) com o objetivo de ganhar tempo de aula, realizava-se uma contagem decrescente para que os alunos fossem ao encontro do docente de uma forma breve. Não só esta intervenção foi importante, como também foi possível criar uma ligação de respeito com os discentes, o que levou a que o clima de aprendizagem fosse bastante positivo.

Em todos os momentos da prática pedagógica relativamente à primeira modalidade abordada, mantive a minha postura, de modo a que houvesse um maior controlo da turma e não existissem comportamentos desviantes. Assim, creio que os mesmos conseguiram reter, perceber e realizar o que lhes pedia e a sua evolução foi construída de forma gradual (Arends, 2008).

> *"...com os constantes erros técnicos que a maioria da turma ia fazendo, acho que a minha intervenção foi fulcral para que a execução fosse a mais correta possível."*
>
> (Reflexão do Plano de Aula 4 – Basquetebol, 10 de outubro de 2023)

De acordo com Rosenshine (1983) e em relação à minha intervenção enquanto docente no uso deste modelo, em todas as sessões de aprendizagem tive atenção aos seguintes pormenores: i) revisão da matéria lecionada na sessão anterior; ii)

apresentação do conteúdo a abordar na presente aula; iii) constante atividade dos discentes e iv) transmissão de feedbacks associados aos objetivos inicialmente delineados.

"Num primeiro momento e de forma a rever a matéria abordada, sentei os alunos virados para o quadro com o intuito de todos puderem ver o que o professor estava a escrever."

(Reflexão do Plano de Aula 2 e 3 – Futebol, 7 de março de 2024)

É de salientar que, neste modelo o uso de feedbacks é imprescindível na aprendizagem dos alunos, assim, tanto o feedback positivo e o corretivo foram os mais utilizados ao longo de toda a UD de basquetebol. Ao utilizar o feedback positivo senti que havia uma maior aceitação dos discentes ao perceberem que estavam a realizar corretamente o que lhes era pedido e o próprio nível de compromisso para com a atividade era elevado. Assim, o reforço positivo tem como objetivo não só motivar o discente a apresentar uma performance maior, como também implementar formas de trabalho como a persistência, insistência e esforço (Rosado e Mesquita, 2018).

"Acho que todos os feedbacks que fui transmitindo foram aceites pelos discentes e, por conseguinte, melhoraram, em grande parte, a sua performance."

(Reflexão do Plano de Aula 5 e 6 – Basquetebol, 12 de outubro de 2023)

O MID apresenta alguns aspetos importantes a ter em conta para que a instrução seja eficaz no ensino na EF (Rosenshine (1983), cit. por Rosado e Mesquita, 2018, p. 50): "i) definição clara dos objetivos e conteúdos de ensino; ii) focalização em matérias sequenciadas e estruturadas, sob a orientação do professor; iii) ritmo nos episódios de instrução acompanhado de explicações claras acerca da matéria; iv) criação de expectativas positivas nos alunos; v) tarefas orientadoras e supervisionadas pelo professor; vi) colocação de questões a um nível cognitivo baixo para possibilitar elevado número de respostas corretas; vii) feedbacks emitidos no imediato e academicamente orientados."

6.1.2. Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) é caracterizado, por Siedentop (1987), como um modelo que tem como objetivo interligar a afetividade e a sociabilidade com as aprendizagens dos discentes. Aspetos como a democratização e a humanização são valorizados nesta forma de ensino, com o intuito de promover valores na sociedade, tais como: equidade, respeito, homogeneidade e ajuda (Curnow & Macdonald, 1995).

O MED é um modelo diferente de todos os outros uma vez que se afasta dos tradicionais aspetos importantes, tais como: i) denominar os conteúdos mais relevantes, ii) determinar os métodos e estratégias de instrução, iii) estabelecer o responsável de quem ensina e de quem aprende e iv) criar contextos de aprendizagem (Siedentop et al., 2004; Graça e Mesquita, 2015). O docente é responsável por criar um ambiente onde haja aprendizagem de aspetos individuais, como também a atribuição de diferentes papeis que não estão relacionados com a habilidade do jogo (Gouveia et al., 2020).

A implementação do MED, na turma residente, na modalidade de voleibol deveu-se ao facto de ter de descobrir uma estratégia diferente de modo a continuar a cativar os alunos para a prática, após a realização do torneio de voleibol realizado na ESRT. Assim, como já tinha um conhecimento aprofundado da turma, senti que era uma ótima oportunidade para desenvolver este modelo, assim como, mais tarde, aconteceu na modalidade de futebol.

Desta forma, criei uma competição entre seis equipas de quatro/cinco elementos com cada equipa a ter um capitão responsável. Todas as equipas tiveram de escolher o nome que as identificasse e, em todas as aulas, os alunos tinham de vir vestidos de cor igual, fazer os gritos antes dos jogos e cooperar com os outros elementos na realização dos exercícios. Este aspeto da competição auxiliou-me no ensino da modalidade e tornou-se uma mais-valia para perceber os aspetos menos positivos que estavam a acontecer.

"A competição está a ser um ótimo meio para eu, enquanto docente da turma, avaliar o que foi aprendido e perceber se as mensagens transmitidas foram recebidas e compreendidas."

(Reflexão do Plano de Aula 8 e 9 – Futebol, 21 de março de 2024)

Em todas as aulas decorreram, no final da sessão, os jogos de acordo com o quadro competitivo. Na última aula, foi realizado o evento culminante (meias-finais e final) com o objetivo de promover a festividade e a evolução dos discentes com a entrega de prémios.

A partir desta abordagem e após ter transmitido alguns exemplos de exercícios que os alunos poderiam utilizar, passei por supervisionar, junto dos capitães, o trabalho das equipas ao longo das sessões de prática pedagógica, ou seja, os alunos começaram a trabalhar autonomamente de forma a melhorarem as dificuldades da própria equipa. Tal como refere Graça (2002), a não preparação das sessões deixará os discentes sem um apoio sistemático, alterando o contexto das mesmas para um recreio supervisionado. De notar que, sempre tentei dar critérios de sucesso de modo a

promover o espírito de equipa e este método de trabalho mostrou ser o mais adequado perante a realidade encontrada.

"... dei continuidade ao MED. Cada vez mais creio que foi a melhor decisão que já tomei tendo em conta os alunos da presente turma. Não tinha noção de quão autónomos eles podem ser, do quão empenhados se podem tornar e a diferença de motivação que pode existir comparativamente com a instrução direta."

(Reflexão do Plano de Aula 11 – Voleibol, 4 de janeiro de 2024)

6.1.3. Modelo de Aprendizagem Cooperativa

O último modelo a ser introduzido, na turma residente, foi o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) nas modalidades de ginástica acrobática e dança. Com este tipo de método de trabalho, era importante que os alunos interagissem entre si e que conseguissem evoluir e aprender uns com os outros (Metzler, 2011). Assim, em grupos distintos, os discentes realizaram as tarefas propostas pelo professor, ajudando-se mutuamente para resolver os problemas com que se iam deparando.

"Em relação à implementação do MAC, creio que foi o modelo mais adequado a utilizar. Através disto, os alunos ajudam-se mutuamente e há sempre um líder que não deixa ficar ninguém para trás de modo a rumarem todos para o mesmo lado."

(Reflexão do Plano de Aula 4 – Dança, 7 de maio de 2024)

De acordo com Slavin (1983), este modelo baseia-se em três pontos fundamentais: i) recompensar os grupos de forma que o conhecimento obtido no final de cada sessão se complemente com o conhecimento resultante no final da UD; ii) importância do caráter individual uma vez que pode ter influência no rendimento do próprio grupo e iii) promover a igualdade de oportunidades a todos os elementos da turma de modo a que os que possuem mais capacidades, ajudem os colegas que têm menos capacidades.

Com o intuito dos alunos interagirem com diferentes colegas e de forma que fossem estabelecidos grupos homogéneos, eu escolhi os elementos que iriam fazer parte de cada grupo. Para poder delinear mais pormenorizadamente os grupos a constituir, foi necessário ter em conta: i) os diferentes géneros, ii) níveis de destreza motora, iii) níveis de experiência com a modalidade e iv) motivação para a prática (Slavin, 1983). Assim, promovi um equilibro entre todos de modo que eles sentissem que todos são importantes na construção e apresentação das coreografias finais.

Ao longo do ano, apercebi-me que as modalidades anteriormente mencionadas

onde implementei este modelo, são as que mais tive dificuldades a lecionar. Isto, acontece devido ao facto de não ter tido contacto com as mesmas durante o ensino básico e secundário. Contudo, sei que as sessões que tive no primeiro ano do MEEFEBS foram um grande apoio na preparação destas aulas.

"Apesar de não me sentir totalmente confortável a lecionar a modalidade, tenho de aprender todos os pormenores e melhorar com as minhas falhas."

(Reflexão do Plano de Aula 9 e 10 – Ginástica Acrobática, 8 de fevereiro de 2024)

Como o trabalho a desenvolver com os discentes era através da cooperação e autonomia, senti-me inúmeras vezes perdido na própria sessão uma vez que não tinha a certeza do que dizer e de como intervir. Todavia, com o auxílio do professor cooperante, consegui encontrar um rumo de forma a que o trabalho a desenvolver atingisse o nível esperado no final da UD.

"... os alunos estiveram a trabalhar autonomamente, de acordo com o inicialmente delineado. Com este tipo de trabalho, a minha função passou por auxiliar os grupos de uma forma igualitária (andando às voltas de forma a passar por todos) ou até quando um certo grupo pedia a minha ajuda."

(Reflexão do Plano de Aula 13 – Ginástica Acrobática, 20 de fevereiro de 2024)

6.2. Qual é a importância do Planeamento?

Planear é o aspeto mais importante no processo de ensino aprendizagem uma vez que, através da realização do mesmo, é possível potencializar a aprendizagem e evolução dos alunos com um programa de ensino estruturado, de acordo com a realidade encontrada (Matos, 2010). Assim, não só os discentes desenvolverão as suas capacidades e habilidades, como também promove o desenvolvimento profissional do próprio docente (Januário et al., 2015).

Para que o planeamento esteja com uma estrutura correta, segundo Viciana et al. (2018), o professor deve ter em conta três fatores: i) as aprendizagens essenciais fornecidas pelo governo do país de lecionação, ii) adaptar estas aprendizagens de acordo a localidade onde se encontra e iii) ajustar os diferentes métodos de ensino consoante a realidade encontrada (departamento de EF, espaços de aula e alunos).

É importante salientar o facto de que, o planeamento é uma forma de orientação para o professor poder atuar tendo em conta os objetivos traçados e delineados anteriormente (Bossle, 2002). Contudo, segundo Simões (2008), apesar de haver um rigor elevado na estruturação e organização do planeamento, os profissionais

sentem uma dificuldade inicial na sua intervenção perante os discentes uma vez que, em comparação com a formação académica, o contexto inserido pode ser muito diferente.

Antes de um professor ir para as sessões de prática pedagógica, este precisa de realizar uma planificação específica tendo em conta três níveis: estruturação do Planeamento Anual, organização da UD e realização do Plano de Aula (Bento, 2003).

6.2.1. Planeamento Anual

No início do ano, a primeira tarefa realizada com o professor cooperante passou por estabelecer a ordem das modalidades que iria abordar no presente ano letivo. Para delinearmos as mesmas, tivemos de ter em conta os espaços atribuídos, de acordo com o *roulement* (anexo I), e disponíveis para a prática, o programa nacional de ensino que releva as aprendizagens essenciais e o planeamento realizado pelo departamento de EF para cada ano de escolaridade.

Como o número de aulas previstas de cada UD já estava pré-determinada, a construção do planeamento anual foi mais facilitado (anexo II). Assim, com a sugestão também do professor cooperante, comecei, no primeiro semestre, a abordar a modalidade coletiva de basquetebol (15 aulas). Apesar do meu conhecimento e experiência com a modalidade ter sido só em contexto escolar, senti-me preparado para me debater com os problemas a encontrar e promover um ótimo ambiente de ensino.

Em seguida, dei início à modalidade coletiva de voleibol (17 aulas) uma vez que, como o núcleo de estágio iria organizar o torneio de voleibol, no momento antecedente à época natalícia, era importante os alunos terem noções básicas de como jogar e, assim, chegarem ao torneio munidos de uma melhor performance. Como apenas tinha lecionado 8 sessões da modalidade, decidi prolongar a mesma até ao final do semestre com a implementação do MED.

Já no segundo semestre, iniciei com a modalidade de ginástica acrobática (18 aulas) e esta tornou-se num grande desafio pessoal. A modalidade em questão foi aquela, até ao momento, me senti o menos confortável e confiante possível para lecionar. Esta sensação deveu-se, em parte, ao facto de não ter tido contacto com a modalidade quando eu realizei o ensino regular. O ter implementado o MAC ajudou-me, mas houve muitos pormenores específicos que falhei nas primeiras aulas, como a importância da segurança. Contudo, sei que fui evoluindo e melhorando aos poucos até ao momento da apresentação das coreografias finais.

