

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Catarina Faria Afonso

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientação

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

outubro, 2024 

Ana Catarina Faria Afonso

N.º 37334

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação de Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia e a coorientação de Benjamim Peixoto da Escola Secundária Alberto Sampaio.

outubro, 2024

Afonso, A. (2024). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chave: Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante-Estagário.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio, dedicação e incentivo constante de algumas pessoas, a quem deixo aqui o meu sincero agradecimento:

À Supervisora Institucional, professora Doutora Mariana Amaral da Cunha pela presença contínua fundamental e completa disponibilidade no decorrer do ano e na elaboração do presente trabalho. Mais ainda, por ter-se tornado, para mim, ao longo dos anos anteriores, uma referência humana e na área que representa.

Ao Orientador Cooperante, Mestre Benjamim Peixoto, pelo acompanhamento diário, pelo apoio e por todos os contributos de valor imensurável. Agradeço também por me ter mostrado diariamente as práticas exemplares que qualquer docente deve adotar, fazendo sempre questão de me lembrar que estamos a formar seres humanos e, mesmo não descurando desta vertente, a missão de um professor não se limita à transmissão de conteúdos programáticos.

Aos alunos, em especial ao 10.ºK, por terem sido os protagonistas de toda esta experiência e por terem permitido momentos de aprendizagem mútua ao longo de todo o ano. Recordá-los-ei sempre como a minha primeira turma.

À Escola Cooperante e todos os seus intervenientes pela receção e acolhimento inigualável e pelo apoio contínuo em todas as circunstâncias.

Ao “Grupo” de Ginástica por terem tornado esta vivência ainda mais especial e autêntica.

Aos meus colegas estagiários, Jorge Liberato e Mónica Silva, pela constante partilha de conhecimentos, constante troca de ideias e pelo companheirismo e amizade.

Aos meus pais e à minha irmã, por me fazerem sempre acreditar que seria possível. Pela paciência que tiveram, pelo apoio em todas as fases desta caminhada e por terem estado sempre lá.

Aos meus amigos, pelos conselhos e apoio incondicional mesmo nos momentos de ausência.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, que integra o último ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Nele, são constatados e refletidos acontecimentos que decorreram durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, ao longo do ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária Alberto Sampaio, designada de escola cooperante. Inserida num núcleo de três Estudantes-Estagiários, acompanhada por um Orientador Cooperante, professor experiente do grupo da área disciplinar de Educação Física da escola cooperante, e uma Supervisora da Universidade, versada na Supervisão da Prática Pedagógica, durante um ano letivo, mobilizei para a prática real de ensino, todos os saberes adquiridos na formação inicial anterior e, ainda mais, aqueles que aprendi ao longo deste mesmo ano, que dão origem a todos os pontos constituintes deste relatório. Na sua estrutura, este documento ramifica-se em diferentes capítulos, entre os quais: 1) Introdução, onde se pode ler uma breve síntese dos conteúdos mencionados; 2) Enquadramento pessoal e profissional; 3) Enquadramento Institucional; 4) Prática profissional; 5) Participação na escola e relação com a comunidade; 6) Desenvolvimento profissional; 7) Reflexões finais e 9) Referências Bibliográficas. Estes são os pontos fulcrais da vivência que me proporcionou aprendizagens imensuráveis sobre a prática docente ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTÁGIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

Abstract

This report is part of the Curricular Unit Supervised Teaching Practice, which is part of the final year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education at the University of Maia. In it, events that took place during my Supervised Teaching Practice over the course of the 2023/2024 academic year at the Alberto Sampaio Secondary School are noted and reflected upon. As part of a group of three pre-service teachers, accompanied by a cooperating teacher and an faculty tutor, I put into real teaching practice all the knowledge I had acquired previously in a initial teacher education and, even more so, the knowledge I acquired during this same year, which gives rise to all the points that give structure to this report. In its structure, this document is divided into different chapters, including: 1) Introduction, where you can read a brief summary of the contents mentioned; 2) Personal and professional framework; 3) Institutional framework; 4) Professional practice; 5) Participation in the school and relationship with the community; 6) Professional development; 7) Final reflections; 9) Bibliographical references; These are the focal points of the experience that provided me with immeasurable learning about teaching practice throughout my Supervised Teaching Practice.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; SCHOOL PLACEMENT; PRE-SERVICE TEACHER.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Abreviaturas	ix
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional	6
3.1 A importância da PES	6
3.2 A PES na UMAIA	7
3.3 A escola cooperante: O lugar de prática	8
3.4 Caracterização do núcleo da PES	11
4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção	12
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	12
4.1.1 Conceção de ensino	12
4.1.1.1 Modelos de Ensino	13
4.1.2 Planeamento	17
4.1.3 Realização	24
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	24
4.1.4 Avaliação	31
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	36
5.1 Atividades Realizadas	36
5.1.1 Troféu ESAS	36
5.1.2 Visita de Estudo	38
5.1.3 Dia aberto	39
5.1.4 Torneios de Abril	40
5.1.5 Seminário	41
5.1.6 Desporto Escolar	42
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	43
5.3 Socialização profissional e institucional	44

5.4	A Componente ético-profissional	46
6	Desenvolvimento profissional	47
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	48
6.1.1	Formação de Dança	49
6.1.2	Formação de Orientação	50
6.1.3	Palestra “A Indisciplina na Educação Física: Estratégias e reflexões”	51
6.1.4	Seminário “O Ensino da Educação Física – 50 Anos da Liberdade: O Papel da Educação Física na democracia, cidadania e equidade”	51
7	Considerações finais	52
8	Referências bibliográficas	53

Lista de Abreviaturas

AESAS – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

DE – Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante-Estagário/s

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

EF – Educação Física

EFD – Educação Física e Desporto

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PA – Plano Anual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLA – Plano de Aula

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UAARE – Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) enquadra-se pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, no último ano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) que, quando concluído, atribui ao Estudante-Estagiário (EE) a habilitação profissional para a docência. Esta Unidade Curricular (UC) é constituída pela Prática Supervisionada em contexto real de ensino, na escola, e pelo Relatório Final (RPES), que tem de ser defendido perante um júri em provas públicas. Esta é a etapa que possibilita ao estudante, a colocação em prática de contexto real, de todos os conhecimentos e capacidades anteriormente adquiridos. A PES apresenta-se como o primeiro contacto com a realidade completa em que um professor exerce funções, proporcionando ao EE a primeira vivência daquela que será a sua prática futura. Nela, dá-se o início da construção da identidade profissional do futuro professor, que durante este processo adquire noção das dimensões do conceito amplo e complexo do que é ser professor e a responsabilidade acrescida que a passagem do papel de aluno para o papel de professor acarreta (Batista & Queirós, 2013; Silva, 2014).

O presente relatório tem como objetivo o relato pessoal da experiência em contexto real de ensino, numa escola do ensino público do norte de Portugal. Nele, relato a minha experiência entre os dois estatutos que pautaram a minha atividade durante o ano letivo 2023/2024, por um lado enquanto estudante em formação e, por outro, enquanto professora com plena responsabilidade de prática docente, sob a égide de uma Supervisora da Universidade (SV), versada na Supervisão da Prática Pedagógica e de um Orientador Cooperante (OC), professor experiente do grupo da área disciplinar de Educação Física (EF), da Escola Cooperante (EC). De maior relevo, conduzi todo o processo de ensino e aprendizagem de uma turma do 10.º ano de escolaridade, nas diferentes áreas de intervenção que competem ao professor. No mesmo sentido, acompanhei um professor no desempenho da função de diretor de turma, com vista a adquirir e compreender este encargo, assim como a presença nas diversas reuniões de escola, entre as quais, reuniões de departamento e grupo de EF e reuniões de conselho de turma. No âmbito extra letivo, prestei assessoria com a participação ativa no Desporto Escolar (DE) e nas diversas atividades dinamizadas pela EC.

Ao longo deste relatório, serão abordados diversos temas que fazem parte desta etapa. Abrange o amplo e complexo processo de ensino e aprendizagem, nas suas diferentes áreas de

intervenção e, as dificuldades e desafios encontrados durante este processo e a forma como foram ultrapassados.

De outro prisma, surge a importância do acolhimento e receção da EC e a interação com todos os intervenientes da comunidade escolar. Estes que são um elemento impulsionador da participação ativa em atividades curriculares e extracurriculares, também amplamente abordadas neste trabalho.

De maior importância, mostra-se o acompanhamento constante de pessoas de notável competência e experiência, como o OC e o SV, que guiam todo este processo.

Na sua estrutura, este documento ramifica-se em diferentes capítulos, entre os quais: 1) Introdução, onde se pode ler uma breve síntese dos conteúdos mencionados; 2) Enquadramento pessoal e profissional, no qual apresento parte do meu percurso académico e desportivo, que influenciou fortemente o meu percurso até aqui, assim como alguns aspetos que eu expectava inicialmente sobre este ano; 3) Enquadramento Institucional, onde abordo temas como a legitimação da PES na UMAIA e a sua importância. Abordo também aqui, a caracterização da escola cooperante e do núcleo que integrei neste ano de PES. 4) Prática profissional, onde se encontra um relato e reflexão de experiências, alicerçadas nas quatro tarefas do professor: conceção, planeamento, realização e avaliação; 5) Participação na escola e relação com a comunidade, onde estão descritos diversos subtemas, particularmente, socialização profissional e institucional, atividades extracurriculares, impacto para além das aulas e a componente ético-profissional; 6) Desenvolvimento profissional, ilustração de um percurso de aquisição de novos conhecimentos e necessidades futuras; 7) Reflexões finais, apresentação sintética de toda a experiência e os seus frutos; 9) Referências Bibliográficas, fontes teóricas que fundamentaram a minha prática e reforçaram o meu ponto de vista nos diferentes parâmetros deste relatório. Estes são os pontos fulcrais da vivência que me proporcionou aprendizagens imensuráveis sobre a prática docente.

Por fim, acredito que, com a leitura deste trabalho, é possível perceber-se a importância inquestionável da PES neste segundo ano do MEEFEBS.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

A atividade física esteve presente na minha vida desde que me lembro. Começando nas brincadeiras com a família e amigos, na rua ou no quintal de casa, os longos percursos de bicicleta ao domingo de manhã, as aulas de EF, o DE e a Canoagem, modalidade que me acompanha há vários anos. Estes foram apenas alguns fatores impulsionadores que trilharam o meu percurso.

Pegando na vertente escolar, considero que ao longo do meu percurso tive bastante sorte, no que toca aos professores e às aulas de EF. Felizmente, são circunstancialmente maiores as minhas memórias respetivas a momentos bons do que a momentos menos bons. Ao pensar que as aulas de EF foram um dos fatores mais influenciadores do meu percurso académico e da posição onde me encontro hoje, chego à conclusão que a grande maioria das vivências que tive nesta disciplina foram positivamente marcantes. Nos anos de mais tenra idade, lembro-me que as aulas de EF eram, de entre as outras disciplinas, as que mais ansiava, por fazer aquilo que gostava mais, estar em movimento, o contacto social com toda a turma, tendo como base a atividade física, mas não descuidando dos conteúdos de cada modalidade lecionada. Mais tarde, as aulas de EF levaram-me ao DE em pelo menos três modalidades, o que fomentou ainda mais o meu interesse por aprofundar os conteúdos de algumas modalidades específicas.

Aos doze anos descobri a modalidade que me acompanha até hoje, e que me fez crescer enquanto atleta e pessoa. Nas férias de verão de 2012 acompanhei uma prima a um treino de canoagem, e, a convite de um dos treinadores presentes, participei nesse mesmo treino. Foi nesse treino que entrei pela primeira vez num caiaque e a partir daí, só falhava um treino quando algum motivo maior me impedia de estar presente. Desde esse momento, fui evoluindo e tendo melhores resultados a cada época, até passar pelo topo dos pódios de Campeonatos Nacionais. Já uns anos mais tarde, comecei a partilhar a minha experiência, sendo monitora nos programas de verão proporcionados pelo clube que ainda hoje integro, ajudando os futuros atletas que entram no clube da mesma forma que eu entrei. Dando continuidade a este percurso, mais tarde, decidi avançar um pouco mais e inscrevi-me no curso de Grau I de treinadores de canoagem e passei a acompanhar os atletas iniciantes durante o decorrer de toda a época desportiva.

Acredito que esta experiência prévia me dotou de capacidades determinantes que pude transferir para o ano de PES. Mais do que a experiência enquanto atleta que me permitiu a

compreensão das minhas capacidades físicas e psicológicas, assim como disciplina e resiliência, o papel de treinadora proporciona-me capacidades de liderança e comunicação. Capacidades estas, que facilitaram a orientação dos alunos nas diferentes áreas de intervenção. Da mesma forma, a capacidade de tomar decisões e saber como agir em certos momentos, como de disrupção ou indisciplina, assim como a prevenção destes possíveis acontecimentos em certas circunstâncias.

Alguns pelo meio deste percurso de atleta, entrei para a Universidade, no curso de Educação Física e Desporto (EFD), no ISMAI, agora Universidade da Maia (UMAIA). Curso este, que veio enriquecer o meu currículo académico e profissional. Além disto, tive a oportunidade de contactar com diversos grupos de crianças e jovens, no sentido de promover estilos de vida saudáveis e prática de atividade física, não só como monitora de canoagem, mas também como monitora de campos de férias desportivos. Percebi então, que esta era a área que me fazia mais feliz, e, decidi que, seria dentro deste ramo que pretendia construir uma carreira profissional.

Assim, o gosto pela partilha de conhecimentos e interação com as populações mais jovens fomentaram o meu interesse pela EF e levaram-me a dar continuidade ao meu percurso académico. Foi, então, que decidi ingressar no MEEFEBS, na Universidade da Maia.

2.2 Expectativas iniciais

Tal como já referi anteriormente neste documento, quando ingressei na licenciatura em EFD, vinha já com um gosto bastante vincado no que toca à partilha e transmissão de conhecimentos, o que se deve, em parte, ao contacto já existente com crianças e jovens no contexto de atividade física e desportiva. Agora, enquanto EE, e após ter terminado o primeiro ano de Mestrado, que me permitiu adquirir conhecimentos e capacidades determinantes, pretendi dar seguimento e mobilizar para a prática, em contexto real, os conteúdos que adquiri.

Ainda sem certezas do que iria encontrar, os meus objetivos passavam por, entre outros, cativar os alunos, fazer com que eles gostassem e se sentissem bem nas aulas de EF e contribuir para a sua literacia física e motora, assim como fomentar os princípios e valores inerentes às áreas de competência plasmadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estando sempre ciente de que este seria um ano de muito trabalho e diferentes emoções, sabia que seria também um ano de muitas aprendizagens, para as quais estive inteiramente disponível e motivada. Experiências estas, que viria a reter para o futuro, enquanto docente. Além disto,

tinha consciência da responsabilidade que acarretava a passagem “para o outro lado”, passando a desempenhar o papel de professora. O professor será sempre considerado um elemento crucial na sociedade, independentemente das mudanças que ocorram na educação e ensino (Gomes et al., 2013).

Sabia que me esperava um ano de desafios e espero ter estado à altura destes, para os ultrapassar com sucesso, sabendo sempre que a cada um deles, fiquei mais competente e mais capaz.

Desde o momento em que soube a (EC) em que viria a realizar a PES, soube também que a turma que me seria atribuída, seria do ensino secundário. Quanto aos alunos deste ciclo de estudos, não sabia exatamente o que esperar, devido às características desta faixa etária. Sabia, no entanto, que, a conceção de ensino seria diferente consoante o ano de escolaridade dentro deste ciclo, nomeadamente, o número de matérias a abordar e o seu aprofundamento e, conseqüentemente, o número de aulas dedicado a cada uma delas. Tratando-se do 10.º ano, a abordagem pretende-se mais abrangente relativamente ao número de matérias a abordar, mas não tão pormenorizada em cada uma delas, com vista a uma certa revisão dos conteúdos anteriormente adquiridos.

Neste aspeto, mais do que expectativas, entrei com alguma curiosidade e ansiedade de saber as rotinas praticadas na escola, as atividades nela desenvolvidas e os conteúdos presentes no Plano Anual (PA), habitualmente lecionados.

Numa perspetiva de melhor trabalho, pretendi sempre trabalhar em consonância com todos os elementos do núcleo de PES (NPES), assim como, com o apoio constante do professor OC que nos orientou da melhor forma possível.

