



À descoberta do mundo do ensino: relatos de uma estudante-estagiária insegura que ambiciona ser professora de educação física

Relatório de Estágio Profissional

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

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

Eduarda Raquel das Neves Carvalho

Porto, julho 2024

Ficha de Catalogação

Carvalho, E. R. N. (2024). À descoberta do mundo do ensino: relatos de uma estudante-estagiária insegura que ambiciona ser professora de educação física. Porto: E. Carvalho. 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 PROFÍSSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FEEDBACK PEDAGÓGICO.

Dedicatória

Ao meu sobrinho, que veio dar um brilho especial à minha vida e por ter sido a fonte de alegria dos últimos tempos.

Ao meu irmão, que admiro pela força que tem e por ser um exemplo de resiliência. Que tudo isto seja apenas mais uma batalha que vais vencer e que te vai tornar ainda mais forte. Depois de todo o esforço, por tudo o que já lutaste e por tudo aquilo que já ultrapassaste, mereces ser recompensado.

Agradecimentos

À minha mãe, por ser um exemplo de força e dedicação. Por toda a sua paciência, humildade e generosidade. Pelo apoio e pelo incentivo para ir atrás daquilo que ambiciono. Sem ti não teria a mesma garra.

Ao meu pai, por me ensinar que sem esforço e trabalho não conseguimos nada. Por me mostrar que é necessário lutar para conseguirmos chegar onde queremos.

Ao meu irmão, por ser um exemplo de força, garra e persistência. Admiro-o por nunca ter desistido daquilo que realmente queria e ultrapassar todas as dificuldades.

Ao Bruno, pelo apoio incondicional e por ter estado sempre ao meu lado. Por ser a calma e a alegria nos dias mais difíceis. Por toda a paciência, por todo o carinho e por todos os bons momentos.

À Melisa e ao Xavi, por serem um porto de abrigo e por estarem sempre lá. Por todos os momentos, por todas as brincadeiras, por todas as conversas, por todos os conselhos, por todas as gargalhadas e por não me deixarem cair em nenhum momento. Sorte a minha de ter uns primos como vocês a quem posso chamar irmãos.

À Raquel e à Inês, pela amizade incondicional, por todos os momentos vividos, e por todo o apoio. Sem vocês o mestrado não teria sido tão “divertido”.

À Maria e ao Vítor, por todos os conselhos e pelo companheirismo. Por todos os debates interessantes sobre assuntos que não lembra a ninguém.

Ao Professor Cooperante, pela partilha de conhecimentos, pela dedicação, pela preocupação e pelas qualidades profissionais e humanas.

Ao Professor Orientador, pelo auxílio constante, pela disponibilidade e por apontar sempre para o caminho mais adequado.

À FADEUP, por me ter acolhido nos últimos dois anos, por me proporcionar aprendizagens essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

ÍNDICE GERAL

Ficha de Catalogação	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Índice de Figuras	VI
Índice de Tabelas	VII
Índice de Anexos	VIII
Resumo	IX
Abstract	X
Lista de Abreviaturas	XI
1. Introdução	1
2. Enquadramento Pessoal	2
2.1. “Ser quem sou, em vez de quem penso que tenho de ser”	2
2.2. O Estágio Profissional: Desapegar das expectativas que provocam ansiedade	5
3. Enquadramento da prática profissional	6
3.1. O papel da Educação física na atualidade	6
3.2. Ser professor de Educação Física	7
3.3. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional	7
3.4. Escola Cooperante	8
3.5. Professor Cooperante, Professor Orientador e Núcleo de Estágio	11
3.6. Turma Residente	13
3.7. Escola Co-cooperante e turma partilhada	15
4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	16
4.1. Planeamento	17
4.1.1. Preparação de um grande ano: Planeamento Anual	17
4.1.2. Preparação de cada etapa: Unidade Didática	19
4.1.3. Preparação de cada momento: Plano de Aula	22
4.2. Realização da prática	23
4.2.1. Da teoria à prática: Lecionação das diferentes modalidades	23
4.2.1.1. Futebol	24
4.2.1.2. Voleibol	25
4.2.1.3. Ginástica de Solo	29
4.2.1.4. Atletismo	30
4.2.1.5. Badminton	33
4.2.1.6. Dança	34

4.3. Vivenciar a docência em diferentes ciclos de ensino.....	36
4.4. A complexidade de avaliar.....	38
4.4.1. Avaliação Diagnóstica.....	39
4.4.2. Avaliação Formativa.....	40
4.4.3. Avaliação Sumativa.....	41
4.4.4. Autoavaliação.....	42
4.5. Observar e refletir:.....	43
5. Participação na escola e relação com a comunidade.....	45
5.1. Projeto Eco-Escola.....	50
6. Desenvolvimento Profissional: Análise do feedback pedagógico de uma estudante-estagiária durante a leção de uma unidade didática de Badminton.....	51
6.1. Resumo.....	51
6.2. Abstract.....	52
6.3. Introdução.....	53
6.4. Objetivos.....	54
6.5. Metodologia.....	54
6.7. Apresentação dados.....	57
6.8. Discussão dos resultados.....	61
6.9. Conclusões.....	63
6.9. Referências Bibliográficas.....	64
7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras.....	66
8. Referências Bibliográficas.....	67
9. Anexos.....	IX

Índice de Figuras

Figura 1 - Ginásio Pequeno, Ginásio Grande e Espaço Exterior.....	10
Figura 2 - Gráficos circulares com as modalidades preferidas e com a preferência de modalidades dos alunos.....	14
Figura 3 - Análise dos dados da dimensão Forma do Feedback.....	57
Figura 4 - Análise dos dados da dimensão Objetivo do Feedback.....	58
Figura 5 - Análise dos dados da dimensão Direção do Feedback.....	59
Figura 6 - Análise dos dados da dimensão Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback.....	60
Figura 7 - Análise dos dados da dimensão Conteúdo do Feedback.....	61

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Calendário das atividades letivas com as interrupções.....	17
Tabela 2 - UD lecionadas e respectivos tempos letivos previstos/leccionados ...	18
Tabela 3 - Modelos utilizados na lecionação das diferentes UD.	23
Tabela 4 - Mapeamento das atividades desenvolvidas.....	47
Tabela 5 - Descrição das categorias e subcategorias.....	55

Índice de Anexos

Anexo 1 - Inquérito Inicial.	IX
Anexo 2 - Modelo do Plano de Aula.	X
Anexo 3 - Esquema organizativo do torneio de Badminton.	XI
Anexo 4 - Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol	IX
Anexo 5 - Grelha de Avaliação Sumativa	X
Anexo 6 - Teste Escrito de Avaliação dos Conhecimentos.	IX
Anexo 7 - Ficha de Observação de Aula	XII

Resumo

Ao longo do Estágio Profissional, o Estudante Estagiário experiencia a docência, de forma completa, através das funções que desempenha, dos momentos de partilha, da constante reflexão e da superação de desafios e obstáculos emergentes da prática. Estes demonstram ser fundamentais para o seu crescimento, para a conceção da sua identidade profissional e desenvolvimento da prática docente.

O presente relatório de estágio relata a descoberta do mundo do ensino e o trilha percorrido por uma estudante estagiária que viveu intensamente o ano de Estágio Profissional com as emoções à flor da pele, combatendo as suas inseguranças para alcançar a profissão que tanto ambiciona. Antes de iniciar esta caminhada é realizado um enquadramento pessoal, relatando as antecedentes experiências pessoais e sociais vividas pela autora e que a incentivaram a ser professora de educação física e a superar o medo de entrar um mundo desconhecido. Apresenta-se a Escola Cooperante, onde decorre o Estágio Profissional, e a respetiva Turma Residente. Menciona-se ainda os pilares deste percurso, sendo eles Professor Cooperante, Professor Orientador e Núcleo de Estágio. Relatam-se as experiências na lecionação das diferentes modalidades, em ciclos de ensino distintos (1º ciclo, 2º ciclo e secundário), no processo de avaliação dos discentes e a importância da reflexão. O caminho percorrido nesta descoberta envolve diversas etapas, as quais possibilitaram experienciar diversos momentos, marcados por altos e baixos, medos e angústias, derrotas e conquistas, inseguranças e confiança, que permitiram retirar aprendizagens essenciais para a prática do ensino, principalmente ao nível da sua conceção, planeamento, realização e avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; FEEDBACK PEDAGÓGICO;

Abstract

Throughout the professional school placement, the preservice teacher experience teaching in a complete way, through the rules they perform, moments of sharing, the constant reflection and overcoming the challenges and obstacles emerging from practice. These prove to be fundamental for their growth, for the development of their professional identity and the identity and the development of teaching practice.

The present professional school placement report narrates the discovery of the world of teaching and the path followed by a student-intern who lived the Professional Internship year intensely, with emotions running high, fighting their insecurities to achieve the profession they aspire to. Before embarking on this journey, a personal framework is presented, recounting the personal and social experiences lived by the author that encouraged her to become a physical education teacher and to overcome the fear of entering an unknown world. The Cooperating School, where the Professional School Placement takes place, and the respective Resident Class are introduced. The pillars of this journey are also mentioned, being the Cooperating Teacher, the Supervising Teacher, and the Professional School Placement Group. The report also details the experiences in teaching different sports, in various education cycles (1st cycle, 2nd cycle, and secondary), in the assessment process of the students, and the importance of reflection. The path taken in this discovery involves various stages, which allowed for experiencing different moments marked by ups and downs, fears and anxieties, defeats and victories, insecurities and confidence, which provided essential learning for the practice of teaching, especially in terms of its conception, planning, execution, and evaluation.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PHYSICAL EDUCATION, TEACHING-LEARNING PROCESS, PEDAGOGICAL FEEDBACK.

Lista de Abreviaturas

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiária

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEC – Modelo de Estrutura do conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo De Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professor Orientador

TR – Turma Residente

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente documento foi redigido no âmbito do Estágio Profissional (EP), integrado do plano de estudos do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), tendo como objetivo relatar as experiências vividas pela estudante estagiária (EE) desde o início da Prática de Ensino Supervisionada (PES) até à sua conclusão.

O EP é considerado uma etapa essencial do processo formativo de futuros professores, proporcionando o contacto com diferentes contextos reais de ensino e colocando em prática as aprendizagens adquiridas ao longo do seu processo formativo. Todo este processo é acompanhado por um Professor Cooperante (PC), docente responsável por auxiliar e orientar o estudante-estagiário na escola onde decorre o estágio e pelo Professor Orientador (PO), professor da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que acompanha o estudante no decorrer de todo o processo.

A PES decorreu numa escola cooperante (EC) situada no concelho do Porto, no ano letivo 2023/2024, com um Núcleo de Estágio (NE) composto por mais três colegas. Desde o início do EP, fiquei encarregue pelo processo de ensino e aprendizagem da turma residente, sendo esta do 10º ano. Além disso, tive oportunidade de acompanhar duas turmas de 2º ano durante o 1º semestre e uma turma de 6º ano no decorrer do 2º semestre, experienciando a lecionação de aulas em diferentes ciclos de ensino.

Este documento não só descreve as experiências e aprendizagens vivenciadas no EP, mas também uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo na escola cooperante e co-cooperante. Um ano letivo repleto de emoções fortes, aprendizagens constantes, ultrapassando medos e nervosismo e com determinação, mas, por vezes, também com alguma insegurança.

2. Enquadramento Pessoal

Para esta narrativa que relata a minha descoberta do mundo do ensino é importante realizar uma autorreflexão. Posto isto, este capítulo tem essa finalidade. Aqui será descrito o percurso que permitiu tornar real a ambição de ser professora de educação física, mencionando a ligação ao desporto e o que me influenciou a escolher a vida docente.

2.1. “Ser quem sou, em vez de quem penso que tenho de ser”

À primeira vista o título parece estar desenquadrado, mas esta frase reflete aquilo que ultrapassei para aqui chegar. Posto isto, vamos iniciar a narrativa pelas experiências e vivências que me incentivaram a ser professora de Educação Física (EF).

Desde tenra idade o desporto faz parte da minha vida, foram várias as modalidades desportivas que realizei, umas de forma mais dedicada que outras, mas todas elas despertaram o gosto pelo desporto.

Como grande parte das crianças, a primeira modalidade que pratiquei foi natação. Sendo eu irmã mais nova e tendo o meu irmão a praticar natação, os meus pais decidiram inscrever-me nas aulas para aprender a nadar. Não demorou muito tempo até perceber que não era feita para praticar tal modalidade, então passado dois anos abandonei a natação.

Apesar de ser uma criança tranquila e sossegada sentia falta de praticar algum desporto. Os meus pais, fiéis incentivadores da prática desportiva, decidiram inscrever-me numa academia de dança. Uma paixão escondida que rapidamente se desenvolveu com a prática. Paixão essa que se intensificou e durante uns tempos vibrava com o mundo do espetáculo, apesar da vergonha inicial, assim que a música começava e iniciava a coreografia, o sorriso aparecia e a vergonha evaporava-se. Ainda hoje, a dança leva-me para um mundo à parte e sinto a verdadeira felicidade quando o faço. Apesar da enorme paixão pela dança, a professora não cativava os alunos e isso traduzia-se na desmotivação dos mesmos.

Num dos espetáculos da academia, um trio e um par misto de ginástica acrobática atuaram como convidados. Ao ver os ginastas fiquei deslumbrada, perguntei se era possível realizar um treino experimental e pedi à minha mãe para ir. Após esse treino, larguei a dança e dediquei-me à ginástica acrobática.

A ginástica foi a modalidade à qual me dediquei de corpo e alma e a qual pratiquei durante mais tempo. Durante oito anos, dizia com todo o orgulho que praticava ginástica acrobática, fazendo parte de um trio e competindo a nível regional e mais tarde a nível nacional. O início foi atribulado, entrei com uma estrutura pequena para ser base, mas grande para ser volante e durante um ano andava meio perdida, mas decidida a não desistir na primeira adversidade. Esse ano serviu para treinar e mostrar que era capaz. As competições começaram a surgir e a ambição de querer ser melhor a cada treino começou a crescer. Mais uma vez, o treinador não correspondia às expectativas e nem sempre dava o apoio necessário aos atletas.

Numa brincadeira de secundário, a minha turma formou uma equipa de voleibol feminino e participamos no torneio interturmas. Aqui surgiu um gosto especial pela modalidade e que me fez inscrever no clube da cidade, deixando a ginástica de lado. Apesar de ser uma equipa recente e sem grande experiência, o espírito de equipa existente era extraordinário. Com o voleibol compreendi que o processo é bem mais precioso que o produto e que o caminho se torna mais gratificante quando percorrido em equipa.

O meu percurso desportivo conta ainda com participações no desporto escolar, participando nas diversas atividades dinamizadas e integrando a equipa de basquetebol.

Com o término do secundário a aproximar-se, surgia a necessidade de escolher um curso para seguir no ensino superior. Ora, sendo eu uma aluna do curso de ciências socioeconómicas o que fazia mais sentido era seguir algo relacionado com a gestão ou com a contabilidade. Durante o secundário eram várias as opções que eu colocava em jogo, entre elas gestão, contabilidade, fiscalidade, geografia, mas aquela que realmente me despertava interesse era desporto. Cheguei a comentar várias vezes com a minha mãe “E se eu seguir

fiscalidade? Ou então contabilidade?”, era notória a felicidade dela por eu ponderar aqueles cursos, mas no fundo eu sabia que desporto era o indicado para mim. Demorei a entender que só ponderava as restantes opções para agradar os meus pais, mas com o tempo ganhei coragem e decidi seguir aquilo que realmente queria.

Todos nós temos algum professor que nos marcou, que deixou um bocadinho dele em nós. Tive vários professores que me marcaram pela relação que tinham com os alunos, mas existiu uma professora de educação física que despertou a minha vontade em seguir o mesmo caminho através da sua dinâmica das aulas, do clima positivo, pela valorização que dava à disciplina, e principalmente pela maneira como ensinava, notava-se que era feliz e que gostava de ser professora. O despertar da vontade de ser professora aliado à forte ligação com desporto resultou na ambição de ser professora de educação física.

Após o surgimento dessa ambição, rumei até Rio Maior para licenciar-me em Desporto, Condição Física e Saúde, sem saber muito bem para o que é que ia. Naquela pequena cidade, apelidada de cidade potente por quem lá estuda, conheci o mundo do fitness e pelo qual me apaixonei. Durante três anos vibrava com as aulas de grupo e pensava se realmente queria ser professora de educação física. No estágio experienciei lecionar aulas de natação para crianças e dinamizei outras atividades para os mais novos e foi com essa experiência que tive a certeza que era a ensinar que me sentia realizada. Posto isto, o próximo passo seria ingressar no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

A entrada no mestrado implicava a mudança de instituição, escolhi a FADEUP pelas boas referências a nível académico, no entanto já supunha que seria mais exigente e mais rigoroso. No primeiro ano, a minha suposição confirma-se e sinto logo a diferença entre as instituições. Apesar de ter uma licenciatura não me sentia suficientemente bem preparada para assumir a liderança de uma turma e transmitir conhecimentos que não dominava o conteúdo devidamente. Frequentei as aulas teóricas e práticas das diversas

modalidades que foram fundamentais para uma boa preparação para o ano de EP.

2.2. O Estágio Profissional: Desapegar das expectativas que provocam ansiedade

O aproximar do EP era sinónimo de entusiasmo, nervosismo e principalmente ansiedade, não só pela vontade de querer vivenciar esta experiência, mas também pelo medo de falhar ou de algo correr menos bem.

Antes de iniciar a prática pedagógica, um EE é invadido por um misto de emoções e por um conjunto de questões. Lembro-me que antes de ter a primeira reunião com o PC surgiam várias questões como “de que ano será a minha turma residente?”, “qual será a sensação de ser professora?”, “como será a escola?”, “quais serão as modalidades que irei lecionar?” e, claro, perguntas como “será que vou ser uma boa professora?”, “será que vou estar à altura do desafio?”, “será que os alunos vão gostar das aulas? E de mim?” provocavam ansiedade sem ter iniciado o EP. Era necessário esquecer estas últimas questões para conseguir experienciar e vivenciar da melhor forma aquilo que tudo indicava ser um grande ano.

As expectativas iniciais recaíam sobre o crescimento pessoal e profissional. Sabia que todas as conquistas e derrotas, todos os obstáculos e adversidades, todas as dificuldades e estratégias iam proporcionar aprendizagens fundamentais e fulcrais que potenciariam o meu crescimento profissional e pessoal.

Ambicionava, principalmente, que o ano de EP fosse um ano repleto de grandes conquistas e aprendizagens, através das quais conseguisse aprender e desenvolver a minha capacidade de resposta na procura de novas estratégias e de soluções, superando cada adversidade. Desejava terminar este ano com o sentimento de dever cumprido e após refletir sobre tudo o que foi vivenciado, essa sensação prevalecesse acima de todas as angústias e inseguranças.