Após ter abordado ginástica acrobática, passei para o ensino da modalidade coletiva futebol (16 aulas). Creio que, foi nesta mesma modalidade, que senti a minha

maior evolução em termos de instrução e feedbacks dados. Cheguei ao fim da UD e percecionei que os alunos chegaram até ao patamar estabelecido anteriormente (trabalhar em equipa e jogar em zonas livres do campo). Aspetos básicos como a condução de bola, aglomeração perto da bola e criação de oportunidades de finalização foram pormenores que os alunos realizaram na avaliação diagnóstica, mas que na avaliação sumativa não existiram.

Ainda tive oportunidade de lecionar a modalidade individual de Dança (8 aulas) com a apresentação de coreografias finais. Neste momento e apesar de ter consciência que esta modalidade foi a minha maior dificuldade, senti que tive de me esforçar e estudar ainda mais comparativamente às outras lecionadas. Contudo, foi um ótimo momento de evoluir e de crescer em termos profissionais.

Por fim, finalizei o ano letivo com a modalidade individual de Atletismo (8 aulas), mais concretamente, com barreiras e salto em altura. Relevo o facto de, sistematicamente, estudar todos os dias de forma que as mesmas corressem conforme planeado.

Um dos aspetos que me ajudou a perceber melhor todas as modalidades foi o facto de, em concordância com o professor cooperante, realizar diversos Modelos de Estrutura e Conhecimento (MEC) de Vickers (1990). Assim, nestes documentos estavam presentes as informações de maior relevo acerca de uma determinada modalidade a abordar, tai como: estrutura do conhecimento, análise do envolvimento, análise dos alunos, determinação da extensão e sequência dos conteúdos, definição dos objetivos, configuração da avaliação e desenho das atividades de aprendizagem/progressões.

De um modo geral, acho que planeei da melhor forma tendo sempre atenção as dificuldades e necessidades dos próprios alunos. Mesmo quando tive dúvidas com o que deveria fazer, o núcleo de estágio e o professor cooperante estiveram sempre presentes para me orientar de uma forma positiva.

6.2.2. Unidades Didáticas

As diversas UD (anexo III) foram estruturadas antes da minha intervenção no processo de ensino aprendizagem, de forma a perspetivar o que queria alcançar e de que modo queria organizar todos os conteúdos. Assim, tal como Viciana el al. (2018) afirmam, apesar de haver a necessidade de determinar o modo como um docente vai abordar a modalidade, é necessário ter em conta que, o ajustar das UD, faz sempre parte do processo.

Deste modo, tentei introduzir diversos modelos nas diferentes UD, com o intuito de não só perceber qual se enquadrava melhor na turma, como também para o meu

próprio desenvolvimento profissional. Neste sentido, é possível afirmar que a UD tem uma contribuição elevada no planeamento uma vez que se caracteriza como uma "sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica" (Bento, 2003, p.60) com o intuito de promover a progressão dos discentes. Com isto, é importante salientar que, na elaboração da UD também se deve ter em conta a compreensão dos alunos face aos objetivos das sessões (Monteiro, 2013):

Para poder construir uma UD tive em conta o Modelo de *Backward Design de Wiggins e McTighe* (1998, cit. por Tannehill et al., 2015). Assim, consegui fazer uma ligação entre objetivos delineados, atividades/exercícios a desenvolver e diferentes tipos de avaliação com o objetivo de determinar o melhor caminho a seguir e a melhor instrução a implementar, de modo a promover a aprendizagem dos discentes (Roldão e Almeida, 2018), tornando-me, desta forma, responsável e gestor do currículo (Roldão, 2008).

As UD nem sempre decorreram conforme o planeado e sofreram inúmeras alterações por diversos motivos, entre eles: espaço disponível para a prática, projetos educativos, progressão dos alunos, material necessário para abordar uma determinada temática e trocas realizadas com outros professores.

Desta forma, tentei que as UD fossem sempre o meu primeiro auxílio de modo a orientar-me e a organizar as tarefas/exercícios havendo, sempre, uma ligação lógica de ensino. Assim, pretendi que as atividades sem finalidade ou sem objetivos não fossem incluídas durante o processo de ensino aprendizagem (Carmona, 2012).

6.2.3. Planos de Aula

O plano de aula é considerado como o último aspeto a ser tratado no planeamento, após a realização da UD e antes do contacto com a turma (Seabra et al., 2016). Este remete para todo o trabalho/exercícios ordenado(s) a ser(em) realizado(s) em contexto de sessão pedagógica, com a relação de professor-aluno a se evidenciar de modo a promover o método de ensino aprendizagem (Piletti, 2001, cit. por Castro et al., 2008). Desta forma, é de realçar que o planeamento das aulas é um dos aspetos de maior relevo a ser estruturado pelo docente.

O plano auxilia o professor no contexto de prática enaltecendo os objetivos anteriormente delineados e aumenta a motivação e segurança do mesmo. Assim, este serve como um guião devendo sofrer uma análise e reflexão profunda de modo a perceber se os exercícios estão devidamente ordenados e se vão ao encontro das marcas pré-estabelecidas para a sessão (Seabra et al., 2016).

De acordo com Aranha (2004), os planos de aula foram estruturados sempre

da mesma forma e com os diversos conteúdos presentes, tais como (anexo IV): professor responsável, data da realização da sessão, hora e duração da mesma, ano e turma correspondente, número de alunos previstos, modalidade a abordar, número da sessão, espaço de realização, material necessário, função didática e objetivos específicos (motores, cognitivos e psicossociais).

Para além destes pormenores mencionados, tenho de salientar que, de acordo com Bento (2003), subdividi as sessões em três partes distintas: parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial, tentei sempre ter uma conversa prévia com os discentes de modo a explicar como decorreriam as sessões e realizei algumas questões de modo a perceber se o conteúdo tinha ficado bem consolidado ou perceber o que tinham aprendido em anos anteriores.

"Num momento inicial, expliquei a todos os discentes presentes o conteúdo técnico da modalidade em questão e fiz perguntas de modo a perceber o estado de conhecimento dos mesmos."

(Reflexão do Plano de Aula 1 – Badminton, 14 de maio de 2024)

A parte fundamental da sessão era considerada como o centro da mesma uma vez que era, neste momento, onde os próprios alunos adquiriam as capacidades e habilidades relativas à modalidade a abordar. Nesta fase da aula, eram abordados exercícios/formas de jogo em situação reduzida ou limitada (modalidades coletivas) ou exercícios específicos de forma a promover a progressão (modalidades individuais). Tentei implementar exercícios que aumentassem a motivação dos alunos, assim como potenciassem o comportamento motor e cognitivo dos mesmos. Também é importante realçar que, em todas as aulas, reforcei o facto de terem especial cuidado na realização dos exercícios de modo a evitar possíveis lesões.

"Em relação à parte fundamental, os alunos estiveram mais concentrados do que a sessão anterior uma vez que também apelei para a importância das ajudas e do evitar lesões, após o aquecimento."

(Reflexão do Plano de Aula 3 - Ginástica Acrobática, 31 de outubro de 2023)

Já na parte final de cada sessão, esta remetia para o "retorno à calma" através de um exercício mais calmo ou até uma simples conversa. Esta prática foi um hábito que implementei desde o início do ano letivo de modo a que os alunos percebessem o que tínhamos abordado na sessão, entendessem quais os aspetos que não estavam a correr bem, ficassem mais descontraídos em relação a diversos fatores e o que iríamos realizar na aula seguinte.

"No final da aula houve uma breve conversa com os alunos acerca da avaliação. Foi proposto aos alunos que vissem uns pequenos vídeos sobre os aspetos técnicos (...). Também transmiti que estes estivessem calmos uma vez que não seria o próximo momento determinante para a nota final da modalidade (...)"

(Reflexão do Plano de Aula 13 - Basquetebol, 21 de novembro de 2023)

6.2.4. Reflexões das aulas lecionadas: o porquê?

No final de cada sessão de prática pedagógica, tive a oportunidade de refletir acerca do que foi a minha intervenção com os alunos e se a aula decorreu conforme o planeado. Para que haja progressão e evolução dos discentes e também do docente, é necessário que se perceba o que aconteceu e o patamar que se quer atingir. Assim, este aspeto prescreve-se como um dos atos mais importantes a fazer enquanto docente (Fensterseifer e Silva, 2011).

De facto, a minha identidade profissional foi-se construindo não só a partir de todo o conhecimento adquirido no primeiro ano do mestrado, como também através da experiência e contacto com a profissão. Esta simbiose entre a teoria e a prática deu-me um leque alargado de competências e promoveu ações que necessitam de reflexões sistemáticas e diárias (Larrivee e Cooper, 2006). No meu entender, é imprescindível realizar uma reflexão crítica em relação a qualquer comportamento e intervenção que tenha o intuito de crescer em todos os aspetos, tentar desconstruir problemas e estruturar soluções.

De modo a avaliar a planificação e realização das atividades é necessário ter em conta três aspetos fundamentais, como refere Bento (2003), tais como a reflexão sobre a aula, o controlo e análise do processo de ensino aprendizagem e o resultado apresentado pelos discentes.

É de realçar que, todas as sessões foram planeadas de forma rigorosa de modo a ir ao encontro das dificuldades dos alunos. Contudo, nem sempre o desenrolar da mesma corria da forma como eu delineava e as reflexões serviram, também, como um desabafo daquilo que tinha corrido menos bem e o que poderia melhorar na aula seguinte, tal como acontecia em relação aos alunos.

"Em relação à minha postura em todo o momento de lecionação, creio que esta aula não foi das minhas melhores intervenções. (...) realmente estive muito tenso durante a aula inteira e poderia/deveria ter intervindo mais para ajudar os alunos da turma. Isto, é um fator que ainda tenho de trabalhar de forma que o nervosismo não me atrapalhe."

(Reflexão do Plano de Aula 11 e 12 - Basquetebol, 16 de novembro de 2023)

Durante o ano letivo, lecionei 89 aulas e, desta forma, também elaborei o mesmo número de reflexões relativas à prática. A partir deste trabalho, elevei o meu nível de mestria na profissão, olhando para o passado como um momento de aprendizagem e sucessivo crescimento. Assim, tentei sempre dar tudo de mim e não falhar em nenhum pormenor em relação aos meus alunos.

6.3. Os três tipos de Avaliação: Diagnóstica, Formativa e Sumativa

A avaliação é caracterizada como um aspeto que possibilita perceber como está a decorrer o processo de ensino aprendizagem. Ao retirar informações das habilidades, capacidades e comportamento dos alunos, o docente tem de refletir se o trabalho foi alcançado de acordo com os objetivos iniciais (Aranha, 2004). Com isto, quando se procede à avaliação, não existe uma interrupção do ensino. Ou seja, são criadas "oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e para obterem feedback sobre o desenvolvimento das aprendizagens" (Rosado e Mesquita, 2018, p.155).

Durante o ano letivo, todos os aspetos relacionados com a avaliação foram algo que eu tive muita atenção e preocupação, uma vez que queria ser o mais justo com todos os alunos. A partir deste aspeto, houve a necessidade não só de debater com o núcleo de estágio como também com o professor cooperante. Após estes debates, senti-me confuso pois cada docente tem a sua maneira de interpretar o que vê de uma determinada forma.

A primeira avaliação a ser implementada em cada UD foi a avaliação diagnóstica uma vez que, através desta, foi possível perceber o nível em que se encontrava a turma relativamente a uma determinada modalidade. Assim, todo o processo de planeamento e delineação dos objetivos foram ao encontro das dificuldades dos alunos, de modo a potenciar o seu desenvolvimento (Gonçalves et al., 2010).

Para se proceder a esta avaliação, foi necessário construir uma tabela (anexo V) com os conteúdos a lecionar, de acordo com as aprendizagens essenciais, nome dos alunos e uma escala qualitativa para me ajudar a perceber o nível em que se encontravam (1- não faz, 2- faz com alguma dificuldade, 3- Faz corretamente). Com a realização desta tabela, foi possível distinguir os alunos pelo seu nível de mestria na modalidade.

Apesar de me ter sido útil, senti inúmeras dificuldades em avaliar 27 discentes, no mesmo período temporal. Creio que poderia ter encurtado a tabela em relação aos conteúdos e, deste modo, ter tido o trabalho mais facilitado em relação a este momento de avaliação.

"Estar concentrado em tantas ações que decorreram ao mesmo tempo, foi uma tarefa que me deixou desconfortável e que, deste modo, senti que não estava a avaliar corretamente."

(Reflexão do Plano de Aula 1 e 2 - Basquetebol, 21 de setembro de 2023)

A avaliação formativa tem como objetivo ser uma avaliação que tem em conta todas as ações abordadas em todas as sessões de prática pedagógica relativamente ao processo de ensino aprendizagem (Gonçalves et al., 2016). Esta serve como um instrumento que verifica o desenvolvimento do discente durante uma UD, de modo que as dificuldades apresentadas sejam solucionadas (Ribeiro, 1999; Rosado e Silva, 2010).