O primeiro contacto com a comunidade escolar, foi no dia em que nos apresentamos na escola, como núcleo de EE da Universidade da Maia, onde fomos desde logo, muito bem recebidos pelo nosso OC. Após uma reunião de apresentação e troca de algumas ideias, fomos conhecer as instalações de toda a escola e, em particular, os espaços desportivos, onde viríamos a trabalhar. Quanto a isto, apesar de não conhecer a instituição, expectava encontrar instalações muito favoráveis, uma vez que a EC já tinha sido tema de conversa com colegas que já por lá tinham passado.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

O princípio da Lei de Bases do Sistema Educativo convoca a valorização e dignificação da profissão docente, eixo central da qualidade do sistema educativo. Ressalta-se a necessidade de uma formação inicial ajustada às funções a desempenhar, aos níveis de ensino e às necessidades curriculares, realçando-se que ela não se encerra na formação inicial, mas complementa-se na formação contínua, alinhada à ideia de uma formação ao longo da vida (Silva et al., 2016).

Segundo Queirós (2014), analisar e refletir sobre as nossas experiências pessoais e as raízes das nossas crenças éticas, pode ajudar-nos a perceber que, tanto quanto a sociedade tem uma forte influência sobre nós, cada um de nós tem a capacidade de influenciar a sociedade. Deste modo, é fundamental compreender o nosso papel potencial no futuro da sociedade. A mesma autora, refere que, os professores de EF, assim como todos os professores, ao clarificarem os seus princípios éticos e não apenas meramente técnicos ou mesmo científicos, tanto dentro como fora da sala de aula, estão também a clarificar as suas incumbências profissionais, ajudando a reconstruir um conceito de profissionalidade docente atual, no qual esteja legitimada a sua área específica. Uma profissão legitima-se pela sua importância social, pela incumbência dos seus profissionais e por tudo aquilo para o qual contribui. Assim, os professores e os professores de EF têm uma (grande) palavra a dizer neste assunto, já que a sua profissão trata de educar e formar pessoas.

Segundo Batista e Queirós (2013); Silva (2014), a prática de ensino em contexto real, decorrente da PES, é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores. As autoras indicam que esta prática oferece aos EE a oportunidade de imergirem na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir dos EE, aspirantes a professores. Neste espaço, cabe além da aquisição de conhecimentos e competências, a apologia da reflexão crítica, estimulando o EE a questionar-se continuamente sobre os próprios conteúdos e práticas. Neste entendimento, a existência de tempo e espaço para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento e as conceções é realmente crucial.

De uma perspetiva pessoal, o ano de PES é fundamental para consolidar a formação inicial do futuro professor. É nele que se cria a ponte de passagem para a prática real na escola,

o que me leva a considerá-lo uma das fases mais importantes, se não a mais importante, de todo o ciclo de estudos que me encontro a terminar. É a fase final deste ciclo de estudos, mas também, a fase inicial da carreira que construirei no futuro, enquanto professora de EF. É aqui que coloco em prática todos os conhecimentos adquiridos na área da Educação Física e Desporto, em particular, nos últimos quatro anos, enquanto aluna da Licenciatura em EFD e do MEEFEBS, da UMAIA, mas, é também, onde aprendo todos os dias. Para Batista e Pereira (2014), é evidente que a prática em contexto real de ensino é essencial, no sentido de garantir a contextualização na formação, uma vez que a ideia de que na teoria é uma coisa, na prática é outra, é algo inquestionável, embora a confluência seja naturalmente desejável.

Mais ainda, com o acompanhamento diário de professores experientes, que nos orientam e nos ajudam a melhorar a nossa prática, nomeadamente, o professor OC e a professora SV. Como indica Queirós (2014), os orientadores são determinantes para a formação dos futuros professores. Estes desempenham um papel muito importante para dar exemplos, não só do ponto de vista ético nas interações com os futuros professores, mas também na educação ético-moral dos alunos das turmas que lecionam. Segundo Amaral-da-Cunha (2016), agentes formativos como OC e SV, auxiliam o acesso a um reportório da escola, posicionamento e integração na comunidade escolar, o desenvolvimento de um sentimento de pertença, a passagem do papel de aluno para assumir o papel de professor, e uma melhor compreensão das próprias práticas e atividades.

3.2 A PES na UMAIA

Em Portugal, a PES, na área da docência, está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que define os requisitos para a obtenção da habilitação profissional para o exercício da profissão docente. Para todas as áreas de ensino não superior, à exceção da educação infantil e do 1.º ciclo de escolaridade, é obrigatória a conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência.

A unidade curricular PES na UMAIA está inserida no 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, mais especificamente nos 3.º e 4.º semestres e é constituída pela Prática Supervisionada em contexto real de ensino, na escola, e pelo Relatório Final, que tem de ser defendido perante um júri em provas públicas.

Para a operacionalização da PES, a Instituição de Ensino Superior, estabelece protocolos com uma rede de EC, que inclui a escolha de um OC, um professor de EF experiente para

acolher e orientar um grupo de dois ou três EE (NPES), durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES. Para além do OC, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo da PES conta ainda com a orientação de um docente da UMAIA que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários: o SV.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF: i) Organização e gestão do ensino e aprendizagem; ii) Participação na escola e Relação com a comunidade; iii) Desenvolvimento profissional (Batista et al., 2021; Resende et al., 2020) .

3.3 A escola cooperante: O lugar de prática

O Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio (AESAS) situa-se na rua Álvaro Carneiro, freguesia de São Lázaro, em Braga. É constituído por onze unidades orgânicas: três jardins de infância, duas escolas básicas do 1.º ciclo, quatro escolas básicas do 1.º ciclo com jardim de infância, uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico. Esta última, a EC, conta, atualmente, com cerca de 1200 alunos.

Em 1951, a então denominada Escola Técnica Alberto Sampaio, juntamente com outra instituição, passou a denominar-se Escola Comercial e Industrial de Braga. Em 1980, a sua localização foi alterada para a Quinta de Santo Adrião, onde se situa atualmente, passando a ter a sua designação atual. No ano letivo 2009/2010, foi alvo do processo de requalificação física e funcional, no quadro do Projeto de Modernização das Escolas Secundárias, que a dota das suas atuais estruturas.

O AESAS, recebe o nome do patrono da Escola Secundária, aquando da sua agregação. Este patrono foi aceite pela comunidade unanimemente, sendo, 15 de novembro, a sua data de nascimento definida como o Dia do Agrupamento. Sobre este patrono, deve dizer-se que foi a figura grada da região, homem de cultura superior, um dos vultos eminentes da geração de 70 e, por isso, com reconhecimento nacional, sobretudo nos campos da Etnografia e da História.

Certos pensamentos deste ilustre patrono estão dispostos pelas paredes da escola e consagram um rosto muito especial ao agrupamento. Nos seus ensinamentos, Alberto Sampaio diz-nos que “nunca se perde tempo com aquilo que amamos” e que “fazer pensar é tudo: e a agitação a única alavanca que pode deslocar esse mundo: pois que agitar quer dizer – instruir, ensinar, convencer e acordar”.

Outras figuras ilustres dão nome a espaços significativos das instalações da Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), como são exemplo: Álvaro Carneiro, que dá nome ao auditório principal da escola; Manuel Monteiro, que dá nome à biblioteca; Sebastião Alba, pseudónimo de Dinis Albano Carneiro Gonçalves, que dá nome ao auditório artístico; entre outros prestigiados nomes.

O símbolo já presente em ambas as representações das organizações agregadas, a árvore, prevalece como elemento central na nova entidade, dada a transversalidade, em todas as unidades, de uma envolvimento verde e natural.

Estruturada como campus educativo, todos os edifícios estão envolvidos por uma componente natural, de espécies maioritariamente autóctones, merecendo destaque, no exterior a presença de 10 jardins temáticos. No interior, visíveis pelos corredores da escola, encontram-se o jardim dos fetos, jardim suspenso, o jardim dos gatos e o jardim tropical.

Relativamente às instalações físicas da escola, este foi um dos fatores que mais me surpreendeu. A diversidade natural e cuidada presente na escola, interior e exteriormente é de uma dimensão que eu nunca tinha visto antes num estabelecimento de ensino.

A escola integra a Unidade de Apoio ao Alto Rendimento Escolar (UAARE), um projeto pioneiro do Ministério da Educação, cujo objetivo é conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos/atletas do ensino secundário e do ensino básico enquadrados no Regime de Alto Rendimento, integrados em seleções nacionais e alunos/atletas com potencial talento desportivo, através da colaboração eficaz entre as escolas, federações desportivas, municípios, Encarregados de Educação e outros interessados. Mais de 100 alunos da ESAS, desde o 5.º ao 12.º ano, integram a UAARE, em representação de várias federações desportivas. Na coordenação desta unidade, estão os docentes Arnaldino Ferreira e Vasco Araújo, que garantem as condições e apoios necessários para o sucesso escolar e desportivo dos alunos. Também neste sentido, a escola dispõe de uma sala de estudo devidamente equipada e preparada para estes alunos, assim como disponibiliza apoios específicos fora das aulas.

No que concerne aos Órgãos de Gestão e Administração, o Conselho Geral é o órgão de direção responsável pela definição e orientação da atividade do Agrupamento. Proporciona uma maior interação e abertura com a comunidade educativa. É composto por oito representantes do Pessoal Docente, dois representantes do Pessoal não Docente, quatro representantes dos Encarregados de Educação, dois representantes dos Alunos, três representantes da Autarquia, três representantes da Comunidade, e, o Diretor do Agrupamento.

A Direção é constituída por um Diretor, uma Subdiretora e três adjuntos. O Diretor é responsável pela administração e gestão da Escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira do Agrupamento. É constituído pelo Diretor, Subdiretora e Coordenador Técnico dos Serviços de Administração Escolar.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente. Dele emanam documentos de importância pedagógica vital, tais como o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. É composto pelo diretor, coordenadores de Departamento Curricular, representante dos Coordenadores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representante dos Coordenadores de Diretores de Turma do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, Representante dos Coordenadores Diretores de Turma do Ensino Secundário, Coordenador das Bibliotecas, Representante dos Diretores dos Cursos Profissionais, e, Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Relativamente às suas instalações, desde o primeiro dia em que nos apresentamos na escola e nos foram mostradas as instalações, ficamos bastante agradados com todos os espaços, especialmente as instalações desportivas. É uma escola que sofreu remodelações há relativamente pouco tempo, oferecendo muito boas condições. Contamos com um pavilhão interior que se divide em 1/3 mais 2/3, sendo que estes 2/3 são partilhados por duas turmas, caso as condições meteorológicas não permitam a realização de aulas no exterior, ou seja, este pavilhão pode ser dividido em 3 espaços. Neste espaço, é onde se encontram também grande parte dos equipamentos e materiais que utilizamos nas aulas, como bolas, coletes, raquetes, redes, barreiras com três alturas diferentes, testemunhos, cones e sinalizadores variados, etc. Existem dois ginásios, os dois com praticável e um deles espelhado, e muito material para as várias disciplinas da Ginástica. Também pelo facto de a escola ter um clube e um grupo de Desporto Escolar (DE) de Ginástica, esta dispõe de uma grande quantidade de materiais para a prática desta modalidade. Contamos ainda com um amplo espaço exterior, com dois campos de jogos, onde estão inseridos mais oito cestos de Basquetebol, e duas redes de Voleibol. Neste espaço, existe ainda uma caixa de areia e uma pista de tartan que rodeia os campos. Há ainda bastantes espaços verdes onde é possível lecionar algumas modalidades, nomeadamente Orientação, contando com as balizas que estão colocadas em volta de toda a escola.

Todos os elementos que compõem o Departamento de Educação Física e Desporto da ESAS, proporcionam um clima de trabalho e responsabilidade excepcional, fomentando o entendimento e cooperação constante em prol do bem-estar e aprendizagem de qualidade dos alunos. Reina um excelente espírito de equipa e entreajuda entre docentes e uma integração inigualável dos EE que integraram a equipa neste ano letivo, provenientes de duas instituições, UMAIA e FADEUP.

Como excelentes exemplos deste trabalho dedicado, surgem o DE e o enaltecido Troféu ESAS. Atividades que exigem muito de todos os docentes do grupo de EF, e não só, mas, às quais estes se dedicam afincadamente. Estas atividades serão descritas mais pormenorizadamente, mais à frente neste documento.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

O NPES que integrei neste ano letivo era constituído por três EE. Eu, um colega do sexo masculino e outro do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre os 24 e 27 anos de idade. Um grupo que diariamente discutiu ideias e partilhou experiências e opiniões, com vista à melhoria das práticas de todos. O facto de todos estarmos ou termos estado ligados ao desporto e atividade física, ainda que exterior à escola, demonstrou potencialidades no decorrer da nossa prática. Exemplo disso, foi a partilha de conhecimentos mais aprofundados em algumas matérias específicas, particularmente nas modalidades em que fomos ou somos atletas (canoagem, futebol americano e atletismo).

Como indicam Batista e Pereira (2014), o contexto de estágio deve ser capaz de se transformar em organização da aprendizagem, onde exista mais comunicação, mais articulação, mais trabalho em rede e mais integração para que o conhecimento possa ser construído no coletivo, apesar de cada elemento ter um papel definido e responsabilidades no e para com o grupo. Por conseguinte, sem abdicar da individualidade de cada estudante, é perceptível a elevada relevância das práticas conjuntas, nas quais, a cooperação, a partilha, a experimentação o confronto, a competição, a reflexão individual e em grupo são imprescindíveis. Deste modo, Batista e Pereira (2014), entendem que o núcleo de estágio deve funcionar como comunidade prática, levando os EE a gerar novas competências e novo conhecimento.

A constante partilha de conhecimentos e reflexão conjunta foram fulcrais para a melhoria da nossa intervenção enquanto professores de EF. Assim como a observação de todas as aulas lecionadas pelos três EE e pelo OC.

Toda esta etapa foi continuamente acompanhada pelo nosso OC que nos apoiou incansavelmente e nos mostrou diariamente as práticas exemplares de um professor de EF, com a sua vasta experiência.

4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

De acordo com a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem constante no Decreto-Lei n.º 240, de agosto de 2001, o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor metodológico e científico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Neste âmbito, competem ao professor as quatro tarefas seguintes: conceber, planear, realizar e avaliar.

4.1.1 Conceção de ensino

Albuquerque e Castro (2015), afirmam que compete ao professor orientar e preparar um processo em que é necessária uma constante adaptação, sem que se perca uma análise crítica e um sentido evolutivo dos processos de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil. Para Cunha (2008), ser professor na escola inclusiva, na escola para todos e para cada um, não basta saber as matérias que se ensinam e as didáticas específicas. Esta formação é insuficiente quando se centra na mediação entre o aluno e a matéria e ignora todas as outras condicionantes do processo de ensino e aprendizagem e os contextos de aprendizagem, nomeadamente os familiares, os sociais e os culturais, reduzindo as aprendizagens escolares às matérias curriculares.

No que concerne à legitimação da nossa disciplina, Graça (2014), afirma que a EF é caracterizada como uma área de alta necessidade, em discursos, mas de baixa exigência na prática, devido à ecologia da escola favorecer tendenciosamente um tipo de orientação curricular de participação ordeira, sem pressão de rendimento. Esta situação obriga a própria área a uma permanente necessidade de refazer a legitimação do seu lugar no currículo. O autor alerta para um esgotamento das habilidades desportivas, que estão a ser fortemente pressionadas pelo discurso da saúde e pela vinculação instrumental da EF às políticas de saúde pública e ao *healthism*, identificando isto como uma ideologia com efeitos nocivos para crianças e jovens desfavorecidos. Com isto, aponta a necessidade de desenvolver modelos curriculares e de

instrução robustos e validados, no plano teórico e na prática, para encetar um processo de revivificação do ensino da EF.

Em Portugal, a EF figura como área curricular obrigatória ao longo de todos os anos de escolaridade básica e secundária, o que lhe confere o estatuto de área curricular incontornável. No entanto, isto não basta para colocar a EF ao nível das restantes áreas curriculares, no que diz respeito à atenção, à expectativa e à exigência de resultados de aprendizagem (Graça, 2014). Crum (1993), fala-nos numa perspetiva de não-ensino das práticas de EF, destacando a ideologia do biologismo, que reduz a EF ao treino físico/do corpo e, o pedagogismo, que transforma a aula num recreio supervisionado. Partilhando esta ideia, do foco ora centrado na aptidão física, ora na recreação, Batista e Pereira (2014), referem que importa refletir sobre a tipologia da formação superior que se pretende para os profissionais de EF, bem como sobre o tipo de práticas que sejam consonantes com o cerne da disciplina de EF, nomeadamente o desporto enquanto aspeto fundamental na formação do aluno. Segundo Graça (2014), é identificado o comodismo por parte de alguns professores a atividades rotineiras, nas quais as tarefas de aprendizagem são arrematadas pelo preço que os alunos quiserem dar, para que as aulas decorram normalmente, sem problemas e num ambiente confortável para todos.