3. Enquadramento da prática profissional

3.1. O papel da Educação física no currículo escolar

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2020) as crianças e adolescentes devem fazer pelo menos uma média de 60 minutos por dia de atividade física de moderada a vigorosa intensidade ao longo da semana. Sendo a EF a única unidade curricular que tem como foco principal o domínio motor, torna-se fácil constatar a importância que tem para o cumprimento destas metas e para a promoção de um estilo de vida e hábitos de prática de exercício físico saudáveis na comunidade mais jovem. Matos (2012) afirma que o desporto promove a saúde e o fitness pelo que a EF deve articular-se com questões que previamente se relacionam ao combate do sedentarismo e da obesidade. Posto isto, a minha perspetiva sobre o papel da educação física associa-se ao incentivo da prática de exercício físico e promoção de estilos de vida saudáveis junto dos discentes.

Apesar do destaque claro que o domínio motor tem quando se fala de EF, a disciplina acaba por ter um impacto no desenvolvimento dos alunos que vai além deste domínio. Quando se fala de EF também devemos ter em conta o domínio social e o domínio cognitivo, que são também desenvolvidos nas várias atividades levadas a cabo na disciplina. O domínio social acaba por se revelar nos vários momentos em que se exige a cooperação dos alunos, a capacidade de liderança e nos momentos de saber-estar competitivo, normalmente ligado ao fair-play. Já no que toca ao domínio cognitivo, este acaba por se evidenciar ao nível da compreensão das atividades e na capacidade de tomada de decisão para dar resposta às dificuldades que os vários jogos impõem.

Mas mais importante que todos estes fatores, tal como sugerem Kirk e Macdonald (1998) a EF reorganiza a maioria das características do desporto competitivo numa forma educativa, permitindo assim que os alunos transportem para a sua vida os desenvolvimentos que adquirem durante a prática das várias modalidades.

3.2. Ser professor de Educação Física

A tarefa do professor de EF ultrapassa a simples transmissão dos conteúdos do programa nacional para os seus discentes. Tal como seria expectável o domínio dos conteúdos por parte do professor é algo fundamental, no entanto não é somente neste nível que o professor de EF atua, uma vez que a partir das várias atividades e tarefas de aula o professor acaba também por moldar o aspeto intelectual, emocional, social e cultural dos alunos (Machado, 1995).

Além disso, o “bom professor de EF” é aquele que é capaz de adaptar a sua ação às circunstâncias e necessidades dos alunos que o rodeiam. Tal como refere Silva (1992) o professor deve demonstrar interesse genuíno pelo ensino, cultivar um ambiente de aprendizagem positivo e respeitoso, além de compreender as realidades sociais dos alunos.

O professor de EF deve dominar a técnica do conteúdo e reunir em si um bom reportório de metodologias de trabalho, mas também tornar-se capaz de se moldar às necessidades e especificidades dos seus alunos. É imperativo que o professor seja capaz de teorizar as suas práticas e interagir com a comunidade escolar e a sociedade de forma construtiva (Cortesão, 1982).

Resumindo, ser um bom professor pressupõe estar comprometido em auxiliar os discentes a alcançar os seus objetivos. Implica também reconhecer as potencialidades dos alunos, mesmo dos que apresentam mais dificuldades académicas ou comportamentais. Posto isto, o professor deve conseguir identificar os pontos fortes dos alunos para promover a sua integração, maximizar o seu potencial e prepará-los adequadamente para o futuro.

3.3. Enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional

O EP é levado a cabo no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, seguindo as orientações descritas no regulamento. A realização deste estágio surge no sentido de obter a habilitação para a profissão de docente e para o grau de Mestre.

Para a realização do EP por parte dos EE, a FADEUP estabelece protocolos com diversas escolas do norte de Portugal. Ao ingressar numa destas escolas,

os EE passarão a ter a sua atividade supervisionada por um PO da faculdade e por um PC, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem e que se mantém em comunicação constante com o PO, criando assim uma ponte entre o trabalho desenvolvido na EC e a faculdade. Além da PES, o EP inclui também a elaboração de um relatório de estágio e a defesa pública do mesmo perante um júri.

A classificação final do EP tem base a média aritmética das classificações da PES e da elaboração e defesa do relatório de estágio.

A PES é realizada com o EE integrado num núcleo de estágio, em que cada um dos estagiários assume a responsabilidade de uma das turmas do ensino Básico ou Secundário do PC, passando esta turma a ser designada por turma residente (TR). Neste momento os EE procuram aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação e começar a integrar a comunidade escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores aos seus hábitos, costumes e práticas (Canha, 2013).

O EE deverá também possuir uma turma partilhada, de modo a complementar a sua experiência no ensino Básico e no Ensino Secundário.

No final de todo este processo é expectável que o EE adquira as capacidades necessárias para dar resposta aos futuros desafios da vida docente e que tenha desenvolvido a capacidade de se integrar harmoniosamente a diferentes contextos e comunidades escolares. O EE adquire no EP o pensamento crítico e reflexivo que lhe permite moldar aos contextos e assegurar um ensino da EF de qualidade adaptado à escola que integra e às especificidades dos seus alunos.

3.4. Escola Cooperante

Dayrell (1996) refere que a escola é um espaço sociocultural, podendo ser entendida como um espaço próprio, estruturado em duas dimensões. Institucionalmente, organizado por um conjunto de normas e regras, que procuram unificar e delimitar a ação da sua comunidade. Cotidianamente, caracterizado por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos

envolvidos, que abrange alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.

A escola que me proporcionou a oportunidade de experienciar a vida docente foi uma Escola Secundária, localizada na freguesia de Paranhos, no distrito do Porto. A freguesia onde se insere constitui uma área de elevada acessibilidade, no contexto urbano e regional, o que permite beneficiar e potenciar a respetiva localização. A presença de áreas de comércio tradicional influencia a dinâmica e o quotidiano da freguesia que, aliado à densidade populacional e a grande diversidade socioeconómica, traduz-se na composição da sua população escolar, que tem origem tanto em bairros camarários como em áreas residenciais de classe média-alta. Além dos alunos residentes nesta freguesia, existem ainda os que vêm de outras freguesias da cidade, ou mesmo dos seus arredores.

Em 2010, a EC sofreu uma requalificação de todo o espaço escolar, no âmbito do Programa de Requalificação das Escolas Secundárias da Parque Escolar. Esta intervenção permitiu melhorar as infraestruturas, os equipamentos e, por conseguinte, melhorar o nível de satisfação da comunidade escolar.

A oferta formativa da escola é composta por dois ciclos de ensino, sendo eles o 3º ciclo composto pelos 7º, 8º e 9º anos e ainda o ensino secundário, composto pelos 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Para este último ciclo de ensino, são disponibilizados diversos cursos Científico-Humanísticos como Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. É disponibilizado ainda um curso profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

No que concerne aos espaços dedicados à lecionação das aulas de EF, a EC dispõe de três espaços, sendo eles o Ginásio Grande, representando o espaço interior grande; o Ginásio Pequeno, sendo o espaço interior pequeno; o Espaço Exterior, dividido em espaço coberto e em espaço descoberto. Cada um destes espaços está destinado à prática de diferentes modalidades desportivas consoante as suas características. São ainda disponibilizadas uma sala de aula e uma sala com espaço reduzido, designada sala de expressões, onde é possível realizar alguns exercícios de condição física. Esta última sala foi muito

requisitada, especialmente na altura do outono e do inverno, uma vez que as condições atmosféricas eram inadequadas à realização e/ou adaptação das aulas planeadas.

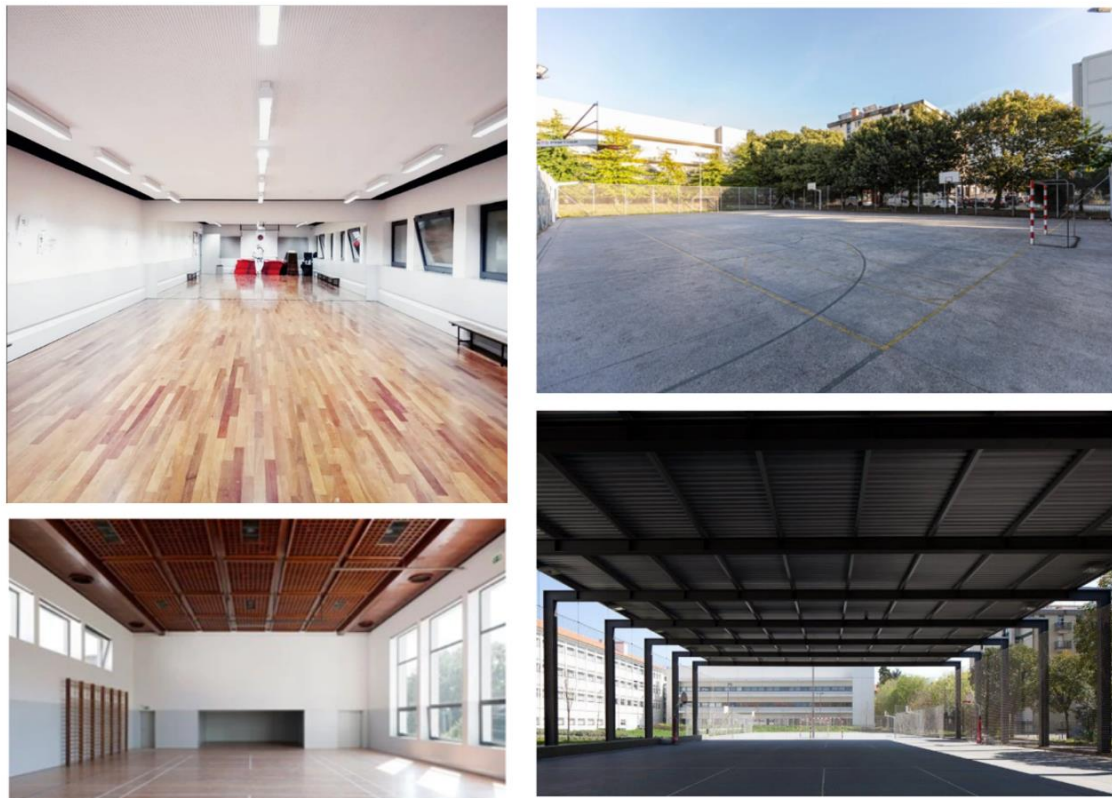


Figura 1 - Ginásio Pequeno, Ginásio Grande e Espaço Exterior.

Para conseguir intervir de forma eficaz e eficiente na comunidade educativa, decidi ler o Projeto Educativo da Escola. Com base nesta leitura, tornou-se possível conhecer a identidade da escola e moldar a minha intervenção de forma a ser a mais adequada consoante a missão, valores e princípios da instituição. Esta instituição tem como objetivo proporcionar a todos um serviço educativo de qualidade, em sinergia com a comunidade, construindo pontes para o conhecimento e capacitação para o exercício profissional e para o desenvolvimento de projetos de vida assentes na sustentabilidade, saúde e bem-estar. Tem como visão promover o enfoque na perspetiva humanista da educação e potencia o sentido de pertença com vista à qualidade das suas práticas. Baseia-se em valores como o compromisso, responsabilidade, integridade, reflexão, cidadania, participação, solidariedade e inclusão. Valores

com os quais me identifico bastante e que considero fundamentais para um bom funcionamento de uma escola e para uma boa prática docente.

Após análise do Projeto Educativo da Escola, considero que a disciplina de EF transmite valores relacionados com aqueles que são mencionados no documento, como é o caso do compromisso, da responsabilidade, da inclusão e integridade, possuindo um papel de influência no processo de formação dos alunos.

Como EE, tive como objetivo proporcionar experiências e aprendizagens significativas, adaptadas às características dos alunos e ao contexto escolar.

3.5. Professor Cooperante, Professor Orientador e Núcleo de Estágio

Seria inevitável falar desta grande caminhada sem mencionar a equipa que esteve sempre presente. No entanto, torna-se difícil encontrar as palavras certas para escrever sobre este grupo de pessoas de extrema importância, sendo elas o professor cooperante (PC), os meus colegas de núcleo de estágio (NE) e o professor orientador (PO)

Segundo Batista et al. (2014), o professor cooperante (PC) é amplamente reconhecido na literatura por desempenhar um papel crucial no processo de formação dos futuros professores. Os autores afirmam ainda que o professor cooperante (PC) pode ser considerado um elemento fundamental e dinamizador de todo o processo formativo e assume a responsabilidade pela formação de futuros professores. O PC, inevitavelmente, é considerado uma inspiração e um exemplo a seguir, ou pelo contrário, uma figura com a qual não nos identificamos, mas que influencia a criação da nossa figura profissional.

Felizmente, tive a sorte de trabalhar com um professor com o qual me identifico e que considero uma grande inspiração. Uma pessoa que representava o equilíbrio entre o rigor e a empatia, ou seja, exigente com o trabalho pedido, mas criando boa relação com os EE e com os seus alunos, realizando uma excelente distinção entre os momentos sérios e os momentos descontraídos. Além da exigência e empatia, características como a organização, a compreensão, a capacidade de ser incisivo, a preocupação, a paciência e a

competências que o caracterizam e que são para mim a base para o desenvolvimento de um bom trabalho enquanto docente. Desde o início do estágio, o PC desempenhou um papel de excelência, com auxílio permanente, respeitando as diversas fases de integração e inculcando autonomia gradualmente. Numa fase inicial, estava presente em todas as aulas e caso necessário intervinha. Com o passar do tempo atribuiu-me a missão de lecionar as aulas de forma totalmente autónoma consoante a minha evolução. As intervenções eram sempre com intenção de complementar alguma informação fornecida aos alunos ou de auxiliar em algum momento mais difícil, tanto ao nível do controlo da turma, como na explicação mais profunda de alguns conteúdos específicos.

À semelhança do PC, também o PO se caracterizou como um elemento fundamental, sendo uma ligação entre a faculdade e a EC. Com um vasto conhecimento proveniente dos anos de docência, da experiência prática e todo o trabalho desenvolvido na área da investigação, o PO disponibilizou todo o suporte teórico necessário para que os seus EE sustentassem e fundamentassem todo o trabalho desenvolvido e todas as suas ações no decorrer do EP. Apesar do rigor e exigência constante, mostrou ser acessível e estar disponível para auxiliar os EE, bem como esclarecer dúvidas que fossem surgindo.

Para completar este núcleo de estágio profissional, é fulcral mencionar os meus três colegas, que com características distintas contribuíram nos momentos de reflexão para o meu desenvolvimento enquanto EE.

Quando as listas de colocações nas escolas foram divulgadas, apressei-me a descobrir quem seriam as pessoas que viveriam a experiência de lecionar aulas pela primeira vez comigo. Dois dos colegas já conhecia e nunca tinha tido qualquer tipo de contacto com o último. Apesar de termos criado uma boa relação entre colegas, sinto que não passava disso. Contudo, nos momentos de discussão e debate nas reuniões de NE, cada elemento dava o seu contributo para que fosse possível perceber os diferentes pontos de vista, refletir sobre os mesmos e assim crescer.

Seria inevitável destacar a importância de um dos colegas de estágio. Felizmente tinha uma grande amiga como colega e, devido à enorme cumplicidade existente, recorria várias vezes para desabafar, contar algum episódio caricato e falar de todas as inseguranças sentidas ao decorrer deste longo ano.

O NE ficará sempre marcado na minha pessoa, pelos diversos contributos para o meu crescimento pessoal e profissional, por vivenciarem comigo esta experiência e por serem um suporte ao longo deste ano desafiador.

3.6. Turma Residente

No início do Estágio Profissional (EP), a curiosidade em saber qual seria a turma que me iria ser atribuída era enorme. Na primeira reunião que tivemos com o PC, as primeiras informações que ele transmitiu foi cada um de nós ficaria responsável por uma turma de 10º ano do Curso de Ciências e Tecnologias. Assim que foi possível, o PC divulgou o horário de cada turma dando-nos a oportunidade de escolher aquele que nos fosse mais conveniente, ficando assim atribuída a turma residente (TR).

A turma possuía uma carga horária de 150 minutos semanais distribuídos por sessões de tempo (50 minutos) às terças-feiras das 8h20 às 9h10 e sessões de bloco (100 minutos). Inicialmente a turma era composta por 23 alunos, no entanto dois alunos ingressaram posteriormente na turma e uma das alunas da proposta inicial acabou por mudar de instituição de ensino, fixando o número de alunos em 24, dos quais 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino 7 anos, sendo a média de idades de 15,2.

Na primeira aula, além da apresentação dos professores e dos alunos, foi realizado um inquérito (anexo 1) com intuito de caracterizar a turma, obtendo algumas informações mais detalhadas acerca dos discentes. Foram recolhidas informações relativas aos dados pessoais, escolares, desportivos e de saúde. Este pequeno inquérito visava facilitar o processo de gestão, planeamento e organização das aulas.

No que concerne à prática desportiva, 14 dos alunos praticam algum desporto extraescolar. A turma é marcada pela presença de praticantes de diversas modalidades, tais como, futebol, ginástica artística, jiu-jitsu, natação, triatlo, dança, andebol e ainda existe quem pratique ginásio. Dos 10 que não praticam nenhuma modalidade, apenas 3 nunca praticaram qualquer modalidade.

Com o intuito de perceber o entusiasmo e o grau de interesse dos alunos em relação às modalidades desportivas, foi questionado qual a sua modalidade preferida e que classificassem de 1 a 4 as modalidades que seriam abordadas ao longo do ano letivo, sendo que 1 corresponde a “não gosto” e 4 a “gosto muito”. A modalidade de Futebol foi a modalidade preferida de grande parte dos alunos (40%), seguida de badminton (20%). O inverso acontece quando se fala da preferência entre as modalidades a serem abordadas, badminton foi a preferida (25%) seguida de futebol (21%). Na figura 2 estão representados dois gráficos circulares mostrando a preferência das modalidades e a preferência das modalidades que foram abordadas.

