Instituto Universitário da Maia - ISMAI
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto

# Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

António Manuel Vicente da Silva Carneiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Luísa Aires

'AR FORMUL

Julho 2020

António Manuel Vicente da Silva Carneiro

Nº 29460

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 nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Luísa Aires no Instituto Universitário da Maia – ISMAI e orientação do Mestre José Lopes - Didáxis de Riba de Ave.

# AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Universitário da Maia – ISMAI, pela vivência académica que contribuiu para a aquisição de conhecimento. Pelo vasto leque de experiências que proporcionaram uma evolução profissional e pessoal.

À supervisora, Professora Luísa Aires, pela entrega e disponibilidade na colaboração para a conclusão da PES. O auxílio e dedicação alicerçaram a boa prática desenvolvida.

Ao Orientador Cooperante, Professor José Lopes, pela partilha do conhecimento sustentado nas experiências vivenciadas enquanto docente. Pela enorme contribuição na integração dos Estudantes Estagiários no meio envolvente. O seu espírito cooperativo em prol da evolução do Estudante Estagiário foi um marco fundamental em todo o processo vivenciado.

À Didáxis de Riba de Ave, pelo acolhimento saudável originando o sentimento de inclusão e de pertence ao local de prática.

Ao meu colega do núcleo, Nuno Pereira, pelo espírito de entreajuda existente ao longo do percurso. A partilha do conhecimento sustentou o sucesso das atividades desenvolvidas pelo núcleo da PES.

Aos alunos pertencentes às turmas 6.1 e 11.4, pelo acolhimento e cooperação no processo de integração no meio escolar. Pela sua aceitação e confiança no que lhes estava a ser transmitido. Pelo contributo fundamental na construção da identidade profissional, contribuindo assim para uma experiência profissional positiva.

Por fim, à minha família, pelo apoio ao longo de todo o percurso académico. Pela sensação de suporte e de segurança que sempre transmitiram ao longo do tempo.

# Índice geral

**Resumo** ..... **vi**

**Abstract** ..... **VII**

**1. Introdução** ..... **1**

**2. Enquadramento pessoal e profissional** ..... **3**

2.1. Uma decisão a partir de um percurso ..... 3

2.2. Expectativas iniciais ..... 5

**3. Enquadramento institucional** ..... **7**

3.1. A importância da PES ..... 7

3.2. A PES no ISMAI ..... 8

3.3. A escola cooperante: lugar de prática ..... 10

3.4. Caracterização do núcleo da PES ..... 13

**4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção** ..... **15**

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem ..... 15

4.1.1 Conceção de ensino ..... 15

4.1.1.1 Modelos de Ensino ..... 15

4.1.2 Planeamento ..... 17

4.1.3 Realização ..... 19

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica ..... 19

4.1.4 Avaliação ..... 22

**5. Participação na escola e relação com a comunidade** ..... **24**

5.1. Atividades realizadas ..... 24

5.1.1. Seminário "Skills4Genius" ..... 25

5.1.2. O Clube de Xadrez A2D ..... 27

5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação ..... 28

5.3. Socialização profissional e institucional ..... 29

5.4. A Componente ético-profissional ..... 31

**6. Desenvolvimento profissional** ..... **33**

6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ..... 33

**7. Ensino à distância** ..... **36**

**8. Reflexões finais** ..... **38**

**9. Referências bibliográficas** ..... **40**

**Anexos** ..... **43**

# Índice de Anexos

Anexo 1: Plano Anual ..... 43
Anexo 2: Planeamento do 1ºPeríodo ..... 43
Anexo 3: Unidade Didática de Basquetebol ..... 44
Anexo 4: Grelha de Avaliação Sumativa ..... 44

# Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é um processo complexo, multidimensional, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, fundamental para a iniciação da carreira de um professor. A PES surge no âmbito do segundo ano do 2º ciclo de estudos, inerente ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), a ser lecionado no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). A PES apresenta-se como o elo de ligação entre a vida académica e a vida profissional. Neste momento, o Estudante-Estagiário (EE) encara a fase final da sua formação e o início da sua atividade profissional enquanto docente. A prática pedagógica foi implementada em turmas do 2ºciclo (6ºano) e do ensino secundário (11º ano), realizando-a no estabelecimento de ensino Didáxis de Riba de Ave, sob a supervisão da Professora Doutora Luísa Aires, e do Orientador Cooperante Mestre José Lopes. O registo de práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício de avaliação são elementos centrais para aprimoramento e inovação. Este relatório PES conta como principal objetivo o relato minucioso de todas as experiências vivenciadas no contexto educacional. O documento encontra-se estruturado e enaltece os seguintes tópicos: 1) Introdução, descortine-o de uma forma sintetizada do conteúdo deste relatório; 2) Enquadramento pessoal e profissional, local onde ocorre a apresentação do EE bem como as suas expectativas e motivações em torno deste ano letivo; 3) Enquadramento institucional, momento de enquadramento relativo à importância da PES, ao local da prática assim como dos seus intervenientes; 4) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, capítulo onde é efetuada uma reflexão sobre o processo desenvolvido, desde o planeamento à avaliação; 5) Participação na escola e relação com a comunidade, o relato da integração na comunidade através da partilha das experiências desenvolvidas; 6) Desenvolvimento profissional, assinalando a construção de uma identidade profissional e de um conhecimento específico; 7) Ensino à distancia, narração e reflexão sobre as vivências adquiridas nesta forma de ensino; 8) Reflexões finais, salientando a relevância e o impacto das experiência para a formação de um docente.

**Palavras chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Prática pedagógica; Jogos para a compreensão

# Abstract

The Supervised Teaching Practice (SP) is a complex and multidimensional process, source of learning and professional development, fundamental for the initiation of a teacher's career. The SP takes place on the second grade of the second cycle of studies in Physical Education of Elementary and Secondary School Education master's degree, carried out at Instituto Universitário da Maia (ISMAI). The SP works like a link between academic and professional life. The pre-service teacher (PST) faces a final phase of his education and academic training and the beginning of his professional activity as a teacher. The PST implemented his pedagogical practice in Elementary (6$^{th}$ grade) and High School (11$^{th}$ grade) classes, at Didáxis, private educational establishment located at Riba de Ave city, under the supervision of professor Luísa Aires and the cooperating teacher (CT), Master José Lopes. The recording of practices, the reflection about work and assessment are fundamental elements for improvement and innovation. The main purpose of the SP report is to show a detailed description of all educational experiences lived by the trainee student. This document is structured by the following topics: 1) Introduction, presenting the content of this report; 2) Personal and professional framework, where the PST presentation takes place, such as motivations and expectations throughout this school year; 3) Institutional environment, the importance of the SP, the school placement, as well as of its participants; 4) Management and organization of the teaching and learning process, chapter where a reflection about the developed process is made, from the planning to the assessment; 5) Participation at school and the relationship with the community, the report of integration among the educational community by sharing experiences that worked out; 6) Professional development, referring to the construction of a professional identity and specific knowledge; 7) Distance learning, relating and reflecting on the acquired experiences in this way of teaching; 8) Final thoughts, emphasizing the relevance and impact of the experiences for the education and training of a teacher.



**Keywords:** Supervised Teaching Practice; Physical Education; Pedagogical practices; Teaching Games for Understanding

# Lista de Abreviaturas

CT - Conselho de turma

DT - Diretor de turma

EE - Estudante-estagiário

EF - Educação Física

EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

OC - Orientador cooperante

PA - Planeamento anual

PFIE - Plano de formação e intervenção escolar

PLA - Plano de aula

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV - Supervisor

TGFU - Teaching Games for Understanding

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade didática

# 1. Introdução

O presente documento é referente ao Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), no âmbito do segundo ano do 2º ciclo de estudos, inerente ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), a ser lecionado no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). A Prática de Ensino Supervisionada (PES), apresenta-se como o elo de ligação entre a vida académica e vida profissional. O Estudante-Estagiário (EE) encara a fase final da sua formação e o início da sua atividade profissional enquanto docente.

A PES decorreu durante um ano letivo (2019/2020) e foi implementada na instituição de ensino básico e secundário denominada de Didáxis de Riba de Ave. A prática pedagógica foi realizada em turmas do 2º ciclo (6ºano) e do ensino secundário (11ºano). Além disso, foram realizadas as tarefas inerentes à direção de turma com a participação nas diversas reuniões de departamento, de grupo disciplinar e de conselho de turma.

A mudança de papéis aliada à prática pedagógica e à necessidade de se ligar os quadros teóricos assimilados à realidade escolar, constituem sem dúvida vetores representativos no que concerne a uma mudança significativa. O Estágio Profissional pode ser defino como o marco final de uma formação académica, um ano de aplicação do absorvido anteriormente (F. Santos, Batista, Sousa, Gomes, & Cunha, 2013).

É neste contexto prático, que o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de Educação Física (EF), provocando-lhe comportamentos de adaptação.

Como forma de planeamento e antecipação da elaboração do presente documento, existiram várias tarefas que foram desenvolvidas durante o ano letivo, como meio de fornecer uma descrição detalhada do percurso vivenciado pelo EE no decorrer da PES. Entre as tarefas salienta-se a construção do plano de formação e intervenção escolar (PFIE), as caracterizações do contexto educativo e as expectativas iniciais. Todos estes documentos foram validados pelo Orientador Cooperante (OC) ou pela Supervisora (SV) da PES. A elaboração destes documentos evidencia ser de extrema importância, pois permite ao EE desenvolver a capacidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, o meio educativo envolvente e as metas traçadas pelo mesmo e os consequentes efeitos das suas ações.

O RPES conta como principal objetivo o relato minucioso de todas as experiências vivenciadas pelo EE no contexto educacional. Através deste documento, o EE deve ser capaz

de descrever toda a sua capacidade de planear o processo de ensino e aprendizagem, os seus conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos relativos às diversas didáticas presentes e das metodologias usadas para as desenvolver. Por outro lado, pretende certificar que o EE evidencie o conhecimento relativo aos padrões e princípios que identificam a docência e em específico a profissão de professor de EF. O EE deve procurar ir muito além da administração de aulas. Deve diligenciar aprendizagens que fundamentem a sua prática profissional através de saber específico e característico da área profissional abrangida.

Assim sendo, o EE necessita de envolver-se na comunidade educativa, através do estabelecimento de relações que visem a sua integração no meio. Este deve procurar estabelecer contacto com todos os intervenientes, na busca da aquisição de conhecimentos, através da partilha de experiências com docentes que possuem um leque vasto de conhecimentos e uma longa experiência no ensino. Assim, todas as oportunidades devem servir para a criação de laços na participação de atividades escolares, através do envolvimento em atividades letivas e não letivas. Adicionalmente, a colaboração em assuntos de direção de turma possibilita o envolvimento e conhecimento da comunidade local. Em relação a atividades não letivas, a que mais se destacou e contou com a presença constante e ativa do núcleo PES, foi o clube de xadrez.

O RPES divide-se em cinco grandes capítulos que tencionam abranger o enquadramento dos intervenientes e as diversas áreas de desempenho, em particular: o Enquadramento Pessoal e Profissional, onde será realizada uma breve apresentação do percurso do EE e das suas expectativas para este ano letivo; o Enquadramento Institucional, espaço onde será enquadrada a importância da PES, a caracterização da escola cooperante assim como do núcleo PES; a Prática Profissional, ou seja, o relato do planeamento do processo de ensino e aprendizagem, desde o planeamento à realização, o modelo de ensino adotado e a avaliação; a Participação na escola, isto é, a forma como o EE se envolveu na comunidade e todas as tarefas elaboradas para lá da aula; o Desenvolvimento Profissional, onde serão debatidas as dificuldades e necessidades de uma formação contínua; e uma Reflexão Final, salientando a relevância desta experiência e concluindo com as expectativas futuras enquanto docente.

# 2. Enquadramento pessoal e profissional

## 2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O percurso traçado e vivenciado até aos dias de hoje, envolveu sempre o contacto com a atividade física e possuiu uma enorme envolvência com o desporto. Assim sendo, acredito que a decisão já estaria a ser implementada em mim, quando eu próprio ainda não tinha discernimento intelectual para a perceber.

Tradicionalmente não provenho de uma família com extrema vocação para o desporto, ainda assim, desde tenra idade que me foi incutido a elevada importância da atividade física, e através dela, a possibilidade de desenvolver valores essenciais para a vivência em comunidade. Acredito que a minha predisposição desportiva adveio da minha família paterna, pois é nessa fação que encontro algum gosto pela vida desportiva, sendo possível encontrar um pequeno histórico ligado a esta área. Através de relatos relativos ao envolvimento do meu pai na modalidade Futsal, enquanto jovem e na modalidade Ciclismo já em adulto, é que encontro possíveis conexões entre a minha família e a atividade física. Tudo isto relativamente ao envolvimento desportivo através da sua prática. Neste sentido, se analisar o envolvimento familiar no mundo desportivo enquanto meros adeptos ou espectadores atrevo-me a considerar que advenho de uma família fervorosa pelo futebol.

