

Diogo da Silva Pascoal

N.º 28180

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 orientação da Professora Doutora Maria Fátima Gomes Sarmento Chaves – Instituto Universitário da Maia e Professora Doutora Eugénia Eduarda Santos Sousa e Silva – Escola Secundária Inês de Castro

Junho 2019

Ficha de Catalogação

Pascoal, D. (2019). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-Chave: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

## **Agradecimentos**

Aos meus colegas que me acompanharam ao longo destes cinco anos no ISMAI, e com quem partilhei histórias e vivências. Aos professores do ISMAI que me transmitiram um vasto leque de aprendizagens, conhecimentos e experiências.

Aos meus colegas de estágio, Alexandra e Leonardo, por ter partilhado com eles esta etapa importante da minha vida, agradeço o ânimo que sempre me inculiram, de forma a conseguir ultrapassar todos os obstáculos.

À Orientadora Cooperante, Doutora Eugénia Silva e à Professora Supervisora, Doutora Fátima Sarmento, pela disponibilidade e ajuda constante ao longo deste ano, mas muito proveitoso. Deram-me as ferramentas necessárias, para que construísse os meus alicerces de conhecimento para enfrentar este percurso. Assim, consegui terminar o estágio com a certeza de que estou mais capacitado a exercer a profissão que sempre sonhei, no futuro.

À escola Cooperante e todos os seus intervenientes, professores e funcionários, agradeço profundamente pelo exemplo, disponibilidade, carinho e preocupação que manifestaram diariamente.

Aos alunos, por terem sido os meus primeiros alunos, pelas experiências que me proporcionaram e me permitiram evoluir.

À minha família que me acompanharam ao longo da vida e me ajudaram sem hesitar. Tenho de agradecer por estarem sempre do meu lado, apoiando-me, cuidando de mim e tornando a minha vida melhor. A família é o pilar.

Um obrigado nunca será suficiente.

## Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, que é parte integrante do plano de estudos do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária Inês de Castro, cujo núcleo da Prática de Ensino Supervisionada foi composto por três estudantes estagiários, a professora orientadora e a professor cooperante, pilares deste percurso. O presente documento retrata os momentos mais marcantes de um estudante estagiário (o autor) de um ano repleto de aprendizagens e vivências, bem como das dificuldades ultrapassadas e dos desafios. Em termos de estrutura, o relatório está organizado em cinco capítulos: 1) Introdução - onde é apresentado um enquadramento concetual e da prática de ensino supervisionada, no contexto da formação inicial e, por fim, a estrutura do documento; 2) Dimensões Pessoal e Profissional - onde se apresenta uma análise pessoal sobre as competências e debilidades, as expectativas iniciais para o ano de estágio e as razões que levaram a seguir por este caminho relativo ao ensino; 3) Enquadramento Institucional - materializa o enquadramento legal, institucional e funcional da prática ensino supervisionada; 4) Prática Profissional – a qual engloba as três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional; 5) Reflexões finais – nas quais são salientadas as aprendizagens mais relevantes durante este processo.

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

## Abstract

The present practicum report arises in the ambit of the curriculum unit School Placement, which is an integral part of the study plan of the 2nd cycle of studies leading to the degree of Master of Teaching Physical Education in the Basic and Secondary Education, from the Institute University of Maia. This practicum was realized in Escola Secundária Inês de Castro, which practicum center consisted of three trainee students, a mentoring teacher and a cooperating teacher, pilares of this journey. This document presents the most relevant moments of a student-trainee (the author) of a year full of learning and experiences as well as the difficulties overcome and the challenges. In terms of structure, the document is organized into five chapters: 1) Introduction - which presents a conceptual framework of the practicum in the context of initial education, and, finally, the structure of the document; 2) Personal and Professional Dimensions – which presents a personal analysis of the skills and weaknesses, the initial expectations for the practicum year and the reasons that led to this path of teaching; 3) Institutional Framework – materializes the legal, institutional and functional framework of practicum; 4) Professional Practice – englobes the three performance áreas: Organization and Management of Teaching and Learning; Participation in School and Community Relations; Professional Development; 5) Final Reflections – which presents the most relevant learning during this process.

**KEY WORDS:** SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PRE-SERVICE TEACHER.

# Índice

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>i</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>ii</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>iii</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>vi</i>
<i>Índice de Quadros</i> .....	<i>vii</i>
<i>Índice de Gráficos</i> .....	<i>viii</i>
<i>Abreviaturas</i> .....	<i>ix</i>
<i>1. Introdução</i> .....	<i>1</i>
<i>2. Dimensões: pessoal e profissional</i> .....	<i>3</i>
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	<i>3</i>
2.2. Expectativas iniciais.....	<i>5</i>
<i>3. Enquadramento Institucional</i> .....	<i>7</i>
3.1. A importância da PES .....	<i>7</i>
3.2. A PES no ISMAI.....	<i>8</i>
3.3. A escola cooperante: lugar de prática .....	<i>9</i>
3.3.1. <i>Caracterização da turma</i> .....	<i>11</i>
3.3.1.1. Décimo ano: Humanidades.....	<i>11</i>
3.3.1.2. Sexto ano: Uma realidade distinta .....	<i>14</i>
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	<i>15</i>
<i>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</i> .....	<i>17</i>
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	<i>17</i>
4.1.1. <i>Conceção de ensino</i> .....	<i>17</i>
4.1.1.1. Modelos de ensino .....	<i>19</i>
4.1.2. <i>Planeamento</i> .....	<i>22</i>
4.1.3. <i>Realização</i> .....	<i>27</i>
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica .....	<i>27</i>
4.1.4. <i>Avaliação</i> .....	<i>31</i>