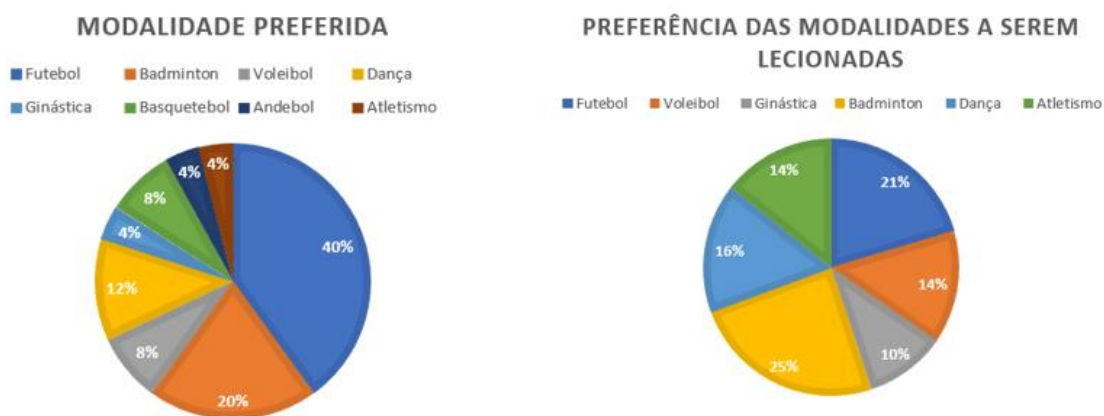


Figura 2 - Gráficos circulares com as modalidades preferidas e com a preferência de modalidades dos alunos.

Com base nas informações recolhidas no questionário é possível induzir que o geral da turma tem um grande gosto pela prática de exercício físico, dado que mais de metade da turma pratica alguma modalidade ou realiza exercício físico fora do contexto escolar. Será também de realçar a preocupação dos discentes

no que toca às classificações obtidas. Estes perguntavam recorrentemente quando seriam os momentos de avaliação e demonstravam ambição para se superarem e alcançarem o melhor resultado possível.

3.7. Escola Co-cooperante e turma partilhada

A escola co-cooperante foi a escola que permitiu o contacto com o 1º e 2º ciclo, dando a possibilidade de assumir duas turmas de 2º ano e uma turma de 6ºano como turma partilhada. Durante o primeiro semestre (outubro-janeiro) acompanhei as duas turmas de 2º ano e no segundo semestre (fevereiro-junho) acompanhei a turma de 6º ano. Importa também referir que a escola co-cooperante integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) tendo como objetivo a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Esta participação na escola co-cooperante permitiu a lecionação de aulas noutra realidade, tanto a nível do ciclo de ensino como a nível da comunidade escolar, dando oportunidade de perceber a importância de adquirir conhecimento específico, ferramentas e estratégias de ensino eficazes em todos os ciclos e em concordância com as características específicas de cada turma.

Tendo em conta que as crianças não nascem com capacidades motoras completamente desenvolvidas, existe um enorme potencial de exploração nas aulas de EF. Era fundamental proporcionar o desenvolvimento motor adequado aos alunos e possibilitar o seu máximo envolvimento com atividades físicas no contexto escolar, promovendo ao mesmo tempo o desenvolvimento social através de situações de interação com os colegas. Apesar das turmas de 2º serem bastante distintas e em escolas com características muito próprias, existia uma grande dificuldade comum às duas escolas, que estava relacionada com o espaço para a lecionação das aulas de EF em dias de chuva. Numa das escolas, o espaço destinado para a prática da aula era bastante reduzido e dificultava o bom funcionamento da mesma. Na outra escola, quando as condições atmosféricas eram inadequadas, a lecionação da aula ficava impossibilitada, devido à inexistência de um espaço coberto. Este fator dificultava bastante o

processo de ganhar a confiança e o controlo da turma, visto que era uma turma marcada pela presença de comportamentos desviantes.

O acompanhamento da turma do 6º ano diferenciou-se sobretudo pela presença de um colega de outro núcleo de estágio. A turma destinada ao núcleo de estágio onde estava inserida tinha sobreposição de horário com a minha TR, e, por esse motivo foi-me atribuída uma turma distinta da dos meus colegas. Considero que iniciar o acompanhamento de uma nova turma a meio do ano letivo, com um novo colega, dificultou a adaptação, tanto à turma como à escola. O fator tempo acabou por se mostrar essencial para a dissipação das dificuldades causadas por esta mudança.

Apesar das dificuldades sentidas e do desgaste que estas turmas criavam, reconheço a importância de experienciar a lecionação de diversos ciclos de ensino e as vantagens que traz para o meu desenvolvimento enquanto docente.

4. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Com base no Regulamento do EP, a componente da PES engloba três áreas específicas de desenvolvimento, dando especial importância à área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

O objetivo desta notável secção visa estruturar estratégias de intervenção guiadas por objetivos pedagógicos, respeitando os planos curriculares assim como os programas nacionais, conduzindo com eficácia a aprendizagem e a formação dos discentes.

Bento (2003), divide o planeamento em três momentos, sendo eles o Planeamento Anual, o planeamento das Unidades Didáticas (UD) e o Plano das Aulas, com o objetivo de interligar os três para aprimorar a qualidade do ensino. Um bom planeamento de cada uma das fases é fulcral para o sucesso de todo o ano letivo.

Quina (2009) menciona que a conceção destes documentos exige tomadas de decisão sobre diversos aspetos, principalmente sobre os objetivos de

aprendizagem, os exercícios, os métodos, os estilos, os modelos de ensino e a organização da prática.

4.1. Planeamento

4.1.1. Preparação de um grande ano: Planeamento Anual

O planeamento anual tem como objetivo situar e concretizar os programas de ensino na escola. Este processo procura orientar o ensino ao longo do ano, estabelecendo objetivos alinhados com as orientações do grupo de EF e com o Plano Nacional de Educação Física (Bento, 2003).

Do ensino básico ao secundário, sempre vivenciei um contexto organizado e estruturado por períodos e pensava que iria ter uma experiência idêntica no decorrer deste EP. Contudo, no primeiro contacto com o PC, este informou que a EC segue o regime semestral, ou seja, o ano letivo é composto apenas por dois semestres. Por ser a primeira experiência como docente e não existindo termo de comparação, torna-se difícil referir vantagens ou desvantagens sobre a organização semestral. A única diferença sentida foi a nível das interrupções letivas, uma vez que os alunos acabam por ter cinco interrupções, ou seja, duas interrupções a mais do que na organização por períodos, mas que não apresenta grande influência no planeamento.

A tabela abaixo apresenta o calendário escolar com as datas de início e término de cada semestre e as respetivas interrupções letivas.

Tabela 1 - Calendário das atividades letivas com as interrupções

Semestre	Início	Termo	Interrupções Letivas		
				Início	Termo
1º	13 de setembro 2023	26 de janeiro 2024	1ª	20 de novembro 2023	22 de novembro 2023
			2ª	21 de dezembro 2023	2 de janeiro 2024
			3ª	29 de janeiro 2024	1 de fevereiro 2024
2º	2 de fevereiro 2024		4ª	12 de fevereiro 2024	13 de fevereiro 2024

		4 de junho (9º, 11º e 12º anos) 14 de junho (7º, 8º e 10º anos)	5ª	27 de março 2024	5 de abril 2024
--	--	--	----	------------------	-----------------

Após conhecimento do calendário escolar, o PC apresentou-nos as modalidades previamente definidas pelo grupo de EF (620) para serem abordadas no ano de escolaridade da TR (10º ano). Posto isto, iriam ser abordadas 2 matérias dos jogos coletivos (Futebol e Voleibol), 1 matéria de ginástica (Ginástica de solo), 1 matéria de atividades rítmicas expressivas (Dança), 1 matéria de raquetes (Badminton) e Atletismo. Assim, e com base no roulement dos espaços a serem ocupados pelos professores de EF, seria possível preparar o grande ano letivo que tinha pela frente.

O primeiro passo foi distribuir o número de aulas, consoante o espaço disponível para a prática, pelas diferentes modalidades. Não esquecendo de “reservar” duas aulas para a realização do teste escrito de avaliação de conhecimentos e duas aulas para autoavaliação. O roulement dos espaços destinados à prática possibilitou um planeamento por blocos, ou seja, lecionar uma modalidade de cada vez.

Tabela 2 - UD lecionadas e respetivos tempos letivos previstos/leccionados

Semestre a lecionar	Modalidades	Nº de tempos previstos/Lecionados
1º	Futebol	12/12
	Voleibol	15/15
	Ginástica de Solo	11/11
2º	Atletismo	16/16
	Badminton	13/11
	Dança	13/10

As aulas que não foram lecionadas, foram destinadas à participação em projetos. Importa ainda mencionar que algumas aulas de modalidades específicas, nomeadamente futebol e atletismo, que são lecionadas no espaço exterior, poderiam sofrer alterações. Caso as condições climatéricas fossem inadequadas o objetivo da aula ficaria comprometido.

O planeamento anual, apesar de ser um documento que sofre várias alterações ao longo do ano, representa um papel fundamental para orientar e sistematizar aquele que seria o grande ano de EP, o ano mais importante no desenvolvimento profissional de qualquer futuro docente.

4.1.2. Preparação de cada etapa: Unidade Didática

A segunda fase de planeamento corresponde à elaboração da UD. Metzler (2011) menciona que cada professor leciona uma UD de forma diferente, visto que cada turma é distinta e que, conseqüentemente, os objetivos definidos terão de seguir essa mesma linha. O mesmo autor, diz-nos que para atingir a eficácia, os professores devem conhecer diversos modelos instrucionais, e considera que os melhores professores não são os conhecedores de um maior número de modelos, mas sim aqueles que selecionam o mais adequado para cada situação. Posto isto, a intervenção do professor deve estar em conformidade com o contexto e com as características da sua turma.

A estruturação e elaboração de cada UD não se concretizou isoladamente. Para tal, recorreu-se ao Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), desenvolvido por Vickers, no ano de 1990.

O MEC foi desenvolvido especificamente para o ensino de desporto. Além de refletir um pensamento transdisciplinar, refere as habilidades e estratégias de uma modalidade, demonstrando como os conceitos da ciência do desporto impactam o processo de ensino-aprendizagem (Mesquita et al., 2014). Este modelo mostra como uma matéria é estruturada e pretende interligar o conhecimento acerca de um conteúdo com a metodologia e as estratégias para o ensino. É composto por três fases: análise, decisão e aplicação.

A conceção dos diferentes MEC, reforçou a ideia da complexidade que é o planeamento e realçou a importância das diferentes fases. Comecei por analisar os conteúdos programados e a pensar como os iria distribuir, mas para ser coerente e eficiente era necessário conhecer o nível de desempenho dos alunos, as condições de aprendizagem, ou seja, os espaços e material disponível.

Posto isto, iniciei pela fase de análise, especificamente pelo módulo 1, que exige um conhecimento da modalidade, baseando-se em quatro categorias transdisciplinares do conhecimento, sendo elas habilidades motoras, condição física e fisiologia, conceitos psicossociais e cultura desportiva. Para a elaboração do módulo 2, ainda pertencente a esta fase, foi recolhida informação sobre os recursos humanos, temporais e materiais do envolvimento, com o intuito de tornar o planeamento o mais adequado possível. No módulo 3, realiza-se uma breve caracterização da turma. Através da avaliação diagnóstica é possível perceber e identificar o nível dos alunos, conseguindo adaptar o planeamento consoante as características e necessidades que a turma apresenta.

Após reunidas as informações dos diferentes módulos da fase de análise, podia sim avançar para a fase de tomar decisões. No módulo 4 foi determinada a extensão e sequência dos conteúdos a abordar, consoante o número de aulas destinadas a cada modalidade definidos no planeamento anual. Esta fase pode ser vista como um guião para o professor, ajudando-o a organizar e a sequenciar os seus objetivos, evitando que este ande à deriva no decorrer da leção da UD. Inicialmente, surgiram algumas questões, como a quantidade de conteúdos a abordar e o tempo atribuído para a sua introdução, exercitação e consolidação. Com este módulo, reconheço a importância de abordar, apenas, os conteúdos adequados para o nível de desempenho da turma. Considero que é mais importante abordar menos conteúdos e dedicar o tempo necessário para os discentes exercitarem e consolidarem, garantindo aprendizagem, melhoria no desempenho das habilidades motoras e melhoria na prática da modalidade abordada.

As UD elaboradas foram sofrendo alterações e ajustes. Este processo de adaptação permitiu orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma a

acompanhar a evolução dos alunos. No módulo 5 foram determinados os objetivos referentes às quatro categorias transdisciplinares, que se pretendiam alcançar durante a lecionação da UD. Apesar de existirem níveis de desempenho distintos, os objetivos foram definidos consoante o nível que os discentes evidenciavam. O módulo 6 corresponde à configuração da avaliação onde a principal dificuldade foi na avaliação sumativa, mais especificamente, no momento de atribuir uma classificação com base nos dados recolhidos durante a avaliação sumativa, tentando sempre ser o menos injusta possível. No módulo 7 foram idealizadas as progressões pedagógicas, considerando toda a informação recolhida na fase anterior, como os conteúdos a abordar, condições e contexto de aprendizagem, nível de desempenho dos alunos e ainda os objetivos a alcançar. Para terminar, o módulo 8 é dedicado à fase de aplicação, refletindo todo o trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática.

Importa referir que os MEC foram elaborados sempre que se iniciava a lecionação de uma nova modalidade, permitindo desenvolver conhecimentos específicos que promoviam a utilização de situações de aprendizagens e progressões adequadas ao nível de desempenho dos alunos. Bento (2003) menciona que um planeamento adequado da UD deve ir além da simples distribuição de conteúdos pelas diversas aulas, deve ser a base para uma notável qualidade e eficácia do processo de ensino, evitando que as aulas apresentem a mesma estrutura, sem uma ligação bem planeada e articulada. Posto isto, a ligação entre o módulo 1 e o módulo 4, proporcionou uma maior aprendizagem sobre o processo de ensino, refletindo-se no momento de tomar de decisões, sendo estas orientadas para o desenvolvimento das UD.

Em suma, o principal objetivo deste nível de planeamento visa potenciar condições de aprendizagem iguais para todos os alunos, permitindo que estes alcancem os objetivos definidos pelo professor para cada unidade de ensino. Perante as dificuldades sentidas no processo de planeamento, reconheço a necessidade de não excluir a possibilidade de mudança, estando suscetível a alterações e reformulações que realçam a capacidade adaptativa e reflexiva do professor, sendo fundamental analisar se as estratégias planeadas estão a criar o efeito desejado.

4.1.3. Preparação de cada momento: Plano de Aula

Com o objetivo de concretizar na prática tudo o que foi analisado e decidido durante o planeamento anual e da UD, chega o momento de planear algo mais minucioso, incisivo e direcionado para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, o “famoso” plano de aula.

A estrutura utilizada (anexo 2) foi definida pelo NE. Esta era dividida em três partes – inicial, fundamental e final – incluía também as situações de aprendizagem, o respetivo tempo, descrição da organização metodológica, os objetivos comportamentais e os critérios de êxito. Além disso, no cabeçalho estavam presentes informações relativas aos recursos necessários para a lecionação da aula (espaciais e temporais), funções didáticas interligadas com os conteúdos a abordar e os objetivos gerais de acordo com as categorias transdisciplinares, como habilidades motoras, condição física e fisiologia, cultura desportiva e conceitos psicossociais.

A planificação dos planos de aula nem sempre foi um processo fácil, não se tratava apenas de idealizar exercícios para a aula. Era necessário ter em consideração o nível de desempenho da turma, o conteúdo a abordar e os objetivos a alcançar no fim da sessão. Numa fase inicial, surgiam dúvidas que interferiam neste processo, como qual seria a situação mais adequada para abordar determinado conteúdo e o respetivo tempo de exercitação. Com o tempo entendi que não existe nenhuma planificação perfeita para desenvolver determinado conteúdo. O PC fazia questão de mencionar diversas vezes que os planos de aula eram um conjunto de intenções, ajustados aos alunos com prioridade na sua aprendizagem efetiva e não apenas na exercitação das habilidades, como docentes devemos deter a sensibilidade de perceção da resposta aos nossos alunos às atividades propostas e ajustar o plano.

Além disso, devemos estar sempre preparados para a impossibilidade de cumprir o plano de aula tendo sempre um plano B pensado, ou até mesmo um plano C. No decorrer do EP, por diversas vezes, as condições atmosféricas dificultavam a execução do planeado, devido ao espaço destinado para a realização da prática não se encontrar adequado para a mesma. Posto isto era

necessário adaptar a aula, condicionando o espaço ou realizando outras atividades, como exercícios de condição física ou até mesmo lecionação de uma aula teórica.

A experiência do EP permitiu-me perceber que o plano de aula é um guião que está em constante adaptação, ajustando-se à resposta dos alunos aos diversos exercícios propostos, sendo os discentes o centro do processo.

4.2. Realização da prática

4.2.1. Da teoria à prática: Lecionação das diferentes modalidades

A missão de ensinar envolve a interação dos sujeitos de aprendizagem com um leque de estratégias, métodos e situações destinadas a alcançar os objetivos formativos. Posto isto, apresentarei os recursos que orientaram a minha prática pedagógica na lecionação das diferentes modalidades abordadas, a experiência de cada uma delas e os desafios que foram surgindo.

A tabela seguinte apresenta, de forma sintetizada e organizada cronologicamente, os modelos que foram utilizados em cada UD ao longo do EP.

Tabela 3 - Modelos utilizados na lecionação das diferentes UD.

	MED	MAPJ	MID	MAC	Modelo desenvolvimental
Futebol	✓		✓		
Voleibol		✓	✓		
Ginástica de solo			✓	✓	
Atletismo	✓		✓		
Badminton			✓		✓
Dança			✓	✓	

Para cada modalidade foram utilizadas estratégias dos modelos de ensino mais adequados. Contudo, nem sempre foi possível seguir as diretrizes do modelo escolhido e recorria ao MID para assegurar altas taxas participação dos alunos na tarefa através da supervisão.

4.2.1.1. Futebol

O ensino dos jogos desportivos deve ser compreendido como uma competência cultural apoiada no conhecimento, na compreensão e na identificação com sentido e valores pertencentes à atividade física (Mesquita & Graça, 2006).

Na lecionação da modalidade de futebol, foram utilizadas estratégias do Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop (1994). O MED destaca a inclusão de três eixos fundamentais para o ensino da EF, sendo eles competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto, tendo como propósito formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (Siedentop, 1998). Com este modelo pretendia que os alunos dominassem as habilidades, tendo uma participação no jogo satisfatória e conhecendo, compreendendo e adotando um comportamento adequado a complexidade do jogo. Através da cultura desportiva conhecessem as tradições e os rituais associados ao desporto e diferenciassem a boa da má prática desportiva. Fossem alunos entusiastas, no sentido em que o desporto os cativava, sendo promotores e defensores da autenticidade da prática desportiva.

Posto isto, as estratégias utilizadas para aplicação do MED foi a criação de equipas e a nomeação de cada capitão. Nas diversas sessões, a competição esteve sempre presente, nas aulas de tempo (50 minutos) através de jogos mais lúdicos e nas aulas de bloco (100 minutos) através da realização de jogos reduzidos entre equipas. O término da unidade didática foi marcado com o evento culminante que consistiu na realização do torneio final entre equipas.