Ao contrário da tendência anunciada pelos autores anteriormente citados, surge o ensino da EF na EC onde realizei a PES. Uma escola que, tanto quanto eu presenciei, valoriza a EF ao mesmo nível do que qualquer outra área disciplinar. Exemplo disto são o cuidado e preocupação de fazer corresponder as práticas preconizadas nas aprendizagens essenciais e restantes referenciais, às práticas operacionalizadas nas aulas lecionadas pelos diferentes docentes do grupo de EF, assim como a sua correspondência aos critérios de avaliação. Abordagens com as quais me identifiquei e transpus para a minha prática. No mesmo sentido, as instalações oferecidas, a dimensão do DE, as atividades e a UAARE, são apenas mais alguns indicadores de uma escola que coloca a EF no mesmo patamar das outras áreas disciplinares.

Na procura de complementar alternativas curriculares robustas e validadas, tanto no plano teórico como no terreno de prática, para encetar o processo de revivificação do ensino da EF, surgem os modelos de ensino (Graça, 2014).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

A sociedade tem exigido à escola a formação de pessoas capazes de atuar de forma autónoma, responsável e comprometida, e aptos para ultrapassar os desafios e oportunidades

que encontram (Ávila et al., 2023). Na EF, tem-se assistido a uma alteração da estruturação da intervenção do professor conducente à aprendizagem (Barros et al., 2023). Deste modo, surge a necessidade da implementação de ferramentas pedagógicas que coloquem o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, de onde emergem os modelos de ensino centrados no aluno.

Nos primórdios desta profissão, cada professor definia o seu método de ensino, recorrendo a uma abordagem direta e frontal, que conferia aos alunos um papel limitado no funcionamento das aulas, ou seja, de forma geral, o professor dava instruções e os alunos seguiam. A partir da década de 1960, os educadores físicos expandiram o conceito de método, para incluir algumas estratégias e estilos de ensino inovadores, abrindo possibilidades no planeamento e implementação. A partir daqui, e após terem sido utilizados estes métodos, foram surgindo cada vez mais formas inovadoras de tornar o ensino da EF mais eficaz. Mais tarde, surgiram os Modelos de Ensino, um conjunto de padrões que une a teoria, planeamento, controlo de sala de aula, atividades de aprendizagem e avaliação (Metzler, 2011).

As experiências a que os professores submetem os alunos nas aulas de EF e a maneira como o professor conduz a aprendizagem e as vivências dos alunos no contexto escolar, apresentam-se como aspetos do ambiente de aprendizagem determinantes na perceção que o indivíduo terá acerca da atividade física. Assim, a forma como o clima motivacional é orientado surge como um determinante fator responsável pela qualidade das atividades proporcionadas aos alunos e, em consequência, pela forma com que os alunos se relacionarão com essas experiências (Marante & Ferraz, 2006). Para Carbinatto et al. (2018), a motivação é um elemento de extrema importância para a realização de qualquer atividade, independentemente do ambiente, situação ou conteúdo, pois impulsiona e estimula atitudes e ambições dos indivíduos, mostrando-se um dos aspetos mais importantes na aprendizagem.

O Modelo de Instrução Direta (MID) tem sido tradicionalmente o mais utilizado por professores, o qual centra todo o processo de ensino e aprendizagem no professor. Dada a sua natureza autocrática, este modelo atribui ao aluno um papel passivo, essencialmente marcado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor (Siedentop, 1994). Preocupado com o rumo da EF, no início da década de 80, Siedentop propôs um modelo instrucional baseado nos valores do desporto, invocando a necessidade de as aulas de EF serem revestidas de um ambiente de ensino e aprendizagem com características aproximadas ao desporto federado. O Modelo de Educação Desportiva (MED), adota estratégias menos formais e mais implícitas no processo de ensino e aprendizagem, quando comparado com outros modelos habitualmente

utilizados no contexto escolar. Aqui, a tradicional unidade didática é substituída por uma época desportiva, onde é atribuída aos alunos maior autonomia e responsabilidade na organização e gestão da atividade. Ao longo da época desportiva, os alunos aprendem não só a jogar, como também a desempenhar papéis diferenciados, mormente treinadores, capitães, árbitros, estatísticos, entre outros (Pereira et al., 2015).

Marante e Ferraz (2006) sugerem que, para que sejam alcançados os objetivos da EF na escola, considerando o professor como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é necessário entender que o clima motivacional nas aulas está subordinado à sua conceção e maneira como considera e utiliza instrumentos didático-pedagógicos.

Durante a realização da PES, vários foram os momentos em que recorri a estratégias oferecidas pelos modelos de ensino. Durante as primeiras semanas, período de adaptação, as aulas foram lecionadas maioritariamente de acordo com o MID. No entanto, com o passar das aulas e com a confiança que fui adquirindo, fui procurando implementar estratégias que favorecessem o processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, a implementação da proposta de Mesquita et al. (2020) para o ensino do Voleibol, recorrendo ao Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Por outro lado, em modalidades como a Ginástica e Dança, o planeamento e leção das aulas foram, muitas vezes, suportados pelo Peer Teaching, de diversas formas.

Já no terceiro período, altura em que já conhecíamos bem os alunos e nos sentíamos mais capazes, surgiu a oportunidade de realizarmos a implementação integral de um modelo de ensino com a supervisão de um investigador, na realização do nosso projeto de intervenção. Foi assim que, em sede de núcleo, decidimos implementar o MED em três modalidades a lecionar neste terceiro período, nomeadamente Voleibol, Badminton e Basquetebol.

Antes da implementação, foi necessária uma preparação prévia. Cada EE organizou quatro equipas de 6 a 7 elementos, da sua respetiva turma, que se manteriam até ao final da época desportiva, assegurando o equilíbrio interno. Foi realizada uma aula de apresentação e familiarização do modelo para cada turma, com recurso a um PowerPoint devidamente preparado, onde foram abordadas as várias funções que cada aluno poderia desempenhar dentro da equipa, assim como todas as particularidades inerentes ao modelo em questão. Depois de definidas as equipas, os alunos distribuíram as funções entre si, de acordo com aquilo que achavam mais adequado.

Consoante as características das turmas, os papéis atribuídos foram: treinador/capitão, treinador-adjunto/preparador físico/gestor de materiais, árbitro, estatístico, jornalista e jogador.

Todos os grupos tiveram a autonomia de atribuir as suas próprias funções subsidiárias, depois de apresentadas as suas descrições e tarefas. O treinador/capitão ficou com a função de orientar toda a equipa, assumindo um papel de liderança. O treinador-adjunto/preparador físico/gestor de materiais, geriu os equipamentos, os jogadores disponíveis para cada jogo, reservou as instalações desportivas e geriu outros recursos necessários para a competição desportiva. O árbitro desempenhou a sua função, e, todos os alunos passaram pelo papel de jogador, treinando em cooperação para o melhor desempenho. Para o desempenho de funções como jornalista e estatístico, foram criados guiões prévios, utilizados em todas as aulas de jogo. O jornalista entrevistou os jogadores no final dos jogos, utilizando perguntas do guião previamente preparado, que serviu como fator motivacional e de troca de impressões sobre as aulas. O estatístico organizou e tratou os resultados dos jogos, e os registos de alguns elementos técnicos executados durante o jogo, assim como o sucesso e insucesso de certos gestos observados, também de acordo com o guião pré-definido.

Ainda de forma a promover a autonomia dos alunos e a cooperação entre eles, foram criados manuais de treino para as diferentes equipas. Este pequeno livro, continha as regras das três modalidades em questão, o respetivo regulamento de jogo e exercícios progressivos que abordavam as matérias de forma gradual, focados no ensino das habilidades técnico-táticas das modalidades.

Ao longo de toda a época desportiva, para a organização das aulas, consoante o seu objetivo, foi criado um calendário onde foram planeadas as aulas de treino e as aulas de jogo, promovendo competições formais, que permitiam a participação de todos os elementos. Foi previamente elaborado um quadro competitivo, que foi divulgado aos alunos desde o início, com a jornada desportiva das três modalidades, assegurando que todas as equipas jogariam entre si. Foram discutidas previamente todas as regras de pontuação, incluindo o fair-play, onde uma vitória valia 3 pontos, um empate 2 pontos, uma derrota 1 ponto, e a equipa que demonstrasse mais fair-play acumularia 1 ponto extra.

Aquando do termino da época desportiva, mais concretamente no último dia de aulas, deu-se o evento culminante, onde todos os alunos foram premiados com um diploma devidamente identificado e classificado de acordo com a posição de cada equipa.

Em conclusão, em todos os momentos em que foram utilizadas estratégias dos modelos de ensino, foram obtidos resultados positivos e favoráveis nas aprendizagens dos alunos. No caso da implementação do MED durante todo o terceiro período, foi visível um aumento significativo da motivação, envolvimento, predisposição para a prática, capacidades sociais,

autonomia e liderança, assim como o desenvolvimento de capacidades técnicas e táticas nas modalidades em questão. Ao longo das aulas, fui evidenciando isto nas minhas reflexões, como é exemplo:

(...) A componente competitiva que prevalece nestas aulas, faz com que os alunos tenham um grau de concentração e empenho mais elevado, o que tem levado a melhor qualidade no jogo. (...) (Reflexão de Aula_Voleibol_18/04/2024)

Ao serem questionados sobre o decorrer das aulas durante a implementação do modelo, estes mostraram o seu agrado e a vontade de manter a estrutura destas aulas no futuro.

4.1.2 Planeamento

Uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação. O planeamento e avaliação do ensino são necessidades e momentos promotores de reflexão acerca da teoria e prática de ensino. Para Inácio et al. (2014), o princípio da diferenciação curricular assenta essencialmente no planeamento, que é uma das dimensões principais que deve ser alvo das preocupações dos professores.

O planeamento do professor é limitado e guiado por padrões nacionais, estaduais e institucionais, que especificam o que os alunos devem ser capazes de fazer e saber. Esses padrões fornecem uma estrutura útil para ajudar os professores a identificar prioridades de ensino e aprendizagem e orientar a conceção do planeamento e das avaliações. Além disto, o professor deve considerar, fatores como as variadas necessidades dos alunos, o seu nível de desenvolvimento e as suas experiências anteriores (Wiggins & McTighe, 2005).

Os trabalhos de planeamento do professor de EF relacionam os conteúdos programáticos e a direção essencial das exigências com a situação pedagógica concreta. São expressões da personalidade do professor, competência do seu estilo individual de ensinar e conhecimento (Bento, 2003).

Todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu início na conceção e conteúdos programáticos, nomeadamente na forma geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento – atividade, consciência, autonomia e criatividade (Bento, 2003).

Segundo o mesmo autor, deve ter-se em atenção que o planeamento significa uma reflexão pormenorizada acerca do controlo e direção do processo de ensino numa determinada

disciplina, sendo, pois, evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica desta, bem como com os respetivos conteúdos programáticos.

Planificar a educação e a formação, significa planear os constituintes do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da sua realização. Significa apreender, o mais concretamente possível, as estruturas e linhas básicas e essenciais das tarefas e processos pedagógicos. Significa, à luz dos princípios pedagógicos, didático-metodológicos e psicológicos, planificar as indicações contidas nos conteúdos programáticos, tendo em atenção as condições pessoais, locais, materiais e sociais, com o objetivo de guiar o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Bento, 2003).

A investigação tem mostrado que as crenças dos professores sobre o ensino e aprendizagem têm influência na sua planificação, no seu comportamento em sala de aula e nas conclusões que estes tiram das suas experiências de ensino. Os investigadores distinguem crenças e conhecimentos sobre o ensino, embora reconheçam que são inseparáveis no espírito de uma determinada pessoa (Siedentop, 1998).

Inerente à planificação, está também a própria formação permanente e qualificação do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultado do confronto diário com problemas práticos e teóricos. São assim prescritas pela didática, como tarefas fundamentais do professor, intimamente associadas, a planificação, a análise, a realização e avaliação do ensino (Bento, 2003).

Wiggins e McTighe (2005), indicam que o planeamento deve considerar o alinhamento dos objetivos, avaliação, estratégias de ensino e experiências de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem mais rica para os alunos. Assim, referem-se ao método de planeamento em Backward Design, incentivando os professores a planear a partir das grandes ideias que pretendem que os alunos aprendam, a construir ferramentas de avaliação que demonstrem que os alunos alcançaram sucesso e escolha de estratégias de ensino para facilitar o alcance desse sucesso por parte destes. Os mesmos autores, delineiam três etapas do alinhamento instrucional em Backward Design. A primeira etapa é referente às metas e objetivos que se pretende que os alunos alcancem. A segunda etapa refere-se à avaliação, correspondente aos objetivos de aprendizagem. E, por fim, a instrução. A forma como a instrução é projetada para facilitar a aprendizagem, devendo ser feita de forma intencional, ponderada, criativa e motivadora.

Comum a vários métodos de planeamento, é a definição de objetivos psicomotores, cognitivos e afetivos. De uma forma generalizada, os primeiros indicam o que se pretende que os alunos sejam capazes de fazer, os segundos caem sobre o que se pretende que os alunos

fiquem a saber e, por último, aquilo a que se pretende que os alunos atribuam importância. Estes objetivos são especificamente definidos de acordo com os conteúdos e matérias que o professor pretende ensinar (Tannehill et al., 2015).

A planificação do processo educativo é muito complexa, pluridimensional e multiforme, devido aos diversos fatores que a influenciam e, depende também de várias condições (Bento, 2003; Viciano & Mayorga-Vega, 2018). Tannehill et al. (2015), afirmam ainda que, o processo de planeamento deve acompanhar a evolução dos conteúdos programáticos e satisfazer sempre as necessidades e os interesses dos alunos.

Quando se referem à planificação do professor, Bento (2003) e Tannehill et al. (2015), distinguem três níveis de planeamento necessários para manter a lógica progressiva do ensino e a sua perspetiva sistemática e de continuidade. Planeamento macro (longo prazo), planeamento meso (médio prazo) e planeamento micro (curto prazo), onde se enquadram, respetivamente, o planeamento anual, o planeamento de unidades didáticas e o plano de aula.

Para Bento (2003), o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.

No que concerne ao planeamento, ao iniciar a PES, este era um domínio que carecia de algum investimento e aprofundamento. Foi, do meu ponto de vista, uma das, senão a tarefa mais complexa do ano letivo. Nas suas diversas fases, desde o planeamento anual (PA), construção das unidades didáticas (UD), os complexos planos de aula (PLA), à reflexão constante sobre estes e sobre como melhorar os próximos, foi fulcral procurar informação de qualidade, recorrer a documentos e conteúdos que nos foram fornecidos no ano transato e o acolhimento atento de todas as correções e indicações do OC e da SV. Idealizar uma aula que fosse interessante, motivadora e didática nem sempre foi tarefa fácil, mas, planear uma aula a pensar nas próximas, foi ainda mais desafiante. Por outro lado, foi este planeamento que conduziu praticamente todo o processo de ensino e aprendizagem, e que me permitiu ter um “fio condutor”. Percebo, então, a extrema importância do planeamento contínuo.

É certo que, feito de outra forma, os resultados teriam sido diferentes. Esta foi a única forma de seguir uma progressão correta de ensino e conseguir uma organização e gestão deste, ao longo das aulas lecionadas.

Planeamento Anual

No nível de planeamento macro (longo prazo), onde se enquadra o PA, o professor planeia o que pretende que os alunos vivenciem ao longo de um ano letivo ou mais (Tannehill et al., 2015). Este é um plano de perspetiva global, sem pormenores de atuação, que procura situar e concretizar o programa de ensino nas pessoas envolvidas e no local, requerendo trabalhos preparatórios de análise e de balanço, assim como reflexões a longo prazo (Bento, 2003).

Logo que tivemos acesso à relação de turma e os respetivos horários, juntamente com os documentos predefinidos da escola e os documentos estruturais governamentais, uma das primeiras tarefas que nos foi solicitada, foi elaborar um esboço do PA, que foi sendo posteriormente ajustado consoante as orientações e sugestões de melhoria do OC.

O OC sugeriu um formato de ficheiro Excel que nos facilitaria a construção do documento, podendo este também ser utilizado posteriormente para o registo de assiduidade dos alunos ao longo das aulas, sugerindo sempre que lhe dessemos um toque próprio e fizéssemos todas as alterações que achássemos convenientes para melhorar o documento e torná-lo mais eficiente.