Com o intuito de recolher informações para classificar os alunos, decidi fazer uma tabela de registos diário, com os conteúdos abordados, de forma a ter todos estes parâmetros em conta na avaliação sumativa. Com isto, pretendi perceber se os alunos, durante o processo, conseguiram aprender os conteúdos, quais os aspetos que ainda poderiam melhorar e como é que eu poderia intervir junto dos mesmos.

Admito que na primeira modalidade e com o decorrer de toda a UD, não realizei a tabela anteriormente mencionada. Com isto, no momento de avaliação sumativa senti muitas dificuldades em avaliar todos os alunos (aspeto ocorrido na avaliação diagnóstica). Os discentes com menos foco na aula foram os que me causaram mais complicações uma vez que não tinha ideia de que nota deveria atribuir. Desta forma, afirmo que é imprescindível realizar este tipo de avaliação para que, no momento final, haja provas do trabalho que cada um fez ao longo de todas as aulas.

Por fim, a avaliação sumativa é realizada no final de cada UD ou período, dando assim a possibilidade do docente atribuir uma classificação de acordo com o comportamento motor apresentado pelos alunos. Um dos aspetos que me ajudou nesta decisão, passou por um debate realizado com o professor cooperante, o qual me deu uma perspetiva que me clarificou os meus pensamentos. Ou seja, decidi fazer uma lista com as diferentes notas e, assim verificar se um determinado discente pertencia àquele nível ou a outro. De realçar que, todas as notas registadas dos alunos ao longo de todos as UD foram importantes nas minhas decisões.

De um modo geral, senti que avaliar e atribuir uma determinada classificação a um aluno é um processo difícil e que requer ter em atenção todos os aspetos relativos ao processo de aprendizagem de modo que não haja equidade. É certo que fiquei inúmeras vezes indeciso, mas acredito que, com a experiência na área, estes momentos ir-se-ão tornar mais fáceis.

7. ADAPTAR PERANTE A REALIDADE ENCONTRADA

7.1. Definição do tema e experiência vivenciada

A adaptação é caracterizada como o adequar da exigência de uma determinada tarefa ou exercício face ao nível em que se encontra o aluno (Rodrigues, 2006). Contudo, o docente deve, primeiramente, identificar os possíveis problemas, dificuldades, capacidades e habilidades em relação à sua realidade. Desta forma, este deve tomar conhecimento e avaliar os discentes com o objetivo de, em seguida, intervir da forma mais correta possível (Alves e Fiorini, 2018).

Numa primeira instância, é fulcral o docente perceber se existem casos, na turma residente, em que o estado de saúde esteja em causa, se há algum fator de risco para a prática ou até se algum aluno possui alguma limitação (Alves e Fiorini, 2018). Assim, o professor, antes de planear qualquer tipo de atividade, deve ter em conta as necessidades dos alunos e, deste modo, verificar se é necessário adaptar para que todos se sintam incluídos no exercício (Munster, 2013). Ou seja, o principal objetivo da adaptação não passa por tornar o exercício mais fácil, improvisar ou até de diminuir a própria qualidade de ensino, mas sim modificar a tarefa de modo que o aluno consiga realizá-la (Rodrigues, 2006; Munster, 2013).

É importante salientar que o docente pode promover adaptações em sete diferentes pontos essenciais, tais como: i) no currículo; ii) no ambiente de aula; iii) na tarefa; iv) nas estratégias de ensino; v) nos recursos pedagógicos; vi) na avaliação e vii) na comunicação (Mauerberg-Decastro, 2005).

As adaptações curriculares dão a possibilidade ao docente de manipular os conteúdos e objetivos propostos para a sessão, de modo que este estabeleça objetivos individuais, diretamente ligados ao mesmo conteúdo, para diferentes alunos (Alves e Fiorini, 2018).

Segundo Munster (2013), as adaptações ambientais são designadas perante as dificuldades demonstradas pelos discentes, ou seja, deve-se selecionar um ambiente propício para o processo de ensino aprendizagem e progressão dos mesmos (por exemplo, promover um ambiente onde todos se sintam seguros).

As adaptações à tarefa são caracterizadas como alterações de dinâmicas e regras implementadas de modo que todos os discentes consigam participar, de forma satisfatória, na atividade proposta (Alves e Fiorini, 2018).

As estratégias de ensino são definidas como as alterações realizadas na forma de ensinar, por parte do docente, com o objetivo de o discente perceber os exercícios propostos (por exemplo, a instrução – explicar verbalmente ou demonstrar) (Alves e Fiorini, 2018).

Segundo Seabra Júnior e Manzini (2008), os recursos pedagógicos são

materiais importantes para a execução, o ensino, o treino e a aprendizagem face às necessidades dos alunos em relação ao exercício a desenvolver.

Em relação à avaliação, o docente não deve promover a homogeneidade na turma com apenas a atenção virada para o produto do trabalho. Todo o processo de ensino aprendizagem deve ser valorizado e, cada discente, deve ser avaliado a partir de pequenas conquistas individuais (Alves e Fiorini, 2018).

Por último, mas com a mesma importância dos conteúdos abordados anteriormente, para Alves e Fiorini (2018), a comunicação também deve ser repensada pelo docente uma vez que os alunos podem necessitar de formas alternativas de comunicar, tais como: chamar pelo nome, usar a voz para direcionar e fazer sinais sonoros.

Ao longo deste ano letivo, senti que a palavra “adaptar” foi uma ferramenta que me acompanhou durante toda a minha primeira experiência como docente. Desde um momento inicial, principalmente nas primeiras sessões de prática pedagógica, na qual ficava extremamente nervoso quando a aula não estava a decorrer como anteriormente planeado e estruturado ou até quando o espaço mudava e não era o suposto para a realização da mesma.

“Estes pormenores de “pensar em alternativas na hora”, ainda são aspetos nos quais tenho dificuldades, mas que estou a trabalhar afincadamente para cada vez ter mais sucesso com os alunos.”

(Reflexão do Plano de Aula 7 - Basquetebol, 17 de outubro de 2023)

Contudo, com o passar do tempo fui melhorando. O nervosismo e ansiedade já não se fizeram sentir e, sempre que algo não corria conforme o planeado, rapidamente, arranjava uma solução de forma que os alunos trabalhassem o que pretendia e não houvesse inatividade durante a aula.

“Se há aspeto que mais gosto na parte da docência é esta: adaptar. Estrutura-se uma unidade didática, planeiam-se sessões de prática pedagógica, idealiza-se a organização dos materiais pelo espaço de trabalho... E, no fim, tudo pode mudar. Ser professor é isto! Estar sempre à procura de melhorar e adaptar o meio envolvente com a realidade que lhe aparece à frente. Sempre fui uma pessoa de desafios e ter estes diariamente, ajuda-me a crescer.”

(Reflexão do Plano de Aula 9 e 10 - Voleibol, 4 de janeiro de 2024)

Desta forma, foi sempre necessário ter um “plano B” com o objetivo de que todo o processo de ensino aprendizagem não fosse prejudicado. Não só a nível de espaços de aula, mas também a nível da capacidade dos alunos foi importante perceber e

estruturar exercícios num curto periodo de tempo. Todo este trabalho ajudou a moldar a minha identidade profissional e, sem dúvida, hoje sou uma pessoa mais criativa, que soluciona os problemas com facilidade e ajuda os alunos perante as necessidades encontradas.

8. DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PROFESSOR VS TREINADOR

Durante toda a minha vida escolar, dediquei-me e esforcei-me para ser treinador de natação pura desportiva. Jamais tinha pensado noutra vertente se não seguir o caminho pelo treino desportivo. Contudo, com o fim desta minha jornada pelo MEEFBS, chego à conclusão de que o treino e o ensino são muitos distintos, mas também muito semelhantes em alguns aspetos. Saio, sem dúvida, melhor treinador e melhor professor por toda a componente pedagógica aprendida ao longo destes dois anos (Sarmento et al., 2000).

O professor "é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar" (Roldão, 2007, p. 101). A sua eficácia deve "ser ajustada à condição humana, partindo do pressuposto que ela amadurece e desenvolve; à sua condição profissional (...) e às condições do desenvolvimento onde estas dinâmicas se realizam" (Cunha, 2008, p. 65). Após a sua intervenção, há a necessidade de haver uma reflexão crítica sobre o processo de ensino com o objetivo de melhorar e, assim, originar um conhecimento para diferenciar padrões e estruturas na aula. Ou seja, um bom professor tem de ter a capacidade de detetar e desenvolver as habilidades dos alunos.

O treinador é caracterizado como aquele que gere uma equipa de praticantes de uma determinada modalidade e desempenha inúmeras funções. O treino, para o treinador, segundo Bento (1993, p. 92), "é um campo de realização de decisões tomadas e consciencializadas anteriormente pelos momentos de reflexão, da análise, da avaliação, de preparação''. Nesta vertente, também há referência relativamente à importância da reflexão, ou seja, a formação deve provocar experiências de "autorreflexão, de partilha de pensamentos, da valorização das experiências práticas, em contextos específicos, suportadas por supervisão e aconselhamento" (Rosado & Mesquita, 2011b, p. 210).

Desta forma, é imprescindível que, tanto um treinador como um professor, usem a reflexão como um método diário de trabalho. Só assim, é que os alunos/praticantes e o próprio docente/treinador evoluem e crescem no sentido de possibilitar um ambiente propício para a aprendizagem, com o objetivo de haver progresso, trabalho e evolução a todos os níveis.

Apesar de o treinador ser especializado numa determinada modalidade e o

professor ter um conhecimento mais alargado (mas não muito específico) em todas as modalidades, ambos entram em simbiose quando se afirma que o "(...) domínio da pedagogia e metodologia de ensino e a necessidade expressa de ser um especialista no provocar o interesse e da motivação dos que consigo aprendem e treinam" (Araújo, 1995, p.123).

O professor necessita de ter algumas características, tais como empatia, conhecimento, bom relacionamento com o discente, didática, coordenação do espaço da prática, preparação do que lecionar, motivação e ligação com os encarregados de educação. Todos estes aspetos inumerados, também têm uma ligação muito próxima como treino, pois o professor/treinador é o responsável máximo pelos alunos/atletas, características estas que se complementam nos dois contextos.

O treinador, em algumas situações, também tem de ser um professor de EF, no sentido de que assume um papel distinto consoante a realidade em que se encontra, tanto pode ser num clube ou na escola.

9. PROJETOS E EVENTOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

9.1. Corta-Mato Escolar

O primeiro evento realizado, por todo o departamento de EF, foi a prova do corta-mato escolar, no dia 22 de novembro de 2023. Ao contrário do que aconteceu no ano anterior e graças ao bom tempo do dia, a prova ocorreu não só no interior da escola como também no seu exterior.

Para que todos os docentes ficassem a conhecer as tarefas a exercer no dia, o responsável pelo departamento enviou uma mensagem por correio eletrónico a designar quais os elementos que iriam estar nas estações e que funções iriam desempenhar. Antes do começo da prova, também foi realizada uma reunião com os docentes e discentes que se voluntariaram para ajudar e, assim, rever alguns pontos mais importantes.

Em relação à minha pessoa, foi-me atribuída a responsabilidade de "vigiar" e fazer cumprir as regras perante aos alunos que não iriam fazer a prova e que apenas se encontravam a observar os colegas. Deste modo, posso afirmar que não houve nenhuma ocorrência ou a necessidade de intervir junto dos alunos uma vez que os mesmos não apresentaram comportamentos desviantes.

Apesar de me terem atribuído apenas a tarefa de supervisionar os alunos e como os meus colegas professores estagiários, Diogo e Maria, se encontravam perto de mim, decidi ajudá-los na realização do aquecimento dos alunos antes da prova. Assim, senti-me mais envolvido no contexto de prova e pude implementar algum conhecimento que

adquiri no mestrado de treino anteriormente realizado.

De um modo geral, creio que a realização desta atividade foi uma mais-valia, pois ajudou-me a perceber o modo de funcionamento e gestão de uma prova desta natureza. De frisar que, neste dia, foi batido um recorde de participantes (cerca de mil alunos) o que levou ao entusiasmo de todos os docentes. Há que realçar ainda que, uma aluna da minha turma, foi vencedora no seu escalão e senti-me muito orgulhoso pelo rendimento obtido pela mesma.

Por fim, foram entregues os prémios aos vencedores e concluí que a atividade tinha decorrido da melhor forma. Seguidamente, foi possível haver alguns momentos de convívio com os restantes docentes, o que me possibilitou conhecer metodologias e diversas formas de trabalho na disciplina de EF.

9.2. Torneio de Voleibol

O torneio de voleibol foi o primeiro evento organizado exclusivamente pelo núcleo de estágio, no dia 21 de dezembro de 2023, no último dia antes da paragem letiva do Natal. Assim, como nenhum de nós tinha tido a oportunidade, anteriormente, de organizar um evento desta natureza, foi um crescimento em termos pessoais, ao passar por todos os processos de gestão e atribuição de tarefas.