A UD de futebol era composta por 9 aulas, sendo 6 aulas de tempo e 3 de bloco, mas grande parte das aulas foram adaptadas devido às condições atmosféricas. Estas deixavam o piso escorregadio e perigoso para a prática da modalidade, algumas tiveram de ser realizadas noutra espaço devido às condições inadequadas para a prática. As condicionantes mencionadas acabam por prejudicar bastante a lecionação das aulas e consecutivamente a aprendizagem dos alunos.

A necessidade constante de adaptar a aula foi uma dificuldade sentida no planeamento e lecionação da modalidade. Para a ultrapassar, na hora de planear a aula, além de idealizar os exercícios que queria realizar, planeava possíveis adaptações, como reduzir as dimensões do campo, ou possíveis variantes, e ainda idealizava situações para realizar na sala de expressões. Assim estaria preparada para qualquer constrangimento.

Outra dificuldade sentida no decorrer desta modalidade foi na instrução e na transmissão de conteúdo. Futebol é uma modalidade que não domino e considero que isso prejudicou a minha prestação como professora, uma vez que transmitia pouco feedback.

A lecionação desta unidade didática em específico foi um grande desafio, considerando que a falta de domínio dos conteúdos me prejudicou, porque além de ir sempre insegura para a aula, sinto que a transmissão de feedback e a instrução foram deficitárias. No fim de cada sessão ficava com o sentimento de frustração quando chegava a casa e refletia sobre as aulas lecionadas. Sentia que não estava a dar o meu melhor, o que afetou a minha motivação para o restante EP. Rapidamente percebi que o processo de estágio passa por isso mesmo, falhar, aprender com os erros e evoluir como profissional. Comecei logo fora da minha zona de conforto, mas era apenas a primeira UD a lecionar e ainda havia muito caminho para percorrer, para aprender e crescer.

4.2.1.2. Voleibol

Depois da desmotivação proveniente da lecionação da modalidade anterior, a presente modalidade veio dar ânimo a esta caminhada que é o EP. Voleibol é uma modalidade que já pratiquei, que gosto bastante e que me sentia confortável a lecionar.

Para tornar o ensino de voleibol educativo e conduzir a uma melhor capacidade de jogar, de entender o jogo e de melhorar a relação com as situações de jogo e entre os seus intervenientes, é necessário adotar modelos de ensino que se combinem com as características dos alunos e que promovam uma aprendizagem enriquecedora ao nível dos domínios cognitivo, motor e sócio-afetivo.

De modo a atribuir intencionalidade pedagógica na intervenção a modalidade de voleibol e de promover uma formação desportiva eficaz dos discentes na modalidade, elegi o modelo de abordagem progressiva ao jogo ou MAPJ (Mesquita et al., 2013), por ser caracterizado como um modelo coerente que abrange diversos propósitos, destacando a redução de barreiras ao envolvimento desportivo e a otimização da aquisição de competências no jogo. Posto isto, é possível criar uma interação equilibrada entre as componentes táticas e técnicas, de acordo com a dinâmica do jogo e os objetivos de aprendizagem.

O MAPJ assenta muito da sua estrutura concetual nas ideias originais do Ensino dos Jogos para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), mormente, na ideia de progressão gradual, onde os alunos são expostos a desafios progressivamente mais complexos à medida que vão desenvolvendo as suas habilidades. O objetivo passa por proporcionar uma experiência desportiva positiva, onde os alunos se sintam motivados a aprender e a melhorar o seu desempenho. Um dos pilares centrais deste modelo é a inclusão de todos os alunos, independentemente do seu nível de desempenho. Posto isto, os professores são incentivados a adaptar as atividades de jogo de forma a proporcionar desafios adequados a cada aluno, promovendo a sua participação ativa e o desenvolvimento de todos.

Mesquita e Graça (2009) mencionam que o MAPJ atua em várias dimensões, como a dimensão cognitiva através da necessidade de os alunos compreenderem o jogo e fazerem da aprendizagem um processo de procura de soluções, dimensão social através da participação de forma equitativa, ou seja, todos os alunos tem forma de praticar e participar de forma igual, dimensão pessoal, garantindo a construção de valores eticamente fundados pela promoção do fair-play e da literacia desportiva, e por último, na dimensão motora, legitimando a aquisição de competências táticas, técnicas e físicas através da prática de jogo modelado, em referência ao jogo formal. A estrutura do MAPJ organiza-se em quatro Etapas de Aprendizagem do voleibol definindo progressões baseadas nos conteúdos a serem abordados.

Posto isto, o primeiro passo era enquadrar a turma numa das Etapas de Aprendizagem através da realização da avaliação diagnóstica. Após análise dos resultados, a turma foi enquadrada na segunda Etapa de Aprendizagem, caracterizada como jogo anárquico. O principal objetivo desta UD consistiu no desenvolvimento do posicionamento para receber e no deslocamento para enviar a bola para o campo adversário, do encadeamento do primeiro para o terceiro toque. Consistiu ainda na introdução da noção de recebedor e não recebedor e da transição (ação sem bola).

Na lecionação das aulas desta modalidade, algo que adaptei foi iniciar cada sessão com uma componente mais teórica para que os discentes pudessem aprender a componente teórica dos conteúdos, desenvolvessem a sua cultura desportiva e compreendessem melhor a dinâmica do jogo.

Durante esta unidade didática, a maior dificuldade sentida foi a transmissão de feedback e a idealização de exercícios de forma a não planear aulas muito monótonas. Apesar de ter algum domínio do conteúdo, sinto que a transmissão de feedback não foi muito eficaz. No decorrer das aulas observava muito o desempenho dos alunos, corrigia alguns aspetos, mas não era o suficiente. Era necessário transmitir feedback mais frequentemente, ter uma postura mais ativa na aula. Uma estratégia que adotei para adquirir uma postura mais ativa na lecionação foi focar-me nos princípios objetivos de cada aula e transmitir feedback de acordo com esses objetivos. Por exemplo, se íamos exercitar o passe, insistir em feedbacks referentes ao passe, ou, se o objetivo era desenvolver a diferenciação de papéis, reforçar a ideia da necessidade de comunicação entre jogadores. Além disso, utilizar o ciclo de feedback é fundamental para que os alunos consigam evoluir. Em relação à planificação de aulas diversificadas e evitar a monotonia de exercícios, realizei uma pesquisa aprofundada sobre possíveis situações de aprendizagem e assisti às aulas dos meus colegas e do PC para conseguir adquirir um leque de exercícios diferentes.

Olhando para o que foi realizado e refletindo sobre o mesmo, um dos pontos que alterava era a criação antecipada das equipas. No decorrer da presente unidade didática permiti aos alunos criarem as suas equipas e os seus grupos,

apesar de ter funcionado bem, considerando que os alunos estavam empenhados a realizar as tarefas propostas, acredito que se eu tivesse preparado os grupos teria resultado ainda melhor. O que acabou por acontecer foi que os melhores alunos jogavam sempre com os melhores e os alunos com mais dificuldade jogavam sempre com alguém que estava no mesmo nível. Segundo Graça e Mesquita (2020), a diversidade e a heterogeneidade de cada equipa são previamente garantidas na sua formação, com o objetivo de assegurar o equilíbrio na competição. Além de garantir o equilíbrio na competição, os alunos poderiam evoluir uns com os outros. No entanto, para todas as opções existe uma justificação, esta “resistência” à criação dos grupos é justificada com uma situação. Numa das primeiras aulas de Voleibol preparei antecipadamente os grupos e quando cheguei à aula e mencionei os elementos constituintes de cada um, a reação dos alunos não foi a desejada e durante grande parte da aula notei que estavam desmotivados e desinteressados. Quando avançamos para o jogo de 2x2, permiti que os alunos criassem as duplas para verificar qual a influência desta estratégia na motivação dos discentes. O que é certo é que os níveis de motivação aumentaram quando estes estavam a jogar com quem queriam.

Apesar do remate e do serviço por cima serem conteúdos da etapa seguinte decidi abordá-los na mesma para manter todos os alunos motivados para a prática da modalidade.

Em suma, a lecionação desta unidade didática foi bastante gratificante, uma vez que é uma modalidade que aprecio e onde foi visível uma melhoria no desempenho dos alunos. Apesar de sentir que a transmissão de feedback ainda era insuficiente, considero que houve uma evolução na minha prestação como professora, mas não invalida o facto de ainda existir outros aspetos a melhorar. Olhando para os objetivos definidos inicialmente e para o desempenho dos alunos na avaliação final, considero que as metas foram atingidas com sucesso, o que contribui para a sensação de dever cumprido.

4.2.1.3. Ginástica de Solo

Ginástica de solo foi a última modalidade a ser lecionada no decorrer do 1º semestre e era a oportunidade perfeita para combater os problemas associados à transmissão de feedback, visto que está é uma modalidade que pratiquei durante vários anos e com a qual me sinto bastante confortável.

Foram utilizadas estratégias de dois modelos distintos. Inicialmente recorria-se mais ao Modelo de Instrução Direta (MID) (Metzler, 2011), para introdução dos conteúdos, após isso utilizou-se estratégias do Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC)(Dyson & Casey, 2016).

O MID caracteriza-se por ter uma componente académica robusta, em que o professor orienta e controla as situações de aprendizagem (Metzler, 2011). Segundo Mesquita e Graça (2009) destacam que o presente modelo definir pelo papel central do professor na tomada de decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, principalmente na prescrição do padrão de envolvimento dos alunos e nas situações de aprendizagem, ou seja, o professor contém o controlo da sessão, definindo regras e rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Por esse motivo as estratégias deste modelo forma utilizadas no início da UD, quando o objetivo das aulas era a introdução de vários conteúdos, impulsionando a cooperação mútua, a responsabilidade partilhada e a construção conjunta do conhecimento.

Após introduzir os conteúdos abordados os alunos iniciaram a construção da sua sequência para apresentar no momento de avaliação. Nesta etapa surge o MAC que visa o desenvolvimento na colaboração entre os alunos como meio eficaz de aprendizagem. Segundo Johnson e Podlog (2014), o MAC destaca a importância da interação positiva entre os alunos. Este modelo foi implementado para que existisse interajuda entre os alunos com melhor desempenho e os alunos com mais dificuldade. Pode-se afirmar que representa uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que fomenta a colaboração, a responsabilidade compartilhada e o aprimoramento de habilidades essenciais, transmitindo a

mensagem de que o sucesso do resultado é proveniente de um trabalho em equipa e não apenas do individualismo.

Na lecionação desta modalidade, grande parte das aulas foram organizadas por estações, para rentabilizar o tempo de empenhamento motor e possibilitar a exercitação de vários elementos gímnicos na mesma sessão. Os conteúdos foram lecionados consoante o seu grau de complexidade, iniciando com os mais fáceis e progredindo para os mais difíceis. Primeiramente, as estações eram compostas por situações de aprendizagem para os diversos elementos gímnicos e após isso, as estações eram constituídas por situações de aprendizagem para os elementos mais complexas e com sequências de habilidades motoras para exercitarem as mais simples. Em todas as situações era possível adaptar consoante o nível do aluno.

Apesar de considerar que os conteúdos estavam bem distribuídos, acho que os alunos necessitavam de mais tempo para exercitar as sequências de grupo. Olhando para o planeamento, reconheço que foram poucas as aulas dedicadas para a elaboração e exercitação das sequências. Nas aulas com esta finalidade, cada grupo tinha a obrigação de apresentar uma parte do trabalho desenvolvido em aula a toda a turma, para que fosse possível observar a evolução e dar algumas sugestões para melhorar. Este processo, além de responsabilizar os alunos para exercitação da sequência, permitia desenvolver o espírito crítico, considerando que estes tinham de mencionar um aspeto a melhorar e um aspeto positivo dos grupos que apresentavam. Algo que resultou bem e que certamente irei realizar no futuro.

A lecionação desta modalidade foi um misto de emoções, por um lado a falta de interesse de alguns alunos foi desmoralizante e encontrar estratégias para os voltar a cativar não estava fácil. Contudo, ver a evolução de outros alunos foi gratificante, recompensado o trabalho realizado até ao momento.

4.2.1.4. Atletismo

Atletismo foi a primeira modalidade a ser iniciada no segundo semestre. Após reflexão sobre o vivenciado no decorrer do semestre antecedente, optei por implementar novamente o MED.

De modo a dar início à lecionação de Atletismo, a turma foi dividida em quatro grupos de seis elementos, que funcionavam como equipa. Cada equipa teve a responsabilidade de definir um nome, uma cor, um grito, um lema e uma mascote, com o objetivo de desenvolver uma socialização desportiva plena e autêntica. Deste modo, a filiação enunciada pelo Modelo de Educação Desportiva (MED) promoveu a integração dos alunos nos respetivos grupos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sentimento de pertença (Graça & Mesquita, 2020).

Para a modalidade de atletismo estavam destinadas 16 aulas distribuídas por 11 sessões. Era um número de aulas razoável, mas tendo em consideração a quantidade de conteúdos a serem lecionados, era fulcral uma boa gestão das mesmas. Sendo uma modalidade lecionada no exterior, uma vez mais, as condições climatéricas não favoreceram a instrução destes conteúdos.

A planificação foi realizada de forma cuidada e idealizando uma distribuição de aulas de forma equilibrada pelas diversas disciplinas, privilegiando as mais tecnicistas. Com isto quero dizer que as disciplinas como barreiras e estafetas, tiveram maior foco devido à sua dificuldade e à sua exigência. Além disso é fundamental organizar a instrução de forma coerente e seguindo uma lógica de desenvolvimento de capacidades. Barros (2012) reforça essa ideia, mencionando que uma das principais funções do docente passa pela eleição da ordem de introdução de cada conteúdo, para que seja respeitada a lógica de desenvolvimento de diferentes capacidades, considerando a carga horária.

Uma das dificuldades sentidas está relacionada com a planificação e organização das sessões. Por diversas vezes, as condições climatéricas impediram a lecionação das aulas em condições ideais, semelhante ao sucedido na modalidade de Futebol. Isto era sinónimo da necessidade de condicionar a aula, reduzindo o espaço destinado para a prática, ou de adaptar a aula, lecionando os conteúdos na sala de expressões ou no corredor, quando estes o permitiam, ou então desenvolver a condição física dos alunos através do treino de força. Qualquer uma destas opções teria influências no planeamento, trocando a ordem de lecionação que estava previamente definida.

Atletismo foi a modalidade em que senti mais dificuldade em lecionar. Não só pela imensidão de conteúdos a abordar, mas também pela falta de domínio de conteúdo, cujo estudo antecipado não foi suficiente para estar completamente segura. Este fator influenciou negativamente o meu desempenho, a transmissão de feedback era insuficiente e por vezes a fase de instrução era pouco eficaz, sendo necessário o auxílio do professor cooperante. Posto isto estão reunidas as condições perfeitas para a desmotivação de uma professora estagiária insegura. Segundo Rolim e Garcia (2007), a desmobilização dos professores ao lecionar a presente modalidade é originado da crença da necessidade de ter um profundo conhecimento das suas técnicas específicas e da metodologia do treino.

Estava planeado a realização de um evento culminante, que infelizmente não se sucedeu. Como já referido anteriormente, as condições atmosféricas adversas obrigaram à adaptação constante de aulas o que depois teve de ser compensado. Nomeadamente as aulas dedicadas à disciplina de barreiras. Sempre que estas estavam planeadas, era necessário adaptar e substituir por corrida de estafetas, realizadas no corredor, ou então, as aulas eram condicionadas, aproveitando o espaço seco do campo, que era bastante reduzido.

Uma das alterações que fazia no planeamento da UD, é a nível da organização dos conteúdos, em vez de lecionar as diferentes disciplinas e só avaliar no fim, optava por abordar uma disciplina de cada vez e só avançava para a seguinte após a avaliação da lecionada.

Com o terminar desta unidade didática, reconheci um retrocesso naquilo que tinha sido a minha evolução no processo de estágio. No entanto esta caminhada é caracterizada por isso mesmo, por altos e baixos que devem ser ultrapassados e ser vistos como aprendizagem e essencialmente como experiência, sendo positiva ou negativa. Ainda restavam duas modalidades para lecionar e mostrar a evolução e progresso que adquiria com o vivenciado, sem desmotivar e com determinação para melhorar a cada dia.

4.2.1.5. Badminton

À semelhança da modalidade de Voleibol, Badminton veio com a “responsabilidade” da necessidade de mostrar uma evolução positiva naquilo que era a minha prestação como professora.

Para abordar esta modalidade recorreu-se ao Modelo Desenvolvimental das Tarefas e do Jogo (Rink, 1993), este diz-nos que o papel do professor passa por estruturar as tarefas de aprendizagem, exigindo um tratamento didático veiculado pela manipulação da complexidade das situações de aprendizagem e pela estruturação do trabalho do aluno. Rink (1993) refere que para o ajustamento das tarefas de aprendizagem ao nível de desempenho dos alunos é necessário considerar as características de cada um. O presente modelo aponta três princípios fulcrais no planeamento didático, sendo eles o princípio da progressão, a estruturação dos conteúdos segue uma sequência lógica, o princípio do refinamento, os alunos aperfeiçoam o seu desempenho através da exercitação e consolidação nos aspetos de maior dificuldade de execução, e o princípio de aplicação, proporcionando oportunidades de utilização em condições próximas da sua aplicação (Graça & Mesquita, 2020).

Relativamente ao planeamento da unidade didática, esta foi realizada da base para o topo, ou seja, iniciando com a leção dos batimentos mais simples e progredindo para os mais complexos, à semelhança das restantes modalidades. As situações de aprendizagens escolhidas foram realização de sequências de batimentos e situação de jogo 1x1. Optei pelas sequências de batimento porque permite aos alunos exercitarem várias vezes o batimento lecionado. Estas também permitiam que os alunos conseguissem associar possíveis respostas consoante o tipo de batimento realizado pelo adversário e a sua posição em campo, desenvolvendo a tomada de decisão no contexto de jogo. Considero que as estratégias pedagógicas contribuíram para a melhoria do desempenho dos alunos na prática da modalidade.

Neste percurso de estágio, uma das maiores dificuldades permaneceu na transmissão de feedback. No decorrer desta unidade didática, foi possível observar uma evolução. No início da leção da modalidade, o feedback que

transmitia era reduzido e apenas observava bastante os alunos. Algo essencial para esta evolução, foi continuar a utilizar a mesma estratégia da UD de Voleibol, isto é, selecionar alguns pontos chave para a realização do conteúdo a ser abordado em cada sessão e mencioná-los várias vezes durante a sessão. Assim permitia um domínio prévio do conteúdo e um feedback constante e adequado no decorrer da aula. Obviamente, que depois de observar o desempenho dos alunos, seria fulcral transmitir o feedback adequado.