Depois disto, o OC sugeriu uma estimativa do número de aulas a lecionar em cada modalidade, em cada período, dando mais enfoque a umas num período e a outras no outro período. Dando sempre prioridade às modalidades apresentadas como obrigatórias nas aprendizagens essenciais e abordando mais pontualmente as modalidades opcionais.

Tendo em conta que as três turmas em que cada EE estava a lecionar eram do mesmo ano de escolaridade, optamos por construir este documento em sede de núcleo, ficando este com um formato idêntico, de acordo com o calendário de aulas de cada turma e as suas particularidades.

Ao construir este documento, tivemos de ter em conta diversos fatores, como os diferentes referenciais centrais governamentais e institucionais, que influenciariam o planeamento das aulas. Começando pelo *roulement* das instalações que funcionava de forma rotativa quinzenalmente, onde nos indicava o espaço que nos estaria atribuído em todas as aulas desde o início do ano letivo até ao seu término. Um outro fator fortemente influenciador foi o Plano Anual de Atividades que desde logo nos permitiu contar com as atividades extralectivas, apesar de se priorizar a quarta-feira à tarde para a sua realização, por não haver atividade letiva nesse período. Tivemos de ter ainda em conta, o calendário letivo, de forma a verificar interrupções letivas, férias e feriados existentes.

Ainda neste documento, estavam presentes propostas de datas para momentos de avaliação diagnóstico, avaliação formativa e sumativa, sendo que estes foram variando e estando presentes em praticamente todas as aulas, formal ou informalmente.

Desta forma, foram abordadas as quatro modalidades coletivas, ainda que com maior enfoque em duas delas, como indicam as aprendizagens essenciais destinadas ao 10.º ano; ginástica de solo, aparelhos e acrobática nas submatérias da ginástica; salto em altura, corrida de barreiras e lançamento do peso nas submatérias do atletismo; badminton na subárea de raquetes, dança na subárea de atividades rítmicas expressivas e judo na subárea de Luta.

Assim, as modalidades consideradas obrigatórias foram abordadas de forma progressiva e mais aprofundada em todos os períodos, e as modalidades opcionais foram abordadas mais pontualmente, em alguns casos, apenas em um dos três períodos.

Apesar de ter sofrido pontuais alterações ao longo do ano, por diversas razões como condições meteorológicas que condicionavam as aulas no exterior, o contexto das aulas anteriores ou atividades que surgiram, o planeamento foi maioritariamente cumprido.

Planeamento periódico/por período

No nível de planeamento meso (médio prazo), encontra-se o desenho das UD, que estão relacionadas com o planeamento anual. Neste nível de planeamento, o professor planeia as matérias/áreas de conhecimento que levarão os alunos a atingir os grandes objetivos que se pretende, assim como os métodos de avaliação utilizados para aferir o seu alcance. Em alinhamento com estes dois fatores, este nível engloba ainda a dimensão instrução (Tannehill et al., 2015).

O planeamento em *backward design*, estruturado por Wiggins e McTighe (2005), compõe-se por três etapas. (1) Identificação dos objetivos e resultados de aprendizagem desejados; (2) Recolha de evidências e avaliação e; (3) Planeamento de situações de aprendizagem e instrução. Na primeira etapa, consideram-se os objetivos, examinam-se os conteúdos estabelecidos (estaduais e institucionais) e expectativas curriculares. A segunda etapa, passa por saber se os alunos alcançaram os resultados desejados. Pensar antecipadamente nas ferramentas utilizadas para recolha de evidências da aprendizagem dos alunos. Por fim, depois de objetivos delineados e evidências apropriadas, é o momento de pensar nas situações de aprendizagem, atividades e exercícios e, cuidar da instrução e orientação destes.

Tannehill et al. (2015) indicam que o desenho da UD deve começar pela definição do “big picture goal” (etapa 1). Projetar um “big picture goal”, significa considerar um grande

objetivo geral, para o qual os alunos trabalharão para chegar ao fim da UD com sucesso. Este grande objetivo forma a base do planeamento da UD e deve ser definido de acordo com o nível em que os alunos se encontram e com uma análise realista do que pode ser realizado no tempo disponível. Depois de definido o objetivo geral e a avaliação associada, o próximo passo é construir um mapa conceitual considerando os conteúdos e áreas de conhecimento que os alunos precisam de aprender de forma a prepará-los para atingir esse grande objetivo.

Depois de terminada a planificação anual, o passo seguinte foi a construção do desenho do processo de ensino e aprendizagem presente nas UD que conduziram a PES. Uma vez que na ESAS o ensino é feito por etapas, sendo lecionadas diversas matérias em simultâneo, logo nas primeiras semanas, foi necessário iniciar a construção das UD das modalidades a lecionar no primeiro período. Como a planificação era muito semelhante nas três turmas em que lecionamos, optamos por idealizar estes instrumentos em conjunto, de forma a rentabilizar o tempo e o trabalho. Desta forma, começamos por analisar os conteúdos programáticos presentes nos documentos estruturais e partimos para a formulação de um “big picture goal” para cada matéria que planeamos lecionar. Relativamente às matérias coletivas, das quais o Voleibol é exemplo, o “big picture goal” idealizado na UD, foi: “O aluno domina as principais ações técnicas e táticas fundamentais do Voleibol, demonstra competência na realização das técnicas básicas de passe, serviço, remate e defesa, em situação de jogo 4x4, em campo reduzido. Compreende as regras da modalidade e é capaz de as aplicar em situação de jogo 4x4, em campo reduzido, não só como jogador, mas também como árbitro. Participa ativamente nas tarefas propostas, cooperando e comunicando com os colegas e procurando o êxito pessoal e do grupo, no decurso da aula.” Como outro exemplo, apresenta-se o grande objetivo idealizado para o Badminton: “O aluno domina as principais ações técnicas e táticas fundamentais do Badminton em situação de jogo de singulares e jogo pares, demonstra competência na realização dos diferentes batimentos e posiciona-se corretamente no campo, recorrendo à correta forma de deslocamento. Compreende as regras da modalidade e é capaz de as aplicar em situação de jogo de singulares e jogo de pares, tanto como jogador, como na função de árbitro. Participa ativamente nas tarefas propostas”.

Depois de idealizados os grandes objetivos, desconstruímos os conteúdos da forma que nos pareceu mais adequada, juntamente com as situações de aprendizagem e distribuímo-los pelo número de aulas que tínhamos disponível, sendo este, aproximadamente, entre 12 a 16 aulas de 90 minutos, por matéria. Da mesma forma, fomos predefinindo alguns momentos de

avaliação ao longo das aulas, sendo que a observação e registo de informações foram constantes. Durante a sua construção e principalmente após a finalização das ideias gerais, fui fazendo sempre adaptações e ajustes de adequação à minha turma, respeitando as suas particularidades, nomeadamente, a caracterização do contexto e a avaliação.

Todos os passos da construção das UD foram acompanhados pelo OC que fez intervenções e sugestões de aprimoramento.

As UD foram uma peça fundamental de consulta, ainda mais, pelo facto de o ensino ser feito por etapas, garantindo uma progressão correta e eficaz.

Plano de Aula

No nível de planeamento micro (curto prazo), encontra-se o PLA, que está relacionado com a UD e é o planeamento que oferece ao professor instruções e práticas a executar em aula, fornecendo especificidades de conteúdo e instrução para cada aula. Planos de aula associados a unidades didáticas bem planeadas e organizadas, têm maior probabilidade de levar os alunos a atingir as aprendizagens pretendidas (Tannehill et al., 2015). Os mesmos autores referem que, embora haja um consenso sobre o que deve ser observado num PLA, não existe um modelo definitivo. No entanto, qualquer formato utilizado deve refletir as especificidades da prática de ensino e a participação dos alunos. Este irá variar de acordo com o professor e as áreas de conhecimento.

Para Bento (2003) um plano é entendido como um instrumento de direção atuante sobre o processo e os resultados do ensino e a sua qualidade é determinada pelo grau de configuração e de articulação das estruturas normativas de objetivo/matéria/método/organização.

A elaboração dos PLA, foi o nível de planeamento que esteve mais presente em todo o decorrer da PES. A lecionar duas aulas de noventa minutos por semana, o seu planeamento era uma constante inquietação boa. Após cada aula lecionada, a reflexão foi fundamental neste ramo, ainda mais, devido à preocupação de manter uma progressão de ensino eficaz sendo o ensino feito por etapas. Esta metodologia de ensino torna o planeamento mais desafiante, que, do meu ponto de vista, quando feito com o devido cuidado, se torna uma mais-valia para os alunos. Acredito que a frequente variação de estímulos promove uma maior motivação dos alunos para a prática. Além disto, esta metodologia também nos oferece a flexibilidade, que nos permite fazer os ajustes necessários consoante o decorrer das aulas. Lembro-me, por exemplo, de fazer alterações no planeamento, para lecionar uma aula de Voleibol que não estava

planeada, mas que o contexto da aula anterior assim o exigiu. Esta ocorrência ficou registrada na reflexão desta aula:

(...) Após a reflexão da última aula de Voleibol, percebi que não devia deixar passar muito tempo até voltar a implementar a mesma situação, 2x2, com as alterações que concluí serem necessárias. Assim, decidi alterar ligeiramente o planeamento e insistir nesta matéria que necessita de aprimoramento. (...) Ao longo da aula fui observando melhorias substanciais relativamente à aula anterior, quer em aspetos técnicos da modalidade, quer em aspetos disciplinares, sendo assim possível observar mais sucesso em praticamente todas as jogadas (...). (Reflexão de Aula de Voleibol, 25/02/2024)

Relativamente à estrutura dos PLA, nas suas primeiras estruturas foram sofrendo algumas alterações. Em formato de tabela, abaixo do cabeçalho, as suas linhas dividiam a aula em três partes. Parte inicial, parte fundamental e parte final. Na parte inicial, constava o breve diálogo a ter com os alunos sobre os conteúdos e objetivos da aula, antes de iniciar a sua prática, e, os exercícios de ativação geral destinados àquela aula. Já na parte fundamental, estavam presentes os exercícios, situações de aprendizagem e formatos de organização, na maioria das vezes, acompanhados por ilustrações. Para terminar, havia uma parte final, muito breve, destinada ao diálogo com os alunos, para abordar assuntos e situações concretas decorrentes da aula. A cada uma destas partes, correspondiam, em colunas, os respetivos objetivos de aprendizagem, tempo de execução e palavras-chave/componentes críticas.

Todos os planos de aula foram previamente enviados para o OC, para que este tivesse conhecimento dos mesmos antes da sua lecionação.

Ao elaborar os PLA, umas das dificuldades encontradas, desde o início da PES, foi a construção adequada dos objetivos de aprendizagem. Senti alguma dificuldade inicial em construir objetivos corretamente formulados e que abrangessem todos os componentes que estes devem conter. Esta barreira foi progressivamente ultrapassada com a absorção atenta das sugestões e correções da SV e do OC.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

Segundo Rosado e Mesquita (2011), um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas é a capacidade de

comunicar. Indicam que, a instrução ocupa um lugar nobre no quadro abrangente dos propósitos que legitimam a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino e à sua conotação como a chave da estruturação e modificação das situações de aprendizagem, porquanto, da eficácia dos processos que integra dependem, em grande medida, os resultados da aprendizagem dos alunos.

Os mesmos autores referem que, da instrução fazem parte todos os comportamentos verbais e não verbais, como exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, que estão intimamente ligadas aos objetivos da aprendizagem. A forma como a instrução é realizada tem interferência na interpretação que os alunos fazem das tarefas, o que influenciará a realização das mesmas. Portanto, esta deve ser cuidadosa, criativa e intencional, e feita de forma convidativa e motivadora (Rosado & Mesquita, 2011).

O feedback é referenciado como uma mais-valia do professor no processo de interação pedagógica. Para que o desempenho dos alunos seja melhorado, após a realização de uma tarefa motora, este deve receber informações sobre a forma como a ação foi realizada (Rosado & Mesquita, 2011). Estes autores, indicam que o feedback resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e num tratamento da informação relevante recolhida durante a observação formal ou informal, abrangendo não só a análise da resposta motora do aluno, mas também do ambiente em que ela se desenvolveu. Constatam que o feedback informativo é especialmente benéfico na execução de movimentos que impossibilitam a sua visualização por parte do aluno, na medida em que, no principiante, a informação captada proprioceptivamente deve ser completada pela informação externa, ou seja, feedback pedagógico.

Após um período de informação, deve seguir-se um momento de verificação da qualidade da compreensão desse material pelos alunos, exigindo-se a criação de momentos de questionamento, discussão e dúvidas (Rosado & Mesquita, 2011). Estes autores, afirmam que o questionamento dos alunos é um dos métodos verbais mais utilizados pelos professores com vista à otimização do processo de ensino e aprendizagem. Este, é também decisivo como forma de avaliação contínua e formativa.

Sabe-se que, momentos de instrução, quando acompanhados de demonstração, tornam-se mais eficazes, na medida em que proporciona aos alunos a visualização dos movimentos a executar. A apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance (Rosado & Mesquita, 2011).

Para mim, foi desafiante adquirir e manter uma boa capacidade de instrução. A capacidade de reter a atenção dos alunos e comunicar com eles de forma eficaz, nem sempre foi fácil, especialmente no início da PES. A preocupação da transmissão das informações corretas e, ao mesmo tempo, cativar os alunos, mantendo uma comunicação empática, gerava algum receio de falhar, o que fazia com que, por vezes, eu não conseguisse projetar a voz da forma mais eficaz. No entanto, este aspeto foi-se aprimorando com o ganho de experiência e de confiança na lecionação das aulas. O excerto de reflexão de aula seguinte é disso exemplo:

(...) Um aspeto a melhorar ainda, é a minha capacidade de projeção de voz. Durante esta aula, estavam a decorrer outras duas aulas no mesmo pavilhão, o que me obrigou a ter de parar mais vezes e juntar os alunos, mesmo para dar alguns feedbacks coletivos e individuais (...). (Reflexão de Aula de Basquetebol, 26/01/2024)

Concomitantemente, a criação de algumas rotinas foi também um fator que jogou a favor dos momentos de preleção e instrução. Apesar de, pontualmente, haver focos de distração e disrupção, a criação de hábitos de posicionamento dos alunos nestes momentos, mostrou-se fundamental. Quando era necessário dar algum tipo de feedback conjunto, mudar de exercício ou parar a aula por algum motivo, na maioria das vezes, dependendo do espaço onde nos encontrávamos, os alunos já se colocavam corretamente posicionados, para ouvir a instrução, por exemplo, nas linhas do campo de badminton ou em volta da mesa onde estavam os materiais de apoio à aula. Em reflexão, registei acontecimentos que são exemplo disso:

(...) Após exercitada a sustentação em 1x1, assinalei o término deste exercício e chamei os alunos, que rapidamente se colocaram nas linhas laterais do campo central, como é habitual nos momentos de instrução. (...) (Reflexão de Aula de Voleibol, 29/01/2024)

Um outro aspeto que foi alvo de grande evolução, foi a transmissão de feedbacks. No início da PES, um dos problemas mais apontados nas reuniões de núcleo, era o défice de feedbacks dirigidos aos alunos, essencialmente durante a realização dos exercícios da parte fundamental da aula. Utilizava frequentemente feedbacks interrogativos dirigidos ao grupo, ou seja, a toda a turma, particularmente no final da aula e em tempos de transição, como forma de modelar comportamentos gerais, mas reconheço que feedbacks descritivos e corretivos deveriam ter sido mais frequentes no decorrer da aula. Com o passar do tempo fui adquirindo mais capacidade e mais conhecimento, o que me permitiu aprimorar esta vertente.

Para completar momentos de instrução, recorri frequentemente à demonstração dos exercícios e dos movimentos que pretendia ver replicados pelos alunos. Em casos específicos

de algumas modalidades, recorri a alunos experientes, com boa capacidade de execução dos movimentos, para demonstração à turma. Acredito que os alunos atribuíam importância à demonstração pelos pares. Ainda neste ramo, recorri à apresentação de diversos vídeos de demonstrações técnicas e progressões que me auxiliavam na demonstração de movimentos específicos executados corretamente. Utilizei esta ferramenta particularmente, mas não só, na leção de modalidades individuais, como atletismo e ginástica, nomeadamente salto em altura, corrida de barreiras, lançamento do peso e na construção de sequências gímnicas. O seguinte excerto de reflexão de aula é disso exemplo:

(...) Antes de iniciarem os exercícios práticos, recorri a um vídeo de demonstração do salto Fosbury Flop, enquanto eu explicava as quatro fases do salto. Esta ferramenta foi bastante útil, uma vez que os alunos ficaram desde logo com uma ideia da técnica correta do salto (...). (Reflexão de Aula de Salto em Altura, 28/09/2023)

Controlo e disciplina da turma

Tannehill et al. (2015), afirmam que a maioria dos problemas de disciplina que os professores encontram nas aulas, devem-se à má gestão das mesmas. Ou seja, a má gestão das aulas aumenta a probabilidade de acontecimentos perturbadores e reduz o tempo que pode ser utilizado para aprendizagem e prática.