Num momento inicial, o primeiro desafio a ser apresentado e superado passou pela definição do formato do torneio, assim como o número de elementos que deveriam constituir as equipas. Deste modo percebeu-se que, para que houvesse uma afluência maior por parte dos alunos ao torneio e a competitividade aumentasse, era necessário realizar um torneio de 4x4 e com equipas constituídas por 6 elementos, para o ensino secundário. Já no ensino básico e dada a qualidade de jogo dos alunos nesta idade, chegamos à conclusão que o melhor passaria por realizar um torneio de 2x2. De realçar que todas as equipas tinham de ser mistas de modo a promover a inclusão e a homogeneidade entre as mesmas.

Para além de todos os pontos mencionados anteriormente, foi desenhado todo o quadro competitivo de modo que todas as turmas participassem com uma equipa e verificar o horário a estabelecer para o início e fim do mesmo. Este último aspeto foi o que nos deu “mais dores de cabeça” uma vez que tivemos de perceber qual a duração ideal para um jogo, o tempo de transição e se, o próprio torneio, não passaria das treze horas. Afirmo ainda que, houve a necessidade de reformular este quadro competitivo, inúmeras vezes, mas, acredito que nos ajudou a crescer, como organizadores de torneios escolares, enquanto profissionais.

Após todos estes aspetos anteriormente mencionados estarem perfeitamente conciliados, desenhou-se o cartaz (anexo VI) e estruturou-se o regulamento alusivo ao

mesmo. É importante frisar que o cartaz foi colocado em todos os pontos principais da ESRT (pavilhão novo, pavilhão multidesportivo e entrada da escola) e os professores de EF ficaram responsáveis por recolher as inscrições das equipas das suas turmas.

Antes do início da realização do torneio, fez-se uma reunião prévia onde se decidiram os pontos específicos, para cada lugar onde que se encontrariam todos os docentes de EF, para que o torneio decorresse da melhor forma, tais como: arbitragem, mesas de jogo, *speaker,* afixação dos resultados e controlo dos alunos.

No fim do torneio, percebemos o quão difícil se torna organizar um torneio de uma dimensão onde se inscreveram perto de oitenta equipas, ou seja, quase quatrocentos alunos. Contudo, acredito que o torneio correu da melhor forma possível, no qual houve a promoção da atividade física e não houve registos de incidentes.

9.3. Torneio de Basquetebol 3x3 ESRT

O último torneio onde todo o núcleo de estágio esteve inserido, passou pelo torneio de basquetebol na ESRT, no dia 22 de março de 2024. Este torneio não era para ser realizado nesta data, mas como na data prevista o pavilhão ficou indisponível devido às condições meteorológicas, o departamento de EF decidiu adiar o mesmo.

Num primeiro momento, o professor responsável pela atividade já tinha delineado as tarefas, postos e responsabilidades que os restantes docentes, inclusive as que os professores estagiários, iriam desempenhar. Assim, foi apenas necessário realizar uma reunião no dia do torneio para rever o trabalho a realizar.

Creio que este momento foi mais uma oportunidade para evoluir enquanto profissional no espaço escolar. Senti-me “importante”, em específico neste torneio, uma vez que fiquei responsável por um dos aspetos principais do torneio, a organização e anotação dos resultados do terceiro ciclo de ensino. Também é importante salientar que, ao ter ficado com uma docente com experiência neste tipo de trabalho, ajudou-me a perceber mais rapidamente o trabalho a realizar.

De um modo geral, o torneio correu conforme o planeado e cheguei ao final com o sentimento de dever cumprido, uma vez que tentei não falhar nas tarefas que me foram atribuídas e, assim, ter um impacto preponderante na realização do mesmo.

10. ESTUDO DE CASO: AVALIAÇÃO DA EVOLUÇÃO DO FEEDBACK AO LONGO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE FUTEBOL

10.1. Resumo

Os professores devem comunicar de uma determinada forma, de modo que o processo de ensino aprendizagem seja marcante no desenvolvimento dos discentes. A comunicação é a principal ferramenta de trabalho do docente e pode ter uma importância fundamental na eficácia de transmissão do conhecimento através do controlo, do informar, do motivar e da própria expressão de emoções. O principal objetivo deste estudo foi analisar e descrever a emissão de feedbacks do professor estagiário. O grupo deste estudo foi constituído por alunos de uma turma residente do professor estagiário composta por 27 alunos, sendo 11 do sexo masculino (41%) e 16 do sexo feminino (59%), que participaram em 16 sessões de prática pedagógica de EF, das quais 5 sessões foram avaliadas, ao longo do ano letivo 2023/2024. O feedback mais utilizado foi o feedback prescritivo (146 vezes) e o menos utilizado foi o feedback descritivo (12 vezes). O feedback interrogativo apenas foi utilizado em 30 ocasiões, enquanto o feedback avaliativo implementou-se 35 vezes.

10.2. Abstract

Teachers must communicate in a certain way, so that the teaching and learning process is marked in the development of students. Communication is the teacher's main working tool and can be of fundamental importance in the effective transmission of knowledge through controlling, informing, motivating and expressing emotions. The main aim of this study was to analyze and describe the trainee teacher's feedback. The group in this study consisted of students from the trainee teacher's resident class of 27 students, 11 male (41%) and 16 female (59%), who took part in 16 PE teaching practice sessions, 5 of which were evaluated, over the course of the 2023/2024 school year. The most used feedback was prescriptive feedback (146 times) and the least used was descriptive feedback (12 times). Interrogative feedback was only used on 30 occasions, while evaluative feedback was used 35 times.

10.3. Introdução

Os professores devem comunicar de uma determinada forma, de modo que o processo de ensino de aprendizagem seja marcante no desenvolvimento dos discentes (Rosado e Mesquita, 2009). A comunicação é a principal ferramenta de trabalho do docente e pode ter uma importância fundamental na eficácia de transmissão do conhecimento através do controlo, do informar, do motivar e da própria expressão de emoções (Mesquita et al., 2021). Assim, ao se instruir tem de se ter em conta vários aspetos fundamentais, tais como: tempo de explicação, transmissão adequada de informação, promover a segurança no espaço de aula e atribuir variados feedbacks ao longo da prática (Rosado e Mesquita, 2011).

Antes, durante e após a sessão de prática pedagógica, o professor tem inúmeras oportunidades de chegar aos alunos. Numa parte inicial, através da instrução, o mesmo consegue apresentar os diversos objetivos para a aprendizagem, como também preparar os discentes para a prática. Já na parte fundamental, o feedback eleva-se ao ponto de se conseguir explicar os exercícios, motivar os alunos e corrigir a técnica. Na parte final, o feedback serve como um motor de correção do rendimento dos discentes, tendo em conta as sessões futuras. A implementação destes feedbacks, nas várias fases da aula, tem objetivos específicos distintos que se complementam em relação ao objetivo geral.

Para que o discente perceba o que deve realizar e o seu porquê, o docente necessita de comunicar com clareza, brevidade e ser sucinto de modo que promova um ambiente propício para a aprendizagem. Assim, este deve ter em conta as necessidades do aluno, na implementação de determinadas estratégias, com o intuito de perceber se a mensagem foi recebida da forma correta.

O feedback pedagógico é caracterizado como uma reação do professor face ao comportamento motor do aluno, tendo como principal objetivo ajudar o mesmo em relação à realização de uma componente técnica ou tática. Neste sentido, o feedback pedagógico é inserido nas ferramentas essenciais de ensino que ajuda no processo de ensino aprendizagem, dá informações relevantes acerca da performance nos exercícios propostos e ajuda no desenvolvimento das capacidades e habilidades dos discentes (Deci e Ryan, 2008).

O feedback é dividido em duas fases diferenciadas: diagnóstico e prescrição. A fase de diagnóstico é a fase que deteta o erro, analisa a sua natureza e identifica as causas. Na fase de prescrição, é quando existe a emissão de um feedback e o docente apresenta uma solução (Mesquita et al., 2021). De acordo com Maria e Zeferino (2007), o modo como se transmite o feedback influencia a progressão dos discentes, como

também: i) melhora os resultados da aprendizagem, ii) ajuda a combater comportamentos desviantes, iii) ajuda na compreensão dos alunos em relação aos seus erros e iv) é apresentado ao aluno uma forma de melhorar.

De acordo com Rosado e Mesquita (2009), a utilização do feedback pedagógico está diretamente ligado com a aptidão desportiva dos alunos, assim este deve ter a intencionalidade de modo a atingir o objetivo. Nomeadamente, o docente deve identificar o erro que está a ocorrer e, após esta verificação, deve intervir e verificar se o discente percebe ou não a mensagem. Após este momento de espera, tem de haver um gesto de modo a mudar o comportamento motor ou até mesmo confirmar a realização correta do exercício.

Quando se remete à transmissão de feedback, também é necessário ter em conta as diferentes modalidades desportivas uma vez que algumas podem requerer mais intervenção do docente comparativamente a outras. Outro fator importante e que também se deve ter em conta, passa pelo rumo e direção da aula conduzida pelo professor que poderá influenciar a quantidade de intervenções e correções.

Segundo Mesquita et al. (2021), existem quatro tipos de feedback, entre eles: descritivo, prescritivo, avaliativo e interrogativo. O feedback descritivo é caracterizado como a “informação que descreve a ação que o praticante está a realizar” (Mesquita et al., 2021, p. 85). O feedback prescritivo é a “informação que indica o modo de realizar a ação” (Mesquita et al., 2021, p. 85). O feedback avaliativo descreve a “informação que estabelece uma apreciação do que o praticante está a realizar, podendo ser positivo ou negativo” (Mesquita et al., 2021, p. 85). O feedback interrogativo indica a “informação que se refere a uma questão colocada ao praticante” (Mesquita et al., 2021, p. 85).

A realização deste estudo de caso resulta de um problema identificado ao longo do ano letivo face à comunicação e transmissão de feedbacks por parte do docente estagiário face à sua turma residente. Deste modo, e de forma a colmatar este problema, decidiu-se realizar este tudo com o objetivo de perceber a quantidade e o tipo de feedbacks emitidos, ao longo de uma UD de Futebol. É importante referir que apenas foram realizadas recolhas de dados em aulas de 50 minutos.

10.4. Metodologia

Antes do início das gravações, todos os alunos foram informados sobre o se iria suceder e procedeu-se à verificação dos consentimentos informados para que pudessem todos estar presentes e realizarem as diversas sessões de prática pedagógica.

Este estudo é de natureza descritiva e tem como objetivo geral analisar a intervenção do professor estagiário com a sua turma residente. Os objetivos secundários passam por verificar o tempo (quantitativo), o tipo e a direção de feedbacks emitidos).

10.4.1. Grupo de Estudo

O grupo deste estudo foi constituído por uma turma residente do professor estagiário composta por 27 alunos, sendo 11 do sexo masculino (41%) e 16 do sexo feminino (59%), que participava nas sessões de prática pedagógica de EF, ao longo do ano letivo 2023/2024. Os discentes que participaram no presente estudo eram do 10º ano de escolaridade sendo que as idades variavam entre os 14 e 15 anos. De realçar que nenhum aluno detinha necessidades educativas especiais e, de um modo geral, a turma não apresentava comportamentos desviantes.

A recolha dos dados realizou-se no segundo semestre, mais concretamente, no periodo de lecionação da modalidade coletiva Futebol, nas sessões de 50 minutos.

10.4.2. Instrumentos e Procedimentos

Toda a instrução e feedbacks emitidos pelo docente, ao longo da UD, nas aulas de 50 minutos, foram gravados com o auxílio de uma câmara de filmar e de um microfone pertencentes ao meio escolar (Canon HD Legria HFS200). Após as gravações, procedeu-se à análise e descrição de cada aula através do preenchimento de uma tabela específica (Tabela 1). As categorias de análise decorreram através do referencial teórico de Mesquita et al. (2021), sendo que houve quatro tipos de feedback distintos (prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo) e dois tipos de direção de feedback (individual e grupo).

Tabela 2 - Tabela exemplo para descrição dos conteúdos analisados

Tempo de feedback			**Tipo de Feedback**	**Direção de Feedback**
Inicio	Fim	Duração		

10.4.3. Recolha e Análise de Dados

Para recolher os dados, foram utilizadas as gravações de vídeo e áudio durante cinco sessões de prática pedagógica da UD de Futebol. Estas apenas foram realizadas em cinco momentos distintos (aulas de 50 minutos) numa modalidade, mais especificamente, em Futebol.

Depois de recolher os dados, iniciou-se o tratamento dos mesmos através do preenchimento da tabela, de modo que a caracterização de cada ponto fosse o mais concreto e correto possível. Assim, foi possível registar o tempo de feedback, percentagem de transmissão do feedback em relação ao tempo total da aula (em percentagem), o tipo de feedback (descritivo, prescritivo, avaliativo ou interrogativo) e a direção do feedback (individual ou grupo).

10.5. Apresentação dos Resultados

Nesta secção, serão apresentados os resultados relativos ao estudo em causa. Estes caracterizam os tipos de feedback emitidos, assim como a sua direção. Foram registados diferentes tipos de feedback, nomeadamente o prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo. Em relação à direção do feedback, avaliou-se se este tinha sido dirigido individualmente ou em grupo. Serão caracterizadas e descritas todas as cinco sessões filmadas que, num total, remetem a 3 horas 45 minutos e 22 segundos de tempo de prática pedagógica.