4.1.4.1.	Autoavaliação .....	34
4.2.	Participação na escola e Relação com a comunidade.....	35
4.2.1.	<i>Atividades realizadas</i> .....	35
4.2.2.	<i>Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação</i> .....	37
4.2.3.	<i>Socialização profissional e institucional</i> .....	38
4.2.4.	<i>A componente ético-profissional</i> .....	39
4.3.	Desenvolvimento profissional.....	41
4.3.1.	<i>Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão</i> .....	41
5.	<i>Reflexões finais</i> .....	43
6.	<i>Referências bibliográficas</i> .....	45

## Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Pavilhão</i> .....	10
<i>Figura 2 - Sala de Ginástica</i> .....	10
<i>Figura 3 - Espaço Exterior</i> .....	11
<i>Figura 4 - Grelha de Avaliação Diagnóstica de andebol</i> .....	32

## Índice de Quadros

<i>Quadro 1 - Atividades da Escola</i> .....	35
--	----

## Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 - Qualidades do professor</i> .....	13
--	----

## Abreviaturas

AC - Avaliação Critério

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AN - Avaliação Normativa

AS - Avaliação Sumativa

CAPL - *Canadian Assessment of Physical Literacy*

DE - Desporto Escolar

EE - Estudantes Estagiários

EF - Educação Física

ESIC - Escola Secundária Inês de Castro

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

MEEFEBS - Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientadora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SV – Supervisora

TGfU - *Teaching Games for Understanding*

UD - Unidades Didáticas

# 1. Introdução

Este documento foi elaborado no âmbito das atividades da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º ano do 2º ciclo de estudos, conducentes à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Esta unidade curricular corresponde à última etapa de formação de professores, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma experiência prática de atuação do professor em contexto de ensino real, para desenvolver as suas capacidades enquanto profissional.

A PES desenrolou-se na Escola Secundária Inês de Castro (ESIC). A intervenção foi lecionar no ensino básico e secundário, sendo supervisionado por uma Orientadora Cooperante (OC) e uma responsável pela supervisão, proveniente do ISMAI. Este documento relata as vivências ao longo deste ano letivo. Para além da prática pedagógica numa turma, colaborou-se com o Desporto Escolar (DE) na modalidade de badminton. Ainda existiu a oportunidade de participar na organização e logística das atividades extracurriculares descritas no plano anual de atividades, participação em diversas reuniões do Núcleo da PES (NPES) com a OC e reuniões com a direção de turma.

A PES pode ser percebida como um terreno de construção da profissão docente, sendo uma peça fundamental na estrutura formal de socialização inicial na profissão, em contexto real de prática profissional (Queirós, 2014a). É, assim, uma forma de integração crescente na profissão docente, apenas conseguida por todas as atividades vividas durante a PES. Tudo o que será mencionado ao longo deste documento pretende fazer uma referência crítica às atividades que foram experienciadas ao longo deste processo na comunidade educativa da ESIC. Foram imensas situações, experiências e momentos mais marcantes nas diversas valências desta prática. Deste modo, optou-se por focar os momentos mais decisivos que levaram às tomadas de decisão, às tomadas de decisão do NPES e às (re)formulações ao nível da conceção e pensamento inerentes, de uma forma ativa e competente. Posto isto, o presente relatório constitui uma síntese final e reflexiva de todo o processo formativo a que fui sujeito ao longo da unidade curricular PES.

Perante o exposto, a organização e estruturação do relatório da PES foi dividida em cinco capítulos: 1) Introdução, 2) Dimensões pessoal e profissional, 3) Enquadramento Institucional, 4) Prática profissional e 5) Reflexão final. No primeiro capítulo é apresentado a PES, assim como o presente documento. No que diz respeito ao segundo capítulo, é feita a

minha apresentação, fazendo referência ao meu percurso desportivo, académico e às razões que me levaram a seguir por este caminho relativo ao ensino. No terceiro capítulo, Enquadramento Institucional, são abordadas questões relativas ao entendimento da PES, à descrição da escola cooperante das turmas (10º ano e 6º ano) e do NPES. O quarto capítulo, referente à realização da prática profissional, o qual está dividido em três áreas de desempenho: área I (Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem); área II (Participação na Escola e Relação com a Comunidade); área III (Desenvolvimento Profissional). Por fim, no quinto capítulo, apresento a importância e o contributo da PES enquanto professor de Educação Física (EF).