Um aspeto bastante positivo nesta unidade didática, foi a realização do torneio de jogo 1x1 entre a turma. Algo que proporcionou alguma competitividade entre os alunos e boa disposição no decorrer do mesmo. Foi realizando um torneio feminino e masculino de dupla eliminatória. No Anexo 3 consta o esquema utilizado para organização do torneio. Contudo, um aspeto que ainda pode ser melhorado, é a organização eficiente dos jogos entre os alunos que já foram eliminados e uma melhor gestão quando os alunos faltam. No futuro, posso sempre optar por ter um esquema para preencher à medida que os alunos vão sendo eliminados, permitindo que joguem com os diferentes colegas e repetindo menos vezes os adversários.

De forma a concluir, creio que os objetivos definidos inicialmente foram alcançados. Os alunos melhoraram o seu nível de jogo, adotaram o uso de novos batimentos, deixando de utilizar apenas o clear, e além disso, foi possível que entendessem a lógica da execução das várias sequências, fazendo um transfer para o momento de jogo 1x1.

4.2.1.6. Dança

A tão ansiada modalidade de dança vem marcar o fim deste percurso de EP, sendo a última a ser abordada. No entanto era a que eu mais aguardava, por dança ser uma grande paixão.

As estratégias utilizadas foram idênticas às utilizadas na lecionação de ginástica, ou seja, aliando o MID e o MAC, visto que no momento de avaliação os alunos teriam de apresentar uma coreografia.

No planeamento da Unidade Didática, era idealizado abordar dança aeróbica e danças latinas, mas pelo número reduzido de aulas, optei por não lecionar este último conteúdo, assegurando uma boa abordagem à aeróbica e uma boa compreensão dos conteúdos lecionados. O planeado foi introduzir os passos mais simples, progredindo para os mais complexos. Outra estratégia utilizada foi a criação de sequências coreográficas com vários passos de aeróbica. Um fator essencial foi pensar sempre que os alunos não dominam o conteúdo e que existe a possibilidade de não acompanharem tão facilmente como o idealizado.

A certa altura da leção da modalidade, notei uma diminuição da motivação dos alunos na prática das aulas e era necessário arranjar estratégias para os voltar a cativar. Essas estratégias passaram por utilizar novas músicas, que fossem do gosto dos alunos, tornar as aulas mais animadas e iniciar o trabalho em grupo, começando a construir a coreografia que tinham de apresentar no momento de avaliação.

Os alunos tiveram a liberdade de formarem os grupos, desde que estes fossem equilibrados, ou seja, cada grupo tinha de ser composto por 3 rapazes e 3 raparigas. No entanto não foi suficiente para os grupos ficarem equilibrados. Permitir que fossem os alunos a formar os grupos foi vantajoso e desvantajoso ao mesmo tempo. Isto porque os alunos ficaram motivados a trabalhar com os colegas com quem se dão melhor. No entanto, os grupos ficaram desequilibrados, no sentido em que os alunos com mais dificuldades ficaram no mesmo grupo. O ideal teria sido eu a realizar a constituição dos grupos, de modo a formar grupos homogéneos. Nesta altura já se conhece bem a turma e já consegue associar alunos que trabalhem bem juntos ou que pelo contrário, seria uma má junção.

Relativamente ao desempenho dos alunos no momento de avaliação, estes surpreenderam-me pela positiva. Os discentes foram capazes de criar coreografias originais. Apesar de estar a abordar aeróbica, o objetivo da criação da coreografia era os alunos explorarem outros estilos de dança e não se prenderem só à aeróbica. Esse objetivo foi alcançado e foi notório o empenho dos alunos, juntando-se fora do horário letivo para treinar a sua coreografia.

De forma a concluir, a modalidade de dança foi a unidade didática que mais gostei de lecionar e que sinto que correu melhor. A minha postura foi diferente daquela tinha sido nas modalidades anteriores. Por ser a última modalidade e por ser um conteúdo que domino, estava bastante mais segura na leção das aulas e conseguia estar mais descontraída.

4.3. Vivenciar a docência em diferentes ciclos de ensino

No decorrer do EP, tive oportunidade de contactar com diversas faixas etárias e lecionar aulas em diferentes ciclos de ensino. Além de lecionar aulas à minha TR, sendo uma turma de ensino secundário, lecionei aulas ao 1º e 2º ciclo, mais especificamente, duas turmas de 2º ano e uma turma de 6º ano.

Começando pelo princípio, o 1º ciclo. Neste ciclo de ensino, os alunos apresentam idades reduzidas entre os 5 a 10 anos. O ser humano não nasce com a capacidade de movimento desenvolvidas, mas tendo um enorme potencial de desenvolvimento ao longo do seu crescimento. Tani (2023) menciona que devemos proporcionar o desenvolvimento motor adequado dos alunos, possibilitando o envolvimento mais sistemático e duradouro com atividades físicas para combater o sedentarismo e evitar ou reduzir a iliteracia motora. Posto isto e com base nas Aprendizagens essenciais, as situações de aprendizagem idealizadas para as turmas do 2º ano, baseavam-se em desenvolver as suas capacidades motoras, como deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações através de jogos, para que estes iniciassem a compreensão de regras.

Já para o 2º ciclo, inicia-se a abordagem das matérias de ensino na sua forma característica, ou seja, leção de algumas modalidades, com o intuito de assegurar as bases para desenvolvimento nos ciclos de ensino seguintes. Considera-se como fundamental os alunos adquirirem competências comuns nas três áreas da EF – atividades físicas, conhecimentos e aptidão física – através da participação ativa em todas as situações. Deste modo, o planeamento das aulas visava desenvolver as habilidades motoras bases das diferentes modalidades abordadas, optando por exercícios simples, de fácil compreensão e com algumas variantes, para evitar a desmotivação dos discentes.

No ensino secundário, as Aprendizagens Essenciais, caracterizam este ano como sendo um período de estabilização das aprendizagens e atribui um carácter de revisão de conteúdos desenvolvidos nos ciclos antecedentes ou de recuperação de conhecimentos onde os alunos demonstrem mais dificuldades. Devemos ter em consideração que muitos discentes mudam de escola neste ciclo de ensino e por isso devemos optar por tarefas de recuperação ou aperfeiçoamento, não partindo do pressuposto que os alunos já sabem executar tudo, para facilitar a adaptação à mudança de escola e à composição da turma.

A nível de planeamento, em ambas as turmas foram realizados planeamentos distintos. Nas turmas de 2º ano apenas se realizou planeamento anual. Na turma de 6º ano, planeamento anual, com atribuição de aula para cada EE e da UD. Já na turma de 10º ano, sendo a TR, planeamento anual e MEC. Obviamente que em todas as turmas era construído o plano de aula para as diversas sessões.

A experiência da lecionação de aulas foi diferenciada, não só pelo ciclo de ensino e pelas características da turma, mas também pelo tempo de contacto com cada uma. Sendo a turma de 10º ano a TR, acompanhei-a no decorrer de todo o ano letivo, lecionando a carga horária atribuída à disciplina. Nas turmas de 2º ano e na turma de 6º ano apenas lecionei um semestre.

Confesso que a ideia de lecionar aulas ao 1º ciclo deixava-me um pouco receosa numa fase inicial, isto porque, sendo crianças do 2º ano e nunca tendo tido contacto similar, não sabia bem que tipo de exercícios realizar nas aulas. Além disso, o facto de os alunos apenas possuírem 50 minutos semanais destinados à disciplina e a ambição de querer fazer várias atividades, criando diferentes estímulos para os alunos não se alinhavam, ou seja, nas primeiras aulas, alguns exercícios ficavam por realizar.

Relativamente ao controlo da turma, este era bem distinto entre as turmas. Com uma das turmas de 2º ano foi fácil conquistar a sua confiança e ganhar o controlo da mesma, sendo uma turma mais calma e respeitadora facilitou. Noutra turma, foi quase impossível conseguir ter o controlo da turma, visto que esta era uma turma mais agitada, e a ausência constante também não auxiliou. Nesta

turma, a realização de várias aulas ficou impossibilitada uma vez que quando chovia não existia espaço disponível para a prática de educação física.

Terminado o 1º semestre foi momento de deixar as turmas de 2º ano e embarcar na aventura de lecionar aulas ao 6º ano.

Começar a lecionar aulas a uma nova turma a meio do ano letivo foi desafiante. Isto porque além de ser uma nova turma iria trabalhar com um novo colega, sendo esta outra turma partilhada. A adaptação a uma nova turma, a uma nova escola, a um novo funcionamento e a um novo colega foi um pouco difícil, mas foi ultrapassado facilmente. A turma reagiu bem a ideia de ter uma nova professora, ganhar a sua confiança e conseguir ter o controlo da turma foi-se construindo ao longo do tempo.

Nesta turma, o impasse sentido foi na elaboração de planos de aula, muitas vezes idealizava determinados exercícios pensando que eram acessíveis para os alunos e no momento de execução mostravam ser complexos para o nível de desempenho da turma sendo necessário adaptar. Na explicação dos exercícios era utilizada uma linguagem simples e de fácil compreensão, não recorrendo a termos muito técnicos para facilitar a sua perceção. No momento de transmissão de feedback era semelhante, linguagem fácil e transmitir pouca informação para os discentes conseguirem assimilar.

Relativamente à vivência de lecionar a diferentes ciclos de ensino, reconheço a sua importância, uma vez que lidar com diferentes turmas e com diferentes características permitiu desenvolver a minha capacidade de adaptação. Considero que me enriqueceu tanto a nível profissional como pessoal, dando ainda mais consciência sobre aspetos que devo melhorar, principalmente na intervenção pedagógica e na interação com os discentes, que deve ser adequada às características que estes apresentem.

4.4. A complexidade de avaliar

Realizar a avaliação é uma tarefa fundamental na função de professor, visa identificar os progressos e regressões dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Arends (2008) refere que a avaliação é uma função do

professor destinada a obter e sintetizar informação em relação aos seus alunos, com o intuito de tomar decisões assertivas. Esta tem como finalidade identificar as necessidades, lacunas, progressos e resultados da aprendizagem dos alunos, contextualizando as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, levando à reflexão que pode resultar em novas abordagens e metodologias (Rink, 2014).

Silva e Peric (2009) referem que a avaliação é benéfica tanto para os alunos e para a sua aprendizagem, como para os professores e para o processo de ensino. Posto isto, a avaliação é um processo essencial que se desenvolve ao longo de todo o ano letivo, permite identificar a qualidade do ensino, analisar o progresso dos discentes e refletir acerca da intervenção do professor durante processo de ensino-aprendizagem, possibilitando alguns ajustes para que seja possível atingir os objetivos definidos.

A avaliação ocorre ao longo de três fases distintas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Durante o EP, adotei uma avaliação que permitisse focar em cada aluno e adaptar as condições de aprendizagem consoante as suas necessidades específicas. Os critérios foram definidos com base no Plano Nacional de EF e nas suas respetivas Aprendizagens Essenciais, permitindo a elaboração de grelhas de avaliação com critérios específicos, baseando-se também nas diretrizes do grupo disciplinar de EF.

4.4.1. Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica não se traduz em “formular um juízo de valor”, mas sim em recolher informação para definir prioridades e ajustar as atividades de acordo com o desenvolvimento do aluno (Gonçalves et al., 2010). Este tipo de avaliação possibilita avaliar as competências dos alunos no início de cada modalidade e situar os alunos num nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Permite ainda escolher processos de planificação, de definição de objetivos, metodologias e estratégias mais adequadas à turma, e identificar as necessidades da turma naquele momento.

Posto isto, a avaliação diagnóstica foi realizada no início de cada UD, através de escalas de apreciação que continham os conteúdos e os critérios a serem

avaliados. Após a observação dos alunos e da respetiva avaliação, os resultados obtidos possibilitavam a identificação do nível de desempenho dos alunos, bem como observar o grau de consolidação das aprendizagens anteriores, servindo de guião para a definição dos objetivos de cada UD e para a sua planificação.

Inicialmente, este processo avaliativo foi complexo por diversos motivos, como a utilização excessiva de critérios. As grelhas de avaliação diagnóstica foram o primeiro instrumento avaliativo criado, sendo marcado pela longa lista de critérios a avaliar (anexo 4). Reconhecido o impasse, as grelhas de avaliação sofreram as alterações necessárias, nomeadamente na quantidade de critérios que foi reduzindo ao longo das UD. No entanto, a sua utilização foi fulcral para compreender o contexto de ensino, nomeadamente dos alunos, e possibilitar a determinação de maneira coerente e eficaz a sequência e extensão dos conteúdos a serem abordadas e adaptar as respetivas estratégias de ensino às necessidades específicas da turma.

4.4.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa tem como objetivo acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e, portanto, analisar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, identificando metodologias de ensino mais adequadas à necessidade dos discentes. Gonçalves et al. (2010) refere que ao observar como decorre este processo de ensino-aprendizagem, possibilita ao professor moldar as estratégias de ensino, introduzindo alterações que possibilitam a adequação das mesmas.

Esta avaliação esteve presente no decorrer do todo EP através da observação e análise do desempenho dos alunos, em todas as situações de aprendizagem realizadas. Mostrou ser uma ferramenta relevante para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem reconhecendo tanto as conquistas como os desafios dos alunos, permitindo refletir sobre a informação recolhida e auxiliando a definir e a reajustar os objetivos pré-definidos, bem como as estratégias e metodologias utilizadas, permitindo superar as dificuldades sentidas e alcançar o sucesso.

Especialmente nas modalidades de Ginástica de Solo e de Dança este tipo de avaliação esteve bastante presente. Quando os alunos iniciaram a construção da sequência de Ginástica de Solo e da coreografia de Dança, os grupos tinham de apresentar o trabalho desenvolvido durante a aula, após isso ouviam o feedback dado pelos colegas e por mim. Este processo permitia que os alunos tivessem sempre feedback sobre aspetos importantes e que tinham a possibilidade de melhorar na aula seguinte.

4.4.3. Avaliação Sumativa

A finalização das UD era marcada com a realização da avaliação sumativa, em que se pretendia observar a evolução existente dos alunos desde a avaliação diagnóstica, passando pela formativa e culminando na sumativa, com o intuito de atribuir-lhes uma classificação. Embora sempre considerasse o processo mais importante que o produto final, a verdade é que o término do semestre exigia a atribuição de uma classificação, sendo isso o mais difícil deste processo. Algo que o PC sempre mencionou é que o difícil não é avaliar, mas sim classificar.

Ribeiro (1999) menciona que a avaliação sumativa resulta de uma análise dos resultados no término de um período de ensino e de aprendizagem, facultando novos dados que complementam os obtidos pela avaliação formativa e que podem auxiliar a proporcionar uma avaliação mais equilibrada do trabalho executado.

A elaboração de todos os instrumentos para as distintas modalidades surgiu da necessidade de garantir um processo transparente, fundamentado, rigoroso e alinhado com as situações de aprendizagem desenvolvidas ao longo da UD.

Os instrumentos para realizar a avaliação sumativa foram diferentes dos utilizados para a avaliação diagnóstica. Apesar de ambos serem escalas de apreciação e avaliarem os mesmos conteúdos, o primeiro apenas continha os elementos alvo de avaliação, enquanto a grelha de avaliação diagnósticas era composta por critérios de êxito dos mesmos. No anexo 5 conta a grelha de avaliação sumativa da modalidade de permitindo observar as diferenças entre os dois instrumentos de avaliação.

No momento de avaliação recorreu-se a estratégias diferentes consoante a modalidade. Nas modalidades de Futebol, de Voleibol e de Badminton privilegiei o jogo como situação de avaliação e através da observação do desempenho de cada aluno preenchia a grelha. Este processo mostrou ser mais difícil e demorado devido à complexidade que envolve a observação de ações técnicas e táticas, especialmente no Futebol que foi a primeira experiência. Posto isto, nas modalidades seguintes, optei por preencher as grelhas durante o processo de ensino, recorrendo à avaliação formativa, como estratégia para assegurar uma avaliação justa ao aluno. Nas modalidades de Ginástica de Solo, de Atletismo e de Dança, optei por gravar os momentos de avaliação utilizando as filmagens para observar com clareza e de forma minuciosa todos os parâmetros avaliativos.

A classificação final dos discentes relacionou-se com a sua evolução, baseando-se nos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, no progresso observado e não apenas no desempenho no momento de avaliação sumativa. Para atribuição das classificações seguiu-se uma avaliação criterial, utilizando uma escala de 0 a 20 valores. Esta classificação fundamentou-se nos critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF e abrangem cinco domínios sendo eles: atividades físicas (45%), avaliando o desempenho em cada modalidade; aptidão física (15%), avaliado através da bateria de testes do Fitescolas; conhecimentos (10%), realizando teste de escrito de avaliação de conhecimento (anexo 6); comunicação (10%); autonomia e responsabilidade (20%). Através destes critérios foi possível atribuir uma classificação com base nas quatro categorias transdisciplinares.

4.4.4. Autoavaliação

A autoavaliação concede aos alunos refletirem sobre o seu desempenho ao longo do semestre, promovendo responsabilizar o aluno sobre o processo de aprendizagem, através da reflexão da evolução da sua performance nas diferentes modalidades abordadas. Segundo Santos (2002), a autoavaliação permite ao aluno realizar um processo de metacognição, ou seja, o discente reflete criticamente sobre a sua atividade cognitiva e executa um autocontrole

consciente das suas ações. Posto isto, no final de cada semestre, os alunos executam a autoavaliação com o intuito de perceber a perceção sobre o seu desempenho e desenvolvimento ao longo das aulas. A ficha que os alunos tinham de preencher consta no anexo

O PC aconselhou a mostrar as classificações obtidas em cada momento de avaliação, ou seja, de cada modalidade, do teste escrito e da aptidão física, deixando apenas a componente das atitudes, englobando a comunicação, a autonomia e responsabilidade, para os alunos refletirem. Desta forma seria possível os alunos idealizarem e proporem uma classificação mais realista e próxima daquela que seria atribuída na pauta final. Contudo, nem sempre existia concordância na classificação final, os alunos sentiam que tinham resultados mais baixos do que aquilo que realmente mereciam, recorrendo a comparações para justificarem a sua insatisfação. Esta insatisfação dos alunos trazia um sentimento de insegurança, que me fazia pensar se estaria a ser demasiado exigente com os alunos e refletir diversas vezes antes de atribuir uma classificação final.

4.5. Observar e refletir

Aranha (2007) considera que a observação é uma capacidade essencial para qualquer professor. Revela-se importante não só na análise e avaliação da prestação dos alunos, mas também no desempenho da profissão docente. Posto isto, a observação permite identificar prestações menos eficazes possibilitando a sua melhoria ou prestações eficazes proporcionando aprendizagem.

Posto isto, os momentos de observação das aulas lecionadas pelos meus colegas do NE, juntamente com as do PC, integraram o meu EP sendo uma das peças essenciais para a minha aprendizagem e para o meu crescimento enquanto docente.