Em relação ao meu histórico desportivo, o mesmo teve início por volta dos oito anos de idade com a entrada para o clube de futebol pertencente à aldeia onde ainda hoje habito. Iniciei pertencendo ao escalão designado de "escolinhas" na altura em questão, e no imediato senti enorme motivação pelo que estava a experienciar, mesmo que numa fase inicial só participasse em torneios festivos. No ano seguinte, ainda dentro do mesmo escalão, obtive a oportunidade de participar em competições organizadas tornando-me assim atleta federado. Esta ligação com o futebol e com o clube em questão durou cerca de dez anos, passando por quase todos os escalões de formação existentes. A passagem pelos infantis (sub-13) foi gratificante, possibilitando a consolidação dos conhecimentos adquiridos no escalão anterior, e consequentemente, a assimilação das habilidades relativas ao futebol de sete. No patamar seguinte decorreu talvez a época mais marcante. A evolução do futebol de sete para o futebol de onze é um processo algo complexo e brusco. Ainda assim, com toda a adaptação necessária ao escalão de iniciados (sub-15) a campanha positiva no campeonato distrital viabilizou a

possibilidade de disputar o play-off existente na época para subida de divisão. O que infelizmente acabou por não se concretizar. A fase seguinte foi já a maturação de alguns dos conhecimentos na modalidade de futebol com a passagem para os juvenis (sub-17). Esta acabaria por ser a última experiência enquanto praticante da modalidade. A passagem a júnior (sub-19) acabou por não acontecer, deixando a prática numa fase ainda algo prematura, sabendo que, noutro tipo de projeto com diferentes intervenientes poderia dar-se um aumento na motivação e na crença pela modalidade.

Nesta fase transitória surgiram algumas oportunidades na natação. Sendo que, esta modalidade já era praticada como forma de complemento ao desenvolvimento da componente física e como hobby. Aquando do término do futebol surgiu a possibilidade da participação em algumas provas enquanto representante da escola de natação que frequentava. Assim sendo, na categoria de júnior, participei nos campeonatos inter-escolas realizado pelo município de Famalicão e posteriormente na fase regional de Braga. Esta atividade enquanto participante em competição durou mais dois anos, terminando na fase de ingresso ao ensino superior.

A partir deste momento acredito que o aspeto de atleta foi posto um pouco de parte e toda a atividade física foi direcionada para o aspeto da manutenção da condição física, deixando a competição. Ainda ligado ao desporto, e após a conclusão da Licenciatura em EF, fui convidado a fazer parte da equipa técnica do escalão de júniores no clube onde desempenhei toda a minha formação futebolística. Após uma boa época, com uma classificação positiva no campeonato, e a chegada à meia final da taça de Braga surgiu a oportunidade de ser o treinador principal do escalão de infantis, cargo que ainda ocupo até o presente momento.

Relativamente ao percurso académico, acaba por passar alguns momentos de indecisão. Após a conclusão do terceiro ciclo, ingressei num curso profissional numa área que não a área desportiva. Vários fatores externos à minha vontade contribuíram para esta decisão de afastamento do âmbito do desporto. Só depois da conclusão do ensino secundário é que foi claro para mim que estaria a fazer algo que não correspondia à minha vontade. Como forma de mudança de rumo, e para não ingressar numa Licenciatura em EF sem qualquer base de conhecimento, decidi frequentar o Curso de Especialização Tecnológica em Desporto e Lazer no Instituto Universitário da Maia. Esta formação evidenciou ser de extrema utilidade, pois foram abordados diversos conteúdos essenciais para o conhecimento sustentado da prescrição de exercício físico, do funcionamento anatómico e fisiológico do corpo humano e de outras competências mais gerais relacionadas com o desporto, e consequentemente as suas

modalidades mais tradicionais e outras mais inovadoras. Para além disso, e como forma de complemento à formação, possibilitou o acesso a um estágio curricular. Esse estágio, no meu caso foi preferentemente centralizado nas atividades aquáticas como natação para bebés, crianças, jovens e adultos e hidroginástica. Ainda foi possível o acompanhamento da prescrição de exercício físico na sala de cardio-musculação.

Após o término do curso, a transição para a Licenciatura em EF e Desporto foi um passo natural e que decorreu com sucesso. Todo o percurso académico foi levado a cabo com o objetivo de recolher o máximo de conhecimento sustentado nas diversas áreas que são abrangidas pelo Desporto. Ainda assim, o meu foco sempre permaneceu com maior intensidade na vertente da educação. Como forma de acompanhar essa necessidade e esse desejo, no terceiro ano de curso, aquando da decisão da via que cada estudante queria envergar, optei pela específica de Ensino da EF. A decisão foi uma forma de coerência para o percurso que tinha idealizado. A vontade de transmitir todo conhecimento técnico relativo ao desporto, de instruir e possibilitar vivências que formem cidadãos responsáveis, ativos e conscientes para que vivam todo o potencial que esta área pode oferecer.

A chegada ao Mestrado de Ensino da EF foi o início da conclusão de um percurso, e de um alcançar de objetivo final. Esta conclusão de formação iria dotar o estudante com todas as capacidades e ferramentas pedagógicas e profissionais necessárias. Para além de que o Mestrado garante a oportunidade única de desempenhar uma prática supervisionada num contexto educativo real. Essa experiência seria o saborear de uma área profissional que sempre desejei abraçar.

## 2.2. Expectativas iniciais

A PES é por si só um momento que suscita muita expectativa a vários níveis pois é o culminar de um longo processo. Processo esse que inclui uma formação teórica/prática que possibilita o desenvolvimento de diversas competências essenciais para um professor, mas que são cultivadas muitas das vezes em cenários hipotéticos e pouco reais. Por isso é que a PES se torna tão importante, pois põe à prova todas estas competências, revelando desta forma a minha reação perante um cenário real e cheio de novas variáveis desconhecidas e incontroláveis.

Assim sendo, e relativamente às minhas expetativas, considero que não poderiam estar a um nível mais elevado. Uma escola com excelentes infraestruturas, bem organizada, com

docentes experientes, cheios de vivencias relativas ao ensino e à tarefa de ser professor, e um vasto leque de alunos com uma diversidade muito extensa.

Com o desenrolar da PES espero conseguir envolver-me em todo o contexto escolar, e isto inclui não só as aulas propriamente ditas, mas toda a dinâmica envolvente. Perceber o funcionamento e o surgimento das atividades escolares, estar por dentro da evolução das mesmas bem como participar ativamente sempre que for oportuno. Compreender quais os procedimentos utilizados desde de que nasce uma ideia até quando chega à direção da escola e a sua consecutiva aprovação, ou não. Acompanhar esta lógica poderá aumentar o meu conhecimento sobre o funcionamento de uma escola, ou seja, conhecer e compreender as hierarquias, desde a direção, aos cargos de gestão intermédios, como coordenações de departamento, de grupo disciplinar, direção de turma entre outros.

Relativamente à relação com os docentes da escola, espero conseguir aproximar-me dos mesmos com o intuito de aprender ao máximo sobre o que é ser professor, a sua visão sobre o ensino e os seus métodos para contornar e combater algumas fragilidades ou dificuldades que surgem no processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, tenciono observar o contexto real do ensino através dos bons exemplos que surgirão.

Em relação aos alunos, é onde considero que concentro as minhas maiores expectativas, pois julgo que alguns dos grandes desafios vão partir deles e a da minha interação com os mesmos. Acredito que irão proporcionar-me uma evolução profissional, mas também pessoal enquanto ser humano, pois sei que lidamos com crianças e jovens que durante o ano letivo passam por diversas experiências pessoais que marcam as suas vidas. Também aqui tenciono intervir sempre que for necessário.

Aplicar todo o conhecimento adquirido num contexto real e incontrolável evidencia ser uma experiência dura, mas ao mesmo tempo gratificante pois irá potenciar o meu crescimento enquanto profissional.

# 3. Enquadramento institucional

## 3.1. A importância da PES

O grande objetivo da PES visa a inclusão do EE nos contextos de docência. Esta integração deve procurar ser gradual e orientada através da potenciação das competências profissionais, no campo de ação do ensino da EF. Estas capacidades são abrangidas nas áreas de desempenho como a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional. A PES poderá ser entendida como um processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola (Seabra, Silva, & Resende, 2016).

Assim sendo, a PES emerge como um processo de elevada importância. A vivência prática possuí uma envergadura extrema. A experiência da escola, local privilegiado para a socialização prática, através da inter-relação com os intervenientes que a integram, oferece a possibilidade de compreender e experienciar as diferentes dimensões que a profissão encerra (Seabra et al., 2016). É possível eleger várias dimensões que surgem como fundamentais para o relevo adquirido pela PES.

Deste modo, uma das dimensões supramencionadas baseia-se nas competências técnicas. Assim, a PES oferece a possibilidade de evidenciar todas as habilitações adquiridas ao longo do percurso académico. Através da prática, o EE obtém a oportunidade de compreender o papel do professor enquanto mediador do conhecimento. Porém, segundo Seabra, Silva e Resende (2016), o EE deve procurar uma racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica, em busca de uma harmonia entre a conceção de ensino adotada e a forma de como a coloca em prática. Para isso, é essencial a transferência do conhecimento das áreas distintas do saber e das disciplinas curriculares, da formação inicial para a prática. Para isso, o EE dispõe do conhecimento científico, pedagógico e didático/metodológico pela vivência da prática pedagógica, apoiada nos contributos das ciências da educação.

Numa perspetiva de carácter mais interpessoal, surge a segunda dimensão relativa ao envolvimento no meio escolar. A PES revela-se de elevada relevância, pois enfatiza a importância do domínio de diferentes formas de comunicação no estabelecimento da relação educativa. Neste âmbito, o EE dispõe da oportunidade de desenvolver e potenciar o seu trabalho

colaborativo. Cabe ao EE a assunção do compromisso de inovar, de construir experiências e aprendizagem significativas, exequíveis para além da prática supervisionada. Isto é, deve procurar o envolvimento em todas as atividades inerentes ao contexto escolar em que está inserido. Este envolvimento potenciará a aquisição de ferramentas fundamentais para o conhecimento da instituição escola. O contacto com outros intervenientes da comunidade educativa evidenciam-se essências para o crescimento do EE. Assim sendo, os papéis de OC e SV surgem como fulcrais. O contacto com profissionais com experiência, que possuem conhecimento baseado em vários cenários educativos é uma ferramenta de crescimento incomparavelmente fundamental.

A última dimensão caracteriza-se pelo momento de potenciação da capacidade autorreflexiva e da reflexão partilhada. A PES expõe o EE a cenários complexos e constantes que merecem uma ação reflexiva. O mesmo deve procurar valorizar-se como investigador da sua prática pedagógica. A reflexão apresenta-se no dia a dia escolar, quer na observação das aulas, quer nas restantes atividades. O professor encara a necessidade da busca de soluções para a resolução de problemas que surgem com o decorrer de todo o processo.

## 3.2. A PES no ISMAI

A iniciação e enquadramento da PES no ISMAI estabelece-se anteriormente ao início oficial da mesma. A estrutura que envolve o MEEFEBS proporciona um contacto indireto com a PES, pois de uma forma faseada e subentendida, o EE é exposto a diversas temáticas que evidenciam ser fundamentais para o seu processo de desenvolvimento. Durante o primeiro ano do segundo ciclo de ensino superior, o estudante participa em diversas unidades curriculares (UC), que visam a introdução à PES. Possivelmente, as UC que mais se destacam, serão aquelas de carácter relativo à prática pedagógica. É através destes momentos que o estudante se envolve no processo de ensino e aprendizagem, e obtém o primeiro contacto com a docência, mesmo que seja num cenário pouco aproximado com o contexto real que irá ser encontrado no ano seguinte. Assim, é fundamental que o estudante procure adquirir o máximo de aptidões, ferramentas e conhecimentos que viabilizem a prática pedagógica.

As vivências são encaradas como ferramentas essenciais para a evolução profissional. As experiências acumuladas, especialmente o partilhar experiências com os pares, tornam os

professores mais críticos nos posicionamentos políticos na escola, e permitem a consolidação das competências profissionais (Farias et al., 2012).

Ainda dentro da dinâmica relativa à obtenção de conteúdos inerentes ao primeiro ano do ciclo de estudos em causa, destaca-se a importância da UC Didática dos Desportos. O sucesso do processo está diretamente relacionado com o conhecimento adquirido nesta UC. O EE, para além de ser competente a nível pedagógico, deve ser capaz de evidenciar o conhecimento técnico como base de sustentação e de demonstração de capacidade, perante a comunidade educativa.

Posto isto, o EE inicia o processo da PES. Esta está inserida no segundo ano do 2º ciclo de estudos do ensino superior. Esta UC inicia-se com a candidatura do EE à escola cooperante que o mesmo anseia. Esta escolha evidencia ser de extrema importância, pois o local de prática, assim como o núcleo PES, são fatores de extrema importância para o sucesso do processo. Após a colocação dos EE pelas diversas escolas cooperantes, os estudantes são agrupados por núcleo de prática. Este núcleo deve ser constituído por EE que se aproximem em métodos de trabalho, como forma de facilitação de todo o processo. Depois de todos estes passos, é atribuído a cada núcleo um OC, que assume o compromisso de acompanhar e auxiliar os estudantes em todo o processo, integrando os mesmos no meio educativo em que serão inseridos. Para além de todos estes intervenientes, o núcleo PES ainda conta com a colaboração por um docente da instituição de ensino superior. Este docente assume o papel de supervisor da PES, com o objetivo de guiar e auxiliar os estudantes na execução de tarefas de carácter académico, de criar uma ligação entre escola e instituição de ensino superior e de assegurar a observação de alguns momentos de prática pedagógica.

O ano relativo à PES, caracteriza-se pela transição entre o mundo universitário e o mundo da escola, marcado por uma série de ambiguidades em papéis e relacionamentos, que levam o EE a experimentar todas as contradições e sentimentos ambivalentes, resultantes da duplicação de papéis professor e aluno (Albuquerque, Aranha, Gonçalves, & Pinheiro, 2012).