Através deste relatório pretendeu-se dar a entender o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, relacionando-o com as temáticas delineadas e experiências vividas numa perspetiva de otimização.

## 2. Dimensões: pessoal e profissional

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

A escolha de ser professor de EF começou muito antes da entrada para o ensino superior e que as experiências que usufruímos no passado, neste caso na prática desportiva, bem como a influência de outros, impelem a processos de valorização de determinados profissionais que acabam por ser determinantes na tomada de decisão da profissão futura.

A prática desportiva sempre foi uma paixão, a disciplina de EF a favorita e uma corda a fazer de rede de voleibol uma rotina. Durante toda a infância, a prática de desporto federado e a vivência de atividades e projetos tiveram um papel decisivo, que contribuíram para o desenvolvimento da minha autonomia.

Aos 13 anos iniciei a prática do voleibol, devido ao voleibol de praia, o qual sempre me atraiu, através do “bate bola” e acabou por ser uma caminhada sem retorno. Após os primeiros anos, normalmente destinados à formação, também a influência dos professores de EF quer pela forma como ensinavam, como pela forma como me motivaram, levaram-me a prosseguir os estudos na área do desporto. Um dos momentos mais difíceis foi quando chegou a hora de sair e começar a tomar decisões. Pois, se já era difícil sairmos da nossa zona de conforto, onde tudo era familiar, ter de escolher o local para frequentar o secundário, perante um leque imenso de escolhas, não foi fácil. Essa dificuldade vai aumentando de ano para ano, e à medida que crescemos, as responsabilidades também se acumulam. É aí que percebemos o que é ter de tomar as nossas decisões e que estas podem e vão influenciar o nosso percurso, sejam decisões académicas, profissionais ou pessoais. Assim, no décimo ano de escolaridade optei por ir para o Colégio de Gaia para o curso de Animação e Gestão Desportiva.

Posto isso, cumpre-se, anos mais tarde a entrada no ensino superior no ISMAI que me proporcionou uma constante aprendizagem e crescimento enriquecedor.

Durante os anos de curso mantive a prática desportiva, contudo uma outra paixão começou a surgir que foi o querer ensinar, uma vez que possibilitava estar associado ao desporto e à oportunidade de trabalhar com jovens, transmitindo-lhes todas as vivências e conhecimentos. Recordo que continuava a gostar de jogar e tinha, numa fase inicial, dúvidas se queria seguir a carreira como professor ou atleta. A escolha acabou por ser mais fácil, dando continuidade à formação académica, ingressando no MEEFEBS, através de alguma insistência de colegas de trabalho, a sede de aplicar as primeiras metodologias académicas e diversas práticas pedagógicas, visto que o meu objetivo era formar pessoas, tanto ao nível da área de

ensino, como também ao nível pessoal e social, abrindo uma perspetiva de futuro mais motivadora enquanto professor.

## 2.2. Expectativas iniciais

Início esta primeira experiência pedagógica de ensino supervisionado com as habituais interrogações: o que iremos abordar? De que forma o fazer perante os alunos, de modo a que estes aprendam e se tornem jovens socialmente ativos e culturalmente competentes? Qual o papel e função do professor? O desafio de assumir o papel de Estudante Estagiário (EE) impele a que funções tenham que ser incorporadas no dia-a-dia, particularmente ao nível de organização e gestão. A preocupação com o planeamento, a transmissão de matérias de ensino e a flexibilidade que temos de ter em atenção com os restantes colegas de trabalho, bem como com as questões que com ela estão interligadas convocam novas exigências. Ou seja, desde o início, que sabia que seria um ano bastante atarefado, preenchido, complicado e que precisava de ser muito organizado. Desta forma, esperava aproveitar este ano de formação da melhor forma, para que pudesse adquirir novos conhecimentos, novas experiências para me poder tornar melhor enquanto pessoa e professor de EF e ouvir e aprender com as opiniões de professores mais experientes.

Contudo, ao longo dos anos a EF tem sido muito discutida e alvo de várias alterações governamentais que a tendem a desvalorizar, sendo uma disciplina que não é levada a sério e que relativamente a outras tem um estatuto muito reduzido, devido à falta de exigência e ao escasso resultado de aprendizagem.

Para além disso, muitos alunos caracterizam as aulas de EF como momentos pouco entusiasmantes e criativos, continuando com a permanência dos mesmos conteúdos ano após ano e a falta de criação de novos estímulos, de forma a promover a motivação e atenção nos alunos. A função do professor tem como objetivo conseguir cativar os alunos para a prática, a partir da diferenciação pedagógica, ajustando-se aos ritmos de aprendizagem dos alunos e à turma, contribuindo igualmente para a promoção de responsabilidade e aumento de autonomia. Nesta ótica, dos alunos deseja-se que respeitem as regras implementadas, que saibam tirar proveito das aulas e adquiram novas competências.