Caracterização das Sessões de Prática Pedagógica

Aula 1

Em relação à primeira sessão de prática pedagógica, que teve de duração 43 minutos e 29 segundos, é possível observar que foram emitidos 51 feedbacks, sendo eles: 37 feedbacks prescritivos (72,5%), 2 feedbacks descritivos (3,9%), 5 feedbacks avaliativos (9,8%) e 7 feedbacks interrogativos (13,7%). Quanto à direção do feedback, é de notar que foi dirigido em 30 ocasiões para o grupo (58,8%) e 21 vezes para casos individuais (41,2%).

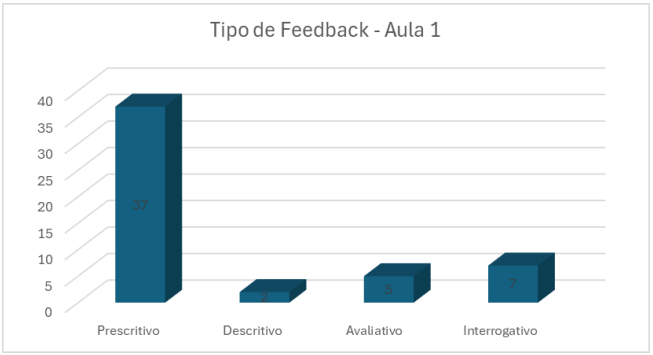


Figura 9 - Tipos de Feedback emitidos na aula 1

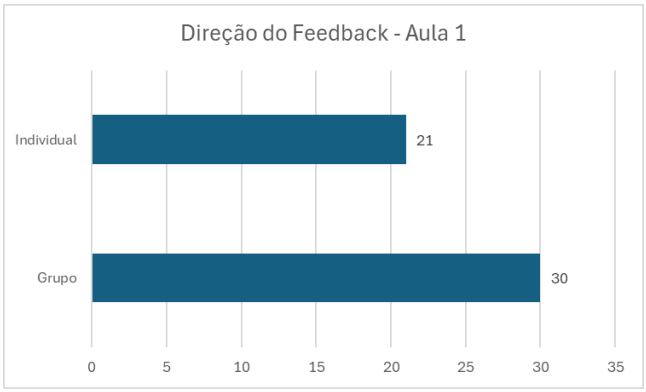


Figura 10 - Direção do Feedback emitidos na aula 1

No que concerne ao tempo despendido para os diferentes feedbacks, é importante realçar: i) tempo de feedback prescritivo – 284 segundos; ii) tempo de feedback descritivo – 17 segundos; iii) tempo de feedback avaliativo – 21 segundos e iv) tempo de feedback interrogativo – 59 segundos. Já em relação à direção, foram registados 230 segundos para o grupo e 151 segundos para aspetos individuais.

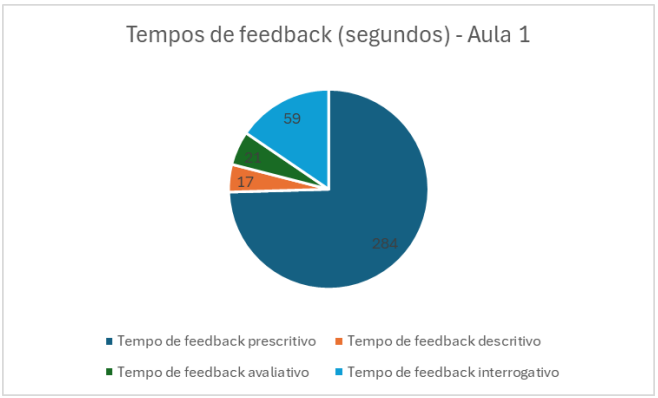


Figura 11 - Tempo, em segundos, de cada tipo de Feedback na aula 1

Aula 2

Na segunda sessão de prática pedagógica, que teve de duração 44 minutos e 36 segundos, foram emitidos 60 feedbacks, sendo eles: 43 feedbacks prescritivos (71,7%), 3 feedbacks descritivos (5,0%), 9 feedbacks avaliativos (15,0%) e 5 feedbacks interrogativos (8,3%). Quanto à direção do feedback, é de notar que foi dirigido em 35

ocasiões para o grupo (58,3%) e 25 vezes para casos individuais (41,7%).

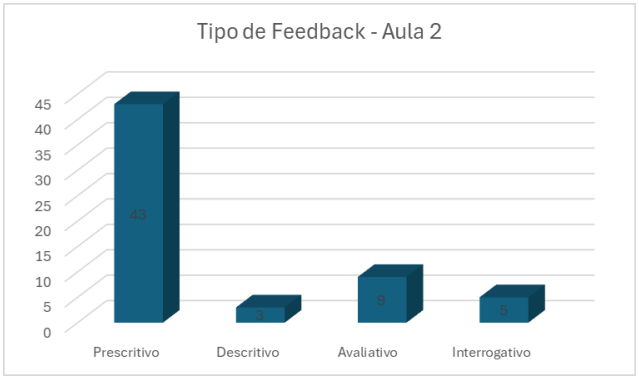


Figura 12 - Tipos de Feedback emitidos na aula 2

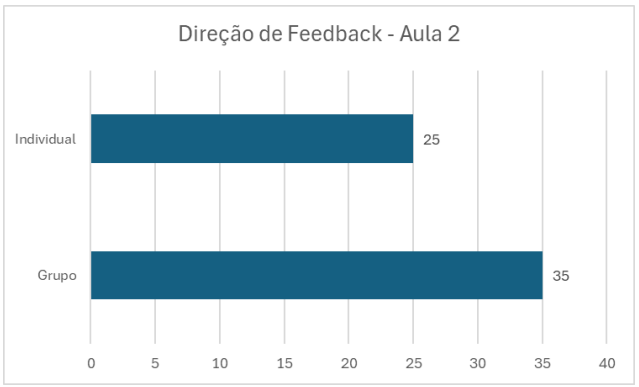


Figura 13 - Direção do Feedback emitido na aula 2

No que concerne ao tempo despendido para os diferentes feedbacks, frisa-se o seguinte: i) tempo de feedback prescritivo – 381 segundos; ii) tempo de feedback descritivo – 30 segundos; iii) tempo de feedback avaliativo – 31 segundos e iv) tempo de feedback interrogativo – 23 segundos. Já em relação à direção, foram registado 329 segundos para o grupo e 136 segundos para aspetos individuais.

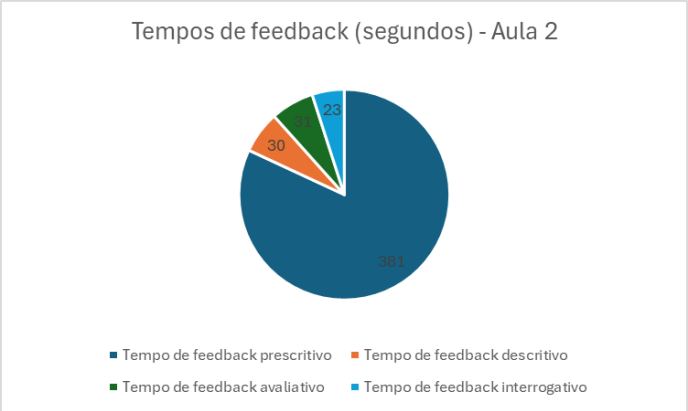


Figura 14 - Tempo, em segundo, de cada Feedback emitido na aula 2

Aula 3

Na terceira sessão de prática pedagógica, que teve de duração 43 minutos e 34 segundos, foram emitidos 40 feedbacks, sendo eles: 19 feedbacks prescritivos (47,5%), 1 feedbacks descritivos (2,5%), 13 feedbacks avaliativos (32,5%) e 7 feedbacks (17,5%) interrogativos. Quanto à direção do feedback, é de notar que foi dirigido em 11 ocasiões para o grupo (27,5%) e 29 vezes para casos individuais (72,5%).

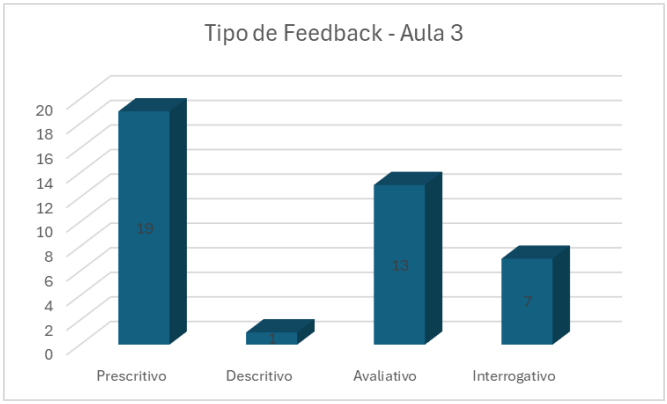


Figura 15 - Tipos de Feedback emitidos na aula 3

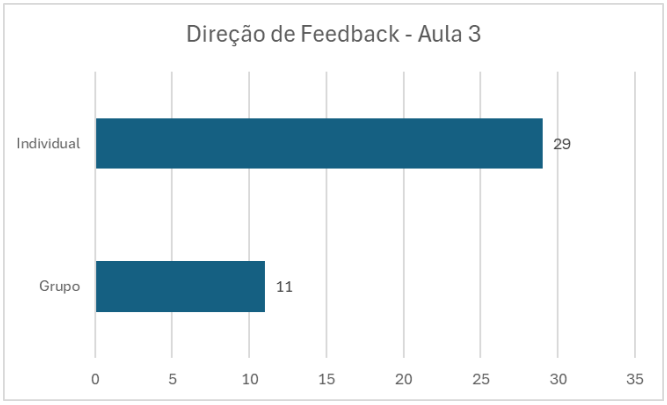


Figura 16 - Direção do Feedback emitido na aula 3

No que concerne ao tempo despendido para os diferentes feedbacks, nota-se: i) tempo de feedback prescritivo – 127 segundos; ii) tempo de feedback descritivo – 20 segundos; iii) tempo de feedback avaliativo – 35 segundos e iv) tempo de feedback interrogativo – 135 segundos. Já em relação à direção, foram registados 66 segundos para o grupo e 249 segundos para aspetos individuais.

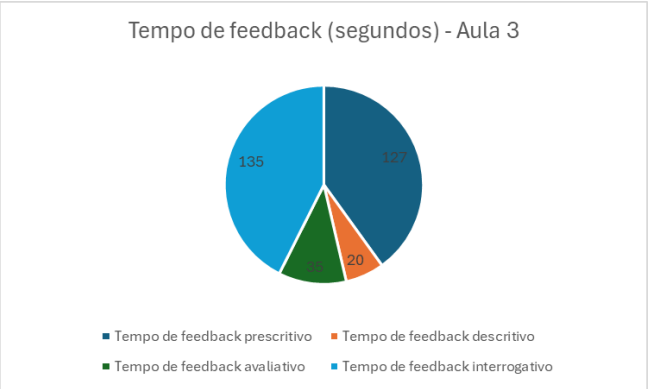


Figura 17 - Tempo, em segundos, de cada Feedback emitido na aula 3

Aula 4

Na quarta sessão de prática pedagógica, que teve de duração 45 minutos e 26 segundos, foram emitidos 37 feedbacks, sendo eles: 21 feedbacks prescritivos (56,8%), 6 feedbacks descritivos (16,2%), 2 feedbacks avaliativos (5,4%) e 8 feedbacks interrogativos (21,6%). Quanto à direção do feedback, é de notar que foi dirigido em 10 ocasiões para o grupo (27,0%) e 27 vezes para casos individuais (73,0%).

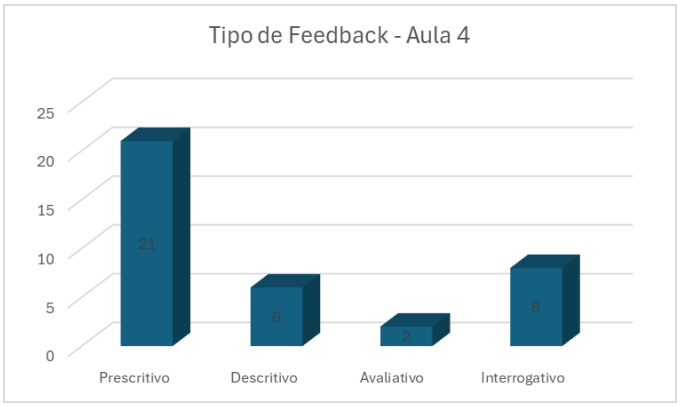


Figura 18 - Tipos de Feedback emitidos na aula 4

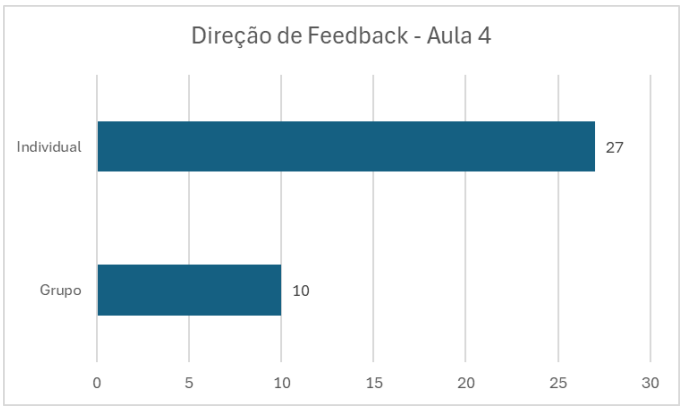


Figura 19 - Direção do Feedback emitido na aula 4

No que concerne ao tempo despendido para os diferentes feedbacks, é importante realçar: i) tempo de feedback prescritivo – 122 segundos; ii) tempo de

feedback descritivo – 29 segundos; iii) tempo de feedback avaliativo – 5 segundos e iv) tempo de feedback interrogativo – 65 segundos. Já em relação à direção, foram registados 54 segundos para o grupo e 167 segundos para aspetos individuais.