Entre alguns fatores influenciadores da disciplina, Tannehill et al. (2015), identificam como conceitos-chave relativamente a este tema, o ritmo a que a aula avança, a criação de rotinas que especificam procedimentos para executar tarefas que são repetidas frequentemente ao longo da aula e, as regras que identificam comportamentos adequados e inadequados e as situações em que certos comportamentos são aceitáveis ou inaceitáveis na aula.

Apesar de, por vezes, haver alguns focos de distração, geralmente estes não eram problemáticos e difíceis de controlar. De forma geral, a turma em que lecionei, não demonstrava comportamentos disruptivos ou de indisciplina graves, no entanto, por vezes, a atitude de dois alunos fazia alterar o bom rumo da aula e influenciava o comportamento de outros. Ao longo do ano letivo fui adquirindo estratégias para controlar estes comportamentos e quaisquer motivos de desvio dos objetivos da aula. Como já referi anteriormente, a criação de algumas rotinas como o posicionamento em momentos de instrução, segurar as bolas debaixo do braço e não a movimentar ou a negociação de momentos de silêncio, foram estratégias implementadas que se mostraram fundamentais.

A implementação do MED teve também uma grande influência neste fator, no sentido em que os alunos sentiam a responsabilidade da função que exerciam, não se deixando levar por comportamentos disruptivos e, por outro lado, a ambição de vencer as competições não dava espaço a maus comportamentos.

No processo de preparação das aulas, este foi sempre um fator a ter em conta. Pensar e tentar prever alguns acontecimentos, levaram-me a formular certas regras que eram apresentadas aos alunos logo no início da aula, principalmente em aulas de matérias que exigem mais segurança e vigilância mais atenta, como é o caso do lançamento do peso e da ginástica, em que os alunos realizavam muito trabalho autónomo.

De uma forma geral, tentei sempre incluir os alunos neste processo e dar-lhes alguma responsabilidade, fazendo-os entender que um clima favorável, de cooperação e respeito mútuo seria sempre mais benéfico para todas as partes. Desta forma, a relação que criei com os alunos ajudou ao não desenvolvimento de comportamentos excessivos e indisciplinados.

Organização e Gestão

Um sistema de gestão eficaz é importante porque é necessário adequar o tempo que o professor e os seus alunos podem dedicar à aprendizagem. Para o professor, para quem a aprendizagem dos alunos é importante, o tempo é o bem mais precioso (Tannehill et al., 2015).

O ensino real tem naturalmente mais particularidades do que aquelas que podem ser contempladas na sua preparação e planeamento. Neste processo existe o inesperado sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa (Bento, 2003). Mas, é possível prever muitos prováveis acontecimentos, mediante a antecipação mental da realidade durante o planeamento e preparação. Segundo Tannehill et al. (2015), das características principais de um professor eficaz, faz parte a capacidade de boa gestão da aula, pré-condição necessária à eficácia do ensino e aprendizagem.

Para Bento (2003), a organização da aula deve proporcionar um curso fluente e sem perturbações do ensino, primando por uma boa ordem e disciplina de trabalho. Toda a aula tem um “antes” e um “depois”. A ligação a estes dois momentos confere-lhe tarefas de conclusão, de preparação ou de introdução.

Em termos de linguagem didática, os métodos de ensino caracterizam-se como linhas de direção das ações e comportamentos do professor, envolvidos na condução do processo pedagógico. Segundo Bento (2003), o “método” é uma medida de que o professor dispõe para organizar as atividades dos alunos, tendo em vista a realização dos objetivos do ensino,

mediante a adequação dos respetivos conteúdos. Este autor, afirma que, ao ambicionar uma “efetividade” ótima da aula, então devem ser tomadas medidas para reduzir ao mínimo os tempos mortos, as atividades de preparação dos materiais e condições de exercitação. Neste sentido, deve cuidar-se a preparação e organização da aula no seu planeamento.

Bento (2003) aplica o conceito de “ordem”, para se referir à organização de todas as condicionantes externas e, por outro lado, à estrutura interna da aula, dependendo dos objetivos, dos conteúdos, do nível de partida dos alunos, das tarefas e funções didáticas e da sua divisão em partes. Referindo-se à ordem externa, enumera o começo e final pontuais da aula e a preparação, transporte e arrumação dos materiais utilizados na aula. Relativamente à ordem ou estrutura interna da aula, refere-se a uma divisão objetiva e racional da aula em partes ou fases. Indica que, uma boa divisão e ordenamento permitem que os alunos avancem continuamente de um objetivo para outro e encaminha para os pontos fulcrais da aprendizagem, possibilitando uma direção consciente do processo de ensino e aprendizagem ao professor.

A estrutura seguida na planificação das aulas, foi a mais comum, estrutura tripartida: parte inicial, parte fundamental e parte final. Todas as aulas iniciaram com o registo de assiduidade dos alunos e um breve diálogo sobre os objetivos e conteúdos a abordar na aula. Sendo que, por vezes, surgiam outros assuntos contextuais, a abordar também nesta fase da aula. Ainda nesta fase, estava incluída a ativação geral, executada de variadas formas, mas sempre direcionada para os objetivos da aula. Passando para a parte fundamental, nesta constava a execução das situações de aprendizagem previamente planeadas. Sendo esta a parte mais extensa da aula, era também a que, naturalmente, exigia maior presença e acompanhamento. Ao assinalar o término da aula, com um apito ou outro tipo de comando, os alunos dirigiam-se para os bancos onde a aula iniciou, porque já sabiam que era momento de diálogo sobre os acontecimentos e o decorrer da aula, ou até mesmo, para finalizar algum tipo de instrução que não foi transmitida durante a aula.

Rapidamente percebi que um planeamento cuidado e rigoroso é o primeiro passo para o sucesso das aulas e para o cumprimento dos objetivos propostos. Da mesma forma que, torna a condução da aula um processo mais fluído e facilitado e evita erros desnecessários. Apesar disto, pontualmente, senti alguma dificuldade em cumprir os tempos estipulados no plano de aula, mais concretamente nos exercícios, o que por vezes não permitia implementar todas as situações planeadas. Isto identificava também, por vezes, a demora em alguns tempos de transição entre exercícios, outro aspeto que foi aprimorado ao longo do tempo.

Relativamente à preparação das aulas e colocação dos materiais necessários, a montagem era feita momentos antes da aula ou nos seus primeiros dez minutos, enquanto os alunos se equipavam, de forma a rentabilizar o tempo da aula. No final da aula, a arrumação era geralmente também feita por mim, com auxílio dos restantes elementos do núcleo e, quando o tempo o permitia, com o auxílio dos alunos.

De uma importância semelhante ao planeamento, revelaram-se as reflexões diárias. O relato escrito de todos os acontecimentos das aulas, todas as falhas e todos as ocorrências positivas que mereciam ser repetidas, foi um aspeto extremamente facilitador em vários fatores, principalmente no planeamento consecutivo. Da mesma forma, as recorrentes reuniões de núcleo após as aulas, eram um momento reflexivo e de partilha de observações e, particularmente, sugestões experientes do OC.

Clima de Aula

Do meu ponto de vista, apesar de não ser linear, considero que o clima de aula é um fator diretamente influenciado por todas as outras componentes que pertencem às dimensões de intervenção pedagógica. Acredito que, quando a Instrução é cuidada, quando existe monitorização do Controlo e disciplina da turma e preocupação na Organização e Gestão do processo de ensino e aprendizagem, o clima da aula, será um fator ditador do sucesso das aulas. No entanto, presenciei também neste ano letivo que, as características e o contexto dos próprios alunos podem ter muito peso nesta dimensão.

Relativamente à turma em que lecionei, a boa relação que se observava entre a maioria dos alunos da turma, proporcionava um ambiente de aula agradável e favorável, com bastante empenho e compromisso. No entanto, mesmo não sendo frequente, por vezes, esta cumplicidade proporcionava situações de distração e comportamentos desajustados. Como já referi anteriormente, de forma a controlar estes fatores, fui criando hábitos coletivos que me ajudaram na organização e gestão da aula. Hábitos como, iniciar a aula com uma breve introdução acerca dos conteúdos que constituíam a aula e a forma como esta iria decorrer; definir um local onde os alunos se posicionavam em momentos de instrução e exemplificação, de forma que todos conseguissem ver e ouvir bem; Não dar espaço para distrações externas em momentos de instrução, por exemplo, como colocar as bolas debaixo do braço e não as tirar até a instrução terminar, entre outros, foram fatores verdadeiramente influenciadores desta dimensão.

4.1.4 Avaliação

A capacidade de dar resposta às várias implicações que a avaliação coloca é uma das competências profissionais de maior importância na atividade dos profissionais da EF. As práticas avaliativas, sob diferentes formas e com diferentes funções, são uma atividade profissional diária, de importância crucial na qualificação do processo de ensino e aprendizagem (Rosado, Colaço, et al., 2002).

Por muito tempo, a avaliação, no campo da EF, não recebeu a devida atenção e a adequada responsabilidade pela recolha de evidências sobre a aprendizagem dos alunos na disciplina. No entanto, tem-se observado um interesse crescente na literatura e na prática da disciplina relativamente à necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos através de avaliações adequadas, relevantes e válidas (Tannehill et al., 2015). Os mesmos autores, definem a avaliação como uma variedade de tarefas e ambientes onde os alunos têm a oportunidade de demonstrar o seu conhecimento, habilidade, compreensão e aplicação do conteúdo num contexto que permite a aprendizagem e o crescimento contínuos. Borghouts et al. (2019) referem ainda que, para que professores e alunos estejam esclarecidos e sejam capazes de fazer juízos de valor válidos sobre o processo de aprendizagem e os seus resultados, a qualidade da avaliação é primordial.

Os professores devem perceber que, avaliações bem concebidas e pensadas ao longo de uma UD, podem melhorar a qualidade do ensino e aumentar a quantidade de aprendizagem que ocorre, e não apenas ver e utilizar a avaliação para fins de testes e notas. Estes autores, indicam ainda que a avaliação pode servir como uma ferramenta para acompanhar o progresso do desempenho dos alunos e permite-lhes assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e melhoria. Quanto mais realista for a avaliação de desempenho, mais os alunos ficarão motivados para o desempenho e o resultado será mais aprendizagem, melhoria e sucesso (Tannehill et al., 2015). Para Gonçalves et al. (2012) é essencial ter consciência de que avaliar não é o mesmo que classificar, pois deve cumprir outros objetivos. Consideram que as preocupações relativas ao ensino criaram a necessidade de dar mais importância ao processo avaliativo, vendo-o como parte integrante e fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Os professores devem reconhecer as características da avaliação que efetivamente concretizam no seu dia a dia e desenvolver compromissos que se orientem para as novas práticas avaliativas. Isto implica a reflexão baseada na prática, de tal modo que possa valorizar diferentes

modalidades de avaliação pela experiência da utilidade das mesmas. Esta componente de reflexão a partir de situações reais de avaliação, de integração entre teoria e prática, mostra-se essencial para garantir práticas profissionais de avaliação de qualidade.

Black et al. (2023) distinguem a avaliação “da” e “para” a aprendizagem. A avaliação “da” aprendizagem tende a abranger uma avaliação remota do local de aprendizagem, mede o desempenho, baseia-se em marcas/notas e é normalmente praticada através de testes ou exames formais. A avaliação “para” a aprendizagem ocorre no local da mesma, partilha objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso, apoia a aprendizagem através de feedback, promove a autoavaliação e leva a uma melhor aprendizagem.

Modalidades de Avaliação

A descoberta teórica das avaliações ditas diagnóstico, formativa e sumativa como formatos diversos, fez parte da geração de professores da década de 1970 (Roldão, 2019).

No que se refere à avaliação diagnóstico, não se trata de “formular um juízo”, mas definir prioridades a partir de informações recolhidas e adaptar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Com esta, pretende-se identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num nível de aprendizagem ou grupo ajustado às suas capacidades (Gonçalves et al., 2012). Esta modalidade de avaliação permite ao professor melhorar processos de planificação, metodologias, objetivos e estratégias e, identificar as reais necessidades do aluno naquele momento e contexto. Assim, a avaliação diagnóstico, auxilia a ação do professor na medida em que fornece informação relevante, permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo o sucesso educativo do aluno. Para Rosado e Colaço (2002), compete às primeiras aulas uma função de receção e motivação dos alunos, de criação de expectativas e de interesse pelas aulas, pelo que se devem tratar de aulas variadas, centradas na realização de atividades de revisão e recuperação da “forma” e das rotinas, procedendo-se, simultaneamente à avaliação inicial.

Dois termos relacionados com tipos formais e informais de medidas de avaliação são a avaliação formativa e sumativa. Ambos têm lugar na avaliação, mas há uma distinção clara entre a avaliação que se destina a fornecer feedback para impactar o processo instrucional em curso (avaliação formativa) e a avaliação que fornece um julgamento final sobre a aprendizagem (avaliação sumativa). O primeiro demonstra que a aprendizagem está a acontecer e o segundo determina se ela aconteceu ou não. É o momento em que a avaliação é realizada que tende a distinguir se esta é formativa ou sumativa. Sendo a avaliação formativa utilizada

para proporcionar uma avaliação contínua, obtenção de informações contínuas e feedback para os alunos e para o professor sobre o progresso em direção aos objetivos de aprendizagem, incentivando as duas partes a considerarem a avaliação parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Gonçalves et al. (2012), destacam a importância da natureza formativa contínua das avaliações, assim como a proximidade professor/aluno para que os últimos realmente aprendam. Para López-Pastor (2019), a avaliação formativa refere-se a qualquer procedimento de avaliação cujo principal objetivo é melhorar os processos de ensino e aprendizagem. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta tende a surgir quando os professores tradicionalmente desenvolvem um registo de desempenho apenas no final de uma UD (Tannehill et al., 2015).

Relativamente à autoavaliação, Tannehill et al. (2015), indicam que, se a intenção é fazer da avaliação um processo educativo com vista a melhorar o desempenho dos alunos, então os alunos devem ser capazes de avaliar e modificar o seu próprio desempenho. Os alunos devem aprender as principais experiências de aprendizagem para atingir este objetivo de autoavaliação, ou seja, os padrões e os critérios, e devem ter oportunidades de praticar a avaliação do desempenho de tal forma que possam fazer os ajustes adequados e necessários para ser bem-sucedido. A intenção da autoavaliação dos alunos é analisar criticamente aspetos do seu desempenho para compará-los com os seus próprios objetivos, critérios definidos pelo professor ou padrões de desempenho dos colegas. Para Rosado, Dias, et al. (2002), trata-se de desenvolver a capacidade do aluno de valorizar, ajuizar e tomar decisões acerca da sua própria aprendizagem, dar conta dos seus erros e corrigi-los por sua iniciativa. Destaca ainda que, a autoavaliação não dispensa a avaliação realizada pelo professor.

Para Rosado, Colaço, et al. (2002) é imperativo saber construir instrumentos e ferramentas para as diversas formas de avaliação. Para a avaliação formativa e sumativa, para a autoavaliação, para a medição dos ganhos de aprendizagem cognitivos, para a avaliação de aprendizagens gestuais e para a avaliação de diversas capacidades físicas.

A idealização de instrumentos de avaliação está profundamente ligada às operações de planificação e, particularmente, à identificação de objetivos e sua especificação. A sua construção passa, em primeiro lugar, pela clara definição dos objetivos, das variáveis e dos indicadores a medir (Rosado, Colaço, et al., 2002). A melhor forma de se ajudar os alunos a progredirem é recorrendo ao feedback e selecionando o instrumento de observação de desempenho mais adequado para a sua população-alvo (Gonçalves et al., 2012).

Nos momentos de registro de avaliações, podem e devem ser utilizados instrumentos como escalas de apreciação, listas de verificação, fichas de autoavaliação, portfólios, entre outros meios, mas para Rosado e Colaço (2002), estes devem ser completados com a observação sistemática, procurando detetar os erros de execução e determinar as suas causas de modo a permitir corrigi-los. Os mesmos autores, distinguem a avaliação normativa e a avaliação criterial. Referem que a avaliação normativa posiciona o indivíduo num certo grupo e compara os seus resultados com os resultados dos restantes elementos desse grupo. Quando é comparado o estado do indivíduo relativamente a um critério preestabelecido, a avaliação é criterial (Rosado & Colaço, 2002).