De forma a organizar as diversas observações formais realizadas, o PC facultou uma ficha de observação de aula (anexo 7) que continha três objetivos: 1) ganhar a confiança e estabelecer o controlo da turma; 2) gestão – rentabilizar maximamente o tempo de aula; 3) instrução – melhorar a qualidade da informação. Os objetivos mencionados exigiam uma articulação entre a análise

dos comportamentos do colega observado e a reação dos alunos perante as estratégias utilizadas. Além disso, as aulas formalmente observadas eram marcadas antecipadamente, ficando registado em ata a sua data e qual o objetivo a observar, permitindo planejar a aula com maior minuciosidade para nada falhar.

Apesar de reconhecer a importância da observação no decorrer do EP, para mim, as aulas observadas eram sinónimo de grande nervosismo e insegurança para a lecionação da mesma, tornando-se algo característico desse momento. Nas oito aulas observadas era notório um grande nervosismo, independentemente da modalidade e da altura da observação. Isto porque a ambição e a insegurança andavam de mão dadas, ou seja, por trás da ambição de querer que tudo corresse bem existia o sentimento de que alguma coisa iria falhar, ou que não ia ser suficientemente bom.

O facto de as aulas observadas serem foco de reflexão e posterior debate entre o NE permitia confrontar opiniões acerca do que foi observado, analisando e reconhecendo pontos críticos e positivos, compreendendo as dificuldades, potenciando assim a aprendizagem proveniente do EP. A observação das sessões dos meus colegas possibilitou também desenvolver e adotar novas estratégias.

Associado ao ato de observar surge a reflexão. No decorrer deste ano a reflexão esteve bastante presente, fosse reflexão sobre a aula, sobre a aula observada, ou sobre a lecionação de unidade didática. Neste momento fui confrontada com as exigências da prática, diante as facilidades, dificuldades e inseguranças que surgiam, era necessário refletir sobre o realizado e uma atenção minuciosa no planeamento e desenvolvimento das atividades, não comprometendo a aprendizagem da turma e evoluindo profissionalmente. Silva e Araújo (2005) mencionam que a reflexão na ação ocorre durante o desenrolar da atividade pedagógica e envolve a análise do conhecimento implícito na própria ação, sendo o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é através da situação prática que o docente desenvolve e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional mais flexível e aberto.

Numa fase inicial, confesso que escrever as reflexões no fim de cada aula era um processo realizado com dificuldade, sem saber bem o que escrever ou que tópicos abordar, acabando por serem bastante descritivas e não reflexivas, além disso, não lhe dava a merecida importância. Com o passar de tempo fui compreendendo a sua pertinência, retirando conclusões sobre a importância e adequação das situações de aprendizagem implementadas, permitindo perceber o porquê de determinada atividade não ter resultado ou, pelo contrário, perceber o porquê de ter resultado tão bem. A reflexão da ação possibilitou a compreensão do “como” e do “porquê” de agir de determinada maneira e de escolher um determinado caminho. Além disso, auxiliou-me a compreender e decifrar o que não percebia durante a lecionação das aulas e a superar algumas dificuldades.

Em suma, a reflexão e a observação mostraram ser fundamentais no decorrer do EP, visto que através destas é possível retirar ilações e aprendizagens que contribuem para o crescimento de um EE. Pessoalmente estes momentos permitiram a correção de erros, implementar sugestões e questionar a minha atuação enquanto docente permitindo adquirir novas aprendizagens e crescer, tanto a nível profissional como pessoal.

5. Participação na escola e relação com a comunidade

De acordo com o regulamento do EP, a participação na escola e a relação com a comunidade engloba todas as atividades letivas e não letivas realizadas ao longo do ano. Esta intervenção na comunidade escolar é deveras essencial, não só para uma maior integração no corpo docente, mas também para um melhor entendimento do meio envolvente. Nóvoa (2009) diz-nos que os movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática reforçam o sentimento de pertença. Além disso, permite a um estudante estagiário vivenciar experiências que são traduzidas em aprendizagens sobre a natureza e dinâmica da escola e ainda a possibilidade de reter ilações para o futuro.

Por reconhecer a importância da participação nas atividades e entender que o papel de professor é mais do que lecionar aulas dentro de uma sala de aula,

assegurei-me de que teria uma presença assídua nas atividades propostas. Assim sendo, acabei por participar em diversos projetos e atividades levadas a cabo pela EC, nomeadamente o corta-mato (escolar e regional), o Dia da Filipa, o Projeto de Educação Sexual e o Projeto Eco-Escolas. Existe ainda um leque de diversas reuniões de carácter relevante para que seja possível conhecer de forma completa a prática docente. Destaco neste âmbito as reuniões de grupo, as reuniões de atividades de coordenação e planificação e ainda as reuniões de conselho de turma, que assumem um papel fulcral na organização do ano letivo, nas suas respetivas atividades e na discussão de diversos assuntos que são importantes debater. Por esse mesmo motivo, estive presente em todas as reuniões para que fosse possível trabalhar e colaborar com os distintos membros do corpo docente, principalmente os do grupo de Educação Física, que contendo anos de experiência e vivências diferentes, permitiam a partilha de pontos de vista distintos.

A participação em todas estas atividades é vista como uma oportunidade de criar uma relação com a comunidade escolar, onde era possível contribuir para a mesma e reter ferramentas e estratégias utilizadas que podem ser implementadas na organização e realização de eventos futuros.

A seguinte tabela sumaria a atividades previstas e nas quais participei, mencionando o papel desempenhado e o contributo para o meu desenvolvimento.

Tabela 4 - Mapeamento das atividades desenvolvidas.

Atividade	Descrição da atividade	Papel da EE	Contributo para o desenvolvimento da EE
Corta-Mato Escolar	Competição a nível escolar do corta-mato. Nesta atividade são apurados os alunos que irão representar a escola na fase regional do Corta-Mato.	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha das autorizações; - Distribuição dos alunos por sexo e escalão; - Divulgação do evento e cativar os alunos para a sua participação. - Organizar e distribuir os recursos alimentares no final da prova; - Arrumar o material após o término da atividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planeamento por sexo e escalão; - Organização necessária para supervisionar os participantes e evitar a execução indevida da prova; - Definição de um percurso adequado a cada escalão;
Corta-Mato Regional	Competição a nível regional.	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento dos alunos apurados para a fase regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção da logística envolvida num evento realizado fora do ambiente escolar;
Dia da Filipa	Dia comemorativo da Escola cooperante com dinamização de diversas atividades.	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização da atividade dos jogos tradicionais juntamente com o núcleo de estágio; - Responsável pela estação do Jogo da Corda; - Registo das pontuações de cada equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção da logística e organização de uma atividade em ambiente escolar, envolvendo atividades de diferentes domínios.

<p>Projeto de Educação Sexual</p>	<p>Visualização do filme “Coach Carter” e posterior debate de parâmetros relevantes presentes neste e que estejam relacionados com valores transmitidos nas aulas de EF. O debate foi realizado numa aula da disciplina de Filosofia, sendo uma atividade transdisciplinar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Destinar uma aula de EF para a visualização do filme 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção dos valores transmitidos através da disciplina da EF ao nível do combate à indisciplina e ao desrespeito com a imposição de regras, a definição de metas e a capacidade de compromisso para com os objetivos definidos.
<p>Projeto Eco-Escola</p>	<p>Limpeza da praia do Carneiro no âmbito do projeto Praia Sem Plásticos e do projeto Eco-Escola, sensibilizando os alunos da poluição das praias e os riscos diretos que os resíduos representam para a grande parte da fauna marinha por se desagregarem em microplásticos, com impactos graves para o meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os alunos na atividade e supervisionar o seu desempenho; - Sensibilizar os alunos da poluição das praias e da importância da limpeza das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a pertinência de sensibilizar os alunos para a importância da limpeza das praias, a quantidade de lixo que se acumula nas praias e as consequências da poluição na fauna marinha.
<p>Reuniões de grupo e das Atividades de Coordenação e Planificação</p>	<p>Organização de atividades e eventos (Corta-mato; Atividades para o dia da Filipa; Mega Sprinter); Discussão de assuntos importantes, como definição de critérios de avaliação. Transmissão de informações do conselho pedagógico;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação pouco ativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da organização e logística da escola; - Oportunidade de estabelecer uma relação com outros docentes;

	Debate de assuntos relevantes.		- Conhecer a realidade da prática docente para além da planificação e lecionação de aulas.
Reuniões de Conselho de Turma	Realização da apreciação global da turma; Apresentação e ratificação das classificações; Análise de casos particulares relativos ao comportamento e aproveitamento dos alunos; Criação e monitorização do plano de atividades da turma.	- Participação pouco ativa.	- Compreensão da dinâmica deste tipo de reuniões e reconhecer a sua importância.

5.1. Projeto Eco-Escola

Destaco o Projeto Eco-Escola por ser em articulação com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Este projeto pretendeu encorajar o desenvolvimento de atividades que pretendessem a melhoria do desempenho ambiental e que contribuíssem para a alteração de comportamentos e do impacto das preocupações ambientais nas diferentes gerações.

No sentido de sensibilizar os alunos da poluição das praias e os riscos diretos que os resíduos representam para a grande parte da fauna marinha por se desagregarem em microplásticos, com impactos graves para o meio ambiente, os alunos da minha TR participaram na limpeza da praia, recolhendo resíduos de plástico, papel/cartão, vidro ou cerâmica, metal, borracha, têxteis, artigos de pesca. Esta atividade decorreu num clima de aprendizagem positivo, no qual os alunos colaboraram e participaram ativamente, possibilitando-me desenvolver competências ao mostrar que pequenos gestos podem impactar o futuro do nosso planeta, contribuindo para um mundo mais saudável e sustentável.

6. Desenvolvimento Profissional: Análise do feedback pedagógico de uma estudante-estagiária durante a lecionação de uma unidade didática de Badminton

6.1. Resumo

O presente estudo teve como finalidade analisar o feedback pedagógico transmitido por uma estudante-estagiária no decorrer de uma unidade didática de Badminton. O contexto de ensino analisado foi uma turma de 10º ano composta por 24 alunos. Foram observadas 4 aulas lecionadas no decorrer do 2º semestre. A recolha de dados foi feita através da observação e transcrição do registo audiovisual. Utilizou-se um sistema de observação do feedback pedagógico com as dimensões Forma, Objetivo, Direção, Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback e Conteúdo, categorias de diversos autores (Gilbert et al. 1999; Sarmiento, 2004; Simões & Franco, 2006). A realização deste estudo mostrou que: o meio auditivo foi o preferido para a transmissão de feedback; os objetivos do feedback predominantes foram o avaliativo positivo e o descrito corretivo; os feedbacks foram direcionados, com maior frequência, para o aluno; numa fase inicial, o acompanhamento da prática consequente ao feedback era predominantemente feedback isolado, evoluindo para ser maioritariamente feedback seguido de observação ou ocorrendo ciclo de feedback; para terminar, na categoria conteúdo, a técnica foi o principal conteúdo. Com a elaboração deste estudo foi possível conhecer o perfil instrucional da EE numa UD de Badminton e retirar informações concretas que permitem melhorar e aperfeiçoar a futura atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: INSTRUÇÃO; FORMA; DIREÇÃO; CONTEÚDO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO FÍSICA.

6.2. Abstract

The present study aimed to analyze the pedagogical feedback transmitted by an preservice teacher during a Badminton teaching unit. The teaching context analyzed was a 10th grade class with of 24 students. Four classes were observed during the 2nd semester. Data collection was done through observation and transcription of the audiovisual recordings. A pedagogical feedback observation system was used with the dimensions Form, Objective, Direction, Monitoring of Practice Consequent to the Feedback and Content, categories from different authors (Gilbert et al. 1999; Sarmiento, 2004; Simões & Franco, 2006). Carrying out this study showed that: the auditory medium was preferred for transmitting feedback; the predominant feedback objectives were positive evaluative and corrective description; feedback was directed, more frequently, to the student; in an initial phase, the monitoring of practice resulting from feedback was predominantly isolated feedback, evolving to be mostly feedback followed by observation or occurring cycle of feedback; Finally, in the content category, technique was the main content. With the preparation of this study, it was possible to understand the instructional profile of preservice teacher in a Badminton UD and extract concrete information that allows improving and perfecting teaching performance.

KEYWORDS: INSTRUCTION; FORM; DIRECTION; CONTENT; TEACHER FORMATION; PHYSICAL EDUCATION.

6.3. Introdução

A capacidade de comunicação assume um papel fulcral na eficácia pedagógica do professor no contexto do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF (Mesquita & Graça, 2011). O modo como o professor instrui e a sua comunicação são fatores fundamentais para a qualidade do sucesso do processo de ensino (Rosado & Mesquita, 2011). A instrução corresponde ao comportamento de ensino utilizado pelo professor para transmitir informações associadas aos objetivos e conteúdos de ensino (Siedentop, 1991). Posto isto, a transmissão de informação é considerada uma das competências essenciais de um professor.

O processo de ensino-aprendizagem pode ser caracterizado como um processo interativo. Professores e alunos estão constantemente em comunicação. O docente fornece informações ao aluno frequentemente, seja sobre a forma como executa as ações motoras ou sobre os resultados obtidos. O feedback pedagógico entende-se como a reação, verbal ou não verbal, do professor à prestação motora do aluno, com o objetivo de adquirir ou melhorar a realização de uma habilidade (Quina, 2009). Segundo Fonseca et al. (2015) menciona que o feedback tem como finalidade pedagógica transmitir informações relacionadas com a tarefa ou com o processo de aprendizagem, com o intuito de melhorar o desempenho.

Considerando a importância que a transmissão de feedback possui no processo de ensino-aprendizagem e a sua relevância na formação profissional de um professor em início de carreira, o presente estudo surge com o intuito de caracterizar o tipo de feedback emitido pela EE na UD de Badminton. Posto isto, são analisadas várias dimensões do feedback, baseadas em diversos autores, sendo elas a forma, o objetivo, a direção, o acompanhamento da prática consequente ao feedback e o conteúdo. Pretende-se caracterizar o perfil instrucional, identificar pontos positivos e negativos recolhendo informação concreta que possibilite melhorar e aperfeiçoar a futura atuação docente.

6.4. Objetivos

Este estudo pretendeu caracterizar o feedback transmitido pela EE de modo a conseguir descrever a forma, o objetivo, a direção, o conteúdo e o acompanhamento da prática consequente ao feedback.

6.5. Metodologia

6.5.1. Contexto

A EC na qual lecionei aulas no ano letivo de 2023/2024 possibilitou a realização do presente estudo. Os participantes foram uma EE (autora) e a respetiva TR, composta por 24 alunos (12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino) do 10º ano com idades entre os 15 e os 17 anos. Para a sua realização foi obtido o consentimento de todos os participantes e dos respetivos encarregados de educação, garantindo que as gravações só seriam utilizadas para o estudo. A UD era constituída por 10 aulas (9 aulas de 50' e 1 aula de 100'), sendo utilizadas para análise apenas 4 aulas de 50 minutos.

6.5.2. Procedimento de recolha de dados

A recolha dos dados consistiu na filmagem, observação e transcrição de 4 aulas da UD de badminton com duração de 50 minutos. A UD mencionada foi lecionada no 2º semestre. As filmagens foram realizadas através de uma câmara. Esta câmara foi colocada num ponto fixo do pavilhão, de forma a garantir o melhor ângulo para visualização da área em que a aula seria lecionada. A EE acompanhou-se de um microfone acoplado à câmara para que fosse possível garantir a perfeita audição de todas as suas intervenções e também para a visualização, em simultâneo.

Posto isto, procedeu-se à transcrição das gravações recolhidas, sendo depois analisadas utilizando o “Sistema de Observação do FP” desenvolvido por Sarmiento (2004). O sistema mencionado classifica o feedback em três dimensões/categorias, sendo elas forma, direção e objetivo. Foi adicionada a dimensão de conteúdo, adaptado do instrumento desenvolvido por Gilbert et al. (1999), *The Systematic Analysis of Pedagogical Content Interventions* (Análise Sistemática das Intervenções Pedagógicas do Conteúdo). De forma a perceber o acompanhamento após a transmissão de feedback, foi

acrescentada a categoria de acompanhamento da prática consequente ao feedback pedagógico adaptado do instrumento desenvolvido por Simões e Franco (2006).

Na tabela 5 encontramos as categorias e subcategorias utilizadas no Sistema de Observação do FP.

Tabela 5 - Descrição das categorias e subcategorias.

Forma	Auditivo	A professora utiliza a forma verbal para transmitir o feedback e para o(s) aluno(s) ouvir(em).
	Visual	A intervenção da professora é manifestada através daa forma não verbal (gestos de aprovação, desaprovação ou de demonstração)
	Cinestésico	A intervenção da professora é realizada sob a forma de contacto ou manipulação corporal do discente.
	Misto	A intervenção da professora é realizada através da combinação das diferentes formas mencionadas, podendo ser auditivo-cinestésico, auditivo-visual e auditivo-visual-cinestésico.
Objetivo	Prescritivo	A professora informa o(s) aluno(s) de como devem realizar a tarefa ou função, podendo referir e justificar os critérios e/ou os erros a não cometer. Ex: “No lob tens que bater no volante abaixo da cintura”
	Descritivo corretivo	A professora relata ao(s) aluno(s) a forma correta como este(s) realizam a tarefa.
	Descritivo errado	A professora relata ao(s) aluno(s) a forma incorreta como este(s) realizam a tarefa.
	Questionamento geral	A professora questiona sobre as situações de carácter generalizado do jogo.
	Questionamento específico	A professora formula questões sobre situações de carácter específico definido criteriosamente o que procura saber.
	Avaliativo positivo	A professora avalia a prestação do(s) aluno(s). Utiliza uma expressão positiva e reflete uma aprovação.

	Avaliativo negativo	A professora avalia a prestação do(s) aluno(s). Utiliza uma expressão negativa e reflete uma desaprovação.
	Encorajamento	A professora encoraja o(s) discentes(s) levando-o(s) a intensificar os seus esforços e empenhamento em determinada ação.
Direção	Turma	A intervenção da professora é transmitida para todos os alunos.
	Grupo	A intervenção da professora é transmitida a um conjunto de alunos.
	Aluno	A intervenção da professora é transmitida a um só aluno.
Acompanhamento da prática consequente ao feedback	Feedback isolado	A professora emite um feedback e abandona de imediato o aluno.
	Feedback seguido de observação	A professora emite um feedback, mantendo-se a observar o desempenho do aluno que recebeu esse feedback.
	Feedback seguido de feedback	Transmite feedback seguido de outro feedback sem observação entre eles, sendo que entre a emissão dos feedbacks o professor não abandona o(s) aluno(s).
	Ciclo de feedback	A professora transmite um feedback, mantendo-se interessado no desempenho do discente e de novo intervém emitindo um novo feedback.
Conteúdo	Técnico	Emitte feedback sobre as habilidades motoras.
	Tático	Emitte feedback sobre as ações individuais realizadas por um aluno no sentido de alcançar o objetivo do jogo.
	Instrução	Transmite informação aos alunos sobre a tarefa a que se propõem, particularmente com a explicação dos requisitos necessários à tarefa. A introdução de um novo skill.
	Outro	Emitte feedback com conteúdo que não se enquadra em nenhuma categoria.