A experiência adquirida através da PES é realizada a partir do contacto com várias áreas dentro do ensino. Assim, a PES integra cinco áreas de atividade a realizar na escola, tais como, a lecionação, o contacto com Departamento Curricular / Grupo Disciplinar, a Direção de Turma, o desenvolvimento de um Seminário e a integração no Desporto Escolar.

## 3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A escola deve emergir como um espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (Nóvoa, 1999).

A escola cooperante, Didáxis Cooperativa de Ensino, CRL foi constituída, através da sua escritura a 15 de Julho de 1975, como resultado da conjugação de esforços da componente humana do Externato Delfim Ferreira de Riba de Ave. Esta conjugação surgiu com o objetivo de ultrapassar a crise pela qual passava o Ensino Particular, decorrente dos acontecimentos que se seguiram à revolução de abril e para defesa legítima da liberdade de ensino.

A Didáxis de Riba de Ave começou por exercer a sua atividade nas instalações do Externato Delfim Ferreira, entre 1975 e 1987. Em 1977, materializou a compra de um terreno na Quinta da Agra, em Riba de Ave, para implantação das suas próprias instalações, o que veio a acontecer, de forma definitiva, no ano letivo de 1987/1988. Atenta às necessidades do Concelho de Vila Nova de Famalicão, decide alargar a sua intervenção, através da construção de instalações escolares em Vale São Cosme, que visavam superar as carências identificadas ao nível do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário. Assim, no ano letivo de 1987/1988, entra em funcionamento a Didáxis – Vale São Cosme.

O ensino ministrado na Didáxis era tradicionalmente gratuito, uma vez que os custos eram financiados pelo Estado no âmbito de "Contrato de Associação". No ano letivo 2017/2018, na sequência da decisão tomada pelo Ministério da Educação, aquele financiamento apenas abrangeu as turmas de 5.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade, iniciando-se, por isso, uma turma de 7.º ano com financiamento privado. Ainda na sequência dessa decisão, a Didáxis - Vale de São Cosme, em 2019, cessou funções e foram transferidos os seus recursos humanos e materiais para a Didáxis de Riba de Ave.

O projeto educativo da escola cooperante visa refletir os princípios e valores em que a mesma se sustenta, com o objetivo de alcançar as metas traçadas. Neste sentido, o Projeto Educativo procura redefinir a sua política educacional de acordo com a realidade atual, onde informações e conhecimentos circulam a uma cadência estonteante, com a possibilidade de ocorrência de mudanças sociais e económicas de grande impacto. Assim sendo, a instituição assume que a

sua preocupação central passa por uma oferta de um ensino de qualidade, ajustado a uma sociedade cada vez mais complexa e competitiva, que impõe cidadãos ativos e informados, com a necessidade de utilizar um conjunto diversificado de competências, conhecimentos e saberes.

Por conseguinte, a Didáxis assume como principal missão, prover em cada um dos seus alunos um conjunto de competências, valores e conhecimentos estruturados. Valores esses, que lhes permitam não só o seu sucesso pessoal e profissional, mas também a capacidade de explorar e desenvolver aptidões, integrando-se de uma forma ativa e responsável na sociedade, contribuindo proativamente, para a vida económica, social e cultural do país. Deste modo, a escola visa potenciar princípios e valores que norteiam um projeto alicerçado nos valores e princípios do cooperativismo, no respeito pela liberdade de aprender e ensinar, no direito de as famílias orientarem a educação dos filhos, na promoção de uma formação integral e no desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Ao nível das infraestruturas, a Didáxis conta com as seguintes estruturas para a realização da prática desportiva: pavilhão gimnodesportivo (P1, P2 e P3), campo exterior multidesportivo com a inclusão de pista de atletismo e caixa de areia, relvado exterior de futebol 11 e ginásio fitness com vários balneários de apoio. O material desportivo existente possibilita a prática da maioria das modalidades, encontrando-se num bom estado de conservação, oferecendo assim, a oportunidade de usufruto pleno. Este apresenta-se de forma abundante e diversificada. O conhecimento relativo à ocupação dos espaços e ao material didático, viabilizou o correto planeamento de todas as Unidades Didáticas (UD), permitindo a exploração de todas as funcionalidades presentes no espaço escolar.

Ao nível dos recursos humanos, a Didáxis inclui um enorme leque de profissionais que visa abranger todas as necessidades da comunidade escolar. A presença deste conjunto de profissionais é fundamental na participação ativa e corresponsabilizada na construção de um processo educativo. Os docentes assumem um papel fundamental na formação dos educandos através da transmissão de conhecimentos, fomentando não só o saber fazer, mas também o saber ser. Este corpo docente apresenta-se como um grupo responsável, focado na formação da sociedade, criando assim fortes ligações entre a comunidade educativa, atribuindo um ambiente saudável a todo o processo. O corpo não docente expõe-se como fundamental e indispensável para o bom funcionamento da instituição. Nele estão contidos desde técnicos superiores, técnicos administrativos, psicólogos e técnicos operacionais, que asseguram todas as necessidades presentes no dia a dia de um estabelecimento de ensino.

O ativo com mais significância na comunidade educativa é o aluno. Após a distribuição das turmas, a turma regente pela qual era responsável, está inserida no décimo primeiro ano de escolaridade do curso de Desporto e Dinamização da Atividade Física, ensino Regular. A turma em questão é constituída por 18 alunos, sendo maioritariamente constituída por elementos do género feminino, com 12 raparigas e 6 alunos do género masculino. A idade dos alunos varia entre os 16 e os 18 anos. Sendo que 61,1% dos alunos possuem 16 anos de idade, 16,7% possui 17 anos e 22,2% possui 18 anos, encontrando assim uma média de idades de 16,6.

Os alunos da turma revelaram ser assíduos e pontuais. Durante todo o percurso mantiveram elevados níveis de motivação, foram empenhados e levaram a cabo todas as atividades propostas com sucesso. Sempre se mostraram disponíveis e acessíveis às minhas instruções, colocando em mim toda a sua confiança. Em relação às disciplinas preferidas, a EF e outras disciplinas da componente desportiva/recreativa foram as que mais se destacaram. No entanto, as disciplinas em que os alunos apresentaram maiores dificuldades foram Filosofia e Biologia.

As modalidades que os alunos mais apreciavam eram, Futebol e Ginástica de Aparelhos. Foi visível a preferência pelo Futebol, devido à existência de diversos alunos ligados à modalidade. Na disciplina de EF não existiu nenhum aluno que abrangesse qualquer tipo de adaptação curricular, sendo que todos estavam aptos e predispostos para levar a cabo o plano anual na sua plenitude.

Relativamente aos tempos livres, e sendo uma turma da vertente desportiva, a maioria dos alunos que praticava alguma modalidade desportiva. Nesta turma, é possível verificar que 55,6% dos alunos praticavam a modalidade Futebol. Os restantes alunos referiram que praticavam atividades de ginásio e natação.

Para além da turma regente, estava ao meu encargo uma turma do sexto ano de escolaridade do ensino Regular. Esta era constituída por 14 alunos, sendo maioritariamente constituída por elementos do género feminino, com 9 raparigas e 5 alunos do género masculino. A idade dos alunos variava entre os 11 e os 12 anos, dos quais 92,9% dos alunos tinha 11 anos de idade e 7,1% tinha 12 anos, encontrando assim uma média de idades de 11,07.

Os alunos revelaram ser assíduos embora, por vezes, apresentassem alguns problemas ao nível da pontualidade. A turma em questão possuía altos níveis de motivação, eram empenhados e levaram a cabo todas as atividades propostas com sucesso. Em algumas circunstâncias, a turma apresentou um comportamento algo atribulado, talvez fruto da sua idade. Ainda assim,

conseguiram ser disciplinados em grande parte do tempo letivo. Em relação às disciplinas com maior preferência, destacaram-se a EF e outras disciplinas da componente das expressões como a Educação Visual. No entanto, os alunos apresentaram maiores dificuldades nas disciplinas de carácter mais teórico.

As modalidades que os alunos destacaram pela positiva foi o Andebol e Basquetebol. Ainda assim, foi visível uma preferência também pelo Voleibol devido à existência de diversos alunos ligados à modalidade. Na disciplina de EF não existiram alunos que abrangessem qualquer tipo de adaptação curricular, sendo que todos estavam aptos e predispostos para levar a cabo o plano anual na sua plenitude.

Relativamente aos tempos livres, e sendo uma turma com uma enorme predisposição para as artes e expressões, encontrámos um vasto leque de alunos que praticavam alguma modalidade desportiva ou praticavam algum instrumento musical. Nesta turma, foi possível verificar que os alunos praticavam modalidades como o Voleibol, Futebol, Hóquei em Patins, Futsal e Ballet. Ainda existiam alunos que referiram praticar instrumentos musicais como Violino e Bateria.

## 3.4. Caracterização do núcleo da PES

O núcleo PES foi constituído por dois EE, um OC, docente da instituição de ensino que acolhe os EE e ainda uma SV, docente da instituição de ensino superior onde foi ministrado o MEEFEBS. Este núcleo assumiu um papel fundamental em todo o processo, pois, através dele foram debatidos inúmeros conteúdos de relevância para a PES. O debate aliado à partilha de conhecimentos afigurou-se como uma poderosa ferramenta pedagógica.

O núcleo formou-se através da união de objetivos. Ambos os EE traçaram a meta de desempenhar a PES na Didáxis. Logo, a união de esforços acabou por evidenciar outros pontos em comum, que possibilitaram o trabalho articulado entre ambos. A relação entre EE já advinha do primeiro ano do ciclo de estudos em causa, embora se viesse a acentuar no presente ano letivo. A convivência informal adquirida no passado, demonstra os pontos de vista em comum relativamente ao trabalho desenvolvido durante a PES. A posse de uma visão similar relativa ao ensino, possibilitou o bom trabalho entre ambos, a articulação saudável de tarefas e a consequente realização de todas as propostas e desafios que iam surgindo ao longo do percurso percorrido.

Admitindo que o núcleo PES desenvolveu um trabalho positivo ao longo do ano letivo, este só foi possível através da relação benigna entre todos os intervenientes do processo em causa. A partilha de conhecimentos foi constante, conhecimento esse que se desenvolveu para além da administração das aulas. O OC pode ser considerado o elo de ligação do EE com a profissionalização. Este deve procurar garantir a sua efetiva integração e facilitar a vivência da cultura profissional escolar. A suscitação do OC deve incentivar a análise sistemática da prática e dos problemas emergentes, numa lógica de reflexão e de procura de soluções, em colaboração com o SV da instituição do ensino superior (Seabra et al., 2016). A persistência e empenho do OC, demonstrou ser fundamental para a evolução dos EE. A constante exposição a dilemas pedagógicos e o estímulo para a necessidade da exploração da inovação didática, foram os fatores que incentivaram e catapultaram os estudantes para um crescimento profissional. Através do OC é possível adquirir um vasto conhecimento sobre todo o funcionamento de uma instituição escolar, à cerca da postura de um docente em relação ao ensino e à comunidade educativa, a implementação do conhecimento teórico em função do contexto exposto, isto é, a adaptação das metodologias, dos vários níveis de planeamentos, nomeadamente das UD e dos planos de aula.

Aliado aos intervenientes já apresentados, junta-se a SV. Esta assume-se como um elemento de alta relevância para o decorrer da validação das competências do EE. Os estudantes são auxiliados na realização de todos os procedimentos obrigatórios para a aprovação da PES, quer ao nível da elaboração de documentos relativos ao processo, quer através da supervisão de aulas observadas. A SV potencia o crescimento do EE através do aconselhamento relativo às diversas diretrizes existentes, como a capacidade organizativa, as habilitações de escrita reflexiva em relação às suas vivências, e ainda sobre as competências técnicas relativas às funções inerentes as obrigações dos EE.

# 4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção

## 4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

### 4.1.1 Conceção de ensino

#### *4.1.1.1 Modelos de Ensino*

Um modelo instrucional pode ser caracterizado como uma planificação abrangente e coerente para o processo de ensino. Este deve compreende uma sustentação teórica, declarações sobre os resultados pretendidos da aprendizagem e conhecimento do conteúdo por parte do professor. Para além disso, um modelo deve possuir as atividades de aprendizagem, de forma encadeada e adequada para o desenvolvimento, expectativas quanto ao comportamento do professor e do aluno, estruturas de tarefas únicas, avaliação de resultados de aprendizagem e modos de verificar a implementação do próprio modelo (Metzler, 2000).

Os modelos instrucionais também surgem como uma ferramenta que o docente pode selecionar e usar no momento apropriado, com um determinado conteúdo, com o objetivo de auxiliar os alunos utilizando a forma mais eficaz para aprender (Metzler, 2000).

Relativamente à metodologia escolhida e implementada ao longo da PES, remete para um modelo de ensino que pode potenciar profundamente o desenvolvimento dos alunos a todos os níveis. O modelo implementado foi o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão ou *Teaching Games for Understanding* (TGFU). Com este modelo de ensino, os autores pretenderam deslocar a pertinência tradicionalmente conferida, através do ensino das capacidades técnicas de forma isolada, para o desenvolvimento das mesmas capacidades, através da compreensão tácita do jogo (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009).