Nos processos de operacionalização dos princípios da avaliação para a aprendizagem, importa conciliar aquilo que devem ser as aquisições sob o ponto de vista do conteúdo e as aquisições do ponto de vista da construção pessoal. Encarar a avaliação como prática pedagógica permite reestruturar as práticas de avaliação situadas num paradigma de ensino centrado no professor, para as recolocar num paradigma de ensino centrado no aluno (Batista et al., 2019).

Tipos de avaliação

A ESAS utiliza uma metodologia criterial que consiste numa avaliação assente em três níveis de desempenho. Nível Introdutório (I), Elementar (E) e, Avançado (A). Além de capacidades motoras e aptidão física, esta estrutura engloba também atitudes e conhecimentos. Estes critérios foram alvo de pequenas alterações de aprimoramento numa reunião de departamento ainda antes do início das atividades letivas.

A lecionação das primeiras aulas de cada modalidade foi dedicada à avaliação diagnóstico. Uma vez que na ESAS o ensino é feito por etapas, ou seja, são lecionadas várias matérias em simultâneo, com a possibilidade de aulas politemáticas, as duas primeiras semanas foram dedicadas a avaliações diagnóstico das modalidades que viriam a ser abordadas no primeiro período. Desta forma, uma vez que o espaço que estava atribuído à turma era o ginásio (G), reuniram-se as condições para que a primeira aula prática, tivesse como objetivo aferir o nível e capacidades gerais da turma na Ginástica, nomeadamente, solo, acrobática e aparelhos, num circuito de três estações. Às quais se seguiram as avaliações diagnóstico das restantes modalidades nas aulas seguintes, designadamente Salto em altura, Badminton, Voleibol, Basquetebol, Andebol e Futebol. No caso de modalidades abordadas menos aprofundadamente, como é o caso do Judo, não foi realizada avaliação diagnóstico, uma vez que a maioria

substancial dos alunos nunca tinha tido qualquer contacto com a modalidade. Para estas avaliações, o OC forneceu-me alguns exemplos de escalas de apreciação por ele utilizadas, que serviram de guia para contruir as escalas que eu utilizei, adequadas às matérias e conteúdos que fui lecionando.

Tenho presente que, as maiores dificuldades destas primeiras aulas, foram a falta de experiência no que diz respeito à avaliação quer dos conteúdos, quer dos gestos técnicos, e, o facto de ainda não conhecer os alunos, nem conseguir associá-los de imediato aos nomes presentes na escala de apreciação.

No decorrer das aulas, fui-me apercebendo dos comportamentos dos alunos e da sua evolução nos diferentes parâmetros, alvo de avaliação, pelo que senti a necessidade de fazer registos contínuos ao longo das aulas. Assim, fui construindo grelhas de registo com descritores associados aos conteúdos que iam sendo introduzidos nas aulas. Desta forma, percebi a importância que os investigadores desta área atribuem à observação e registo sistemático e à avaliação formativa. Neste campo, da avaliação formativa, em aulas pontuais de cada período, informava os alunos de que uma certa matéria seria alvo de registos de avaliação formativa. Não sendo esta uma avaliação que definiria por completo as classificações deles, estes registos serviam para informar os alunos do nível em que se encontravam e os aspetos que poderiam ser aprimorados com vista a melhorar a prática e os consequentes resultados. Para a recolha destas informações, utilizei também escalas de apreciação com descritores divididos por níveis de desempenho, de acordo com os conteúdos que foram introduzidos e exercitados. Antes de serem utilizados, estes instrumentos eram sempre revistos e alvo de sugestões de aperfeiçoamento pelo OC.

Já mais próximo do final de cada período letivo, com a necessidade de atribuir classificações, surgiam as avaliações sumativas, que agregavam todos os registos feitos ao longo do período, e, no caso do segundo e terceiro períodos, acrescia ainda o peso do período anterior. Aquando das primeiras avaliações sumativas, já me sentia mais capaz de fazer uma observação mais assertiva e registos mais coerentes. Estes, foram aspetos alvo de melhoria e evolução até ao final do ano letivo. No entanto, todos os registos finais foram alvo de discussão e comparação com os registos do OC, que fazia os seus próprios registos. Nesta fase da avaliação, os descritores observados nas escalas de apreciação, eram feitos com base nas diretrizes das aprendizagens essenciais, indicando os requisitos que o aluno deve cumprir para se encontrar num certo nível de aprendizagem. A avaliação fundamentada pelo critério foi sempre privilegiada, no entanto, na maioria das vezes, foi inevitável a avaliação pela norma,

resultante da comparação entre alunos, o que me leva a considerar uma relação de simbiose entre os dois formatos.

Além das matérias das modalidades lecionadas, faziam também parte da avaliação, os testes de condição física da bateria de testes FIT Escola. Testes estes, que foram executados em todos os períodos, de modo que fosse possível comparar resultados e eventual evolução. Faz parte dos critérios de avaliação da escola, a realização de pelo menos seis testes, que abrangem as três áreas que constituem esta bateria de testes, nomeadamente, Aptidão Aeróbia, Composição Corporal e Aptidão Neuromuscular.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

O estágio apresenta-se como um excelente agente de socialização, na medida em que proporciona as primeiras experiências de intervenção pedagógica do futuro professor, que marcam todo o seu percurso profissional (Albuquerque & Castro, 2015). Amaral-da-Cunha (2016), indica que, independentemente de as tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem se apresentarem como as mais marcantes, os EE identificam-se em particular com as atividades extracurriculares, pelo sentimento de empoderamento que a participação nestas atividades fora do contexto de lecionação lhes proporciona, pelo relacionamento e interação com a comunidade escolar e pelo consequente reconhecimento pelos seus pares.

Esta, foi uma dimensão em que me encontrei fortemente inserida. O sonho de integrar um departamento de EF enquanto professora, fácil e rapidamente se tornou uma realidade na ESAS. Desde o início, fomos recebidos de braços abertos e de forma acolhedora por parte de todas as entidades que integram a EC, desde docentes do nosso e de outros departamentos, direção, funcionários, e outros corpos presentes na escola. Trocas de impressões com outros professores, levaram-me logo de início a integrar o grupo de DE de Ginástica, que acompanhei com muito agrado, ao longo de todo o ano letivo.

A ESAS oferece aos alunos um leque alargado de atividades, nas quais tive a oportunidade e o gosto de participar ativamente.

5.1 Atividades Realizadas

5.1.1 Troféu ESAS

O troféu ESAS é uma competição emblemática constituída por cinco provas diferentes, realizadas ao longo do ano letivo. Fiquei a conhecer este projeto ainda antes de iniciarem as atividades letivas, na primeira reunião de departamento, onde se definiram uma série de assuntos a ele relativos, desde a organização, datas, distribuição de tarefas, eleição dos responsáveis por cada prova, entre outros assuntos. É um evento que conta com a dedicação e empenho de todos os docentes do grupo de EF, sem exceção. Conta ainda com a mão de outras entidades da escola e até docentes aposentados que já fizeram parte ativa da instituição e demonstram um gosto enorme em participar na organização das atividades, sendo, por exemplo, júris. Um forte envolvimento, tivemos também nós EE, que com o acompanhamento do OC e os restantes professores, desenvolvemos capacidades frutuozas, que certamente nos serão muito úteis no futuro.

Relativamente às provas, existia um regulamento geral, mas, na sua preparação, cada prova exigiu a elaboração de um regulamento específico. Por alto, no regulamento geral constavam regras como o número de participantes por equipa, que teriam de ser três e manter-se os mesmos em todas as provas; as equipas poderiam participar nas provas que quisessem e em quantas quisessem, mas para efeitos de classificação para o troféu, teriam de participar em pelo menos quatro provas. Quando se aproximava a data da realização de cada prova, iniciavam-se os preparativos, como a realização e divulgação dos cartazes e a abertura das inscrições, para que se pudessem adaptar as condições ao número de alunos inscritos. Após a realização das provas, havia o tratamento dos resultados, que se iam somando para a classificação final do troféu. Em cada prova, eram ainda entregues medalhas às três melhores equipas.

No primeiro período, a doze de dezembro, realizou-se a primeira prova, a Feira das Aventuras. Esta etapa não foi direcionada apenas para uma modalidade específica, mas contou com 14 provas de estratégia, onde os alunos colocaram à prova a sua destreza, criatividade, espírito de grupo, disciplina e superação. Esta prova contou com a participação empenhada e expectante de 240 alunos.

No segundo período, realizaram-se as duas provas seguintes. A primeira, Torneio de Voleibol de Duplas, decorreu em duas jornadas, a 17 e 31 de janeiro. Nesta etapa participaram 30 equipas, totalizando 90 alunos envolvidos. Sendo as equipas formadas por três elementos, estes tinham papéis diferentes. Dois elementos estariam a jogar e o terceiro elemento seria árbitro ou marcador de pontos. A troca de papéis poderia ocorrer a qualquer momento do jogo, quando a equipa assim decidisse.

A 21 de março, decorreu a terceira prova, o Pedipaper. Um percurso de aproximadamente 11 km pelas ruas, parques e avenidas da cidade de Braga. No google forms, os alunos tinham de responder a perguntas e enigmas, encontrando as respostas nos pontos-chave que se encontravam ao longo do percurso. Enquanto percorriam as ruas da cidade, os alunos encontravam pontos de neutralização, onde realizavam atividades de destreza, que lhes davam pontos extra. Atividades como Skate Bowling, Tiro ao alvo com paintball e Figuras Humanas. No percurso destacam-se pontos como: Museu Nogueira da Silva, Theatro Circo, Centro Histórico de Braga, Universidade do Minho, Rodovia, Estádio 1.º de maio, Parque do Monte Picoto, ESAS, entre muitos outros. A esta prova aderiram 88 equipas, totalizando 264 participantes.

Já no terceiro período, a 17 de abril, decorreu a quarta prova, Torneio de Badminton de Pares. Esta prova teve uma organização muito semelhante ao torneio de Voleibol de duplas, decorrendo nas mesmas normas de rotatividade autónoma de jogadores. Nesta participaram 39 alunos que, além de qualidade de jogo, mostraram empenho, cordialidade e fair-play.

A 24 de maio, decorreu a quinta e última prova do Troféu ESAS, a Prova de Canoagem. Esta etapa decorreu na Praia Fluvial do Faial, em Vila Verde, num espaço propício e de excelentes condições para a prática da modalidade. O sucesso desta prova foi evidente, e a prova disso foi o entusiasmo, o convívio e a alegria contagiante demonstrada pelos alunos. Na minha opinião, o término do ano letivo não poderia ter sido celebrado de melhor maneira. A título pessoal, a realização desta prova no clube que integro há mais de 12 anos foi o melhor desfecho para o encerramento deste ano letivo. Além disto, esta atividade não conta apenas com a prova de canoagem. Após esta, os alunos são livres de aproveitar o espaço, onde podem nadar, jogar voleibol, jogar futebol e outras atividades durante o resto do dia. Ao almoço, também os professores aproveitam para conviver e confraternizar, num ambiente de partilha e interação que só estes sabem proporcionar.

Para concluir, o Troféu ESAS não é apenas uma competição, mas uma celebração do desporto na escola. Alguns alunos participam para vencer, outros apenas por recriação, mas no final o que se observou sempre, foi muita diversão, festividade e cultivo dos valores do desporto, como companheirismo, perseverança e muito fair-play.

5.1.2 Visita de Estudo

Em meados do primeiro período, fomos convidados, enquanto NPES, a acompanhar os nossos alunos numa visita de estudo, onde nos foi proposta a realização de uma atividade

alusiva à EF, tornando-se assim uma visita de estudo também no âmbito desta disciplina. Foi então que decidimos “apelar” aos nossos alunos sobre um tema presente nos referenciais curriculares, como uma área de competência que os alunos devem adquirir no ensino secundário, correspondente ao “Bem-estar, Saúde e Ambiente”, onde se pretende que os alunos adotem comportamentos que promovam a Saúde e o Bem-estar, como a Alimentação Saudável e a prática de Exercício Físico (Martins et al., 2017). Assim, apelamos para um tema de elevada importância atual, o Sedentarismo e Inatividade Física, e a Alimentação Inadequada. Estes são problemas de saúde pública que se têm vindo a agravar (DGS, 2022). Assim, com esta atividade, o nosso objetivo foi consciencializar os alunos e contribuir para melhores escolhas e opções mais saudáveis. Iniciamos por apresentar um enquadramento teórico sobre o estado atual e os números que a sociedade apresenta em relação a estes problemas. Relativamente à alimentação, oferecemos a cada aluno um descodificador de rótulos criado pela DGS, para que eles possam usar e partilhar com as suas famílias, de forma a fazerem escolhas mais conscientes no que toca à sua alimentação.

Em termos práticos, preparamos para os alunos uma pequena sequência de exercícios que estes realizaram em pares no recinto exterior do museu, que contava com um espaço apelativo a esta prática. Esta atividade foi encarada pelos alunos de forma muito positiva, onde conseguimos observar a sua entrega e dedicação.

5.1.3 Dia aberto

A 12 de abril de 2024, a ESAS dinamizou o Dia Aberto. Um dia em que as Escolas Básicas do Agrupamento vêm visitar as instalações da Escola Secundária, que a maioria dos alunos vai frequentar nos anos seguintes. Neste dia são dinamizadas várias atividades pelos vários departamentos. Guiados pelos alunos dos cursos profissionais da escola, os alunos visitantes conhecem as instalações e realizam as várias atividades para eles preparadas. No caso da EF, fomos desafiados a criar uma atividade cativante, para os alunos realizarem quando viessem visitar as instalações desportivas. Assim, fizemos algumas sugestões de atividades, e, em reunião com o núcleo, decidimos implementar um percurso que os alunos tinham de percorrer, passando um frisbee entre si. Ao longo do percurso, os alunos encontravam distâncias diferentes de lançamento, o que tornava a atividade mais desafiante. Os alunos chegavam por grupos, de cerca de 12 elementos, e dividiam-se em duas equipas que iam competir entre si. Cada lançamento executado com sucesso valia um ponto, e, a equipa que somasse mais pontos ganhava o desafio. Foi uma atividade muito interessante e dinâmica para os alunos. O facto de

ter uma componente competitiva entre o grupo, fez com que os alunos dessem o seu melhor, mostrando empenho em ganhar. Quando era possível, os alunos tinham a possibilidade de repetir a atividade, no entanto, quando chegavam grupos em horários muito semelhantes, isso não era possível.

No espaço ao lado, estava a decorrer outra atividade, também esta muito cativante que consistia no jogo da corda. Neste jogo, em duas equipas, os alunos eram desafiados a puxar a corda em sentidos contrários e, utilizando em conjunto, a força de todos, tinham de fazer a equipa adversária passar uma marca presente no chão. Esta é uma atividade bastante conhecida, mas de extremo interesse para os alunos, que se divertiram imenso.

No Ginásio interior, estava ainda a decorrer uma terceira atividade, um percurso de obstáculos, que, de forma diferente, foi também muito interessante e digna de bons feedbacks por parte dos alunos.

5.1.4 Torneios de Abril

No dia 17 de abril, o nosso núcleo foi convidado a auxiliar a organização dos “Torneio de Abril”, numa das escolas pertencentes ao Agrupamento ESAS, a Escola Básica de Nogueira. Na realização destes torneios, a escola dedica uma semana à organização de vários torneios para todas as turmas da escola, diferenciadas por ano de escolaridade. No dia em que eu estive presente, os participantes eram alunos do 5º ano, a competir entre todas as turmas da escola, nas modalidades de Andebol e Corfebol. O pavilhão desportivo da escola estava dividido em três campos, um para Corfebol, um para Andebol Feminino e outro para Andebol Masculino. Todos os jogos eram de 6 minutos, iniciando e terminando com um sinal sonoro emitido pelo sistema instalado no pavilhão, que também mostrava o tempo de jogo em forma decrescente. No final de cada jogo, as turmas reuniam-se e rapidamente se voltavam a organizar para os jogos seguintes, fazendo as alterações que pretendiam. Cada turma tinha o respetivo quadro competitivo e os próprios alunos eram responsáveis por saber onde iam jogar e os campos para onde tinham de ir. Além disto, eram livres para escolher, dentro da turma, a modalidade para onde ia cada aluno, sendo que estavam três jogos a decorrer em simultâneo. No entanto, antes de iniciar um novo jogo, os professores garantiam que todos os alunos estavam colocados nos campos corretos, e estavam reunidas todas as condições para iniciar os jogos. Esta foi a minha primeira função nos torneios, confirmar pelo quadro competitivo se os alunos estavam no lugar certo para os jogos. Além dos professores, estavam também alguns alunos do 9º ano a auxiliar na organização, a marcar pontos e a arbitrar os jogos. Quando estes tiveram de se ausentar,

fiquei eu com a função de arbitrar o campo de Corfebol. Apesar de esta não ser uma modalidade frequentemente lecionada nas escolas, é uma modalidade com a qual estou bastante à vontade, pois além de a ter abordado no ensino básico, também a abordamos em Prática Pedagógica II, no primeiro ano do Mestrado.