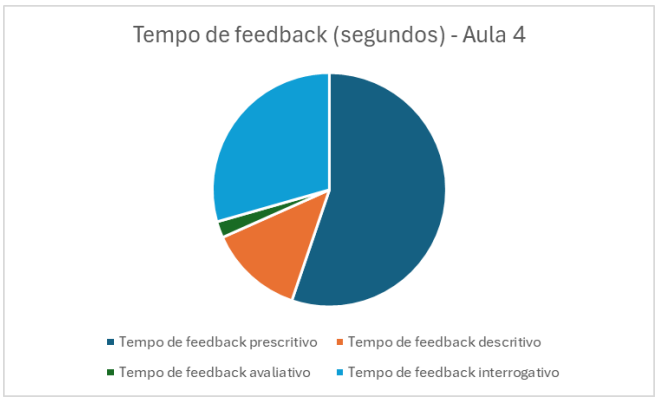


Figura 20 - Tempo, em segundos, do Feedback emitido na aula 4

Aula 5

Na quinta e última sessão de prática pedagógica, que teve de duração 48 minutos e 17 segundos, foram emitidos 35 feedbacks, sendo eles: 26 feedbacks prescritivos (74,3%), 0 feedbacks descritivos (0%), 6 feedbacks avaliativos (17,1%) e 3 feedbacks interrogativos (8,6%). Quanto à direção do feedback, é de notar que foi dirigido em 13 ocasiões para o grupo (37,1%) e 22 vezes para casos individuais (62,9%).

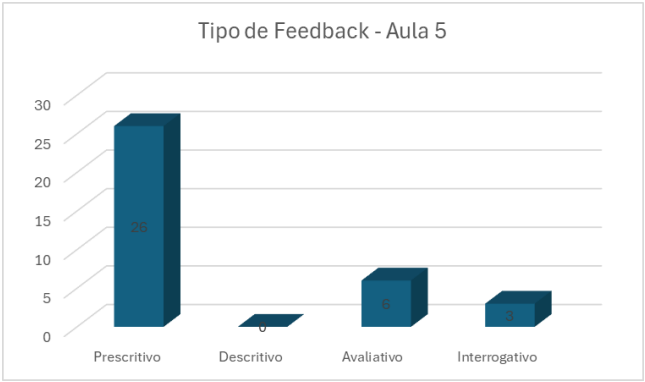


Figura 21 - Tipos de Feedback emitidos na aula 5

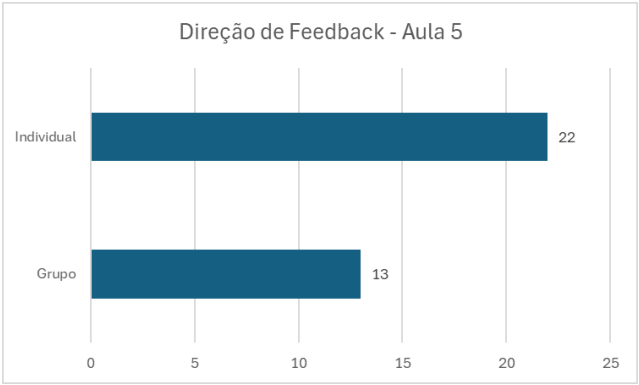


Figura 22 - Direção do Feedback emitido na aula 5

No que concerne ao tempo despendido para os diferentes feedbacks, regista-se o seguinte: i) tempo de feedback prescritivo – 122 segundos; ii) tempo de feedback descritivo – 29 segundos; iii) tempo de feedback avaliativo – 5 segundos e iv) tempo de feedback interrogativo – 65 segundos. Já em relação à direção, foram registados 54 segundos para o grupo e 167 segundos para aspetos individuais.

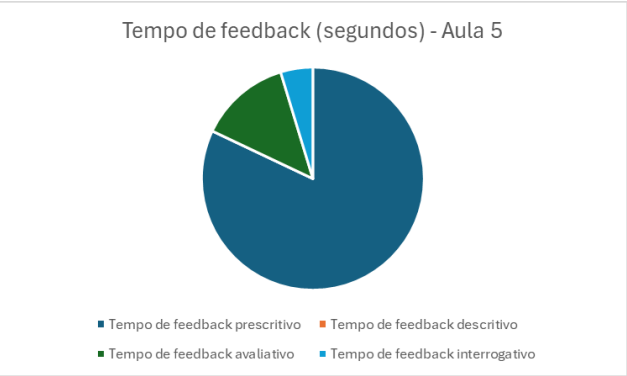


Figura 23 - Tempo, em segundos, do Feedback emitido na aula 5

Tempo total de Feedback (segundos)

Em relação ao tempo que foi despendido para a emissão dos feedbacks, é possível afirmar que: na primeira sessão deu-se num total de 381 segundos, correspondente a 6 minutos e 21 segundos; na segunda sessão ocorreu durante 465 segundos, semelhante a 7 minutos e 45 segundos; na terceira aula foi de 315 segundos, idêntico a 5 minutos e 15 segundos; na quarta aula aconteceu durante 221 segundos, ou seja, 3 minutos e 41 segundos e na quinta e última sessão ocorreu durante 128 segundos, mais concretamente, durante 3 minutos e 41 segundos.

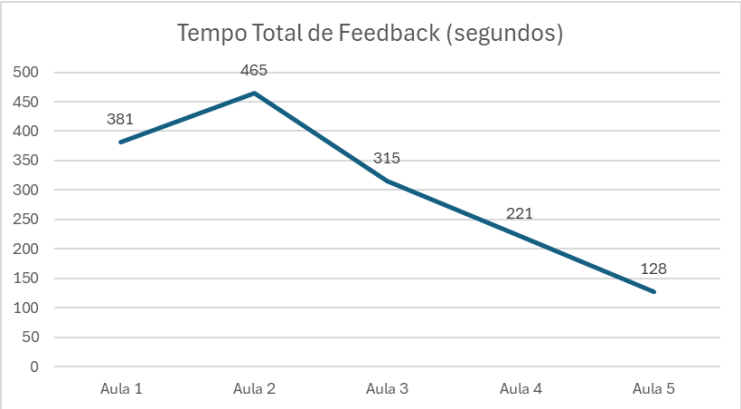


Figura 24 - Tempo Total de Feedbacks em todas as sessões

Total de Feedbacks Emitidos em todas as sessões

Relativamente ao total de feedbacks emitidos ao longo de todas as sessões de prática pedagógica, é possível afirmar que o feedback mais utilizado foi o feedback prescritivo (146 vezes) e o menos utilizado foi o feedback descritivo (12 vezes). O feedback interrogativo apenas foi utilizado em 30 ocasiões, enquanto o feedback avaliativo implementou-se 35 vezes. Num modo geral, foram emitidos 223 feedbacks ao longo de cinco aulas.

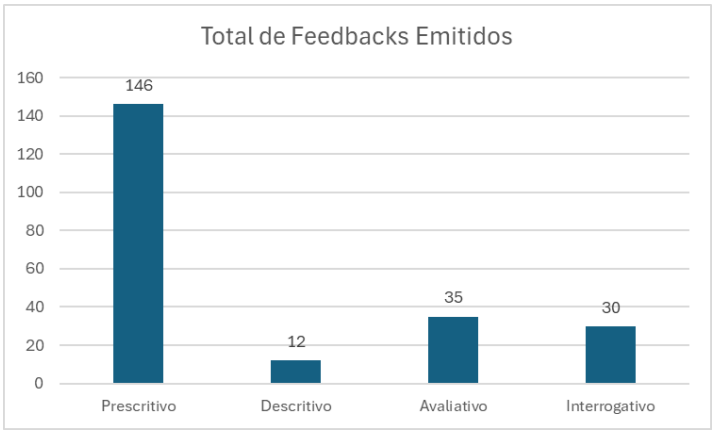


Figura 25 - Total de Feedback Emitidos

Evolução dos feedbacks em grupo e individuais

A direção dos feedbacks foi-se alterando ao longo das sessões, como é possível verificar nas tabelas 20 e 21. Num momento inicial, deu-se mais ênfase ao feedback de grupo (30 ocasiões) enquanto o feedback individual era ligeiramente menos utilizado (21 ocasiões). Na última aula, é importante referir a importância que o feedback individual foi emitidos (22 vezes) em relação ao feedback de grupo (5 vezes).

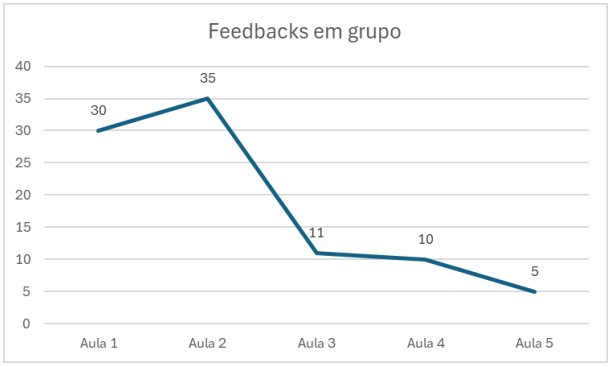


Figura 27 - Evolução do Feedback em grupo

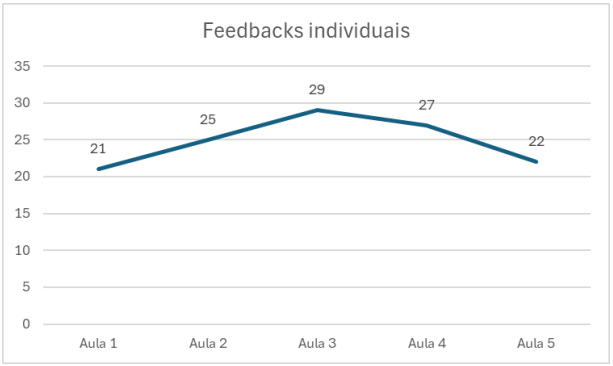


Figura 26 - Evolução do Feedback individual

10.6. Discussão dos resultados

A emissão de feedback é uma ferramenta viável e eficaz para que a passagem de conhecimento e o processo de ensino aprendizagem tenham sucesso. Assim, para o docente, é imprescindível o uso deste método de trabalho com vista à melhoria dos alunos (Rosado e Mesquita, 2015).

Para Hughes et al. (2019), o feedback pedagógico é um dos aspetos que apresenta um grande impacto, influencia e aumenta o desempenho de todos os discentes em relação a uma determinada atividade. Desta forma, em todas as aulas, apenas foram assinalados os momentos de emissão de feedback, ou seja, os momentos de instrução não foram contabilizados. Registaram-se quatro tipos de feedbacks, tais como: prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo.

Petrica (2012) afirma que, durante uma aula de Educação Física, o docente, em média, emite 82 feedbacks. Ao contrário dos resultados apresentados neste estudo, que apresentam uma média de 45 feedbacks emitidos por aula, ou seja, valor que se encontra abaixo da média. Esta fator pode ter sido influenciado pelo modelo de ensino implementado, os alunos da turma e a própria personalidade do professor.

Para que o discente compreenda o seu processo de ensino aprendizagem, é importante que o docente observe e, de seguida, apresente correções ao mesmo (Bandura, 1977). Desta forma, a postura do professor estagiário passou por auxiliar os vários discentes com o objetivo de atingirem o sucesso. Como é possível verificar nas primeiras duas sessões gravadas, o docente teve um papel bastante ativo e emitiu inúmeros feedbacks, comparativamente com as últimas três sessões.

Hadiana et al. (2020) afirmam que, com o passar dos anos e com a entrada das novas tecnologias, foi necessária uma reestruturação na emissão do feedback com o objetivo de ajudar, melhorar e adquirir capacidades e habilidades motoras. Desta forma, o uso da câmara de filmagem ajudou a verificar como era a postura do professor estagiário, em contexto de prática.