Esta metodologia introduzida por Bunker & Thorpe (1982) conta com a passagem por seis fases de desenvolvimento. A primeira etapa é designada pela escolha do jogo. O jogo é apresentado ao aluno e deve ser transformado de forma a representar os objetivos do docente, atendendo ao nível de desenvolvimento do aluno. A segunda fase caracteriza-se pela apreciação do mesmo, onde o aluno deve entender e reconhecer as regras do jogo a ser aplicado. A terceira fase estimula o aluno a construir uma consciência tática. Isto é, estes devem considerar os comportamentos táticos pretendidos pelo docente, como por exemplo, a criação de espaço, de forma a ajudá-los a compreender os princípios do jogo, ampliando assim a sua consciência tática. A quarta etapa expõe o aluno à tomada de decisão. O aluno é confrontado sobre o que fazer, no sentido do conhecimento tático e como fazê-lo, ou seja, a seleção da habilidade técnica

adequada ao dilema em que se encontra. A quinta etapa coloca ênfase na execução das habilidades, o saber executar dentro de um contexto do jogo. A última fase debruça-se sobre a performance. O desempenho de critérios específicos leva a alunos competentes e hábeis em jogo. A qualidade do desempenho é baseada em critérios específicos de acordo com os objetivos do jogo.

A escolha deste modelo advém da influência das perspetivas cognitivistas, que colocam o praticante como elemento central do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita et al., 2009). Ou seja, considero que este foco no aluno, colocando-o no centro de todo o processo, é uma mais valia para a sua evolução. Assim sendo, refleti que a exposição a situações que vão muito para além da tradicional vertente técnica, seria uma mais valia para os alunos. O modelo dos jogos para a compreensão contém um carácter muito jogável e dá alguma ênfase às componentes táticas do jogo. Julgo que esta vertente tática irá potenciar ao máximo o conhecimento dos alunos sobre as modalidades abordadas. Conhecimento esse, que considero fundamental para o futuro dos mesmos, quer para os que tencionam ingressar numa via académica, quer para os que tencionam intervir no terreno após a conclusão do ensino secundário. Para finalizar o enunciar de motivações que me fizeram implementar o modelo, apresento um fator que mesmo não sendo o que mais se sobressai, é talvez o que me garantia maior sucesso na abordagem às modalidades. Se iria trabalhar com formas jogadas e possuía o objetivo de que o aluno apreciasse o jogo, talvez fosse possível o despontar de uma motivação e empenho extra por envolvê-lo em situações competitivas.

Os autores do método TGFU incluíram quatro princípios pedagógicos essenciais. O primeiro princípio remete para o contacto com formas jogadas. Estas podem oferecer aos alunos a oportunidade de explorar as semelhanças e diferenças entre elas. A exposição a várias formas de jogo auxilia os alunos a transferir as suas aprendizagens de um jogo para outro. O segundo princípio preconiza o envolvimento em jogos reduzidos, que contêm a mesma estrutura tática, mas são apresentados de um modo avançado do jogo, como por exemplo, número reduzido de jogadores ou equipamento modificado. Para além disso, fornece uma seleção de múltiplos jogos com problemas táticos idênticos, em vez da seleção tradicional de ensino de um desporto específico por unidade. O terceiro tópico envolve a alteração das regras secundárias do jogo para exagerar um problema tático específico, como por exemplo, campos longos e estreitos, balizas estreitas ou amplas. O último princípio relata a combinação entre o jogo e o nível de desenvolvimento do aluno. Alguns problemas táticos surgem com uma complexidade elevada

para os alunos, mas à medida que desenvolvem uma compreensão dos dilemas táticos e das soluções apropriadas, a complexidade do jogo pode ser aumentada.

### 4.1.2 Planeamento

A alta complexidade do planeamento em Educação Física deve-se à grande quantidade de fatores que influenciam este processo (Viciana & Mayorga-Vega, 2018). O processo de planeamento exige que os professores de EF respeitem a organização dos objetivos numa hierarquia, que segue o critério do geral para o específico. Este alinhamento através de padrões, nacionais ou municipais, é proposto a fim de organizar a aprendizagem, de acordo com os padrões elaborados por cada governo, o que garante uma adequação do planeamento à sociedade (Viciana & Mayorga-Vega, 2018).

Para o sucesso de todo o processo, é necessária uma estrutura forte. Para isso, o EE deve procurar determinar um planeamento detalhado e coeso a vários níveis. Esta planificação inicia-se com um planeamento macro, que será o plano anual (PA) (ver anexo1). Neste documento estruturante, é possível encontrar a distribuição das várias modalidades pelos diversos períodos, respeitando as indicações normativas dos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001), bem como o projeto educativo da escola em questão. Assim sendo, podemos encontrar em cada período, duas modalidades para serem lecionadas, uma individual e outra coletiva. Este contraste evidencia ser de extrema importância, para o aluno ter sempre uma visão alargada sobre a diversidade e a diferença existente entre uma modalidade individual e uma coletiva. De seguida, surge o planeamento do período, onde a estratégia adotada proponha um planeamento intervalado. Isto é, a alternância entre as duas modalidades, criando assim, uma flexibilidade curricular. Ainda assim, esta alternância era implementada dando ênfase à modalidade coletiva, sendo que cada três aulas desta modalidade eram precedidas de duas aulas de modalidade individual, e assim sucessivamente (ver anexo 2). A flexibilidade aplicada a essas propostas de desenho curricular, possibilitam uma aprendizagem situacional e significativa, bem como a retenção da aprendizagem alcançada durante o período escolar (Viciana & Mayorga-Vega, 2016).

Em forma de reflexão relativa a este patamar macro, engendro alguns ajustes que possam ser úteis no favorecimento da organização e gestão do ensino. Ao nível do planeamento anual, acredito que possa ser viabilizada uma alteração que, por sua vez, possa valorizar e potenciar a evolução do aluno. Em cada período, tinham sido programadas, no mínimo, duas modalidades a serem lecionadas. Sendo que as turmas só possuíam um tempo semanal de EF,

se forem contabilizadas o número total de aulas por período, conclui-se um número compreendido entre treze a quatorze aulas. Se dividirmos estas treze aulas por duas modalidades, encaramos UD com cerca de seis aulas, no máximo. É notório que este número de aulas pode evidenciar ser insuficiente para dar resposta a todos os conteúdos do programa. Ainda mais difícil se torna valorizar e promover a evolução do desempenho de um aluno, num período tão curto de tempo. Os conteúdos poderão ser introduzidos e exercitados, mas nunca chegarão a ser consolidados, fator fundamental na transição do aluno para outros patamares de desempenho. Assim, a reflexão alcança a solução da possível eliminação de uma modalidade por período. Isto é, em vez de existirem duas modalidades, por período, a serem lecionadas, passa a possuir somente uma modalidade. Esta alteração poderá potenciar, e muito a evolução do aluno. Como foi supracitado, o cenário de seis aulas por modalidade deixa de estar presente, e passará para um cenário de treze ou quatorze aulas para explorar ao máximo cada modalidade. Julgo que esta alteração será benéfica, e mesmo não abordando um elevado número de modalidades por ano, as que serão abordadas, serão lecionadas com um tempo útil superior. Assim, este panorama viabilizava um maior contacto com o objeto de jogo, isto é, um elevado envolvimento e manuseamento da bola, da raquete entre outros, como meio de potenciar a familiarização do aluno com os intervenientes da modalidade respetiva. Para além disso, o período de tempo em contexto de jogo iria ser mais volumoso, proporcionando um desenvolvimento de competências técnicas e táticas numa conjuntura aproximada do jogo formal. Esta vinculação ao jogo permitia o relacionamento com todas as suas dinâmicas inerentes, como a construção do ataque, da defesa entre outros momentos de jogo.

No patamar de planeamento seguinte, encontram-se as UD relativas a cada modalidade. Na construção destas UD, deve ter-se em atenção o tempo letivo das turmas, e em específico, a o tempo letivo atribuído a cada modalidade no planeamento anual, ou seja, o número de horas que cada modalidade possui. Para além disso, inclui os conteúdos inerentes a cada modalidade, de acordo com as indicações padrão correspondentes a cada ano de escolaridade. A metodologia utilizada para planear as UD foi o Modelo proposto por Vickers (1990). Este modelo permite a estruturação dos conteúdos, distribuindo-os pelas diversas aulas. Aliados a esta distribuição das habilidades motoras, estão os conceitos psicossociais e a cultura desportiva, que são fundamentos essenciais para um completo desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos (ver anexo 3). Em cada momento que o conteúdo seja abordado, no planeamento da UD, deve estar explícito a fase em que o mesmo se encontra em relação ao processo de ensino. Isto é, o conteúdo poderá passar por três fases, tais como a introdução, a exercitação e a consolidação

do mesmo. Assim sendo, no planeamento de cada UD estavam presentes os conteúdos a ser abordados, a aula em que seriam lecionados e qual a fase em que cada um se encontrava. Esta informação é de extrema pertinência, pois, para a consolidação do conteúdo ser realizada com sucesso deve obedecer a esta ordem de ideias. O conteúdo deve ser introduzido, isto é, o aluno obtém o primeiro contacto com a habilidade, e de seguida deverá proporcionar um elevado tempo de contacto com o conteúdo, de forma a exercitá-lo para finalmente reunir condições para o consolidar.

O último nível de planeamento, seria o plano de aula (PLA). Esta planificação permite a estruturação da aula com a inclusão dos exercícios que potenciam a exercitação das habilidades pretendidas, e viabilizam o alcance dos objetivos delineados para a aula em questão. A estrutura de PLA foi facultada pelo OC, pois encontra-se inserida no modelo de certificação de qualidade EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*). Assim sendo, este tipo de planeamento possuía sempre a inclusão do domínio geral da aula, ou seja, o objetivo geral e os seus subdomínios. Para além disso, a cada exercício estava alocado o seu objetivo específico, os conteúdos e as experiências de aprendizagem, onde eram descritos todos os detalhes do exercício. Ainda incluía a definição dos recursos técnico-pedagógicos, ou seja, o material necessário, a duração de cada exercício e o tipo de momento de avaliação em que estava inserido.

### 4.1.3 Realização

#### *4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica*

Inerente à realização, estão um conjunto de dimensões pedagógicas que visam a gestão de um leque de componentes essenciais à intervenção pedagógica de sucesso. Todas as constituintes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, foram geridas com o máximo rigor e concentração.

Pode ser considerado do senso comum, que no início da PES existe o fator nervosismo que, por vezes, condiciona a tarefa do EE a todos os níveis. Esse condicionalismo é ainda mais evidente ao nível da instrução, quando se encara um grupo de jovens que normalmente estão muito atentos a todos os pormenores e não deixam escapar nada. Assim sendo, ao nível da instrução, o objetivo passava pela manutenção da concentração, com máximo cuidado e com a tentativa de transparecer sempre grande segurança relativamente ao que é transmitido. A

necessidade de transparecer esta segurança é fundamental, pois os alunos quando estão perante um discurso coerente e sustentado têm tendência a atribuir ao professor uma credibilidade muito grande. Com esta credibilidade, o aluno executa o que lhe é pedido pois confia no conhecimento que o professor tem sobre a modalidade ou habilidade que está a ser executada. Através de várias conversas com o meu OC, apercebi-me que era algo que devia potenciar. A instrução é o meio utilizado pelo docente para transparecer todo o conhecimento que possui, e permite transferir o mesmo para os seus alunos. Se o professor não for um bom comunicador, terá maior dificuldade em transmitir tudo aquilo que pretende. Assim, procurei acautelar o momento da instrução, pois, durante a transmissão de um exercício, existia por vezes a tendência para a facilitação, partindo do pressuposto que os alunos entendiam facilmente o que estava a ser transmitido. A verdade é que muitos deles não assimilavam as instruções com facilidade, e este facto carece de uma maior atenção por parte do professor. Exige da parte do docente uma explicação pormenorizada dos critérios de êxito, a utilização de palavras-chave fortes e marcantes, acompanhadas por uma demonstração da totalidade do exercício. Acredito que, uma boa demonstração é essencial no processo de instrução, sendo que existe a necessidade de demonstrar através de feedbacks ajustados à situação de ensino e aprendizagem para uma boa transmissão dos conteúdos.

Utilizando o aspeto da credibilidade, anteriormente enunciada, procurei utilizar esse estatuto para manter um clima de aula estável, proporcionando ao aluno uma evolução positiva. Acredito que associado ao desenvolvimento, estará sempre um clima de aula positivo. Este estado positivo, não impede que existam um conjunto de regras de conduta que possibilitem um fluir de aula agradável para todos. É certo que, mesmo com um cuidado redobrado, em alguns momentos existem comportamentos inadequados e desviantes. Reflito que, como estava a iniciar o percurso da docência, sentia-me motivado e tentava sempre dar a volta a estas situações, de uma forma pedagógica, e que não prejudicasse a participação ativa destes alunos. Ainda assim, a experiência já adquirida permitiu um olhar diferente do inicial para a componente do clima. Como foi referenciado anteriormente, a gestão do clima de aula é encarada como algo fundamental para o sucesso desta. Talvez por esse motivo, inicialmente adotei uma postura mais flexível, de modo a chegar aos alunos com maior facilidade, permitindo que o clima de aula fosse saudável, sem a existência de grandes comportamentos desviantes que requeressem a minha intervenção. No presente momento, acredito que a figura do professor deve manter uma postura que permita um clima favorável, mas que ao mesmo

tempo estabeleça limites, para que, em momento algum os alunos confundam o clima de aula positivo com a indisciplina e desobediência.