No que diz respeito ao NPES espero que consigamos criar um bom ambiente de trabalho, com o intuito de haver entajuda e bom entendimento pessoal e profissional. Espero que não exista o receio de dar opiniões sobre o trabalho dos colegas, de forma a melhorar a nossa atuação como futuros professores de EF.

Relativamente à OC e à Supervisora (SV) espero que haja um apoio nas minhas decisões e ações, recorrendo a críticas construtivas, visando a melhoria do meu crescimento enquanto profissional de EF, assim como a partilha de experiências, opiniões e sugestões para que todo

o meu processo de ensino possa ser gradual e evolutivo. Do grupo de EF, espero uma constante partilha de conhecimentos, visto que alguns professores se encontram na escola há já alguns anos, conhecendo melhor os vários elementos que fazem parte da comunidade educativa.

Por fim, reporto as expetativas em relação às componentes teóricas e práticas. As duas são componentes que requerem trabalho e acima de tudo requerem experiência. No início do processo, sabia que se planeasse de forma adequada, a prática seria mais fácil. No entanto, também tinha consciência que elaborar tudo não seria fácil, porém esperava que com o passar do tempo estes aspetos se tornassem mais fáceis, saíssem com mais naturalidade e se tornassem naquilo que eu gostava de fazer.

### 3. Enquadramento Institucional

#### 3.1. A importância da PES

A PES é entendida como um processo complexo e multidimensional, fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional na escola (Seabra, Silva & Resende, 2016). Os mesmos autores referem ainda “que aquilo que o EE pensa, valoriza e o motiva apresenta reflexos na sua ação” (p.33). Para além disso é reconhecida como a experiência em termos de aprendizagem profissional por parte dos professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas, a possibilidade de interagir com alunos reais e a articulação entre a teoria e a prática (Flores, 2014). É, por esse motivo, imprescindível criar condições necessárias, para que os EE possam construir o seu caminho como futuros professores. E de acordo com Flores (2010), a transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e respetivas implicações ao nível da (trans)formação da identidade profissional. Assim, torna-se necessário perceber as dificuldades dos EE, durante a PES (Lima, Castro, Cardoso e Resende, 2014).

A formação inicial assume uma responsabilidade primordial, pela possibilidade de revelar aos futuros docentes, através de conceitos e práticas, como será a futura realidade profissional (Queirós, 2014a). A importância da formação inicial e os conhecimentos adquiridos por essa via são vitais para o processo de habilitação para a docência. Assim, na perspectiva de Batista e Queirós (2015, p. 36) “o estágio no contexto da formação inicial de professores é considerado um espaço privilegiado de socialização na profissão que a investigação tem encarado com perspectivas diferentes”. De acordo com Cunha (2008), a formação inicial prepara os estudantes para lidar com problemas reais, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes e crenças, com o intuito de formar profissionais habilitados. Segundo Tardif (2002, p.288), “a formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação não se produz por acumulação de conhecimento ou técnica, mas sim através de um trabalho reflexivo sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Desta forma, a formação inicial serve como um meio de preparação para o estudante se organizar para o mundo real e se deparar com as diversas situações e problemas inerentes.

Neste processo, os OC têm um papel importante na transmissão e no acompanhamento desses formatos pedagógicos e desenvolvimento socioprofissional, orientando e refletindo, de

acordo com a sua experiência (Rosa & Vasconcelos, 2010; Lima et al., 2014; Seabra et al., 2016). Também Marcelo (2005), reforça a responsabilidade ao nível da transmissão, ao veicular ao EE um conjunto de competências e atitudes, quer pelo processo da observação, quer pelo da imitação e da prática dirigida.

A PES proporciona um espaço de mobilização de saberes e habilidades, alcançados no percurso formativo, para a prática do dia-a-dia, bem como para a incorporação de normas, valores e hábitos, durante a realização de papéis profissionais, sob a orientação de professores experientes (Batista & Queirós, 2015).

É, sem dúvida, um processo de transformação complexo, que envolve a (re)interpretação do aporte teórico proveniente da formação inicial para o contexto prático.

### 3.2. A PES no ISMAI

A nível institucional, a PES é uma unidade curricular que está agregada ao 2º ano do MEEFEBS do ISMAI que integra a prática supervisionada, correspondente ao anteriormente designado estágio profissional e o relatório de estágio, cuja regulamentação se encontra substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº 11 do Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio. A PES engloba vários elementos, particularmente o seminário, o evento e a prática de ensino propriamente dita efetuados numa escola cooperante e o relatório dessa prática, sendo este orientado de uma forma mais direta pelo professor da faculdade.