Em relação aos resultados acerca dos tipos de feedback, o presente estudo demonstra que o feedback descritivo foi o mais utilizado, de igual forma com o estudo apresentado de Petrica (2012). Mesquita et al. (2021) afirmam que o feedback prescritivo é apresentado como a informação que indica o modo de realizar a ação, por exemplo, designar ao discente que realize um passe com a parte interior do pé, em futebol. A apresentação deste tipo de feedback poderá ter tido um excesso de importância, pois o docente tem contacto com nadadores de competição. Ou seja, este como apenas emite feedbacks curtos entre séries de treino, a experiência, nesta vertente, poderá ter influenciado.

Contudo, poderia ter havido uma variedade equitativa dos feedbacks emitidos, por parte do docente, aos alunos. Ou seja, o número de feedbacks (prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo) deveria ter uma percentagem mais aproximada e não haver uma discrepância acentuada entre valores. Assim, o estímulo e a atenção dos discentes ao receberem a informação poderia ser diferente e, desta forma, haver uma evolução mais significativa no rendimento dos mesmos (por exemplo, o questionamento).

O feedback descritivo que é apresentado como aquele que descreve a ação que o aluno está a realizar (Mesquita et al., 2021) foi o menos utilizado, dado que apenas foi emitido em 12 ocasiões. Por outro lado, o feedback avaliativo teve mais impacto, pois foi destacado em 35 ocasiões. Este é caracterizado como uma apreciação em relação à atuação do próprio discente, sendo este positivo ou negativo (Mesquita et al., 2021). O feedback avaliativo positivo consegue elevar a capacidade do aluno na realização da atividade, tendo como principal objetivo a melhoria da técnica, ou seja, obtém melhores resultados (McKenzie e Sofit, 2002; Silva, 2018; De Meester et al., 2020). O feedback avaliativo negativo promove a rigidez do professor face ao aluno, no sentido de o motivar a melhorar (Silva, 2018). Todos estes tipos de feedback mencionados anteriormente, deveriam ter sido mais presentes no discurso no professor estagiário de modo a haver diferentes estímulos.

A partir destes conceitos, é possível afirmar que uma correta utilização do feedback é decisiva para que o processo de ensino aprendizagem tenha sucesso. Assim, o feedback atua como um reforço que permite e cria um ambiente favorável e propício à aprendizagem, no sentido de aumentar a autonomia, cooperação e performance dos discentes (Quina, 2009).

O feedback interrogativo é designado como uma questão colocada ao discente e que contém informação (Mesquita et al., 2021). Com a utilização deste tipo de feedback, segundo Quina (2009), pretende-se que o aluno descubra, por ele próprio, as causas e soluções face aos erros detetados na realização de uma determinada ação. Assim, os docentes devem utilizar esta ferramenta com o intuito de promover o questionamento aos alunos, através de conteúdos chave para fortalecer o conhecimento acerca do jogo. É possível verificar que este feedback teve uma utilização muito próxima com o feedback avaliativo. Se o docente estagiário tivesse utilizado com maior frequência este tipo de feedback, haveria maior trabalho cognitivo dos alunos e ajudá-los-ia a perceber melhor o processo de execução da modalidade implementada.

Com a implementação do MED e como refere Graça (2002), a não preparação das sessões deixou os discentes sem um apoio sistemático, alterando o contexto das mesmas para um recreio supervisionado. Como os alunos passaram a assumir a

responsabilidade das suas ações a quantidade de feedback emitida em grupo diminuiu e os feedbacks individuais aumentaram, como é possível comprovar com as Tabelas 20 e 21.

10.7. Conclusão

Com os resultados obtidos, o estudo permitiu perceber que a intervenção poderia ter sido realizada de outra forma. O feedback descritivo quase não foi utilizado e poderia ter tido um papel mais importante na progressão dos alunos. Contudo, também foi relevante perceber que o feedback prescritivo foi o mais emitido ao longo das cinco aulas. Assim também se percebeu que feedback avaliativo e interrogativo deveria ter tido um maior relevo, assim como o feedback descritivo. Estes aspetos são importantes para o docente estagiário ter em conta na construção da sua identidade profissional, sucessivo crescimento/evolução, uma vez que influenciam a aprendizagem dos alunos.

O presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, o número de sessões gravadas deveria ter sido maior, o que originava uma panóplia de dados que poderia alterar os resultados obtidos. Em segundo, este estudo apenas foi implementado numa modalidade específica (futebol). Se o protocolo tivesse sido implementado noutras modalidades, daria para perceber melhor qual a atuação do professor e a consistência dos seus feedbacks em diferentes circunstâncias, levando, assim, a se perceber como é realmente a intervenção do professor.

A realização deste estudo teve especial importância no meu crescimento, como futuro profissional na área, pois deu-me a possibilidade de perceber, em concreto, o meu desempenho (quantos feedbacks emitidos, tempo de emissão de feedbacks e que tipo de feedback emitidos).

10.8. Referências Bibliográficas

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

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

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

Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibanez-Godoy e Macías-García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp. 21-36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

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

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

Maria, A., & Zeferino, B. (2007). Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico Feedback as a Teaching / Learning Strategy in Medical Education. *Rev Bras Educ Med, 31*(2), 176–179.

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

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

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

Petrica, J. (2012). O Feedback Pedagógico em Educação Física. Análise do Comportamento de Feedback Evidenciado por Professores Preparados por Modelos Distintos. *Efdeportes,* 1-11.

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

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

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

Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 69- 131). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

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

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerro, assim, o fim da minha vida académica. É com saudade, mas também com o sentimento de dever cumprido que fecho esta jornada. Nunca pensei que teria a motivação e o compromisso (para comigo mesmo) de realizar uma licenciatura e dois mestrados. Eu, que sempre disse que nunca queria ser professor, que apenas queria ser treinador, que não queria sair da minha cidade Invicta, do meu Porto, que apenas queria ver piscinas à minha frente... Mas, fazer este mestrado para ser professor de EF, foi uma das melhores decisões da minha vida.

Desde o meu 10º ano de escolaridade que já sabia que a minha maior paixão era o desporto, mas não tinha noção das experiências que iria ter e do que iria aprender. Se eu voltasse ao passado, voltaria a tomar as mesmas decisões e a escolher da mesma forma esta área que tanto me alicia. Só eu sei o que custou até chegar ao dia de hoje; só eu sei as horas mal dormidas; só eu sei os dias contínuos de estudo que tive; só eu sei as pessoas que me ajudaram e que levo para a vida. Tudo isto não foi em vão e ajudou-me a tornar na pessoa que sou hoje.

A disciplina de EF sempre foi aquela que mais ansiava que a hora chegasse. Mas, ser professor dessa mesma disciplina? Nunca imaginei. Este amor foi-se construindo a partir do momento que assumi que queria ter uma vida melhor e estável e que apenas estava a realizar este mestrado para isso mesmo. Contudo, através de tudo o que aprendi com os docentes no primeiro ano e a experiência que tive neste segundo, alterou completamente a minha perspetiva.

A FADEUP, a ESRT e os alunos a quem tive a oportunidade de lecionar foram fundamentais para o meu crescimento. Durante o ano letivo, tentei sempre ajudá-los da melhor forma que consegui de modo a desenvolver as suas capacidades e habilidades. Tive sorte!! Foi a melhor turma que poderia ter tido. Apesar de no início de ano os discentes ainda não terem a noção do ano em que estavam (um novo ciclo – secundário), houve uma grande evolução em todos os desportos. Isto, porque confiaram no meu trabalho e eu na responsabilidade e compromisso deles. Esta simbiose ajudou a que não houvesse comportamentos desviantes e, assim, o meu trabalho fosse mais facilitado. Eu ensinei muito, mas também aprendi muito com os alunos.

Fazendo uma comparação com o primeiro dia de aulas com agora o último, sinto que foi uma experiência para recordar. A aquisição do conhecimento e aplicação do mesmo teve um impacto preponderante na minha evolução, tal como o meu espírito crítico e reflexão intrínseca acerca do sucedido.

Em relação ao futuro e sabendo como está o mundo da profissão, perspetivo, nos próximos anos, momentos que irei passar por algumas incertezas, mudança de

rotinas e sacrifícios. Contudo, sei que, se realmente quiser seguir este ramo, tenho de tomar algumas decisões difíceis de modo a “recolher frutos” mais tarde.

Hoje sou professor de EF por um vasto número de razões e pessoas. Mas, estou feliz e completamente realizado.

“Valeu a Pena? Tudo Vale a Pena
Se a alma não é pequena.”
Fernando Pessoa

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleixo, I. M. S., & Mesquita, I. (2016). Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38, 349-357.

Alves, M., Fiorini, M. (2018). Como Promover a Inclusão nas Aulas de Educação Física? A Adaptação como Caminho. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada. 19*(1), 3-15.

Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: UTAD.

Araújo, J. (1995). Manual do Treinador do Desporto Profissional. Porto: Campo das Letras.

Arends, R. (2008). Aprender a Ensinar. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.)

Bento, J. (1993). Se eu fosse treinador... *Revista Horizonte, X*, 90-94.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.

Bernardy, K., & Paz, D. M. T. (2012). Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz, 1-4.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. Movimento.

Carmona, A. (2012). *A unidade didática como estratégia de ensino integrado: dos fundamentos didatológicos aos processos de construção: relatório de estágio.* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. Castelo Branco.

Cunha, A.C. (2008) Ser professor: bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.

Curnow, J., & Macdonal, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A casa

study in upper primary school. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42, 4, 9-11.

Fensterseifer, P. E., & Silva, M. A. D. (2011). Ensaiando o" novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte, 33*, 119-134.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.* Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Gouveia, E. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., Ihle, A. (2020). O Modelo de Educação Desportiva: Uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física (pp. 203-2016). Madeira: Universidade da Madeira.

Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibanez-Godoy e Macías-García (Eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol* (pp. 21-36). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Graça, A., Mesquita, I. (2015). Modelos e concecções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds), Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar (pp. 9-55). Porto: FADEUP**.**

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & AR Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer*, 401-420.

Larrivee, B., Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Boston, MA.

Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada.

Mauerberg-Decastro, E. (2011). Atividade física adaptada. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2º edição.

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

Metzler, M. W. (2011). Instructional models for physical education. Holcomb Hathaway, Publishers.

Monteiro, P. (2013). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola básica nº2 da Mealhada junto da turma do 8ºc no ano letivo de 2012/2013.* (Dissertação de Mestrado). Coimbra. Universidade de Coimbra.

Munster, M.A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista da Sobama, Marília, 14* (2), p.27-34.

Oliveira, E.S.G.; Cunha, V.L. (2006). O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distância. Ano V, n. 14.

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

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. Journal of Sport Pedagogy and Research, 7(2), 52-60.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão. Olhares sobre o estágio profissional em educação física, 193-206.

Sarmento, P., Rosado, A., & Rodrigues, J. (2000). Formação de Treinadores Desportivos – Um Perfil de Competências do Treinador Desportivo. Rio Maior: Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Centro de Edições.

Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista unar, 7(1), 1-12.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(3), 32-47.

Seabra Júnior, M. O.; Manzini, E. J. (2008). Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada. Marília: ABPEE.

Siedentop, D. (1987). The theory and pratice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees and M. Piéron (Eds.), Myths, models and methods in sport pedagogy (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). Complete Guide to Sport Education. Champaign, IL: Human Kinetics.

Simões, M. A. F. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Aberta, Lisboa

Ribeiro, A. (1999). Desenvolvimento Curricular. 8ª Edição, Lisboa: Texto Editora.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedogogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 2, 112-18.

Rodrigues, D. (2006) As dimensões de adaptação de atividades motoras. *Atividade motora adaptada: alegria do corpo.* São Paulo: Artes Médicas.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação. 12* (34), 94-103.

Roldão, M. D. C., (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ªEd.). Lisboa, Editorial Presença.

Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011b). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In Pedagogia do desporto (pp. 207-219). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., Mesquita, I. (2018). Pedagogia do Desporto. Universidade de Lisboa:

Faculdade de Motricidade Humana. FMH edições.

Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Disponível em http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal, 83*, 335-350.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological bulletin, 94*(3), 429.

Tannehill, D., H. van der Mars, and A. MacPhail. (2015). Building Effective Physical Education Programs. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education–changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152.

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 313-319.