Relativamente ao âmbito da gestão, e focalizando agora mais a gestão dos recursos humanos, julgo que estará aqui o centro da questão desta análise. O contexto educativo no qual estou inserido, sofreu um revés relativo ao número de alunos que frequentam a instituição escolar. Assim sendo, a escola conta agora com um número reduzido de alunos, tendo assim implicação direta na constituição das turmas mais pequenas. No entanto, este número reduzido de alunos por turma teve várias vantagens e desvantagens. Uma turma pequena é facilitadora da instrução e da atribuição de feedbacks. Esta realidade viabiliza a manutenção do foco do professor durante um período superior de tempo em determinados alunos. Este foco prolongado, permite a observação de erros e a correção dos mesmos. Para além disso, a prevenção de comportamentos inadequados fica mais facilitada. Em contraste com o que foi argumentado, acredito também que esta problemática pode constituir uma limitação. Em turmas com número reduzido de alunos, com dez elementos, por exemplo, pode tornar-se difícil de abordar determinadas modalidades coletivas em jogo formal, por escassez de membros. Esta situação pode impedir o completar ou finalizar das abordagens realizadas.

Embora a problemática apresentada anteriormente pudesse ser encarada como um ponto negativo, a construção de uma relação entre número de alunos e número de infraestruturas desportivas, possibilitou a aquisição de algum entusiasmo. Isto é, as infraestruturas presentes na escola foram projetadas para uma elevada quantidade de estudantes. Como o atual número de alunos é inferior, os professores e alunos passaram a usufruir de uma maior disponibilidade de ocupação das infraestruturas. Esta situação potencializou muito a prática desportiva. Em algumas horas do dia, foi possível a ocupação total de um pavilhão, como acontecia aquando da ministração da aula à turma de regência. Assim sendo, obtive a possibilidade de organizar a aula em diversas estações, com alunos a exercitar diferentes conteúdos em distintas zonas do pavilhão. Este panorama beneficiou o aluno, pois ofereceu um elevado espaço de exercitação e favoreceu o docente nas suas dinâmicas de gestão de espaço e material, pois evitou que o mesmo mudasse a disposição do material, podendo ter vários exercícios montados ao mesmo tempo. Aliado à quantidade de espaços desportivos, existia a qualidade e a diversidade dos mesmos favorecendo a prática da maioria das modalidades.

### 4.1.4 Avaliação

A avaliação pode ser definida como um procedimento que fornece feedback sobre o progresso da aprendizagem dos alunos, e sobre a eficácia dos métodos de ensino e do currículo de EF. Esta adquire ações que visam reduzir ou diminuir a diferença entre o desempenho dos alunos e as metas de aprendizagem (Marmeleira, Folgado, Martínez Guardado, & Batalha, 2020).

Os processos avaliativos implementados foram distribuídos em três tipos de avaliação. A avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica é implementada com o objetivo de os alunos exporem e evidenciarem perante o professor, quais os conteúdos que assimilaram, os que têm mais dificuldades e os conteúdos que desconhecem. Esta avaliação torna-se fundamental, pois é a partir desta análise que o docente planeia a sua UD. Depois de perceber quais as fragilidades e potencialidades da turma, o professor elabora um plano de acordo com as necessidades específicas de cada turma, relativas à modalidade que irá ser abordada.

Com o decorrer da UD surge a avaliação formativa. A avaliação pode ser considerada formativa, se as informações sobre o desempenho dos alunos forem extraídas, interpretadas e usadas por professores, alunos ou colegas para a tomada de decisões sobre a próxima etapa da instrução e da aprendizagem (Chng & Lund, 2018). Geralmente, é na forma de feedback que surge esta informação, com vista ao auxílio dos professores na tomada de decisão sobre o futuro da UD. A avaliação formativa visa melhorar a aprendizagem dos alunos através de oportunidades frequentes, para que os mesmos comprovem a sua compreensão, e por sua vez, identifiquem formas de ajudar os alunos a progredir (Macphail & Halbert, 2010). Assim sendo, torna-se fulcral que o professor avalie constantemente os seus alunos, neste caso de uma forma informal, de modo a que o mesmo tenha noção da evolução dos seus alunos. Este processo é de extrema importância, pois pode ser encarado como um balanço relativo ao sucesso da UD. Neste sentido, através desta avaliação o professor terá uma noção da situação e do nível da turma, possibilitando o ajuste do seu planeamento caso os objetivos não estejam a ser alcançados.

Para finalizar o processo, emerge a avaliação sumativa. Este tipo de avaliação geralmente ocorre no final de uma UD, e usualmente resulta na atribuição de classificações que contribuem para determinar o desempenho de um aluno (ver anexo 4). Essa função de avaliação procura a

responsabilidade educacional. Este sistema pode ser usado para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos. Para o conseguir, o método deve ser construído como parte do processo de aprendizagem, e não apenas como conclusão (Borghouts, Slingerland, & Haerens, 2017).

Assim sendo, esta apreciação caracteriza-se pela suma de todo o processo desenvolvido. Através de uma situação mais formal, com um peso e uma abordagem mais protocolar, o docente leva a cabo a avaliação final sobre os conteúdos abordados. Em determinadas circunstâncias, esta avaliação é uma confirmação dos resultados já obtidos, com a avaliação formativa. Levei a cabo estas ações com a máxima seriedade e justiça, pois percebi que é era momento de extrema relevância para o aluno e para o seu futuro. Procurei ser o mais coerente possível, pois encarei a avaliação como a oportunidade de o aluno aperfeiçoar o seu desempenho, em prol do sucesso pessoal.

Em relação à avaliação atento que existiu uma mudança na forma de abordar o respetivo momento. Inicialmente esta temática era abordada através de longas listas de conteúdos para serem avaliados, com inúmeros parâmetros a terem em conta. A perspetiva sobre este momento deve ser encarada de uma forma diferente. Ainda que a avaliação continue a ser um momento formal e de elevada importância, o professor poderá abordá-lo de uma forma funcional e que dê oportunidade de avaliar a evolução do aluno. Assim, a estratégia adotada, no sentido de evoluir ao nível da avaliação, passou pela diminuição dos conteúdos a serem avaliados, mantendo o foco nos critérios essenciais. Esta redução permitiu uma maior disponibilidade para a observação, e possibilitou um maior período de tempo para avaliar cada habilidade ou comportamento. Para complementar o processo de avaliação, atento que existe uma ferramenta que pode aumentar o rigor do processo e colocar as classificações com a máxima justiça possível. A ferramenta de que falo é a filmagem das avaliações. Julgo que a gravação da execução das habilidades possibilita a visualização repetida do movimento por parte do professor, oferecendo ao mesmo a possibilidade de analisar com mais cuidado, podendo repensar a classificação a atribuir. Em caso de dúvida, pode até visualizar a execução de dois alunos, comparando-as sobe forma de descortinar qualquer dúvida que possa surgir. Este processo teria de ser acompanhado por uma autorização dos encarregados de educação, tendo em conta que a proteção de dados emerge agora mais patente que nunca.

# 5. Participação na escola e Relação com a comunidade

## 5.1. Atividades realizadas

Relativamente ao envolvimento que o núcleo da PES efetuou, realça-se o empenho em todas as propostas que foram surgindo, sempre com a máxima disponibilidade para organizar, ou até participar nas atividades inerentes ao contexto educativo em que estamos inseridos. O envolvimento em atividades iniciou-se com a participação do núcleo PES nas atividades desenvolvidas no Dia Europeu de Desporto na Escola. A organização ficou à responsabilidade das turmas de desporto, ainda assim a nossa intervenção fez-se notar durante a implementação das atividades, com a contribuição na gestão de todos os recursos humanos e materiais. A organização efetiva de atividades iniciou-se com o núcleo da PES a organizar uma ação de formação sobre as alterações das leis do jogo, inserida no módulo de futebol do primeiro ano do curso Técnico de Desporto. Esta ação contou com a participação de um árbitro de futebol, que através do nosso convite, veio até à escola abordar o tema referido. Julgo que estes tipos de iniciativas são de extrema importância para os alunos, pois adquirem conhecimento diretamente de intervenientes fidedignos, sendo que o árbitro é a referência máxima relativa às leis do jogo. A nível pessoal acredito que a organização deste tipo de ações enriquece as capacidades de gestão e organização de atividades de carácter desportivo.

Para além das atividades já enunciadas anteriormente, o núcleo da PES participou e colaborou em outras atividades, tais como o corta mato escolar, e os torneios de futebol de final de período. Aquando do corta mato, como EE participamos na organização e na gestão do evento. Estivemos envolvidos na delimitação dos percursos, assegurando que a quilometragem estava ajustada a cada escalão etário. Para além disso, fomos responsáveis pela ativação geral de todos os escalões em prova, proporcionando a ativação das principais estruturas musculares com a intenção de preparar os alunos para a prova. Para finalizar, auxiliamos na contabilização das chegadas, oferecendo maior exatidão na atribuição das classificações finais. Relativamente aos torneios de futebol de final de período, o núcleo da PES esteve envolvido no desenvolvimento e desenho do quadro competitivo da prova. Para além disso, fomos responsáveis pela arbitragem dos jogos, oferecendo assim maior seriedade ao momento. Devo acrescentar que todas as atividades enunciadas decorreram com sucesso e possibilitaram bons momentos desportivos ao contexto educativo, viabilizando que os alunos vivenciassem experiências desportivas de elevada qualidade.

O núcleo PES detinha uma atividade planeada que devido às consequências causadas pela pandemia relativa ao vírus COVID-19, não foi possível realizar. A proposta estava inserida no evento anual que o núcleo iria implementar na Didáxis. Essa proposta caracterizava-se por uma "Maratona de Cycling". A atividade tinha como objetivos sensibilizar a sociedade para as fragilidades existentes na comunidade, estimular o cariz solidário da população afeta à comunidade educativa, promover a escola, o seu contexto educativo e a sua oferta educativa, potenciando a união de diversas entidades inerentes à comunidade envolvente. Assim, tínhamos pretendido envolver toda a comunidade em prol de uma causa solidária que iria reverter todas as verbas angariadas a favor dos Bombeiros Voluntários de Riba D'Ave. Acreditamos que uma causa solidária seria a forma mais viável de unir todos os intervenientes.

### *5.1.1. Seminário "Skills4Genius"*

O Seminário levado a cabo pelo núcleo PES realizou-se no dia vinte e um de maio de dois mil e vinte. Este foi realizado através da plataforma online "Teams" devido às impossibilidades causadas pela pandemia COVID-19. Nesta apresentação estiveram presentes enquanto participantes, a Diretora Pedagógica da Didáxis, o OC, os professores do grupo disciplinar de EF, duas turmas do ensino secundário da área do Desporto e alguns colegas EE. Ainda contamos com a participação da Investigadora responsável pelo projeto de intervenção, Professora Doutora Sara Santos que inicialmente assumiu o papel de oradora, protagonizando o enquadramento teórico relativo ao projeto em questão. A apresentação decorreu através do suporte digital com recurso a esquemas apelativos e de simples compreensão, recorrendo aos vídeos que retratavam as sessões de implementação do projeto. Aliado aos meios gráficos, os intervenientes procuraram utilizar um discurso coerente, conciso e de fácil entendimento, não deixando margem para dúvidas e como forma de reter a atenção dos participantes.

Este Seminário esteve inerentemente relacionado com o projeto de intervenção que o núcleo PES implementou. O projeto aplicado abrangeu a emprego da "Academia Skills4Genius" que visava a potencialização do pensamento divergente e da criatividade motora. Com este projeto era pretendido analisar a reação dos alunos da Didáxis quando expostos à metodologia do Skills4Genius. Assim sendo, no Seminário assistiu-se à apresentação das evidências e resultados obtidos, bem como a disseminação da informação por toda a comunidade educativa.

A criatividade é uma componente essencial no desempenho desportivo. Um jogador que toma decisões inesperadas, portanto, menos fáceis de prever por parte do seu adversário, é um jogador que provavelmente terá sucesso (Memmert, 2015). Assim sendo, para tornar algo criativo, é vital que o ambiente de treino reflita um cenário real e cheio de imprevisibilidades. Neste sentido, é necessário apoiar a criatividade dos alunos. Soluções criativas são de importância crucial para o sucesso desportivo, educativo e profissional (S. Santos, Memmert, Sampaio, & Leite, 2016).

O projeto visava uma abordagem centrada em aspetos mais competitivos e virados para situações jogadas de forma a potenciar a motivação do aluno. Sempre que possível eram introduzidos objetos de jogo diferentes dos tradicionais, por forma a mudar o contexto de jogo e de estimular a criatividade dos alunos. Para além disso procurava-se introduzir outros intervenientes desportivos como árbitros, treinadores, capitães e etc. Os princípios não lineares supracitados são geralmente incorporados em pedagogias centradas no jogo e no aluno, como TGFU. A utilização desta metodologia fornece variabilidade de estímulos, o que significa um maior leque de opções para os jogadores decidirem, o que requer uma atenção redobrada e mais ampla (Tan, Chow, & Davids, 2012)

Os resultados obtidos pela intervenção executada pelos EE corroboram com a investigação existente. As evidências demonstram que o programa de treino Skills4Genius traz uma melhoria na pontuação do pensamento criativo. Esse aumento foi expresso principalmente na elaboração, originalidade, encerramento e títulos (S. Santos, Jimeénez, Sampaio, & Leite, 2017).

Para além disso, a análise de variáveis relativas à idade de início desportivo sugerem que a aquisição de experiências práticas estruturadas e não estruturadas de forma precoce, são influências importantes no desenvolvimento da criatividade desportiva (Memmert, Baker, & Bertsch, 2010).