A PES visa a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais, no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional, de acordo com o artigo nº 24 do Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio. A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem abrange a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e aponta para a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, respeitando o conhecimento válido no ensino da EF e orientar com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF. Na Participação na Escola e Relação com a Comunidade são referidas todas as atividades não letivas realizadas pelo EE. Tem em vista a promoção e a integração do EE na comunidade escolar e contribuir para um conhecimento do meio envolvente, tendo em linha de conta a promoção do sucesso

educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local, bem como da disciplina de EF. No que diz respeito ao Desenvolvimento Profissional, engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do desenvolvimento ao longo do percurso, proporcionando o sentido de pertença e identidade profissionais, a colaboração e a abertura à inovação. Relativamente aos objetivos, esta área pretende perceber a necessidade do desenvolvimento profissional, partindo da reflexão acerca do exercício da atividade, da experiência, da investigação e de outros recursos de desenvolvimento profissional.

É apenas no 2º ano do MEEFEBS que se promove a especialização para a formação de professores de EF. Neste contexto, essencialmente de índole prático, é onde o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, provocando-lhe comportamentos de adaptação (Lima et al., 2014).

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

A escola deve ser o local de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e formação dos alunos numa perspetiva da cidadania ativa e responsável.

No que diz respeito ao ambiente escolar experienciado na PES, este revelou-se acolhedor, integrador, terreno fértil de aprendizagens.

A ESIC iniciou as suas atividades a 17 de novembro de 1985, apresentando a designação de Escola Secundária de Canidelo. Inicialmente era constituída por vinte turmas, num total de 688 alunos. Decorridos dez anos, mais precisamente, no ano letivo de 1996/1997, elegeu como patrono a figura histórica de Inês de Castro, passando a adotar essa designação.

A escola encontra-se localizada numa zona onde existe um grande leque de ofertas desportivas – vários Ginásios, Escolas de Surf, Academia de Golf, Clubes de Voleibol, Futebol, o que pode constituir-se como condição facilitadora para a prática da atividade desportiva, ou como locais para o estabelecimento de possíveis parcerias com a escola.

A instituição fica situada no Concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Canidelo, lugar dos quatro caminhos, na Rua do Meiral, possuindo bons acessos rodoviários e ainda uma razoável rede de transportes públicos. É uma escola de grandes dimensões e com grande abrangência, dada a sua envolvimento, encontra-se inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde 2006.

Para o desenvolvimento curricular da disciplina de EF e para o desenvolvimento do projeto do DE possui um pavilhão desportivo dividido em três espaços (Figura 1), uma sala de ginástica (Figura 2) e dois espaços exteriores (Figura 3). Um deles é constituído por três campos reduzidos de basquetebol e o outro composto por um campo com marcações de futebol e andebol, o qual no intervalo das aulas é utilizado como espaço de lazer. Para além disso, possui uma sala de teatro que é possível reservar para lecionar a dança. Geralmente encontram-se quatro turmas a ter EF em simultâneo e, por isso, o espaço interior é dividido em 3 terços.

A rotação entre os espaços decorre de duas em duas semanas, consoante um *roulement* previamente definido e aprovado pelo grupo disciplinar de EF no início do ano letivo. Para além dos espaços, a escola apresenta uma grande diversidade de material o que é bastante benéfico e muito útil para as aulas.

Quanto ao grupo de EF, este é constituído por 10 professores, 5 do género masculino, 5 são do género feminino sem contar com os 3 EE, que passaram também a integrar este grupo.



*Figura 1 - Pavilhão*



*Figura 2 - Sala de Ginástica*



*Figura 3 - Espaço Exterior*

### **3.3.1. Caracterização da turma**

#### *3.3.1.1. Décimo ano: Humanidades*

Uma das primeiras tarefas que nos foi apresentada foi a escolha da turma pelos EE, na qual a OC deixou ao critério de cada um de nós, consoante a nossa disponibilidade ou preferência de horário. Cada EE ficou com uma turma do décimo ano da opção de Línguas e Humanidades.

A caracterização da turma foi um processo determinante para o conhecimento das pessoas com quem vamos lidar. Desta forma, torna-se necessário conhecer os alunos, assim como, as condições que eles dispõem no seu dia-a-dia e na sua atividade curricular. Por este motivo aplicou-se uma ficha de caracterização sociocultural (Anexo I).

O propósito desta caracterização destinou-se a analisar as características familiares, culturais e desportivas dos alunos, através da aplicação de um inquérito, ficando a conhecer os discentes em particular e a turma em geral. Passámos a entender os seus hábitos, as suas preferências e as suas limitações, de forma a contribuir para a resolução de possíveis lacunas importantes relativas ao seu desenvolvimento. Os inquéritos foram preenchidos pelos alunos e foram alvo de um estudo estatístico, realizado com base nas respostas obtidas. A sua aplicação decorreu na primeira aula do ano letivo.

Cada turma é uma realidade diferente, na qual cada aluno reage de maneira distinta aos estímulos aplicados, requerendo da parte do professor capacidade diferenciada para, de forma eficaz, conseguir captar os alunos para a prática.

Desde o início que houve alunos a sair, alunos a entrar, a turma a diminuir, a turma a aumentar. A turma no início do ano era constituída por 24, acabando por ser 27 alunos (19 do

género feminino e 8 do masculino) do décimo ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Tal facto deveu-se à mudança de curso ou de turma.