6.7. Apresentação dados

Após a recolha dos dados recorreu-se à estatística descritiva de frequências (absolutas e relativas), com o intuito de verificar e quantificar o número de ocorrências, visto que o objetivo do estudo se relaciona com a caracterização do feedback e analisar a sua evolução.

A figura 3 apresenta os resultados referentes à Forma. Podemos observar que ao longo das aulas as formas mais utilizadas foram a forma auditiva e mista. As restantes variantes foram escassamente utilizadas.

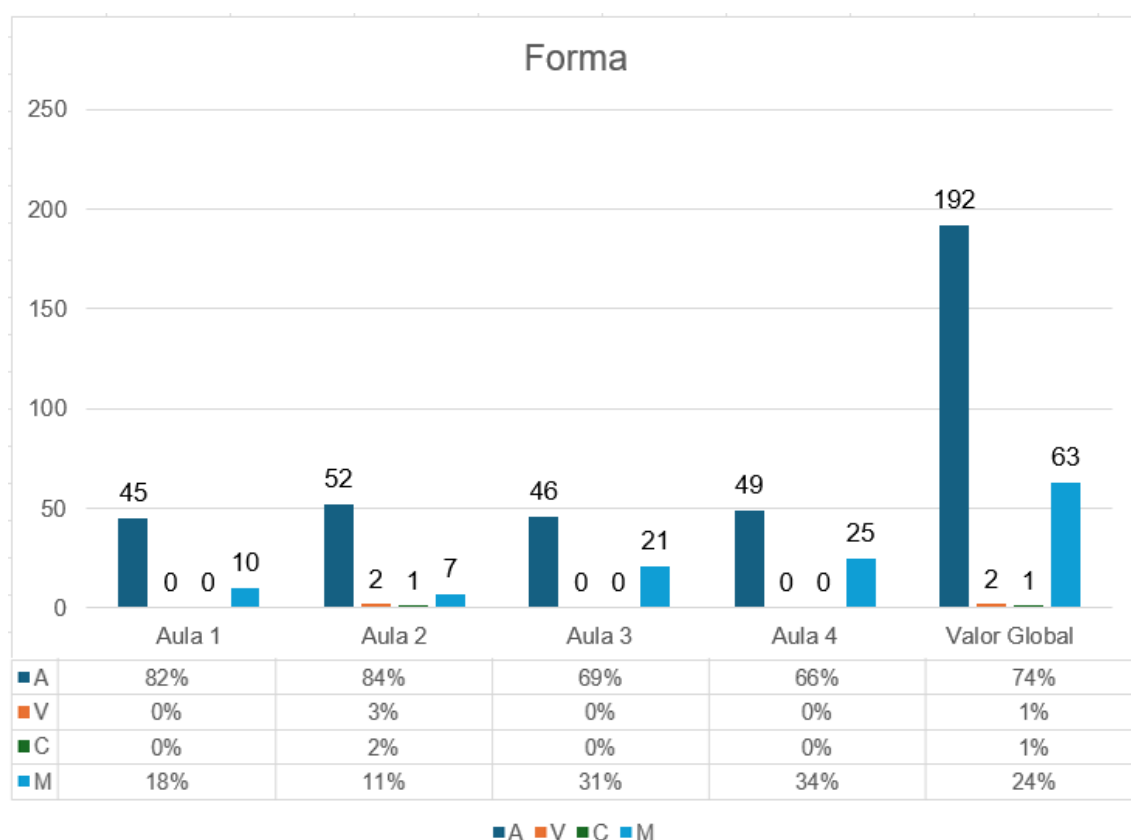


Figura 3 - Análise dos dados da dimensão Forma do Feedback.

Na categoria referente ao Objetivo, pode-se verificar que os predominantes são o avaliativo positivo (43%) e o descritivo corretivo (29%). O feedback prescritivo foi aumentando no decorrer da UD. O encorajamento, o questionamento específico, o avaliativo errado e descritivo errado foram utilizados poucas vezes. O questionamento geral, por sua vez, nunca foi empregue.

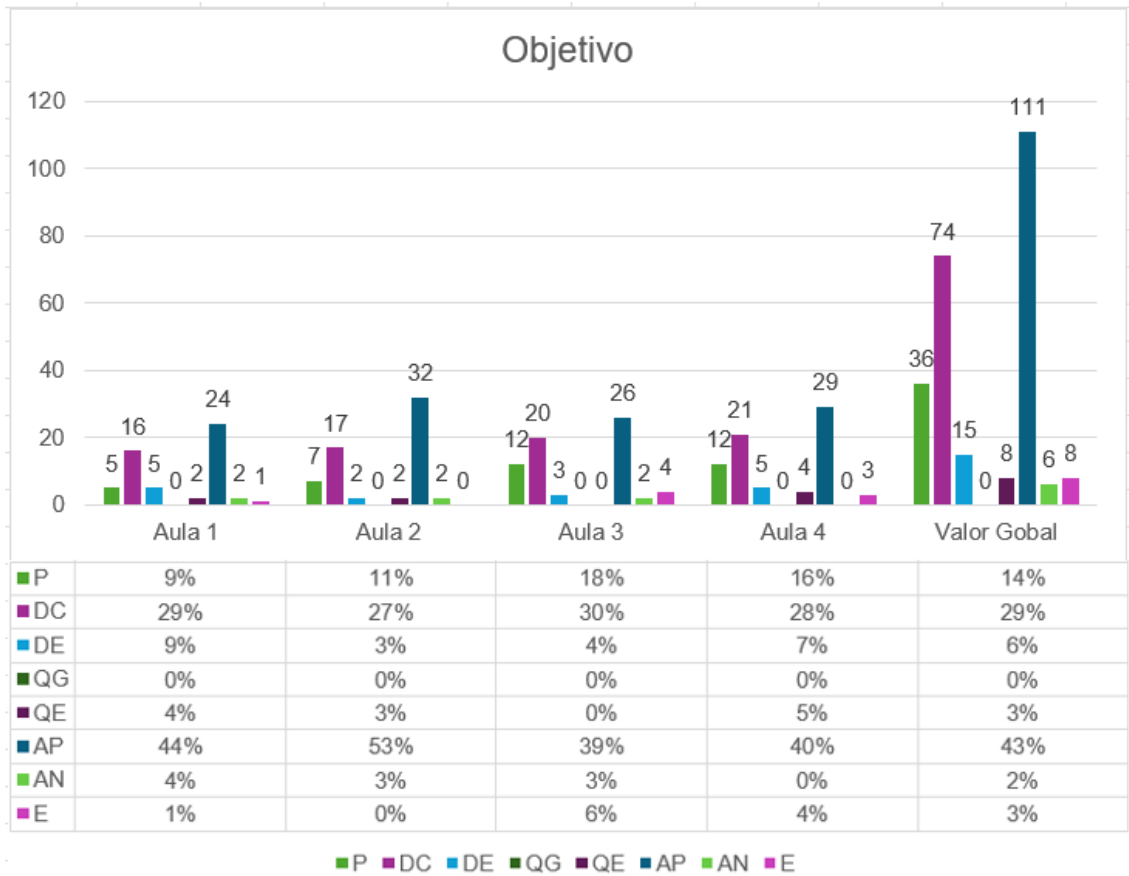


Figura 4 - Análise dos dados da dimensão Objetivo do Feedback.

No que concerne à direção dos feedbacks transmitidos, observa-se que foram maioritariamente direcionados ao aluno. No decorrer das sessões ocorreu alternâncias entre ser dirigido à turma ou a um grupo de alunos, por exemplo na aula dois e três, o feedback direcionado para a turma foi o segundo mais utilizado, enquanto na aula quatro o feedback dirigido para um grupo teve uma frequência superior ao direcionado para a turma.

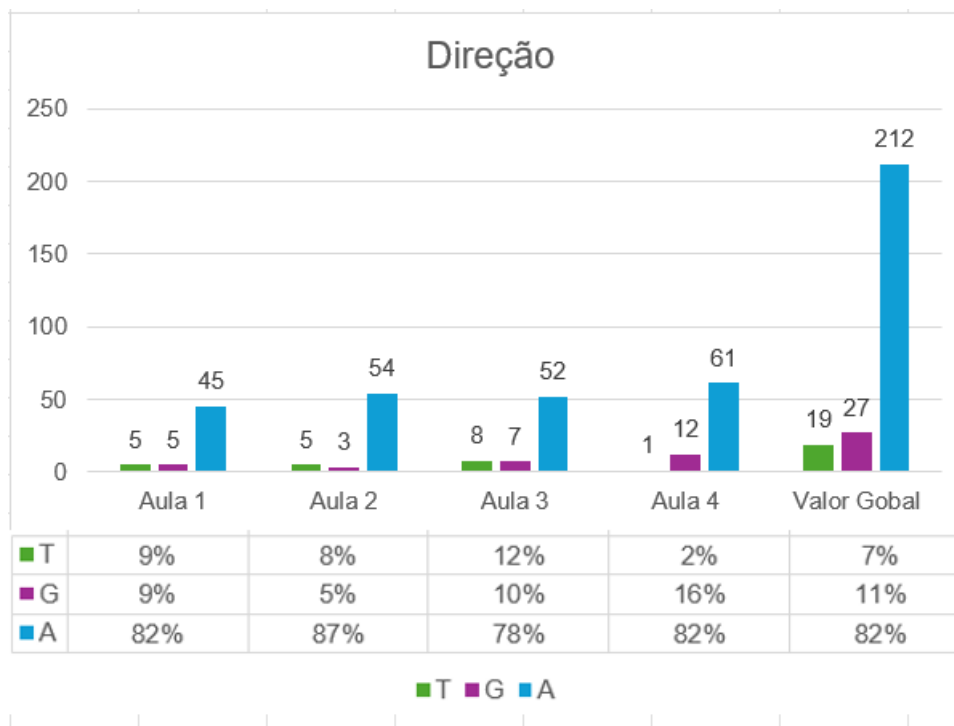


Figura 5 - Análise dos dados da dimensão Direção do Feedback.

Relativamente ao acompanhamento da prática consequente ao feedback, no geral o feedback seguido de observação foi o mais frequente com 33%. Inicialmente o feedback isolado era o mais utilizado, vindo a diminuir ao longo das sessões. O feedback seguido de observação foi aumentando até à aula 3, voltando a diminuir ligeiramente na aula 4. O feedback seguido de feedback foi diminuindo ao longo da lecionação da UD. Por fim o ciclo de feedback foi aumentando ao longos das aulas.

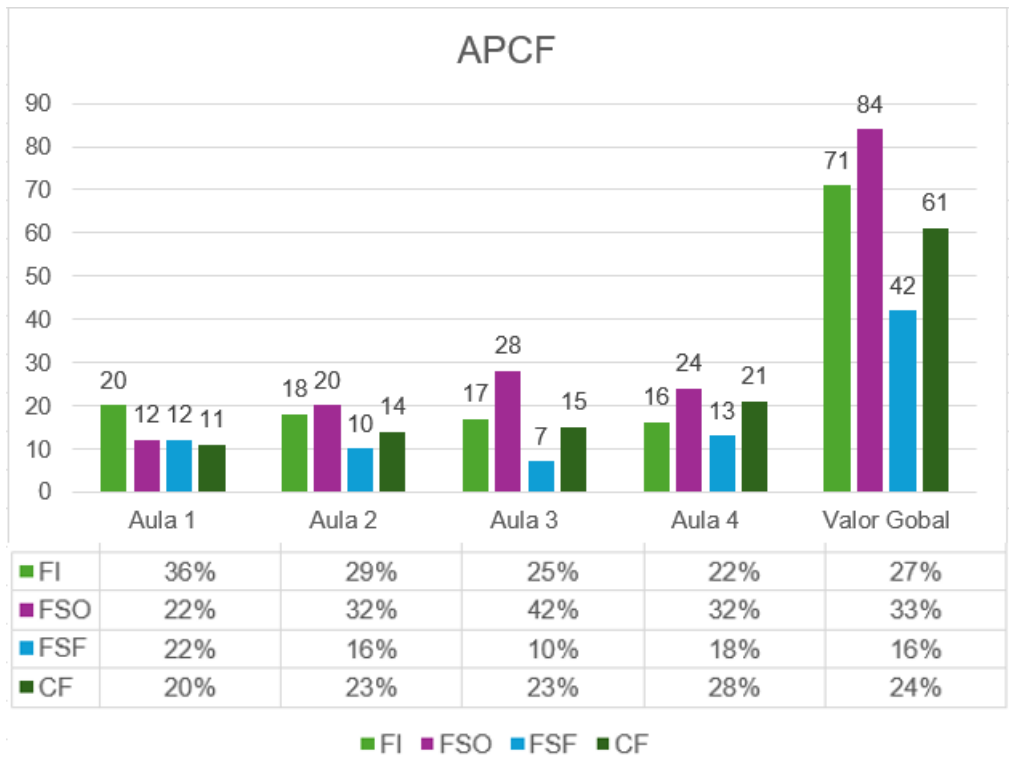


Figura 6 - Análise dos dados da dimensão Acompanhamento da Prática Consequente ao Feedback.

Finalmente, relativamente ao conteúdo, a transmissão de conteúdos técnico foi o mais frequente, aumentando ao longo das sessões. O conteúdo tático e o de instrução foram alterando, sendo um mais predominante que o outro alternadamente. Outro tipo de conteúdo foi diminuindo no decorrer da UD.

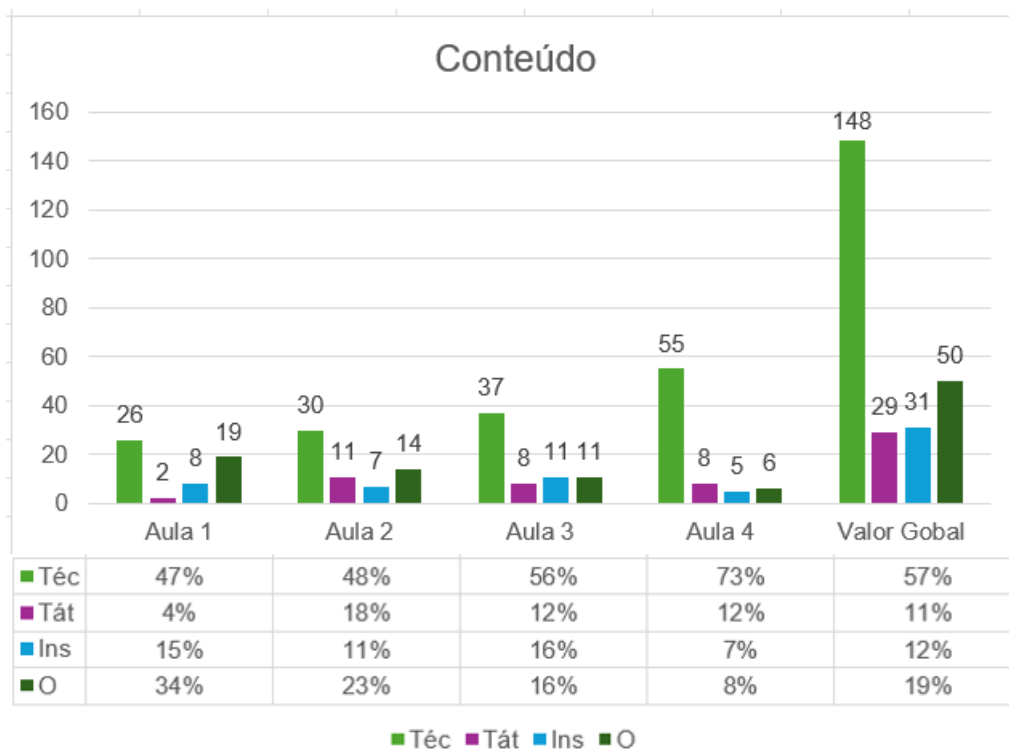


Figura 7 - Análise dos dados da dimensão Conteúdo do Feedback.

6.8. Discussão dos resultados

O intuito deste estudo visa a caracterização do tipo de feedback transmitido pela EE nas aulas da UD de Badminton, para analisar a sua intervenção pedagógica.

Na dimensão forma, é possível constatar um predomínio da categoria auditivo (74%), devido à organização das situações de aprendizagem terem sido através de sequências de batimentos ou da situação de jogo. A forma mista, ou seja, a combinação de duas ou mais formas de feedback, foi aumentando ao longo da lecionação da UD. A EE começou a recorrer à utilização da demonstração aliada à explicação. Segundo Rosado e Mesquita (2001), a combinação dos feedbacks permite ao aluno receber a mesma informação de diversas maneiras e por vias sensoriais distintas, o que resolve qualquer insuficiência que poderá surgir quando a informação é emitida ou recebida por uma só via. A dimensão visual foi quase inexistente devido à tentativa de auxiliar sempre que possível a demonstração juntamente à explicação. O mesmo

acontece no feedback cinestésico, a EE recorreu à transmissão da informação verbal aliada à manipulação corporal.

Relativamente à dimensão Objetivo, o feedback avaliativo positivo foi o que registou maior frequência com 43%, podendo revelar uma preocupação da EE em cativar os alunos para a realização das tarefas (Samulski, 2002), e, conseqüentemente, em manter um clima de aula positivo.

O feedback descritivo corretivo também foi bastante ocorrente (29%). Este tipo de feedback corresponde à informação transmitida sobre a ação técnica ou tática que o discente realizou. Ao observar uma ação menos correta ou incorreta, existia a necessidade de transmitir informação ao aluno sobre o seu desempenho, com o objetivo de ele perceber a ação executada e possibilitar a melhoria da mesma. A categoria feedback prescritivo apresentou uma evolução positiva, aumentando ao longo da UD. O feedback prescritivo é visto como um fator determinante para a eficácia pedagógica (Mesquita et al.,2009), através dele o professor prescreve soluções e orienta os alunos sobre o comportamento desejado (Rosado et al., 2004; Mesquita et al., 2008). Os feedbacks em forma de perguntas emergem como forma de incentivar os alunos para uma atividade cognitiva complexa de autoavaliação e autocorreção (Rosado et al., 2004). Este tipo de feedback é valioso tanto para o aluno como para o professor, pois, através do questionamento, é possível identificar erros na execução do aluno e aumentar a sua consciencialização sobre as ações realizadas e avaliar o seu conhecimento sobre os conteúdos. Posto isto, este é um aspeto que a EE deve melhorar.