Assim sendo, o núcleo PES compreendeu que a criatividade motora pode ser estimulada através de diversas formas, que visam a estimulação e o fortalecimento das habilidades motoras. Percebendo os benefícios da prática de atividade estruturada e não estrutura em baixas idades, é possível que a EF tenha um papel fundamental em fornecer este leque de estímulos. Assim sendo, e através das metodologias presentes no Skills4Genius, existirá uma possibilidade de simular os estímulos presentes nas atividades de rua. Com a inclusão de conceitos focados no jogo e que colocam o aluno com a liberdade e autonomia necessária para explorar o desporto à

sua medida, o núcleo PES conclui que a EF estará mais próxima de formar jovens e crianças fisicamente e intelectualmente literados.

### *5.1.2. O Clube de Xadrez A2D*

O núcleo PES, dentro das competências que o EE deve desempenhar, envolveu-se no clube de desporto escolar presente na Didáxis de Riba de Ave. No presente ano letivo, a Didáxis possui apenas um clube de Desporto Escolar que se envolvia de forma organizada no desenvolvimento de atividades, quer ao nível interno quer através de competições extraescolares. Este clube possuía alunos do primeiro ciclo, nomeadamente do quarto ano de escolaridade e do segundo ciclo, alunos do sexto ano de escolaridade.

Este clube surge com o objetivo de promover "o jogo das 64 casas" entre a comunidade escolar. Para além disso, potencia o desenvolvimento do "jogo-ciência" a nível interno e externo, complementando a formação do aluno como um exercício mental e promovendo a autoestima e confiança do mesmo.

O núcleo de estágio associou-se ao clube e esteve presente em apoio e auxílio ao professor responsável pelo mesmo. Esta associação desenvolvia uma sessão de xadrez semanalmente, com a duração de cerca de uma hora de aula. Nestas sessões eram desenvolvidas competências relativas à modalidade, através de exercícios de carácter mais teórico, fora do tabuleiro, com a estimulação do pensamento abstrato e do raciocínio, também eram potenciadas as competências de jogo através de confrontos diretos que vinculavam sempre algum conteúdo em específico. Neste contexto, o jogo era levado a cabo através de condicionalismos que viabilizavam a exercitação dos conteúdos pretendidos. Além destas componentes, ainda eram introduzidos factos históricos que auxiliavam os alunos na compreensão e conhecimento do jogo em causa.

Relativamente às atividades desenvolvidas, destaca-se o torneio "1st Ave Chess Xmas", integrado no Programa de Atividades do Encerramento do 1.º Período. Neste torneio estiveram presentes cerca de quarenta e dois alunos abrangidos por duas instituições de ensino, a Didáxis de Riba de Ave e o Colégio do Ave. Os EE desenvolveram funções no âmbito da gestão da atividade através do acompanhamento dos alunos da Didáxis e do apoio à arbitragem dos jogos.

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

A escola deve de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo a mobilização de um conjunto de elementos sociais e de grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para isso, não é admissível a exclusão das comunidades da vida escolar, assim como sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente (Nóvoa, 1999).

Portanto, Nóvoa (2009) elege algumas dimensões que constroem uma identidade profissional. Uma das eleitas é o compromisso social. Esta dimensão converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança supere as barreiras que, por vezes, são traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Posto isto, a realidade escolar atual assenta no estímulo de ir além da aula e da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte da ética profissional docente.

No seguimento das menções anteriores, a vivência do EE durante a PES é rica no contacto com este sentido social. Se o EE for capaz de desenvolver uma relação com a comunidade educativa, e possuir um foco mais abrangente que vá além do que sobressai à vista desarmada, irá aperceber-se de que existem inúmeras situações que carecem de alguma preocupação por parte do corpo docente. Quando se encara uma turma, é notório que a mesma tende a ser heterogénea, ou seja, os seus constituintes possuem diversas características, múltiplas proveniências, tendo principalmente cada um deles uma historia diferente para contar. A problemática encontra-se no facto de algumas histórias relatadas pelos alunos, serem situações familiares ou sociais menos favoráveis. Estas circunstâncias por vezes resultam em comportamentos desconcertantes e de carácter menos positivo. Neste sentido, a escola tem a capacidade de potenciar o que de melhor há nestes alunos e de procurar reenquadrá-los em caminhos que viabilizem uma educação profissional e pessoal com sucesso.

O corpo docente poderá ser o primeiro meio de prevenção de comportamentos desviantes. Nomeadamente na EF é possível o desenvolvimento de conceitos psicossociais fundamentais para a educação da comunidade. Nas aulas práticas facilmente são despontados elementos como a interajuda, como a cooperação, o espirito solidário, o trabalho em equipa, o respeito pelos pares e entre outras competências socias que forem transmitidas para o quotidiano do aluno, auxiliam o mesmo na evolução pessoal.

Ao longo da PES foi percetível que esta função de educador não termina à porta da sala de aula ou do pavilhão. O docente deve procura transpor essa missão para todo o tempo de contacto com os educandos. Em muitas situações o professor é chamado a intervir, por exemplo, no desenvolvimento do saber estar, quando encara situações de desrespeito dos espaços comuns por parte do aluno. A função do educador não se centra somente na lecionação da sua aula, mas também na transmissão de valores essenciais para a vida dos alunos, como forma de se tornem cidadãos responsáveis e ativos.

A realização de atividades para todo o contexto educativo, podem proporcionar o contacto entre a comunidade e aumentar os índices de confraternização institucional. A criação de laços entre todos os intervenientes pertencentes à comunidade educativa poderá ser um meio de transmissão de valores, e de oferecer a possibilidade de um elevado tempo de permanência no espaço escolar. Visto que os estudantes, por vezes, encontram situações de instabilidade em casa, o tempo de permanência no espaço educativo é sempre de extrema importância para os mesmos.

Como foi introduzido inicialmente, acompanhei a gestão de algumas tarefas inerentes à direção de turma. Esta ligação entre o meio escolar e o meio familiar, evidencia ser de extrema importância para a resolução de possíveis conflitos que possam surgir. A participação dos pais tende a ser um fator de extrema importância. Estes podem ser um fator fundamental no processo educativo através de um apoio ativo e participação em decisões. Individualmente, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino (Nóvoa, 1999)

## 5.3. Socialização profissional e institucional

O professor de EF é o tipo de indivíduo que participa ativamente nas atividades desenvolvidas pela comunidade escolar e promove um bom relacionamento com os seus alunos, colegas de ensino e funcionários da escola (A. da Cunha, Batista, & Graça, 2014).

Assim sendo, o EE deve estar predisposto para o envolvimento em todo o tipo de dinâmicas procurando uma interação global, que irá além da administração convencional da sua aula. Estas atividades extra sala de aula, possuem um carácter igualmente válido, pois põe à prova capacidades que normalmente não são despertadas no contexto de aula. Para além disso, estas

abordagens colocam-nos em contacto com vários intervenientes, alguns deles fora do contexto escolar. Este contacto favorece a criação de laços e a abertura de novos horizontes.

A participação em atividades extracurriculares aumenta a oportunidade dos participantes de serem socialmente reconhecidos pela comunidade de ensino e de construir um senso de missão. Por conseguinte, reconhece-se o professor de EF como alguém que estende a sua prática escolar além das tarefas de instrução e tem o poder de projetar e exercer funções mais altas (A. da Cunha et al., 2014).

As atividades desenvolvidas são formas de envolver todos os participantes e desenvolver a socialização profissional e institucional. Realço que, da parte do núcleo de estágio sempre existiu uma forte motivação para desenvolver esta socialização profissional. Procuramos estar sempre em contacto com os docentes, principalmente os de EF, pois são os que lidamos mais frequentemente. Ainda assim, em determinadas horas, os EE frequentavam a sala central de professores onde convivem todos os docentes. Encaramos este ato como uma forma de nos relacionarmos com todos os intervenientes, e como forma de nos mantermos integrados na comunidade.

Alguns intervenientes destacaram-se como elementos essenciais para a integração do núcleo PES na comunidade educativa. O elemento que mais contribui para esta realidade foi o OC. Desde o primeiro momento que exerceu um enorme esforço em prol da inclusão dos EE no meio. Esta vontade de auxílio na integração é bastante visível em alguns momentos, tais como a visita guiada que o mesmo levou a cabo pelos vários espaços da escola. À chegada a cada zona, o OC iniciava o contacto e a respetiva apresentação dos EE aos elementos da comunidade como Direção Pedagógica, docentes das diversas áreas curriculares e corpo não docente. Este ato introdutório evidenciou ser bastante relevante, pois a partir daquele momento todos os intervenientes começaram a associar os EE ao corpo docente e a interagir com os mesmos como tal. A ação demonstrou a sua importância no decorrer de todo o percurso porque o núcleo PES sempre foi auxiliado por qualquer elemento da comunidade em todas as dificuldades que surgiram.

O professor que reflete, coletiva e individualmente, sobre sua prática, que aprende e compartilha conhecimento com seus colegas, está em constante desenvolvimento e constrói a sua identidade em lealdade aos outros (A. da Cunha et al., 2014). Deste modo, com o decorrer do ano letivo, o núcleo procurou sempre a interação com os professores da instituição como forma de aquisição de conhecimento. Reconhecendo que o corpo docente presente na Didáxis

possui uma experiencia prática com muito relevo, o EE possui assim uma fonte de informação credível e acessível. As conversas informais com os professores, foram reflexões informais que visam a evolução do EE e consequentemente a construção da sua identidade enquanto profissional.

## 5.4. A Componente ético-profissional

A identidade do professor pode ser concebida como um fenómeno multifacetado, que se desenvolve ao longo da vida e da experiência profissional. Este fenómeno é moldado por múltiplos fatores pessoais e contextuais que interagem de maneira recíproca e dinâmica entre si. Portanto, a identidade do docente é dinâmica, caracterizando-se como um processo em andamento, multifacetado, com um conjunto de sub-identidades em harmonia, negociadas entre si e o contexto do trabalho e construídas através da interação com o ambiente social, cultural e profissional (Granjo, Castro Silva, & Peixoto, 2020).

Como forma de integração social e profissional, o docente deve procurar obedecer a uma ética profissional. A ética do professor é um estado inevitável que deve ser revelado sempre que o professor, como pessoa moral, acompanha a escola com honestidade, senso de justiça, integridade, compaixão, paciência, respeito, imparcialidade, cuidado, dedicação, e outras virtudes essenciais (Campbell, 2014). O conhecimento ético pode ser considerado o maior agente de consciencialização que os professores possuem. É o reconhecimento focado e auto consciente de como o comportamento moral se reflete nas suas ações e interações diárias. Estas devem garantir que as experiências são encaradas positivamente no sentido moral e ético.

Para a contribuição deste conhecimento ético, existem algumas normas positivas e construtivas que um código de conduta profissional deve desempenhar na vida profissional. Essas normas devem inspirar confiança do público, orientar a conduta profissional, introduzir novos membros nas normas éticas da profissão e operar como um padrão para avaliar a legitimidade de alegações de má conduta profissional (Maxwell, 2017).

Assim, o EE deve enaltecer esta necessidade do desenvolvimento da componente ético-profissional. Este através da aquisição de relações, deve procurar recolher testemunhos de outros docentes como forma de aprendizagem sobre a ética na educação e no meio escolar. Para esta aquisição de conhecimento, o OC foi, como em tudo o resto, uma peça fundamental. Em todo o percurso, e sobe forma de reflexão, procurou a transmissão de conhecimentos relativos

à postura do docente em relação a dilemas éticos presentes no contexto educativo. Aquando do surgimento de situações problemáticas, potenciou o debate como forma de troca de ideias que visavam a resolução dos problemas que surgiam de uma forma pedagógica. Estas situações problemáticas surgiam em varias áreas, quer ao nível da sala de aula, da direção de turma e até ao nível de opções pedagógicas de carácter mais geral.

Posto isto, o ato de reflexão desencadeia fortes possibilidades no crescimento dos EE. A escola assume-se como o lugar de formação dos professores, o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Este processo encara o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e de ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009).

# 6. Desenvolvimento profissional

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

O Desenvolvimento Profissional, refere-se a processos de transformação do conhecimento de duas formas distintas: a construção do conhecimento profissional por meio da experiência e o papel da reflexão na aprendizagem e crescimento profissional (Amaral & Macphail, 2015).

No que à docência diz respeito, esta apresenta particularidades muito específicas, e que por vezes a generalidade da população desconhece e desvaloriza. Por possuir estas singularidades tão distintas é que se torna tão complexo a criação de uma identidade profissional docente. Existem três características que foram consideradas essenciais para uma definição abrangente e contemporânea da identidade profissional docente. Assim sendo, esta identidade é afetada pelas condições e pelos fatores de trabalho organizacionais, possuindo um carácter multidimensional relativo à sua construção e é condicionada pelo conhecimento profissional adquirido (Amaral & Macphail, 2015).

No âmbito do conhecimento profissional inserem-se a maioria das capacidades que serão potencializadas no decorrer da PES. Acredito que, durante este ano letivo foram vários os incrementos relativos a esta área de desenvolvimento. O conhecimento não é algo estático, pelo contrario, deverá ser algo flexível e dinâmico, de modo a que o docente esteja sempre disposto a recolher novos saberes. O conhecimento profissional é considerado um elemento central na definição de um indivíduo como professor. Essa transformação ocorre de duas formas: através da aquisição de um corpo de conhecimentos durante a experiência adquirida em contextos de formação de professores e práticas de ensino, e ao refletir sobre situações relacionadas ao local de trabalho (Amaral & Macphail, 2015).