Na sua maioria vivem no seio familiar, porém alguns familiares são separados, sendo este um indicador que pode influenciar o abandono escolar (Ramos, Rijo & Lima, 2012). Segundo estes autores, existe uma conexão entre o nível de habilidades literárias e a vinculação à escola, mais concretamente, pelo insucesso escolar e abandono precoce.

No que concerne ao tempo de descanso, horas de sono, verificou-se que mais de metade dos alunos cumprem com as horas recomendadas, no entanto esta falta de rotina pode ser prejudicial para os alunos, nomeadamente a diminuição cognitiva, capacidade de memória e alterações de humor (Pereira et al., 2015).

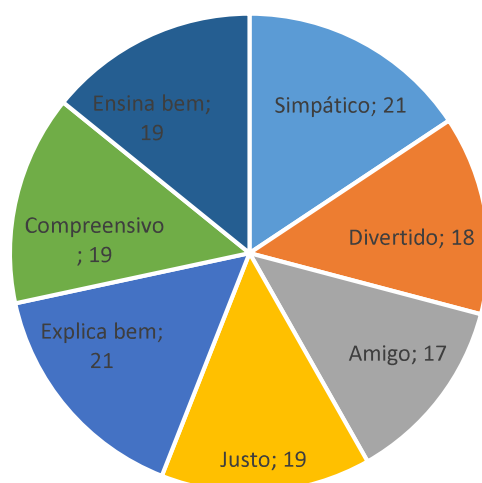
Embora a maioria dos alunos tomem o pequeno-almoço, sabendo o ritmo acelerado da vida moderna, muitos dos alunos negligenciavam esta refeição, fazendo com que a sua ausência fosse um dos erros alimentares mais vezes praticados.

Relativamente à prática de atividades extracurriculares e/ou desportos federados, poucos eram os alunos que praticavam atividade física para além da escola. Este tipo de comportamento pode conduzir ao sedentarismo. Contudo, os alunos que realizavam atividades desportivas extras curriculares praticavam maioritariamente dança e natação ou frequentavam o ginásio.

Quanto à disciplina favorita que os discentes elegeram como favorita, encontrava-se a História e o Inglês, e elegeram o Francês e a Matemática como aquelas em que os níveis de dificuldade eram mais frequentes.

Inquiridos acerca das modalidades de EF que mais gostavam, os alunos nomearam o basquetebol como modalidade favorita, mas escolheram a ginástica e o futebol como modalidade menos apreciada.

Por fim, no gráfico 1 estão representadas as respostas à última questão colocada aos alunos, com o intuito de saber as qualidades que eles mais valorizavam no professor. Pela observação do gráfico, pode verificar-se que não houve nenhuma que se destacasse, embora o “explicar bem” e ser “simpático” foram selecionadas mais vezes.



*Gráfico 1 - Qualidades do professor*

Outro aspeto que foi alvo de avaliação no início do ano, foi a aptidão física dos alunos, através da aplicação da bateria de testes Fit-escola. Esta bateria, apesar de estar validada e de ser aplicada na maioria das escolas, permite-nos, por comparação, saber onde o aluno se situa, relativamente à zona saudável da aptidão física.

No entanto existem outras baterias, que vão para além da aptidão física, nomeadamente o *Canadian Assessment of Physical Literacy (CAPL)* que, de acordo com Longmuir (2013) é o primeiro protocolo abrangente que pode avaliar com precisão um amplo espectro de habilidades e caracterizam o nível de alfabetização física de uma criança. O CAPL consiste em quatro domínios e os diferentes testes, são aplicados para avaliar a motivação e a confiança de um aluno, conhecimento e compreensão e competência física. Segundo Whitehead (2001) uma criança fisicamente alfabetizada é capaz de se mover, de forma competente e confiante numa série de situações desafiadoras, capaz de ler o ambiente físico, antecipar a possíveis necessidades de movimento e é capaz de responder de maneira inteligente e imaginativa.

A bateria Fit-escola, encontra-se disponível na internet, no site, são disponibilizadas todas as informações relativas ao protocolo de aplicação dos testes, ferramentas (vídeos e áudio) e tabelas de referência. Esta avaliação foi feita no primeiro período e no segundo período (Anexo II). Ao nível dos resultados dos testes físicos foi de destacar a evolução em certos parâmetros, particularmente na impulsão horizontal e abdominais, no entanto as flexões de braços permaneceram nos valores abaixo do recomendado. Relativamente ao vaivém, apesar

dos alunos terem melhorado do primeiro para o segundo período, os valores continuaram abaixo do que é solicitado.

É de salientar a importância que o professor deve ter na vida do aluno, tanto ao nível do contexto escola/aula, mas também fora dele, quer no seu ambiente familiar, quer nos tempos livres. Este tipo de análise contribui para o conhecimento acerca do contexto no qual os alunos se enquadram, permitindo perceber e contextualizar os seus desempenhos, permitindo-nos definir estratégias de intervenção diferenciadas de forma a criar autonomia nos alunos e motivação para a prática de atividade física.