No que diz respeito à direção da transmissão do feedback, observou-se uma predominância do feedback dirigido ao aluno com 82%, seguido do direcionado a um grupo de alunos (11%) e por último o dirigido à turma (7%). Isto pode ser justificado pela preocupação em dar resposta às necessidades individuais de cada aluno, com objetivo de modificar a performance do mesmo. Hattie (2009) refere que o feedback é mais eficaz quando informa o aluno sobre o seu desempenho e quando é transmitido em contextos que protejam a sua

autoestima. O feedback apenas foi direcionado a um grupo de alunos ou à turma quando era observado um erro comum para mais do que um aluno.

No que concerne ao acompanhamento da prática consequente ao feedback, inicialmente o mais utilizado é o feedback isolado, vindo a diminuir a sua frequência ao longo da UD, o que pode estar relacionado com a falta de confiança ao iniciar uma nova modalidade. O feedback seguido de observação vai aumentando ao longo das aulas, mas apresenta um decréscimo na aula 4, isto mostra que com o avançar das aulas a professora aumenta o acompanhamento do comportamento do aluno após feedback, ou seja, transmite o feedback e observa novamente o seu desempenho tentando perceber a reação do aluno. A categoria feedback seguido de feedback é a menos utilizada, vindo a diminuir ao longo das sessões, isto porque muita das vezes transmitir demasiada informação pode prejudicar a compreensão do aluno, sendo mais eficaz transmitir as ideias-chave. O ciclo de feedback foi aumentando no decorrer da UD, o que confirmando que a EE aumentou o acompanhamento da prática ao feedback. Para encerrar o ciclo de feedback é necessário que o professor transmita um tipo de feedback, observe a execução do aluno e transmita novamente feedback. Desta forma o aluno consegue corrigir o seu erro e perceber o que estava a fazer incorretamente.

Para terminar, o conteúdo do feedback transmitido. O conteúdo técnico foi o mais presente no decorrer da UD e ainda apresentou um aumento, isto porque os conteúdos abordados de natureza mais técnica do que tática. Esse aumento do conteúdo técnico associado à diminuição de outro conteúdo, traduz-se numa evolução na associação de conteúdo ao feedback.

6.9. Conclusões

Este estudo concentrou-se na análise e caracterização do feedback transmitido pela EE na UD de Badminton, proporcionando informações essenciais para a sua prática pedagógica.

No que diz respeito à frequência, o feedback na forma auditiva foi o mais presente, sendo que a forma mista foi aumentando ao longo da UD. O feedback avaliativo positivo foi predominante, seguido do descritivo corretivo, e o feedback

prescritivo apresenta uma evolução positiva, ou seja, vai aumentando no decorrer das aulas. Relativamente à direção, este é sempre direcionado ao aluno, garantido a individualização das correções. Inicialmente o feedback é maioritariamente isolado, passando a ser seguido de observação, mostrando um maior acompanhamento da prática do aluno, o ciclo de feedback também é mais frequente com o avançar da UD. Por fim, o conteúdo associado ao feedback é maioritariamente técnico.

Foi possível observar que no decorrer da UD, a transmissão de feedback vai aumentando e melhorando, isto porque numa fase inicial o feedback técnico e outro tipo de conteúdo apresentavam percentagens próximas e nas últimas aulas, a diferença entre estas variáveis acentua-se. Além disso o feedback isolado deixa de ser tão frequente, aumentando o encerramento do ciclo de feedback.

Este estudo possibilitou a identificação do perfil instrucional da EE, fornecendo à autora informações valiosas sobre os aspetos positivos e negativos da sua intervenção pedagógica. Isto permite aprimorar o feedback em futuras UD para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De realçar que em estudos futuros, seria relevante analisar as variações nos feedbacks ao longo do ano letivo, comparando com a lecionação de outra UD, proporcionando uma amostra maior e contextos de ensino bastante diferentes.

6.9. Referências Bibliográficas

- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199.
- Gilbert, W.; Trudel, P.; Gaumont, S. & Larocque, L. (1999). Development and application of an instrument to analyse pedagogical content interventions of ice hockey coaches. Ottawa university. SOSOL: Sociology of Sport Online, 2(2).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.

- Mesquita, I., Farias, C., Oliveira, G., & Pereira, F. (2009). A intervenção pedagógica sobre o conteúdo do treinador de futebol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(1), 25-38.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction before a judo competition. *Journal of sports science & medicine*, 7(3), 402.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino de educação física*. Bragança Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a Aprendizagem otimizando a Instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Rosado, A., Virtuoso, L., & Mesquita, I. (2004). Relação entre as competências de diagnóstico de erros das habilidades técnicas e a prescrição pedagógica no voleibol. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 18(2), 151-157.
- Samulsky, D. (2002). *Psicologia do Esporte*: Barueri/SP. Editora Manole.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View: Mayfield.
- Simões, V., & Franco, S. (2006). Body Pump® Instructor's Pedagogical Feedback - Comparison Between Different Experienced Levels and Different Academic Degrees. In 11th Annual Congress of the European College of Sport Science. Lausanne, Switzerland.

7. Considerações Finais e Perspetivas Futuras

De repente, num abrir e fechar de olhos, terminou o ano letivo. Um ano vivido intensamente, num misto de emoções, repleto de bons momentos e de momentos menos bons, marcado por ser o primeiro passo atrás da profissão que tanto ambiciono.

Um ano cansativo e exigente em que ri, vivi momentos de positivismo, de certezas, de grandes alegrias, de motivação, de determinação e de concretização, mas, como nem tudo é um mar de rosas, também chorei, vivi crises existenciais, momentos de negativismo, de ansiedade, de stress, desmotivação, frustração e de inúmeras inseguranças, um misto de emoções constante que me permitiu conhecer o mundo do ensino. Cada gota de suor, cada lágrima, cada gargalhada, foram compensadas pelo conhecimento e competência adquiridos e que me fizeram crescer tanto a nível pessoal, como a nível profissional.

Ao longo do EP tive oportunidade de adquirir novos conhecimentos, nomeadamente a nível de métodos e estratégias de ensino, dos conteúdos, da gestão e organização. Tive oportunidade de trilhar o meu próprio caminho, no qual tive a sorte de ser acompanhada por pessoas incríveis, como o PC, o NE e o PC, que me desafiavam e incentivavam a ser cada dia melhor, a refletir e a expor o meu ponto de vista. Enfrentei dificuldades que colocavam a minha resiliência à prova e colecionei vitórias, que reforçaram a minha ambição para ser professora. A interação com diferentes alunos proporcionou valiosas aprendizagens e perspetivas, enriquecendo a minha prática pedagógica.

Ao refletir sobre o EP, reconheço que cada aula lecionada, cada feedback recebido e cada dificuldade ultrapassada foram essenciais para desenvolver as minhas competências como professora e esquecer as inseguranças que me assombram. Terminei a minha caminhada na descoberta do mundo do ensino com a sensação de dever cumprido, mas ainda com muito para aprender. Consciente de que a entrada no mundo do trabalho pode ser difícil, mas desistir daquilo que tanto ambiciono e para o qual estudei não é opção.

8. Referências Bibliográficas

- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação-sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real UTAD.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barros, J. (2012). *Atletismo: Dossier do Professor*. Lisboa.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. T. N. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, S1.A, 353-375.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Canha, M. B. Q. (2013). *Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade* Aveiro: Dissertação de Doutoramento apresentada a
- Cortesão, L. (1982). Extratos de: proposta de um currículo para a formação de formadores. *Professor, Lisboa*(38), 57-59.
- Dayrell, J. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In J. Dayrell (Ed.), *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: A practical introduction*. Nova York: Routledge.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, A. (2010). *Avaliação um Caminho para o Processo de Ensino e de Aprendizagem*: Edições ISMAI: Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2020). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Johnson, U., & Podlog, L. (2014). Sports Injuries. In A. Papaioannou & D. Hackfort (Eds.), *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology* (pp. 877-891). London: Routledge.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical education*, 17(3), 376-387.

- Machado, A. A. (1995). Interação: um problema educacional. In E. De Lucca (Ed.), *Psicologia educacional na sala de aula*.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-175).
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: FMH Edições.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Rolim, R., Farias, C., & Santo, D. (2014). Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*, 25(1), 1-14. doi:<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models For Physical Education* (3^a ed.). Scottsdale: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Nóvoa, A. (2009). Para um formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa (Ed.), *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25-45). Lisboa: Educa.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino de educação física*. Bragança Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. Avaliação da Aprendizagem. 75-92.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2 ed.). St. Louis: Mosby.
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.): McGraw-Hill.

- Rolim, R., & Garcia, R. (2007). *Atletismo arquipélago de técnicas, cores e sabores: O atletismo em idades púberes e pós-púberes*. Porto: FADEUP.
Relatório de Estágio apresentado
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação: Porquê, o quê e como? In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 77-84): Ministério de Educação: Departamento do Ensino Básico.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 18-20.
- Silva, E. M. A., & Araújo, C. M. d. (2005). Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *Colóquio Internacional Paulo Freire*, 5, 1-8.
- Silva, M. H. G. F. D. (1992). *Professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas quintas séries*. São Paulo: Dissertação de Doutorado apresentada a Universidade de São Paulo.
- Silva, W. G., & Peric, R. B. A. (2009). Avaliação nas aulas de educação física: entre a teoria e a prática. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*(1), 33-35.
- Tani, G. (2023). De que trata a educação física no 1º ciclo do ensino básico. In J. Maia, G. Tani, H. Cruz, P. Queirós, C. Dias & O. Vasconcelos (Eds.), *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um manual para professores*. Porto: Edições FADEUP.

9. Anexos

Anexo 1 - Inquérito Inicial.

Ficha Informativa - 10º ano

1. Dados Pessoais
Nome do aluno: _____
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Data de Nascimento: __/__/____ Idade em 31/01/2024: ____ Nacionalidade: _____
E-mail: _____ Tens acesso à internet em casa? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
2. Dados escolares
Já reprovaste algum ano? Sim: <input type="checkbox"/> Não: <input type="checkbox"/> Se sim, qual: _____
Qual a disciplina que menos aprecias: _____ Qual a que mais gostas: _____
Qual a profissão que gostavas de ter no futuro? _____
Meio de transporte na deslocação para a escola: _____
Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____
3. Dados Desportivos
Praticas algum desporto: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> És federado: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Qual/ Quais: _____ Se praticas, quantas vezes por semana? _____
Já praticaste algum desporto: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual: _____
Modalidade preferida: _____ E a que menos aprecias _____
Nota de E.F. do ano anterior: _____
Numa escala de 1 a 4, sendo 1 não gosto e 4 gosto muito, classifica a tua preferência nas seguintes modalidades desportivas: Voleibol <input type="checkbox"/> Futebol <input type="checkbox"/> Ginástica de solo <input type="checkbox"/> Badminton <input type="checkbox"/> Dança <input type="checkbox"/>
Atletismo: Velocidade <input type="checkbox"/> Resistência <input type="checkbox"/> Estafetas <input type="checkbox"/> Barreiras <input type="checkbox"/>
Participas no Desporto Escolar: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Que modalidade? _____
Gostavas de participar no Desporto Escolar? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
4. Saúde e Alimentação (estritamente confidencial)
Tens algum problema de saúde? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual/Quais: _____
Tens algum/a problema/doença que não te permita fazer E.F.? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual/quais: _____
Já tiveste alguma lesão grave? Qual/quais: _____
Tomas algum tipo de medicação regularmente? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Consumo de bebidas alcoólicas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Consumo de tabaco? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Qual/quais? _____
Quantas refeições fazes por dia? _____ Quais: _____
Média de horas de sono por noite? _____
5. Dados de Saúde (estritamente confidencial)
Outras informações que consideres importantes e que não façam parte deste inquérito

Anexo 2 - Modelo do Plano de Aula.

Plano de Aula			
Professor: Eduarda Carvalho		Ano/Turma:	Nº alunos:
Aula:	Sessão:	Data:	Hora:
UT/UD:		Duração:	Tempo útil:
Função Didática:			Material:
Conteúdos:			
Objetivos da aula:	HM		
	FT/CF		
	CD		
	CPS		

	Objetivos comportamentais	Situação de aprendizagem <u>Organização didático metodológica</u>	Componentes Críticas / Critérios de Êxito
Inicial	Xxhxx -xxhxx (x min) 1 -	1 – Situação de aprendizagem Descrição <i>Organização metodológica + professor</i>	1 -
	Xxhxx -xxhxx 2 -	2 – Situação de aprendizagem Descrição <i>Organização metodológica + professor</i>	2 -
Fundamental	Xxhxx -xxhxx (x min) 3 -	3 – Situação de aprendizagem Descrição <i>Organização metodológica + professor</i>	3 -
Final	Xxhxx - 4-	3 – Situação de aprendizagem Descrição <i>Organização metodológica + professor</i>	4-

Anexo 3 - Esquema organizativo do torneio de Badminton.



Anexo 5 - Grelha de Avaliação Sumativa

Turma	Técnica (40%)				Tática (60%)					Nota Final
	Posição Base	Passe	Manchete	Serviço por baixo	Diferenciação de papéis		Transição	Zona de Responsabilidade	Ajustamento	
					Comunicação verbal	Definição de recebedor e não recebedor				
1-										#DIV/0!
2-										#DIV/0!
3-										#DIV/0!
4-										#DIV/0!
5-										#DIV/0!
6-										#DIV/0!
7-										#DIV/0!
8-										#DIV/0!
9-										#DIV/0!
10-										#DIV/0!
11-										#DIV/0!
12-										#DIV/0!
13-										#DIV/0!
14-										#DIV/0!
15-										#DIV/0!
16-										#DIV/0!
17-										#DIV/0!
18-										#DIV/0!
19-										#DIV/0!
20-										#DIV/0!
21-										#DIV/0!
22-										#DIV/0!
23-										#DIV/0!
24-										#DIV/0!
									Média da turma	

Nível 0	Não exercita/Nuca
Nível 1	Executa com grandes incorreções/raramente
Nível 3	Executa com algumas incorreções/Frequentemente
Nível 5	Executa corretamente/Quase sempre

Anexo 6 - Teste Escrito de Avaliação dos Conhecimentos.

Educação Física – Ano Letivo 2023/24
Teste Escrito de Avaliação de Conhecimentos

Nome _____ N.º _____ Turma _____ .º Ano _____

Tempo: 10 minutos Classificação _____ valores Rubricas _____

I – Atletismo (6 Valores)

1 – Assinale com verdadeiro (V) e falso (F) as seguintes afirmações. (0,4 valores cada alínea– 3,2 Valores)

a) Na partida baixa, ou partida de blocos, as vozes de comando utilizadas nas aulas foram: "Aos seus lugares", "Prontos" e "Tiro".	
b) Na corrida de velocidade deve-se realizar uma ação circular dos membros inferiores e apoiar o terço-anterior do pé no solo.	
c) A corrida de barreiras é composta apenas por 2 fases fundamentais, sendo elas a aproximação à barreira e a corrida entre barreiras.	
d) A corrida entre barreiras deve ser ritmada, dando 4 passadas entre elas.	
e) Na transposição de barreiras, a perna de passagem realiza uma flexão de 90º e num plano paralelo ao solo.	
f) Na corrida de estafetas, a transmissão do testemunho é composta por 3 fases, sendo elas: fase de preparação, fase de aceleração e fase de transmissão.	
g) Para a transmissão do testemunho apenas existe 1 técnica, sendo ela a técnica descendente.	
h) Uma componente crucial na corrida de resistência é manter uma velocidade constante e contínua.	

2. Refira as diferentes fases da corrida de velocidade. (0,5 cada alínea - 2 valores)



3. Legende a imagem, identificando as técnicas de transmissão do testemunho.

(0,4 cada alínea – 0,8 valores)





Educação Física – Ano Letivo 2023/24
Teste Escrito de Avaliação de Conhecimentos

Nome _____ N.º _____ Turma _____ .º Ano

Tempo: 10 minutos Classificação _____ valores Rubricas

II – Badminton (7 valores)

1 - Associe as habilidades motoras às alíneas que correspondem à sua descrição. (0,5 valores cada alínea – total de 4 valores)

A – Batimento com trajetória alta e para o fundo do campo	1 – Pega da raquete
B – Batimento com trajetória descendente, rápida e em direção ao solo do campo adversário.	2 – Técnicas de batimento
C – Gesto técnico utilizado para iniciar o jogo.	3 – Amorti
D – Batimento realizado debaixo para cima, impondo uma trajetória ascendente, alta e longo no volante	4 – Posição base
E – Batimento com trajetória descendente de forma que o volante caia próximo da rede do campo adversário	5 – Remate
F – Posição adotada na zona central do campo, com o objetivo de aumentar as chances de interceptar o volante o mais rápido possível.	6 – Lob
G – Ações motoras que se devem realizar para bater o volante na direção do campo adversário.	7 – Clear
H – Primeira habilidade a dominar permitindo um controlo da raquete e facilitando a execução dos batimentos.	8 – Serviço

1	2	3	4	5	6	7	8

2 – Mencione dois batimentos para cada uma das 3 situações abaixo indicadas. (3 valores)

Batimentos abaixo da cintura:

Batimentos acima da cintura até à altura da cabeça:

Batimentos acima da cabeça:

Anexo 7 - Ficha de Observação de Aula

Núcleo de Estágio de Educação Física – Ano Letivo 2023 / 2024

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Prof. Observado: _____ Ano: ____ Turma: ____ Aula nº: ____

Observação nº: ____ Unidade Didática: _____
Data: __/__/__ Hora: ____ Local: ____ _____
ª Aula dum total de ____

1º Momento – Objetivo: *Ganhar a confiança e estabelecer o controlo*
Apreciação global:

Interações

- Controlo Ativo** – Visão / Deslocamentos / Proximidade Física / Atenção Constante à Prática
- Clima de Aprendizagem** – Consistência / Encorajamento
- A Disciplina** – Prevenção e Remediação

O Professor

- Postura, Voz, Afetividade
- Comportamentos** – Instrução / Feedback / Organização / Movimentação / Resolução de Problemas / Observação / Registos

As Atividades da Aula

- Situações de Aprendizagem** – Tempo / Variedade / Adequação e Sequência / Ritmo / Segurança / Agradabilidade / Com o fundamental do Conteúdo e da Estrutura Organizativa

Os Alunos

- Reação às atividades / Participação / Desempenho
- Comportamentos** – Atividade Motora / Demonstração / Ajuda / Atenção à Informação / Espera / Deslocamentos / Fora de Tarefa / Manipulação de Material