ANEXOS

Anexo I – Exemplo da primeira semana do *Roulement*

Escola Secundária de Rio Tinto
Grupo de Educação Física 2023-2024 - ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES

1ª SEMANA

Hora	2ª							3ª							4ª							5ª							6ª						
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
08:00	2TAS		12E	10L	11D			11G	10M	11I						10I	12F	2TT						10C	11C	10G				10I	11K	10M	10H	12G		
08:50		11E	1TT	1TEAC	11D	12L		11G	10M	11I	7A	9A				12D	12F	10E				10A	7B	11C	2TEAC				10I	12K	8B	9A	12G	12B	
10:00	10O	11E	12A	1TEAC	12K	12L	10Q		10P	11N	11O	9A			12C	12D	3TEAC	11B				10A		11G	10J	11L	11H	10F	12C	12K	8B	12I	10K	12B	
10:50	10O	11C	12A	11P	11L	10F		10D	10P	11N	11O				12C		12G	11B				10B	10O	11A	1TT	11L	11H	10F	8A	12J	12A	2TT	11O	9B	12L
11:50	1TAS	11B	10J	10G	3TEAC	12D		10B	DAN	11F	11J	7B	9C		12I		10K	8B				11D	12H	11F	3TT	11P	10Q		10D	12J	12E	10E	2TAS	7A	9C
12:40	12H	12F	10J	10G	2TEAC	10N		10B	3TAS	11F	11J	7B			12I		10K					11I	12H	11M	3TT	11P	10Q		10D	11N	12E	10E	11J	7A	9C
13:40																																			
14:30				11K				9B			8A											10L													
15:30	10H	12J		11K				9B		11M	8A											10L			10N				3TAS			11E			
16:20	10H	11A		11H				10A	10C	11M	12B											1TAS			10N				10P						
17:20		11A							10C																										
18:10																																			

Anexo II – Planeamento Anual

	1º SEMESTRE				
	Setembro	**Outubro**	**Novembro**	**Dezembro**	**Janeiro**
Domingo		1			
2ª		2 **FERIADO**			1 **ANO NOVO**
3ª		3 BASQUETEBOL (1X)			2
4ª		4	1 **FERIADO**		3
5ª		5 **FERIADO**	2 AULA TEÓRICA (2x)		4 VOLEIBOL (2x)
6ª	1	6	3	1 **FERIADO**	5
Sábado	2	7	4	2	6
Domingo	3	8	5	3	7
2ª	4	9	6	4	8
3ª	5	10 BASQUETEBOL (1X)	7 AULA TEÓRICA (1x)	5	9 VOLEIBOL (1x)
4ª	6	11	8	6	10
5ª	7	12 BASQUETEBOL (2X)	9 Ténis de Mesa (1x)	7 GINÁSTICA (2X)	11 VOLEIBOL (2x)
6ª	8	13	10	8 **FERIADO**	12
Sábado	9	14	11	9	13
Domingo	10	15	12	10	14
2ª	11	16	13 CT	11	15
3ª	12	17 BASQUETEBOL (1X)	14 CT	12 VOLEIBOL (1x)	16 VOLEIBOL (1x)
4ª	13	18	15 CT	13	17
5ª	14	19 GINÁSTICA (2X)	16 BASQUETEBOL (2X)	14 VOLEIBOL (2x)	18 VOLEIBOL (2x)
6ª	15 **INÍCIO**	20	17	15	19
Sábado	16	21	18	16	20
Domingo	17	22	19	17	21
2ª	18	23	20	18	22
3ª	19 **Apresentação**	24 BASQUETEBOL (1X)	21 BASQUETEBOL (1X)	19 VOLEIBOL (1x)	23 VOLEIBOL (1x)
4ª	20	25	22 **CORTA - MATO**	20	24 CT
5ª	21 BASQUETEBOL (2X)	26 BASQUETEBOL (2X)	23 BASQUETEBOL (2X)	21 **TORNEIO VOL**	25 CT
6ª	22	27	24	22	26 CT
Sábado	23	28	25	23	27
Domingo	24	29	26	24	28
2ª	25	30	27	25 **NATAL**	29 **Início 2º Semestre**
3ª	26 Aptidão Física (1X)	31 GINÁSTICA (2X)	28 VOLEIBOL (1x)	26	30 GINÁSTICA (1X)
4ª	27		29	27	31
5ª	28 Aptidão Física (2X)		30 VOLEIBOL (2x)	28	
6ª	29			29	
Sábado	30			30	
Domingo				31	

Legenda: (1x) – 1 tempo/bloco; (2x) – 2 tempos/blocos.

	2º SEMESTRE				
	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Domingo					
2ª			1		
3ª			2		
4ª			3	1	
5ª	1 GINÁSTICA (2X)		4	2 DANÇA (2x)	
6ª	2	1	5	3	
Sábado	3	2	6	4	1
Domingo	4	3	7	5	2
2ª	5	4	8	6	3
3ª	6 GINÁSTICA (1X)	5 FUTEBOL (1x)	9 FUTEBOL (1x)	7 DANÇA (1x)	4 ATLETISMO (1X)
4ª	7	6	10	8	5
5ª	8 GINÁSTICA (2X)	7 FUTEBOL (2x)	11 FUTEBOL (2x)	9 DANÇA (2x)	6 ATLETISMO (2X)
6ª	9	8	12	10	7
Sábado	10	9	13	11	8
Domingo	11	10	14	12	9
2ª	12	11	15	13	10
3ª	13 **CARNAVAL**	12 FUTEBOL (1x)	16 FUTEBOL (1x)	14 BADMINTON (1X)	11 ATLETISMO (1X)
4ª	14	13	17	15	12
5ª	15 GINÁSTICA (2X)	14 FUTEBOL (2x)	18 FUTEBOL (2x)	16 BADMINTON (2X)	13 ATLETISMO (2X)
6ª	16	15	19	17	14 FIM 10º ANO
Sábado	17	16	20	18	15
Domingo	18	17	21	19	16
2ª	19	18	22	20	17
3ª	20 GINÁSTICA (1X)	19 FUTEBOL (1x)	23 FUTEBOL (1x)	21 ATLETISMO (1X)	18
4ª	21	20	24	22	19
5ª	22 GINÁSTICA (2X)	21 FUTEBOL (2x)	25 FUTEBOL (2x)	23 ATLETISMO(2X)	20
6ª	23	22	26	24	21
Sábado	24	23	27	25	22
Domingo	25	24	28	26	23
2ª	26	25 CT	29	27	24
3ª	27 GINÁSTICA (1X)	26 CT	30 DANÇA (1x)	28 ATLETISMO (1X)	25
4ª	28	27 CT		29	26
5ª	29 GINÁSTICA (2X)	28		30 ATLETISMO (2X)	27
6ª		29 **6ª SANTA**		31	28
Sábado		30			29
Domingo		31 **PÁSCOA**			30

Legenda: (1x) – 1 tempo/bloco; (2x) – 2 tempos/blocos.

Anexo III – Exemplo de Unidade Didática

	Aulas nº			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Dia			21/set		03/out	10/out	12/out		17/out	24/out	26/out		31/out	02/nov		07/nov
	Tempo de Aula			100'		50'	50'	100'		50'	50'	100'		50'	100'		50'
	Local			G1		G3	G4	G4		G1	G2	G6		G3	G1		G1
Habilidades Motoras	**Manutenção da Posse de Bola**		Diferentes tipos de passe	Avaliação Diagnóstica		I/E	E	E		E	C						Avaliação Sumativa
			Desmarcação			I/E	E	E		E	C						
			Receção			I/E	E	E		E	C						
	Criar situações de finalização	Ataque	Drible				I/E	E		E		E		E	C		
			Finta				I/E	E		E	E	E		E	C		
			Arranques					I/E		E	E	E		E	C		
			Passe e Corte								I/E	E		E	C		
			Criação de linhas de passe			I/E	E	E		E	C						
		Defesa	Submarcação (marcação individual)											I/E	E		
			Defesa HxH			I/E	E	E		E	C						
	Aproveitar situações de finalização		Lançamento (meia distância ou perto do cesto)			I/E	E	E		E	C						
			Ressalto Ofensivo e Defensivo								I/E	E		E	C		
	Formas de Jogo		3x3 (meio campo)			I/E	E	E		E	E	E		C			
			3x3 (campo inteiro)											I/E	E		
Condição Física	Capacidades Condicionais		Força			✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
			Resistência			✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Capacidades Coordenativas		Coordenação			✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
			Diferenciação Cinestésica			✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
Cultura Desportiva	Regulamento técnico					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Simbologia					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Regras de Segurança					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Terminologia					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
Conceitos Psicossociais	Superação					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Respeito e Disciplina					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Trabalho em Equipa					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Cooperação					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Coesão					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		
	Respeito					✔	✔	✔		✔	✔	✔		✔	✔		

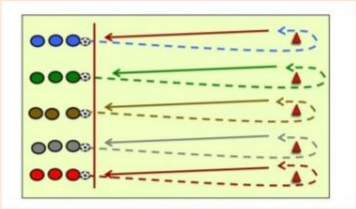
Anexo IV – Exemplo de Plano de Aula

Plano nº 8 e 9			
Professor: José Pedro Lemos	**Data:** 21/03/2024 **Hora/duração:** 8h50 (100min)	**Ano/turma:** **Nº de alunos:** 27	**Futebol – Aula:** 8 e 9 de 18 **Espaço:** G1
Função didática: Exercitação			
Objetivos **Motores:** Aplicar as diferentes ações técnicas, em situações reduzidas de jogo, conduzindo a bola em direção à baliza. **Cognitivos:** O aluno conhece e aplica as regras de jogo, em situações aproximadas do jogo. **Psicossociais:** O aluno aceita as decisões do árbitro, respeitando as regras de jogo e cooperando com os colegas.			**Material:** 16 bolas de futebol 20 sinalizadores

Parte inicial

	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição/esquema	Palavras-chave
15' **(8h55 – 9h10)**	Controlo Passe Desarme	Aquecimento corporal, em situação lúdica, realizando passe controlado e dirigido ao colega.	**Aquecimento - Meio** - Os alunos estão divididos por equipas; - Um aluno vai ao meio e tentar tirar a bola dos colegas; - Os colegas que estão em círculo têm que tentar fazer o maior números de passes possível entre si sem que o colega consiga desarmar. **Variantes:** - 1 toque na bola; - 2 toques na bola; - 3 toques na bola	"Bola junto ao pé" "Não é para rematar"

Parte fundamental

15' **(9h10 – 9h25)**	Condução Passe	Conduzir a bola, em situação individual, com a bola controlada e junto ao pé.	**Condução de Bola + Passe** Estafeta - condução de bola até contornar os mecos e passe para colega. **Variantes:** - Colocar cones para contornar. 	"Não deixa fugir" "Controla com o peito e com a parte exterior do pé"
15' **(9h25 – 9h40)**	Condução Passe Remate	Conduzir a bola, em situação individual, com a bola controlada e junto ao pé.	**Condução de Bola, Passe e Remate** Condução de bola, passe e remate. - Quatro filas, atrás de cada baliza, os alunos começam em progressão; - No meio do campo passam para o colega, recebem e continuam a progressão para a baliza; - Quando estiver próximo, rematar controladamente para a baliza. 	"Bola junto ao pé" "Remate controlado"
30' **(09h40 – 10h10)**	Receção/Controlo Condução Passe Remate Penetração Contenção	Aplicar todos os conteúdos abordados na sessão.	**RIO TINTO CHAMPIONS LEAGUE** **5ª Jornada** CD A-dos-Cunhados vs Vilar de Perdizes Canelas 2010 vs Chaves Juventus (Descanso) **6ª Jornada** CD A-dos-Cunhados vs Canelas 2010 Vilar de Perdizes vs Juventus Chaves (Descanso)	-

Estágio Profissional - 2º ciclo EEFEBS
José Pedro Lemos

Parte final

5' **(10h10 – 10h15)**	-	-	**Conversa com os alunos** Resumo da aula lecionada, tendo em perspetiva as aulas seguintes.	-

Anexo V – Avaliação Diagnóstica Basquetebol 10º ano

Avaliação Diagnóstica 10º ano									
Conteúdos / Alunos	Lançamento em posição de finalização	Dribla em progressão	Executa Passe Oportuno	Cria linhas de Passe	Corta para o cesto	Atitude defensiva	Marcação Individual	Média	Observações
1	3	3	3	2	3	3	3	2,86	
2	3	2	3	2	3	2	3	2,57	
3	2	2	2	3	2	3	3	2,43	
4	1	1	1	1	1	2	2	1,29	Pouca habilidade
5	2	1	1	1	1	1	2	1,29	Pouca habilidade
6	1	2	1	2	1	1	2	1,43	
7	1	1	2	2	2	3	3	2,00	Pouca habilidade
8	2	2	2	2	3	3	2	2,29	
9	1	1	2	2	1	2	2	1,57	
10	2	2	3	3	2	3	2	2,43	
11	2	2	1	2	2	2	2	1,86	
12	3	2	3	2	2	3	3	2,57	
13	2	1	2	2	1	1	1	1,43	
14	1	1	2	2	1	1	1	1,29	Pouca habilidade
15	2	2	2	2	1	3	2	2,00	
16	3	3	3	3	3	3	3	3,00	
17	1	1	2	2	1	1	1	1,29	Pouca habilidade
18	2	2	2	2	1	2	2	1,86	
19	3	2	2	3	2	3	3	2,57	
20	1	1	1	2	2	2	1	1,43	
21	3	3	3	3	3	3	3	3,00	Muito Bom
22	3	3	3	3	3	3	3	3,00	
23	1	2	2	3	2	2	2	2,00	
24	3	3	3	3	3	3	3	3,00	Muito Bom
25	1	2	3	3	2	3	3	2,43	
26	1	1	1	1	1	1	2	1,14	Pouca habilidade
27	2	2	2	2	1	2	2	1,86	
28	2	1	1	2	1	2	2	1,57	

Anexo VI – Cartaz do Torneio de Voleibol