### *3.3.1.2. Sexto ano: Uma realidade distinta*

Para ampliar o leque de vivências, tivemos a oportunidade de lecionar no 2.º período uma turma do 6.º ano da Escola Básica Dr. Costa Matos, constituída por 24 alunos (15 rapazes e 9 raparigas). O horário da aula era à sexta-feira com uma duração de 100 minutos. A interação com estes alunos foi muito importante, para além de ser uma experiência enriquecedora, foi extremamente desafiante lidar com alunos mais novos, mais energéticos, em contraste com os da turma do 10º ano.

Relativamente à predisposição destes alunos para a prática, era uma turma motivada, em que os alunos ansiavam pelas aulas. Por outro lado, era uma turma muito agitada e barulhenta. Estavam sempre irrequietos e era necessário intervir várias vezes, para que o seu comportamento fosse adequado.

A experiência com este grupo foi diferente daquilo que esperava. Inicialmente começou tudo bem, mas foi regredindo ao longo do tempo. Desde as primeiras aulas que existiam comportamentos incorretos, mas conseguia-se controlar e corrigir. Ao mesmo tempo, as modalidades abordadas (ginástica e educação física criativa) não foram matérias que os alunos gostavam muito, acabando por contribuir para este tipo de situações de comportamentos menos apropriados.

Porém, para além dos aspetos menos bons, que foram referidos, foi uma experiência agradável, onde cresci e alcancei várias aprendizagens: como adaptar a intervenção a um escalão etário mais baixo; estar mais desperto ao que se passava à volta, pois a responsabilidade era maior, particularmente nas questões de segurança.

De qualquer forma, foi mais uma experiência produtiva, pelo contacto pedagógico e pela possibilidade de partilhar saberes com outra comunidade.

### 3.4. Caracterização do núcleo da PES

Como referem Batista e Queirós (2015), a prática de ensino oferece aos estudantes a oportunidade de adquirirem competências e conhecimentos para a sua formação futura e no qual são auxiliados por um grupo de trabalho, responsável por promover uma aprendizagem coerente nas suas diversas componentes. Este grupo, designado de NPES era constituído por três EE, sendo toda a etapa acompanhada de forma contínua pela OC, onde existiu muito convívio entre a sala dos professores e o pavilhão.

A funcionalidade deste núcleo caracterizou-se por reuniões semanais entre os EE e a OC às terças e quintas-feiras. Nestas reuniões eram realizadas reflexões conjuntas acerca das aulas lecionadas pelos EE e a preparação de documentos essenciais para a realização do relatório da PES. A intervenção da SV, também se notou nas observações que realizou das aulas dos EE na escola, ocorrendo duas observações no 2º período e uma no 3º período a cada um dos EE. Os problemas da prática, numa fase inicial, foram coincidentes e as estratégias de resolução derivaram de uma reflexão comum. Foi através do trabalho colaborativo que tirámos dúvidas, refletindo e expondo opiniões sobre as aulas que foram observadas semana a semana, partilhando experiências que ajudaram a conceber o conhecimento. Na opinião de Queirós (2014b, p.74) “no estágio profissional, por exemplo, devido a todas estas inseguranças, a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais, fase na qual a relação com o professor cooperante é fulcral e a união do grupo de estágio se revela indispensável”. Assim, tendo em conta as discussões e reflexões realizadas em conjunto com o núcleo e com a OC, relativamente às aulas, à situação de aprendizagem e ao cumprimento do respetivo objetivo, possibilitava uma antecipação durante o planeamento das aulas, em relação a possíveis lacunas e problemas que tinham sido detetados em aulas anteriores. Este fator foi essencial, pois ao sermos três pessoas heterogéneas, com conhecimentos distintos, permitiu um maior enriquecimento na procura de conhecimentos e competências que facilitassem a tarefa de ser professor. Se a reflexão da própria prática faz sentido, neste processo de formação inicial e de impacto com a realidade, a reflexão em conjunto foi uma mais-valia para todos os elementos pertencentes a este núcleo. Estes momentos, aliados à observação das aulas dos elementos pertencentes ao NPES, foram úteis para a formação, visto que recaía sobre um leque mais alargado, em que eram observadas aulas onde os alunos e cada turma apresentavam características distintas, e por isso, cada professor tinha a sua forma de atuar, tendo em conta esse contexto. Desta forma, caracterizo o NPES como o conjunto de elementos que se ajudaram e cooperaram entre si, visando a melhoria da intervenção a favor do processo de ensino e da aprendizagem. Apesar das dificuldades e

adversidades conseguimos superar tudo e ter sucesso no final. Continuando nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992, p.26) afirma que “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Este ano ficará para sempre na memória como algo único, em grande parte pela ajuda constante da OC e da SV em conjunto com o trabalho com os meus colegas EE. Tudo o que aprendi ao longo da PES, nomeadamente saber lidar com diferentes alunos, saber que a família tem uma influência enorme nas atitudes e comportamentos dos alunos, saber a importância da competição nas aulas, bem como a importância da dedicação e gosto pelo que fazemos, se deveu a este grupo com o qual trabalhei.