Ao observar estes jogos, verifico que estes alunos têm uma pré-disposição para a atividade, característica da idade deles, muito superior comparativamente aos alunos do secundário. Além disto, fazem menos protestos relativamente à arbitragem, e quando protestam, aceitam melhor as explicações dos árbitros. No entanto, observam-se mais desentendimentos entre jogadores, na maioria das vezes, por motivos pouco significantes.

5.1.5 Seminário

A 15 de maio, decorreu o seminário organizado pelo nosso NPES. Uma vez que implementamos o MED nas nossas aulas e realizamos o projeto de intervenção também debruçado sobre este tema, e, realmente, observamos alterações no desempenho e atitudes dos alunos, assim como uma maior motivação e predisposição para a prática, surgiu a ideia de partilharmos com os outros professores do Departamento de Educação Física e Desporto, e não só, a nossa experiência sobre a implementação deste modelo. De forma a reforçarmos a abordagem, convidamos o professor investigador Rui Marcelino, que imediatamente se disponibilizou a comparecer nas instalações da ESAS, para uma breve apresentação geral sobre os Modelos Pedagógicos de Ensino e a sua função.

Para a divulgação do evento, enviamos um email informativo juntamente com o cartaz, através da direção da escola, que divulgou a todo o Departamento da ESAS e às restantes escolas do Agrupamento. Mais ainda, divulgamos da mesma forma para algumas escolas de Braga, nomeadamente, a escola Secundária Dona Maria II, que também acolhe um núcleo de EE da UMAIA. No evento, contamos com a presença de vários docentes do Departamento de Educação Física e Desporto da ESAS, dos EE da FADEUP, que realizaram também a sua PES na ESAS, docentes de algumas escolas básicas do agrupamento e, ainda, com docentes da escola Secundária Dona Maria II, nomeadamente o OC do núcleo de EE também provenientes da UMAIA.

O evento iniciou às 15:30h, com uma breve apresentação do núcleo, uma vez que nem todos os presentes nos conheciam. De seguida, entramos no tema propriamente dito, com uma pequena partilha sobre a nossa experiência enquanto estudantes que já vivenciaram a prática do MED e, agora, enquanto EE, a aplicar este modelo nas aulas que lecionamos. De seguida,

passamos a palavra ao professor investigador Rui Marcelino, que abordou a essência dos modelos e as mudanças possíveis nas aulas, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem e, as possíveis melhorias da prática letiva para os alunos e para os professores, recorrendo às práticas inovadoras que os modelos oferecem.

Terminada a apresentação do professor Rui Marcelino, gerou-se um longo debate entre todos os participantes, que trouxe assuntos como, os antigos programas de EF, as atuais aprendizagens essenciais e as mudanças que estes sofreram e, a forma como vieram alterar a prática. Por entre estas conversas, ouviram-se diversas opiniões e discussões sobre vários acontecimentos ocorridos ao longo da carreira dos vários docentes presentes, com uma vasta experiência.

Alem disto, os docentes presentes, mostraram muito interesse em saber mais sobre este tema, os Modelos Pedagógicos de Ensino, de forma que, surgiu a eventual possibilidade de, futuramente, ser feita uma formação nas instalações da ESAS, para toda a comunidade da região.

De forma conclusiva, considero que este seminário teve muito sucesso. Mostrou ser do interesse e aproveitamento de todos os presentes. Mais do que para os docentes que estiveram presentes, para nós, enquanto EE, foi extremamente rico ouvir tantas partilhas e opiniões diferentes que englobam o complexo processo de ensino e aprendizagem, e a sua evolução.

5.1.6 Desporto Escolar

Desde o início do ano letivo, tive o gosto de acompanhar o “Grupo ESAS”. Um grupo de DE que leva a Ginástica na escola a outro nível. O Grupo é constituído por 20 elementos, alunos da ESAS, do 5º ao 12º ano. Estive presente nos treinos do Grupo uma vez por semana, às terças-feiras, das 18:30h às 21:00h. Este é apenas um dos três treinos semanais que o Grupo tem, sendo os outros dois à quarta e sexta-feira, durante 3 horas, inclusive durante as interrupções letivas do Natal e da Páscoa. Em todos os treinos, os atletas são acompanhados pela professora Ana Paula, docente da ESAS e pela treinadora Maria João. Dependendo da altura do ano em que se encontram e das competições que se avizinham, os treinos variam entre força, cardio, flexibilidade, propriocepção e o treino específico das sequências e esquemas gímnicos que fazem nas apresentações e nas competições, entre outros tipos de treino. Ao longo do ano letivo, o Grupo participa em diversas competições, para as quais treinam especificamente, sendo variável consoante a competição em questão. Aquando das

apresentações públicas em espetáculos dinamizados, por exemplo, pela Câmara Municipal de Braga, os treinos são mais direcionados para os diferentes esquemas criados pelo Grupo. Além de competirem a nível regional e nacional, fazem apresentações em vários eventos promovidos pela Câmara Municipal de Braga, como o desfile de Natal, o desfile da Semana Santa, a Braga Romana, entre outros, nos quais tive o prazer de marcar presença. Em simultâneo com estes treinos, o Grupo treina frequentemente para o sarau final, que decorreu no dia 8 de junho, no Fórum Braga, aberto a toda a comunidade.

5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação

Neste capítulo, poderia escrever inúmeras coisas que me fazem sentir realizada e das quais me orgulho muito. Começo por falar da relação primorosa que construí com os alunos. Uma relação favorável e de respeito mútuo em prol das aprendizagens e, da mesma forma, uma convivência amistosa e empática. Além dos meus alunos, ao estar presente em todas as aulas das turmas dos outros EE e do OC, criei também com estes alunos, uma relação próxima, na sua medida. Destas aulas, trago ainda um sentimento de realização por ter tido a oportunidade de ajudar alunos que tinham algumas limitações práticas e é gratificante chegar ao final do ano e ver que eles evoluíram de alguma forma.

Falando em atividades extralectivas, destaco o empenho de todos os envolvidos nas inúmeras atividades extracurriculares dinamizadas com e para os alunos, que levarei como exemplo para outras escolas. Não posso deixar de mencionar os torneios entre professores e estagiários, nos intervalos ou quando possível, por vezes, com os alunos nas bancadas a aplaudir e reter os valores da amizade e companheirismo.

Fora das aulas, foi criada uma relação extraordinária com os elementos do grupo de ginástica do DE, que mesmo não sendo meus alunos, tinham sempre a melhor receção e acolhimento nos dias de treino. Do Grupo, trouxe uma camisola assinada por todos e deixei a promessa de voltar à escola no próximo ano letivo para os rever.

A convivência social com os outros elementos da comunidade escolar durante as atividades extralectivas dinamizadas pela escola, mormente os docentes do grupo de EF da EC, foi uma oportunidade muito enriquecedora que favoreceu a aquisição de novos conhecimentos através da partilha de experiências. A intervenção na componente logística da organização destas atividades permitiu-me adquirir conhecimentos neste âmbito, nomeadamente no

planeamento e organização de atividades desta natureza, tais como torneios, provas de DE, entre outros.

5.3 Socialização profissional e institucional

Segundo Amaral-da-Cunha (2016), na PES, a componente social sobressai, assumindo-se como o fator que mais concorre para a integração dos EE na atividade, funcionamento e estrutura da escola. Mais ainda, indica que o contacto com os docentes do grupo de EF permite explorar, ainda mais, as questões do aprender e ensinar, pela colaboração conjunta em atividades, pela partilha de experiências e pela incorporação de práticas e de diferentes modos de atuar.

Devem ocorrer de forma sistemática, focos de discussão entre os professores com mais experiência e os EE, de forma a promover o diálogo profissional e de motivar os estudantes a estabelecerem conexões entre os constructos teóricos acerca do aprender e do ensinar e as suas práticas no contexto do processo de ensino e aprendizagem (Batista & Pereira, 2014). Estas autoras, referem ainda que a aprendizagem ocorre para além dos contextos pedagogicamente estruturados, daí a suma importância de colocar os estudantes em contacto com o espaço real de ensino, como seja a própria comunidade educativa, da qual fazem parte, não só os alunos da turma em que leciona, mas também os outros alunos, os outros professores, os pais, os auxiliares de ação educativa, etc. É neste contacto que o EE se torna um membro da comunidade educativa, conhecendo os contornos da profissão.

Segundo Amaral-da-Cunha (2016), a identidade profissional do professor é reconhecida como uma construção individual, mas fortemente melhorada pela participação em contextos sociais e coexistência de identidades. No seguimento, surge a perspetiva de Lave e Wenger (1991), da teoria social de aprendizagem situada, na qual abordam a relevância da participação ativa e da interação continuada do professor com outros membros de uma comunidade de prática, a escola, na construção da sua identidade profissional. Esta teoria é operacionalizada através do constructo de comunidades de prática, entendida como um conjunto de relações entre as pessoas, a sociedade em que se situam e a atividade que exercem. Neste sentido, as comunidades de prática a que um individuo pertence são parte integrante do seu quotidiano e vão-se transformando no decurso da sua vida, associando-se um conjunto de recursos, como símbolos, conceitos, rotinas, vocabulário, modos de atuação, comportamentos, gestos, ações que a comunidade social produziu ou adotou no decurso da sua existência e que se tornaram parte das suas práticas. Neste contexto, Lave e Wenger (1991), acrescentam a existência do

desejo de saber e aprender os que outros colegas, membros da comunidade, sabem. Daqui, surge o conceito de “participação periférica legitimada”, que caracteriza a forma como se processa a aprendizagem. Para estes autores, o constructo procura ultrapassar as conotações atribuídas tradicionalmente às relações estabelecidas na aprendizagem (mestre/aluno, orientador/orientando), adotando em alternativa, o entendimento de que no decurso do processo há uma alteração no grau de participação e de envolvimento do indivíduo numa comunidade de prática e uma transformação na sua identidade. Desta forma, Lave e Wenger (1991), indicam que esta expressão permite uma abordagem sobre relações entre “novatos” e “veteranos”. Mais concretamente, os EE entram pela periferia das atividades da comunidade escolar e, ao longo do tempo, começam a adotar uma participação mais legitimada, ao adquirirem conhecimento e habilidades técnicas e sociais, ao incorporarem as normas da comunidade e ao envolverem-se nas tarefas centrais da mesma. Os mesmos autores, revêem-se num paradigma construtivista, concebendo que a aprendizagem é, na sua essência, um fenómeno social.

De elevada influência neste contexto, destaca-se o papel do OC e do SV que desempenham um papel de colaboração, de cooperação, de facilitadores, de mediadores, a quem o EE tem a oportunidade de defender os seus pontos de vista e as suas crenças, apresentar as suas conceções, refletir e justificar as suas opções (Rolim, 2013). A vivência aberta, disponibilidade e recetividade do OC e SV junto dos EE leva àquilo que Rolim (2013) chama de quebra da “calote” que cobre os EE, frequentemente provocada pelo seu receio e insegurança, possibilitando assim libertar a sua espontaneidade de pensar, de conceber e de agir.

Segundo Amaral-da-Cunha (2016), o papel do OC surge normalmente referenciado pelos EE como a entidade que mais contribui para o seu desenvolvimento, pelo acompanhamento diário nas suas tarefas. Albuquerque et al. (2005), atribuem-lhe características como conselheiros, observadores, confidentes, colaboradores modelos de ensino, organizadores e avaliadores. Ao SV é atribuída a designação de entidade mediadora entre a universidade e a EC que regula e avalia os progressos dos EE, orienta a componente investigativa, nomeadamente a elaboração do RPES, assim como auxilia a supervisão pedagógica do EE e suporta o trabalho do OC (Amaral-da-Cunha, 2016).

Para o sucesso da minha PES, a SV e o OC desempenharam um papel crucial. Ambos desempenharam funções diferentes, mas que se complementam e, no seu todo, foram essenciais para que esta experiência tivesse sido levada a bom porto. Nas suas deslocações à EC para supervisionar algumas aulas, a SV pretendia averiguar o decorrer destas e garantir o bom

funcionamento das mesmas, fazendo as correções necessárias e sugestões de melhoria do meu desempenho enquanto professora. Além disto, forneceu-me orientações teóricas essenciais para sustentar a minha prática nas diversas dimensões. É ainda de destacar o papel crucial que a SV desempenhou na realização deste relatório. No desempenho da PES, contei também com o acompanhamento diário do OC. Entre as suas funções, destaco o acompanhamento e aprovação prévia de todos os materiais elaborados no processo de ensino, nomeadamente todos os planos de aula e materiais de apoio às aulas. Também este esteve presente em todas as aulas lecionadas, assegurando o sucesso das mesmas e, após estas, fornecer-me as suas sugestões de melhoria em reuniões de núcleo, onde me fazia também refletir sobre a minha própria prática, de forma a evoluir favoravelmente a cada aula lecionada. A possibilidade de assistir a todas as aulas lecionadas pelo OC, e posterior reflexão sobre estas, e, mais ainda, o que é transferível para as minhas aulas, enriqueceu profundamente o meu reportório atual e futuro.

Falando de outros elementos de elevada relevância no sucesso da PES, ao longo deste relatório, tenho vindo já a descrever a forma singular com que fomos recebidos na EC. Fomos acolhidos de braços abertos por toda a comunidade escolar, desde o primeiro dia e, também estes, mostraram-se sempre disponíveis para qualquer apoio que fosse necessário.

Importa referir aqui, a boa relação que existe entre os professores do Departamento de Educação Física e Desporto da ESAS. Esta foi a perceção que tive, ainda antes de iniciarem as atividades letivas, nas reuniões de departamento. Todos os corpos que compõe o departamento, proporcionam um clima de trabalho e responsabilidade excepcional, fomentando o entendimento e cooperação constante em prol do bem-estar e aprendizagem de qualidade dos alunos. Reina um excelente espírito de equipa e entreajuda entre docentes e uma integração inigualável dos EE que integraram a equipa neste ano letivo.

Após ter estado presente nas reuniões de Departamento e Conselhos de Docentes que decorreram no início do ano letivo, percebi que não tinha noção de todos os assuntos que nelas são abordados. A primeira reunião de Departamento iniciou com uma breve apresentação de todos os elementos presentes, o que para nós, EE, foi uma mais-valia para nos integrarmos, interagirmos e começarmos a conhecer todos os elementos do Departamento de Educação Física e Desporto do Agrupamento ESAS.

5.4 A Componente ético-profissional

De acordo com a dimensão profissional, social e ética, constante no Decreto-Lei n.º 240, de agosto de 2001, o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua

prática num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Segundo Baptista (2019), a ética caracteriza a existência humana, remetendo para a forma como escolhemos viver, os valores que elegemos, os ideais que perseguimos, as qualidades de caráter que apreciamos e, como consequência, para os comportamentos que adotamos. Afirma ainda, que, ao debater questões sobre a “ética profissional docente”, estamos a refletir sobre os propósitos de “ser professor”, questionado os padrões de conduta, os valores e os ideais que, em conformidade com as metas de desenvolvimento humano orientadas pelas sociedades democráticas contemporâneas, deverão qualificar a docência enquanto prática sócio antropológica fundamental.

Para Santos (2008), ser professor não requer apenas a mera preparação técnica e científica, mas exige também, qualidades pessoais, definindo-se o professor na confluência destas duas vertentes. Deste modo, a ação educativa apenas pode ser desempenhada por professores que acreditam contribuir para a formação de seres humanos e que as suas funções não se limitam a transmitir conteúdos programáticos.

Na formação inicial de professores, a formação ética, prática e teórica é uma componente essencial. Poderá aliviar algumas das dificuldades inerentes à complexidade da profissão, saber como fazer a coisa certa e justa, e como tomar a melhor decisão (Queirós, 2014). O mesmo autor, afirma que, sendo os seres humanos o objeto de trabalho do professor, os conhecimentos que os professores carregam são, por consequência, as marcas do ser humano. Essa proposição acarreta consequências importantes e raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores.