Posto isto, o principal objetivo enquanto EE, passa por reforçar todo o conhecimento profissional, de modo a potencializar todas as capacidades com a noção de que, ao evoluir, estarei a tornar-me um profissional mais competente. Para esta evolução se tornar viável, é necessária uma capacidade reflexiva, como referido anteriormente, de forma a avaliar a minha performance e tornar os pontos menos positivos em aspetos fortes. Esta capacidade de ajuste e de adaptação é uma ferramenta de extrema utilidade no quotidiano de um professor.

Cada profissional possui a sua identidade, que o caracteriza e distingue dos demais. Esta identidade profissional é um processo dinâmico que é construído, contextualizado e negociado por meio de interações locais diárias e em conversas com colegas (Amaral & Macphail, 2015). É através deste mote que também proponho o meu futuro desenvolvimento profissional. Acredito que, a minha evolução pode ser positivamente influenciada pela convivência com profissionais com mais experiência. A aprendizagem através de exemplos e modelos a seguir, pode ser imensamente vantajosa, pois são pessoas com muitas horas de ensino, que já viveram os mais distintos problemas e ultrapassaram barreiras inimagináveis ao longo dos tempos. Estas vivências dão uma bagagem enorme a estes docentes, e possibilita que estes influenciem o desenvolvimento do carácter profissional de EE.

Depois das experiências vividas, acredito que o desenvolvimento profissional obterá uma potenciação superior através da experiência adquirida na prática. Durante o processo foi bastante percetível a importância de vivenciar o processo de ensino e aprendizagem no terreno. Só através destas sensações é que o EE é capaz de perceber as limitações e as suas competências. As experiências realizadas em contexto académico são benéficas no desenvolvimento do EE, mas em muitos aspetos são um pouco irrealistas, uma vez que promovem maioritariamente cenários favoráveis e controlados, o que não acontece num contexto de escola.

Inicialmente coloquei o meu foco na reflexão enquanto ferramenta essencial para a evolução e desenvolvimento profissional e, de facto, é um utensílio fundamental, mas que está intrinsecamente ligada à prática desenvolvida. Isto é, o ato de reflexão pode surgir de uma análise teórica, mas será consolidada após a aplicação prática de algo. É partindo desta premissa que realço a importância da construção do conhecimento profissional através da experiência. O conhecimento profissional é construído através da experiência adquirida no processo de participação ativa em situações relacionadas ao local de trabalho (Amaral & Macphail, 2015).

Para encerrar esta temática, realço as dificuldades que existiram no início desta caminhada. O início de um ano letivo torna-se efetivamente complicado para qualquer docente, muito mais ainda para um candidato a professor, pois a fase de adaptação é duradoura, visto que o mesmo necessita de se adaptar a um novo mundo complexo e desconhecido. Assim, considero que esta experiência impulsionou de tal forma a minha capacidade de gestão, que no presente momento sinto-me mais capaz de gerir o meu quotidiano, seja ele muito ou pouco preenchido. Esta dinâmica de levar o professor para terrenos pouco confortáveis é essencial para a sua evolução.

Portanto, acredito que o sair da zona de conforto aliado à capacidade reflexiva, são utensílios essenciais para a estimulação de um docente e consequentemente o seu desenvolvimento profissional.

Para finalizar, julgo que para além de todas estas abordagens, todos os profissionais devem ser expostos a formações sustentadas, com bases em evidências comprovadas e que podem trazer para o contexto educativo novas metodologias que podem mudar o panorama do mesmo.

# 7. Ensino à Distância

A identidade do professor pode ser entendida como um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho (Cardoso, Batista, & Graça, 2016).

Segundo Cardoso et al. (2016), existem alguns fatores que contribuem para a configuração da identidade e da sua transformação. Os docentes estão dependentes das práticas discursivas que pontuam o contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e com os alunos, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal.

Assim, o docente é desafiado a estar em constante remodelação e adaptação às circunstâncias que o mesmo encontra. O EE para além de estar a construir a sua própria identidade profissional, foi confrontado com a necessidade de uma adaptação inesperada e fora de qualquer perspetiva alguma vez vivenciada. O ano letivo 2019/2020 foi marcado pelas consequências causadas pela pandemia do novo COVID-19. Este vírus que atribulou a humanidade e forçou a adaptação do ensino, para que o mesmo pudesse continuar respeitando o confinamento e o distanciamento social.

Neste sentido, o sistema convencional de aulas presenciais foi substituído por um modelo de ensino à distância. Este modelo caracterizava-se pela lecionação através de videoconferências ou outras ferramentas que possibilitassem a ministração dos conteúdos respeitando o confinamento ao domicílio. Esta circunstância impôs a adaptação da forma de lecionar, obrigando a uma pesquisa e exploração de um conjunto de soluções online que viabilizassem o ensino à distância. As estratégias encontradas passavam pela utilização de aulas síncronas, através da plataforma Microsoft Teams, onde eram ministradas aulas práticas que visavam a promoção e desenvolvimento da aptidão física e coordenação motora, através da exercitação das capacidades condicionais e coordenativas. A exercitação destas capacidades procurava estar associada a movimentos padrão de modalidades desportivas, como por exemplo, os deslocamentos. Como forma de criar constrangimentos e alguma inovação, por vezes eram utilizados objetos do quotidiano como cadeiras, garrafas/garrafões de água, entre outros. Outra ferramenta utilizada foi a plataforma online "KAHOOT". Esta ferramenta proporciona a criação de Quiz's interativos, que visam o questionamento relativo às

modalidades desportivas. Esta plataforma potenciava a motivação dos alunos, uma vez que estes competiam entre si. Em função do número de respostas corretas no final do Quíz era gerado um pódio e uma classificação final. Após a resposta a cada questão, o EE enquadrava o tema através da explicação da opção correta e o consequente esclarecimento de dúvidas que surgiam. As questões abrangiam as regras do jogo e os critérios de êxito das competências técnicas e táticas. Ainda foi utilizada uma estratégia adicional, mas de carácter assíncrono. Todas as semanas eram criados planos de treino para os alunos executarem durante os seus tempos livres, e associado a cada plano encontrava-se um desafio semanal. A tarefa consistia na filmagem da execução do exercício funcional proposto durante um curto período de tempo. O objetivo seria executar o maior número de repetições do exercício em causa no espaço de tempo estabelecido. Esta tarefa incorporou o processo de avaliação relativo ao terceiro período. Era tido em conta a assiduidade e a pontualidade do aluno na execução da tarefa semanal.

A aquisição desta experiência possibilitou a descoberta de alguns prós e contras relativos a esta circunstância. Alguns dos aspetos positivos passam pela rápida adaptação dos alunos às tecnologias inerentes ao processo. A conjuntura atual expõe as crianças e jovens de forma intensiva às novas tecnologias, daí a rápida adaptação às ferramentas virtuais, salvo raras exceções. Ainda proporcionou a estimulação de capacidades organizativas por parte do aluno. Este foi forçado a aprender a gerir o seu tempo de forma eficaz, em função do número de aulas e de tarefas que o mesmo tinha ao longo do dia/semana. Por outro lado, surgiram alguns aspetos menos positivos. Durante as aulas práticas era fundamental que todos os intervenientes possuíssem as câmaras ligadas, como forma de possibilitar a atribuição de feedbacks durante a exercitação prática. Nem sempre esta situação se verificava, e, portanto, inicialmente prejudicava um pouco a lecionação das aulas. Outro aspeto menos positivo passa pela consciencialização do aluno para o cumprimento das tarefas semanais. Primitivamente os alunos evidenciaram estar pouco sensibilizados para a importância da realização das mesmas. Estas problemáticas foram sendo corrigidas através de vários apelos para a correção destes comportamentos.

Posto isto, atento que esta adaptação foi sendo desenvolvida de uma forma favorável. Os alunos mostraram estar à altura do desafio, e de uma forma geral, foram capazes de viabilizar a aplicação desta metodologia de ensino. Embora nada substitua a prática presencial, as estratégias utilizadas possibilitaram a aproximação do aluno com a atividade física e com as modalidades desportivas.

# 8. Reflexões finais

A PES excede todas as expectativas que o EE possa possuir relativamente a esta vivência. Todos os relatos de anteriores EE aliados a conceções que possam ser desenvolvidas sobre a PES, não são suficientes para caracterizar toda a envolvência inerente a esta experiência. Este momento apresenta-se como uma conjuntura única no que concerne ao desenvolvimento profissional e pessoal do EE.

Este contacto oferece a possibilidade para o alcance de uma perceção sobre qual o verdadeiro significado de ser professor e educador, as verdadeiras motivações e crenças inerentes a esta área profissional.

A PES pode ser encarada como uma prova de obstáculos. Quando o atleta se posiciona na linha de partida, conhece a possibilidade da existência de várias barreiras, mas somente quando se aproxima das mesmas é que captura a sua verdadeira dimensão. Os desafios são essenciais para a evolução do EE. Este deve ser estimulado a expor o máximo de si, a sair da sua zona de conforto em busca da aquisição de conhecimento, sabendo que, o mesmo irá errar durante o percurso. Contudo, o erro faz parte do processo para o desenvolvimento de um conhecimento e da construção de uma identidade. Embora seja algo com uma dificuldade acrescida, o EE deve confiar na bagagem que alcançou em anos anteriores. O primeiro ano do ciclo de estudos em causa oferece um conhecimento sustentado e com bases para o sucesso da PES, mesmo sabendo que a transposição do conhecimento teórico para o contexto prático é um processo complexo.

O meio e o contexto envolvente merecem o devido destaque para o sucesso da PES. Todos os intervenientes na comunidade educativa evidenciam ter uma importância significativa em todo este processo. Entre estes elementos, destacam-se os elementos do núcleo da PES e o OC. Deste modo, estes são os que acompanham todo o percurso, vivenciam a experiência lado a lado, partilhando em forma de reflexão todas as perceções em busca de uma evolução coletiva. O EE por si só não será capaz de evoluir em todo o seu potencial se não contar com o auxílio destes intervenientes. O trabalho em conjunto potencia o desenvolvimento pessoal e profissional para patamares excecionais.

Ainda dentro da comunidade educativa, enaltece-se as turmas regentes e os alunos que contactam diretamente com os EE. Estes assumem um papel fulcral no desenvolvimento do docente. A sua correta postura, empenho e dedicação viabilizam o crescimento do EE e consequentemente o seu próprio crescimento, pois colocam à disposição do docente todas as

variáveis necessárias para o sucesso da prática pedagógica. Esta entreajuda é saudável, potencia a criação de um clima saudável, que contribui para a criação de laços e favorece toda a dinâmica educativa.

O EE deve procurar deixar uma marca com a implementação da sua PES. Para além da demonstração de todo o conhecimento teórico, este deve marcar a sua posição através da imagem positiva que o mesmo é capaz de deixar. Esta imagem pode ser caracterizada pela competência demonstrada através do seu empenho, do seu carácter e do seu brio profissional. Estas características serão evidenciadas pela dedicação que o EE impõe em todos os momentos, quer em reuniões, quer em atividades ou até outros momentos de confraternização informal.

Como referenciado várias vezes ao longo do RPES, a reflexão faz parte do desenvolvimento de qualquer profissional. Portanto, a reflexão inerente ao ensino da EF torna-se fundamental no desenvolvimento do EE. Pensar no ensino da EF, por vezes, remete para ideologias mais rígidas com modelos pouco centrados no aluno, e consequentemente baixa autonomia do mesmo. Talvez por este panorama estar demasiado relacionado à disciplina, considero desde o início do percurso académico que a abordagem poderia ingressar por outras orientações. Assim, a experiência adquirida proporcionou o acreditar numa metodologia centrada no aluno, com liberdade e espaço para este se desenvolver à medida das suas características, na medida do que é possível no sistema de ensino que vigora na atualidade.

As abordagens direcionadas para o jogo como forma de ensino, constatam ser um formato interessante para a transmissão de conteúdos. Sabendo que as formas analíticas de ensino se apresentam como altamente desmotivantes para o aluno, no extremo oposto, as formas jogadas demonstram ser extremamente motivantes para os mesmos, ainda mais quando acompanhadas por estímulos competitivos. Do mesmo modo, a transmissão de conteúdos específicos subentendidos em jogos mais generalistas, auxilia a que o aluno repita a habilidade técnica múltiplas vezes, sem que se aperceba, e possivelmente não o transporta para um estado de cansaço psicológico. Estes são alguns dos pontos que mais se destacam relativamente às dimensões pedagógicas, sem intenção de menosprezar a necessidade de planificação, de gestão e de avaliação de todo o processo.

Para a aquisição de conhecimento que permita a inovação do contexto de ensino, insere-se a necessidade da constante formação, que viabiliza a atualização de ideais e crenças fundamentais para o desenvolvimento profissional.

# 9. Referências bibliográficas


A. da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, *7*(1), 141–171. https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141

Albuquerque, A., Aranha, Á., Gonçalves, F., & Pinheiro, C. (2012). *The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education*. *7*(1), 27–30. https://doi.org/10.5897/ERR11.099

Amaral, M., & Macphail, A. (2015). *A Renewed appraisal of teachers ' professional identity : A review of empirical research from 2001 to 2015*.

Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(5), 473–489. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226

Campbell, E. (2014). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In *Handbook of Moral and Character Education*. https://doi.org/10.4324/9780203114896

Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educacao*, *21*(65), 371–390. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520

Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *89*(8), 29–34. https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119

Farias, G. O., Graça, A., Maria, P., Batista, F., Desportos, C. De, Federal, U., & Catarina, D. S. (2012). Competências profissionais em Educação Física : uma abordagem ao longo da carreira docente A investigação é caracterizada como. *Motriz, Rio Claro*, *18*, 656–666.

Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2020). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, *00*(00), 1–22. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa Nacional de Educação*

*Física. Ensino Secundário.*

Macphail, A., & Halbert, J. (2010). "We had to do intelligent thinking during recent PE": Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, *17*(1), 23–39. https://doi.org/10.1080/09695940903565412

Marmeleira, J., Folgado, H., Martínez Guardado, I., & Batalha, N. (2020). Grading in Portuguese secondary school physical education: assessment parameters, gender differences and associations with academic achievement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *25*(2), 119–136. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1692807

Maxwell, B. (2017). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(4), 323–347.

Memmert, D. (2015). Teaching Tactical creativity in sport. In *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains*. https://doi.org/10.1017/9781316274385.026

Memmert, D., Baker, J., & Bertsch, C. (2010). *Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports*. (919435511). https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488083

Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, *15*(4), 944–954.

Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Phisycal Eduation*.

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. *As Organizações Escolares Em Análise*, 1–8. Retrieved from http://www.escolabarao.com.br/pdf/texto2/files/publication.pdf

Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 1–17. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf, 18 de Maio de 2012%5Cnhttp://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf, em 17 de Fevereiro de 2011

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a

profissão. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 193–205.

Santos, S., Jimeénez, S., Sampaio, J., & Leite, N. (2017). Effects of the Skills4Genius sports-based training program in creative behavior. *PLoS ONE*, *12*(2), 1–17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172520

Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: A creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, *7*(AUG), 1–14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01282

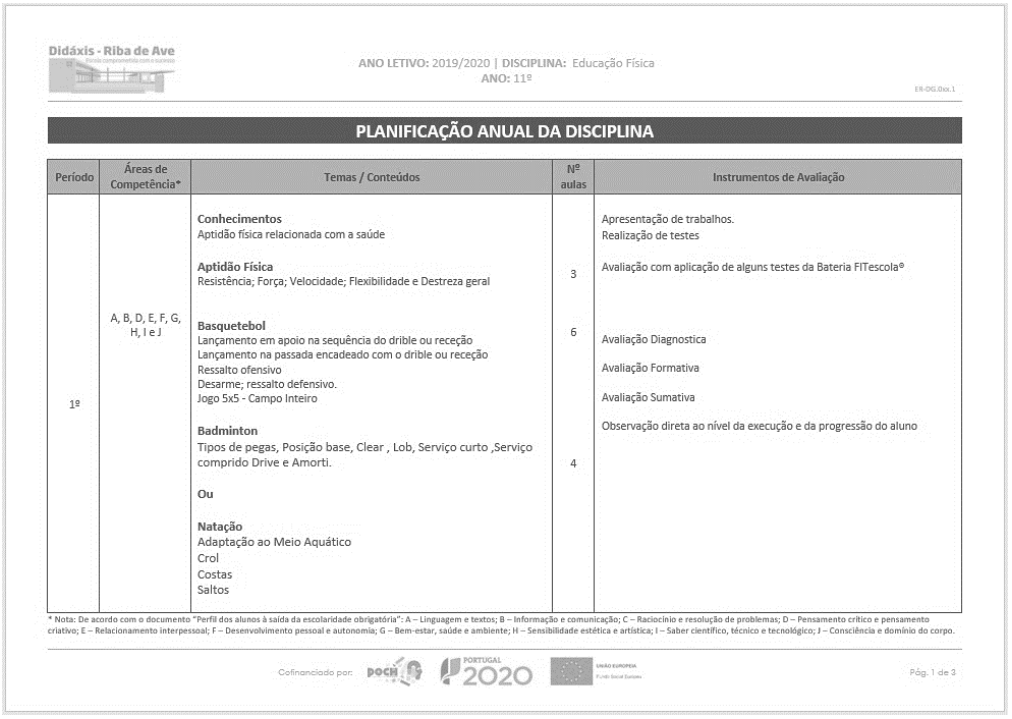
Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, *2*(3), 32–47.

Tan, C. W. K., Chow, J. Y., & Davids, K. (2012). "How does TGfU work?": Examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17*(4), 331–348. https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582486

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, *48*(1), 142–152. https://doi.org/10.26582/k.48.1.1

Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos*, *2041*(33), 313–319.

# Anexos



Didáxis - Riba de Ave

ANO LETIVO: 2019/2020 | DISCIPLINA: Educação Física
ANO: 11º

ER-OG.0xx.1

**PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA**

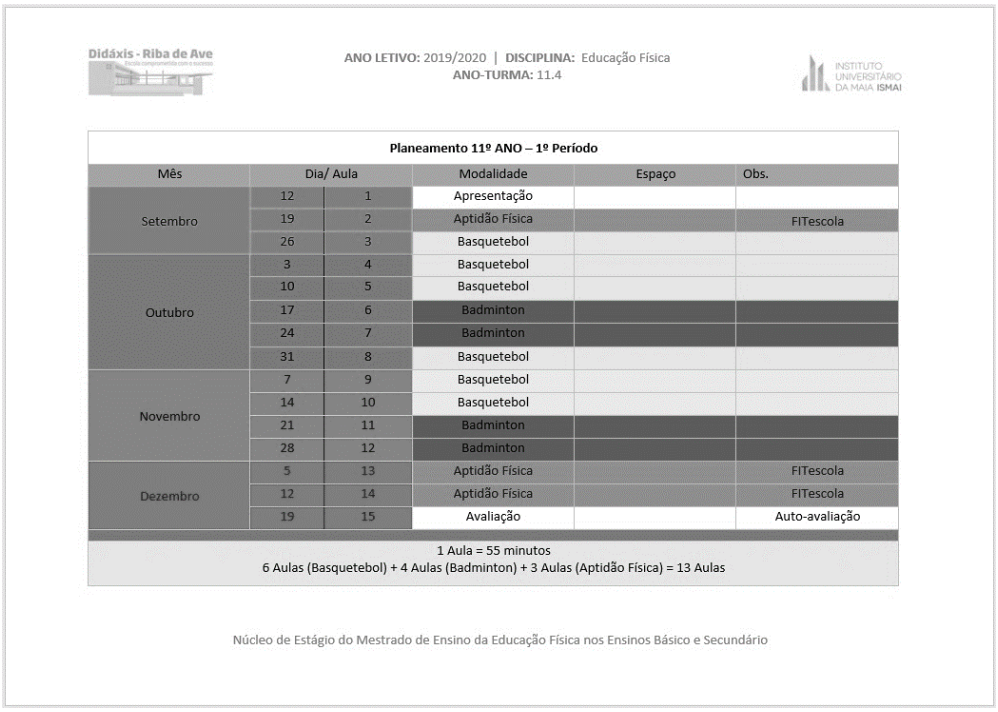
| Período | Áreas de Competência* | Temas / Conteúdos | Nº aulas | Instrumentos de Avaliação |
|---|---|---|---|---|
| 1º | A, B, D, E, F, G, H, I e J | **Conhecimentos**<br>Aptidão física relacionada com a saúde<br><br>**Aptidão Física**<br>Resistência; Força; Velocidade; Flexibilidade e Destreza geral<br><br>**Basquetebol**<br>Lançamento em apoio na sequência do drible ou receção<br>Lançamento na passada encadeado com o drible ou receção<br>Ressalto ofensivo<br>Desarme; ressalto defensivo.<br>Jogo 5x5 - Campo Inteiro<br><br>**Badminton**<br>Tipos de pegas, Posição base, Clear , Lob, Serviço curto ,Serviço comprido Drive e Amorti.<br><br>**Ou**<br><br>**Natação**<br>Adaptação ao Meio Aquático<br>Crol<br>Costas<br>Saltos | 3<br><br>6<br><br>4 | Apresentação de trabalhos.<br>Realização de testes<br><br>Avaliação com aplicação de alguns testes da Bateria FITescola©<br><br>Avaliação Diagnostica<br><br>Avaliação Formativa<br><br>Avaliação Sumativa<br><br>Observação direta ao nível da execução e da progressão do aluno |

* Nota: De acordo com o documento "Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória": A – Linguagem e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

Cofinanciado por: POCH PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA

Pág. 1 de 3

Anexo 1: Plano Anual



Didáxis - Riba de Ave

ANO LETIVO: 2019/2020 | DISCIPLINA: Educação Física
ANO-TURMA: 11.4

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DA MAIA ISMAI

**Planeamento 11º ANO – 1º Período**

| Mês | Dia/ Aula | | Modalidade | Espaço | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| Setembro | 12 | 1 | Apresentação | | |
| | 19 | 2 | Aptidão Física | | FITescola |
| | 26 | 3 | Basquetebol | | |
| Outubro | 3 | 4 | Basquetebol | | |
| | 10 | 5 | Basquetebol | | |
| | 17 | 6 | Badminton | | |
| | 24 | 7 | Badminton | | |
| | 31 | 8 | Basquetebol | | |
| Novembro | 7 | 9 | Basquetebol | | |
| | 14 | 10 | Basquetebol | | |
| | 21 | 11 | Badminton | | |
| | 28 | 12 | Badminton | | |
| Dezembro | 5 | 13 | Aptidão Física | | FITescola |
| | 12 | 14 | Aptidão Física | | FITescola |
| | 19 | 15 | Avaliação | | Auto-avaliação |

1 Aula = 55 minutos
6 Aulas (Basquetebol) + 4 Aulas (Badminton) + 3 Aulas (Aptidão Física) = 13 Aulas

Núcleo de Estágio do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo 2: Planeamento do 1ºPeríodo

Didáxis - Riba de Ave

**ANO LETIVO:** 2019/2020 | **DISCIPLINA:** Educação Física
**ANO-TURMA:** 11.4

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DA MAIA ISMAI

| Unidade Didática | | | | Basquetebol - 11ºano | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Aula | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | | | Conteúdo | 55' | 55' | 55' | 55' | 55' | 55' |
| Habilidades Motoras | Meios Técnicos | Lançamento | Apoio | AD | I | E | C | | AS |
| | | | Passada | AD | | I | E | C | AS |
| | | | Suspensão | AD | I | E | | | AS |
| | | Drible | Progressão | AD | | I | E | C | AS |
| | | | Proteção | AD | I | E | C | | AS |
| | | Ressalto | Defensivo | AD | | | I | E | AS |
| | | | Ofensivo | AD | | I | E | | AS |
| | | Desarme | | AD | I | E | E | C | AS |
| | | Posição Base | | AD | I | E | | | |
| | Meios Táticos | Ofensivo | Posicional | AD | I/E | | E/C | | AS |
| | | | Transição | AD | | I/E | | E/C | AS |
| | | Defensivo | Individual | AD | I | E | E | C | AS |
| | Formas Jogadas | 3x3 | | AD | I | E/C | | | AS |
| | | 5x5 | | | | | I/E | C | AS |
| Condição Física | Ativação Geral | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Capacidades Condicionais | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Capacidades Coordenativas | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Retorno à calma | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Conceitos Psicossociais | Psicológicos | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| | Sócio-afetivos | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Cultura Desportiva | Regras | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Núcleo de Estágio do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Anexo 3: Unidade Didática de Basquetebol

Didáxis - Riba de Ave

**Grelha de Avaliação Sumativa - Basquetebol**

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO DA MAIA ISMAI

| Equipa | Conteudo / Nome | Componente Técnica | | | Componente Tática | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Lançamento | | Média | Ofensivo | | Ocupação dos espaços | Média | Regras | Final |
| | | Apoio | Passada | | Passa e corta | Aclaramento | | | | |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |
| | | | | 0 | | | | 0 | | 0 |

CRITÉRIOS: 20 a 17 - Executa sem qualquer dificuldade | 16 a 13 - Executa com facilidade | 12 a 9 - Executa razoavelmente | 8 a 5 - Executa com muita dificuldade | 4 a 1 - Não executa o movimento

**Critérios de Êxito/Patamares de Desempenho**

| Lançamento em apoio |
|---|
| M.I. fletidos com os pés à largura dos ombros |
| Mão lançadora colocada por baixo da bola; a outra mão colocada ligeiramente ao lado |
| Lançamento da bola por cima e à frente da cabeça (ver o cesto por baixo da bola) |
| A bola sai da mão quando o M.S que a impulsiona atinge a extensão completa |
| Flexão completa do pulso e dos dedos |

| Lançamento na passada |
|---|
| A corrida em drible é oblíqua em relação ao cesto |
| Realização de 2 apoios (direito-esquerdo do lado direito e esquerdo-direito do lado esquerdo |
| Elevação do joelho da perna livre |
| O lançamento é executado em suspensão e realizado com a mão oposta à perna de impulsão |
| O movimento do braço lançador é igual ao lançamento em apoio |

| Passa e corta |
|---|
| O aluno passa e corta mas não para o cesto |
| O aluno passa e corta para o cesto mas pelas costas do defensor |
| O aluno passa e corta para o cesto pela frente do defensor, não repõe |
| O aluno passa e corta para o cesto pela frente do defensor, repõe no lado da bola |
| O aluno passa e corta para o cesto pela frente do defensor, repõe no lado contrario da bola |

| Aclaramento |
|---|
| O aluno aclara mas não para o cesto |
| O aluno aclara para o cesto mas pelas costas do defensor |

Anexo 4: Grelha de Avaliação Sumativa