Para Bento (2003, p.39), o ensino constitui o elo decisivo na cadeia do processo global de formação e educação. Ensinar, não é apenas a apropriação simples e transmissão da matéria programática; determina o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que forja o seu pensamento, contém em si as bases para o seu comportamento moral, influencia enormemente a sua vontade, a sua atuação e sentimentos, e a sua disponibilidade para o empenhamento nas tarefas diárias.

6 Desenvolvimento profissional

Entrámos numa sociedade que exige a todos competência, formação permanente e atualização. Na profissão docente, a constante atualização dos conhecimentos e aprendizagens

ao longo da vida é numa necessidade indispensável ao seu profissionalismo e ação pedagógica. Surge assim como prioridade, uma formação atualizada, porque dela dependerá a coerência e o impacto da ação da escola, do acompanhamento dos alunos e do seu desenvolvimento, e conseqüentemente, da evolução da própria sociedade (Rocha, 2015).

Bento (2003, p.9) afirma que “entre os deveres do professor de Educação Física conta-se o de conduzir, durante toda a sua vida profissional, um combate permanente consigo próprio, a fim de poder desempenhar a incumbência social de educação da juventude com uma motivação elevada, concordante com o valor que atribui à sua profissão”.

A EF adquire importância como matéria escolar se os professores desenvolverem a sua eficácia e competência. Depois de constatar que é possível determinar as características do ensino eficaz, Siedentop (1998), considera que é natural tentar distinguir entre a eficácia e a competência. Se os professores eficazes favorecem a aprendizagem e o crescimento dos seus alunos, os professores competentes fazem-no da mesma maneira, mas a um nível mais alto. Os professores competentes são capazes de planificar conteúdos, de os transmitir e motivar os alunos de diferentes formas (Siedentop, 1998).

Para Gonçalves et al. (2012), não basta os professores dominarem as matérias escolares, pois todo o sistema está envolvido numa complexidade cada vez maior. Complexidade esta, que está relacionada com a cada vez mais ampla diversidade das comunidades escolares, que vai condicionar a atuação de cada professor. Cada professor deve estar sempre à altura da ciência da sua especialidade (Bento, 2003).

Qualquer que seja o seu modo de se posicionar ou a sua orientação conceptual ou metodológica, a investigação sobre o ensino está intrinsecamente imbuída de interesse pela melhoria das práticas de ensino e aprendizagem (Graça, 2001).

6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão

Para Batista e Pereira (2014), o estímulo à atitude crítica e ao pensamento atribui ao futuro profissional ferramentas para ir além do como fazer. Assim sendo, este terá a capacidade de colocar as questões adequadas e saberá responder também ao porquê e para quê da sua ação. Do mesmo modo terá mais capacidade para compreender que o homem é um ser situado, histórico e que, por esse motivo, não é suficiente aplicar fórmulas, porque estas não serão adequadas em contextos culturais e sociais distintos, com pessoas com diferentes histórias de vida. Reconhece-se, portanto, a necessidade de confrontar os estudantes com perspetivas que

não apenas as da razão utilitária e instrumental, procurando fornecer ferramentas para uma postura crítica, de reflexão, para que seja duradoura e não fique apenas circunscrita ao contexto da formação inicial. Para Queirós (2014), o significado de questões como estas, deve ser explorado e esclarecido durante a formação, em aulas ou reuniões da PES.

Ao longo do ano fui, por vezes, confrontada com questões que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Em reuniões de núcleo e momentos de reflexão, o OC dirigia muitas vezes perguntas que me faziam pensar sobre o porquê de ser professora, como é que sou enquanto professora, qual é o significado do contacto com os alunos, que tipo de aprendizagem é que eu quero promover. Estas perguntas ajudaram-me a tornar os meus objetivos individuais, os valores e as crenças mais explícitos e deixaram-me mais segura da minha atuação.

A possibilidade de assistir a todas as aulas lecionadas pelo OC, e posterior reflexão sobre estas, e, mais ainda, o que é transferível para as nossas aulas, enriqueceu profundamente o meu reportório atual e futuro.

Como afirmam Albuquerque e Castro (2015), observar um professor no trabalho, não é somente observar os comportamentos ou as ações, é assistir ao espetáculo de um compromisso profissional intenso.

Um dos maiores desafios que defrontei, foi a necessidade constante de procurar conhecimento científico e fundamentos que justificassem a minha prática. Senti a necessidade de pesquisa constante, mas nem sempre foi fácil conciliá-la com o trabalho diariamente realizado. MacPhail et al. (2023), identificam algumas barreiras apontadas por EE, nomeadamente a necessidade de tempo e a dificuldade de interpretação dos conteúdos publicados.

Ao longo da PES, tive a oportunidade de presenciar alguns eventos que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

6.1.1 Formação de Dança

A 16 de novembro de 2023, estive presente num Workshop de Dança, dinamizado na ESAS pela EE da FADEUP e professora de Dança, Vânia Araújo. Este workshop teve como objetivo abordar esta modalidade e as suas componentes de uma forma geral, mas

particularmente o seu ensino na escola. Com o subtítulo “Desfazer o bicho de 7 cabeças”, este workshop pretendia elucidar os participantes sobre a possibilidade de ensinar Dança com um envolvimento positivo dos alunos. Desta forma, foram-nos mostradas formas inovadoras de abordar a Dança, através de jogos e situações lúdicas, que envolvam os alunos na sua própria aprendizagem. Esta modalidade pode ser ensinada de forma desconstruída, fazendo-se uma abordagem de todos os seus constituintes, através da exploração do movimento, de forma a envolver todos os alunos, sem que seja propriamente necessário o tradicional ensino da coreografia pré-existente. Um trabalho guiado pelo professor, que dê autonomia aos alunos para criarem a sua própria coreografia, estimula a criatividade, a inclusão e a motivação para as aulas de Dança. Esta “coreografia” é trabalhada por partes, em função de jogos e exercícios critério para desenvolver os diversos temas inerentes à modalidade (corpo, tempo, espaço, relação, energia, criatividade, coreografia).

Ouvimos muitas vezes que a Dança não é a modalidade favorita da maior parte dos alunos e, muitas vezes, dos professores. Neste workshop, foi-nos mostrado como ensinar a Dança de uma forma desconstruída e cativante para os alunos, de forma a tentar combater estigmas e constrangimentos.

6.1.2 Formação de Orientação

Nos dias 15 de fevereiro e 3 de abril de 2024, estive presente numa formação presencial sobre o ensino da Orientação, dinamizada na ESAS, pela professora Paula, docente da Escola Secundária Carlos Amarante e atleta de Orientação. Esta formação teve duas componentes, realizadas em dois dias diferentes. No primeiro dia, a componente teórica realizada nas instalações da ESAS, onde nos foi feita uma apresentação integral desta modalidade e todas as suas componentes. Além da explicação de todas as formas de praticar Orientação e a sua vertente competitiva, foi-nos mostrada a forma como esta modalidade pode ser adaptada de várias formas a todos os contextos e como pode ser ensinada em qualquer lugar. Foram-nos mostradas várias formas de abordar esta modalidade na escola, assim como a sua versatilidade em poder ser implementada em qualquer espaço, desde a sala de aula, ginásio, pavilhão desportivo, até ao exterior. Foram-nos ainda transmitidos alguns jogos lúdicos que podem ser feitos com os alunos consoante o ano de escolaridade e a fase de ensino em que se encontram, havendo uma progressão com níveis de dificuldade adequada a todas as idades.

Já no segundo dia desta formação, tivemos a componente prática, onde experienciamos os conteúdos que nos foram transmitidos na primeira parte. Inicialmente, começamos com exercícios mais básicos, no campo de jogos exterior da ESAS, com o objetivo principal de percebermos a utilização e orientação correta do mapa e as suas devidas movimentações. Achei estes exercícios muito interessantes para iniciar a abordagem da Orientação na escola, pois, além de poderem ser dinamizados em qualquer espaço, até no interior, são exercícios que, de forma simples, fazem com que os alunos percebam os conteúdos básicos fundamentais desta modalidade. Depois de experienciadas estas situações, fomos para um parque, relativamente perto das instalações da ESAS, onde fomos desafiados a percorrer um pequeno percurso no menor tempo possível, passando pelas balizas estrategicamente colocadas pela professora.

Esta formação foi, sem dúvida, muito enriquecedora. Além de ter ficado a conhecer melhor a modalidade, adquiri importantes capacidades para lecionar esta matéria.

6.1.3 Palestra “A Indisciplina na Educação Física: Estratégias e reflexões”

A 20 de março foi-nos proporcionada a oportunidade de ouvir o Professor Doutor Clovis Brito do Colégio Militar de Curitiba, numa apresentação sobre a Indisciplina nas aulas de EF, na UMAIA. Entre outros assuntos de elevada importância na nossa área, foi-nos transmitida uma noção abrangente do que é a indisciplina, as suas diferentes formas de manifestação e estratégias para lidar com este assunto. Esta apresentação dotou-nos de conhecimentos que certamente nos auxiliarão na mediação de conflitos em possíveis situações futuras na nossa carreira docente.

6.1.4 Seminário “O Ensino da Educação Física – 50 Anos da Liberdade: O Papel da Educação Física na democracia, cidadania e equidade”

No dia 25 de junho decorreu na UMAIA o 6.º Seminário denominado “O Ensino da Educação Física – 50 Anos da Liberdade: O Papel da Educação Física na democracia, cidadania e equidade”, onde foram abordados diversos temas por entidades ilustres na nossa área de estudos. Tive ainda o privilégio de ouvir professores experientes a falar sobre o seu trabalho, entre os quais o nosso OC. A título pessoal, este evento tornou-se ainda de maior importância quando recebemos o convite para apresentar o nosso projeto de intervenção. Este foi mais um

passo que contribuiu para o meu crescimento profissional e pessoal, uma vez que contribuiu para a melhoria da minha capacidade de comunicação e permitiu a divulgação dos resultados do nosso trabalho.

7 Considerações finais

Em jeito de conclusão, posso dizer que este, foi um ano extremamente frutífero, um ano de crescimento constante e progressivo, quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Um ano que exigiu muito trabalho e dedicação, desde todas as fases de planeamento, lecionação das aulas, reflexões, manutenção contínua do dossiê digital, elaboração do projeto de intervenção, o seminário, as atividades, entre outros. Por outro lado, o acompanhamento da condução de tarefas de gestão, como o acompanhamento de um professor no desempenho da função de diretor de turma e participação nas diferentes reuniões de escola, entre as quais, reuniões de departamento e grupo de EF e reuniões de conselho de turma. Tudo isto permitiu-me adquirir competências profissionais assentes numa dimensão crítica, reflexiva e ética, que me permitem e permitirão dar resposta aos desafios e exigências que a profissão de professor comporta.

Destaco, despretenciosamente, a relação primorosa que construí com os alunos, em prol das aprendizagens, mas também na formação de cidadãos competentes e responsáveis. Não menos importante, o investimento constante no aprimoramento do conhecimento científico que já possuía, que levou a uma visível evolução no conhecimento pedagógico do conteúdo, tornando evidente a melhoria da capacidade de instrução e das restantes áreas de intervenção.

Esta vivencia não teria sido tão rica se não me tivesse sido proporcionada a constante socialização e convivência com os restantes elementos do grupo de EF e restante comunidade escolar. A contínua troca de impressões e experiências, enriqueceu fortemente o meu reportório atual e futuro. Devo destacar, as inúmeras atividades que a ESAS proporciona aos seus alunos, nas quais tive a oportunidade de participar ativamente e contribuir para o seu visível sucesso. Práticas exemplares que levarei como exemplo para outras escolas.

Acredito que o estágio transforma e molda a atividade de um professor, pela oportunidade de implementação de conteúdos e crenças de forma livre e criativa, mas vigiada e apoiada por um professor experiente. A docência não é uma tarefa simples, mas é um ofício que proporciona muita gratidão e realização pessoal.

Com muita satisfação e orgulho, posso dizer que alcancei os objetivos a que me propus neste ano e a correspondência às minhas expectativas iniciais.

O nosso OC dizia-nos frequentemente que “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem sempre aprende”. Por tudo o que aconteceu neste ano e tudo o que relatei neste documento, considero que a pessoa que mais aprendeu, fui eu.

8 Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: No poliedro da Profissionalidade Docente. In R. Resende, A. Albuquerque, & A. R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em Educação Física: a perspetiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Amaral-da-Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Ávila, R., Matos, D., & Araújo, R. (2023). A aplicação do Modelo de Educação Desportiva por Estudantes-Estagiários: Um estudo de Investigação-Ação. In M. Amaral da Cunha, E. Marques, S. Santos, J. Campos, & J. Viana (Eds.), *Investigadores na Educação Física em Formação* (pp. 102–114). Centro de Publicações Universidade da Maia.
- Baptista, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (1ª, pp. 24–30). Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira.
- Barros, A., Sousa, A., Leal, M., & Santos, S. (2023). Student-Designed Games: Um modelo de ensino promissor para desenvolver o pensamento criativo e a motivação em alunos do Ensino Secundário. In M. Amaral-da-Cunha, E. Marques, S. Santos, J. Campos, & J. Viana (Eds.), *Investigadores na Educação Física em Formação* (pp. 38–59). Centro de Publicações Universidade da Maia.
- Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., Kelly, O., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de Educação Física. In *Educação Sociedade & Culturas* (pp. 29–48).
- Batista, P., Moura, A., & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em Educação Física. In *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99–114). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de

- Profissionais de Educação Física Da competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75–101). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (Editora FA, pp. 33–51).
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2023). Assessment for Learning - Putting it into practice. In *Open University Press*.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2019). A Qualidade da Avaliação em Educação Física. In *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 41–54). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Carbinatto, M. V., Chaves, A. D., Moreira, T. A. R., & Nunomura, M. (2018). Sports pedagogy and motivation: discussion upon gymnasts opinion. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(2), 433. <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700020433>
- Crum, B. J. (1993). Convencional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Nacional Association for Physical Education in Higher Education*.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica* (C. do Professor (ed.)).
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001-Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação
- DGS. (2022). *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável*.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Rev Bras Educ Fis Esport*.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2012). *Avaliação - Um caminho para o sucesso no processo de Ensino e de Aprendizagem* (E. ISMAI (ed.)).

- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2001(1), 104–113. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104>
- Graça, A. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.
- López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação Formativa, participada e autêntica em Educação Física. In *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 23–39). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- MacPhail, A., Scanlon, D., & Tannehill, D. (2023). Preparing pre-service physical education teachers as practitioner researchers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2206849>
- Marante, W. O., & Ferraz, O. L. (2006). Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. *Motriz*, 12, 201–216. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/139/349>
- Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocado, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M. U., Alves, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). Perfil Dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência, Direção-Geral Da Educação*, 1–30. https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22377%0Ahttp://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2020). 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* (3ª, pp. 73–122). Editora FADEUP.

- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway, Publishers.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2015). *Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física*. 13(Mid), 29–43.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017). Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade Docente Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais [de Educação Física e Desporto]. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55–73). Editora FADEUP.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Amaral, M., Investigação, C. De, & Cieqv, D. V. (2020). *Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física*. 7(2), 52–60.
- Rocha, L. (2015). Professor Cooperante: Organização da Prática de Ensino Supervisionada. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*.
- Roldão, M. do C. (2019). A ideia de “Modalidades” de Avaliação. In *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e desenvolvimento* (p. 7). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 55–83). Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços.
- Rosado, A., Colaço, C., & Romero, F. (2002). Critérios gerais de concepção de sistemas e instrumentos de avaliação: aplicação à Educação Física e às Ciências do Desporto. In *Avaliação das Aprendizagens* (pp. 99–151).
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In *Avaliação das Aprendizagens - Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11–95). Omniserviços.

- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–14.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*.
- Siedentop, D. (1998). La mejora sistemática de las habilidades educativas. In *Aprender a enseñar la Educación Física* (pp. 19–36). INDE Publicaciones.
- Silva, E. (2014). O Modelo de Estágio Pedagógico em Educação Física: pontos fortes percebidos por Estagiários e Orientadores. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 129–143). Faculdade de Desporto Universidade do Porto.
- Silva, E., Resende, R., & Seabra, C. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47. <https://www.researchgate.net/publication/313108752>
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones & Bartlett Learning.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). *The three-axes model of planning in physical education*. www.retos.org
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Backward Design. In *Understanding by Design* (2nd ed., pp. 13–34). Association for Supervision and Curriculum Development.