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

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

De acordo com o decreto de lei nº 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve promover aprendizagens no âmbito do currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Deve ainda organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e das opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, utilizando a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Assim, e como refere Januário, Anacleto e Henrique (2015), cabe ao professor oferecer condições, para que os alunos estejam motivados para responder às tarefas planeadas nas aulas, proporcionando a aquisição dos objetivos traçados, que resultem na melhoria nos diferentes processos de desenvolvimento. Para além disso, a EF deve ser projetada para ensinar, oferecendo experiências alegres e emocionantes, tornando alunos, como refere Krijgsman et al. (2019), responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e podem experimentar uma atmosfera de sala de aula mais positiva.

#### ***4.1.1. Conceção de ensino***

A prática letiva exige a elaboração de um planeamento cuidadoso, adequado aos contextos dos alunos e ao envolvimento destes na escola. Uma das fases fundamentais desta etapa é a conceção, na qual o professor fica a conhecer em profundidade todo o contexto envolvente à sua lecionação para realizar um planeamento adequado, sustentado em documentos, nomeadamente o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) desenvolvidos pelo Ministério da Educação, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades da escola. Para além disso, a apropriação do material disponível e conhecimento do *roulement*, documento no qual se encontram os horários e os espaços de lecionação das aulas de cada professor, constituem peças fundamentais para organizar as Unidades Didáticas (UD).

O PNEF é um documento orientador do ensino das aulas de EF para os professores, e por esse motivo, podem e devem ser adaptados conforme o contexto local da escola. Estes ajustes devem ser realizados posteriormente à avaliação diagnóstica (AD) de cada modalidade.

Após uma análise aos programas, deparamos com uma questão que, por norma, é comum a todas as escolas: o tempo destinado para o ensino de cada UD. A este constrangimento podemos aliar um outro, a elevada quantidade de conteúdos para um tempo tão curto de lecionação, tornando-se necessário ajustar a extensão e a profundidade dos conteúdos, tendo em conta o nível de desempenho dos alunos registado.

Desta forma, os alunos encontravam-se num nível inferior ao que é sugerido nos programas nacionais, os objetivos neles estipulados são bastante ambiciosos.

No que diz respeito ao Regulamento Interno da Escola, ao Projeto Educativo e ao Plano Anual de Atividades, foram documentos essenciais para perceber o funcionamento da escola, ao nível dos valores e das regras. Permitiu conhecer o género de atividades que a escola desenvolvia para envolver os alunos na relação com a comunidade.

O Regulamento Interno consiste num documento que orienta e regula toda a ação educativa. Surge da necessidade de cada um assumir, no quotidiano da escola, os seus direitos e deveres, contribuindo assim para melhorar as relações na comunidade.

O projeto Educativo apresenta como lema “Acolher, Formar e Preparar para a Vida” e contempla diferentes projetos, que se encontram em desenvolvimento e se focam em três grandes eixos: “Apoio à melhoria das aprendizagens”, “Prevenção do Abandono, absentismo e indisciplina” e “Gestão e Organização”. Relativamente ao “Apoio à melhoria das aprendizagens” procurou-se dar especial atenção ao projeto, “O projeto UP” (mais sucesso, menos disciplina), na qual a disciplina de EF revelou ser um pilar com impacto nos alunos. Este projeto sustenta-se no desenvolvimento de uma relação pedagógica propícia à aprendizagem, na qual o contexto da aula serve de cenário para uma aprendizagem ativa e estimulante, espaço de relacionamento de conteúdos escolares com a vida diária dos alunos. Na “Prevenção do Abandono, absentismo e indisciplina”, o projeto “Põe-te a mexer” encontra-se ligado à disciplina de EF, com o intuito de responder aos interesses dos alunos na área desportiva; possibilitar a prática de algumas modalidades desportivas pouco acessíveis aos alunos; promover o sucesso educativo com a redução dos comportamentos desajustados nos âmbitos pessoal e interpessoal através da atividade física; contribuir para o combate à indisciplina, ao insucesso e abandono escolar precoce; contribuir para um bom ambiente escolar.

No que respeita ao Plano Anual de Atividades do grupo de EF, neste documento estão explícitas as atividades extracurriculares organizadas ao longo do ano letivo na escola. Estas atividades tinham como objeto o progresso da formação integral do aluno, a divulgação da identidade da escola e o sucesso educativo dos alunos.

O processo de consolidação da conceção de ensino foi-se tornando mais sustentável, através da prática e vivência do papel de EE. Esta fase é sempre um caminho essencial para a compreensão do processo de ensino, podendo os professores potenciar uma aprendizagem sustentada dos alunos (Silva, 2014). Além destes aspetos, é fundamental, para um bom ensino, o professor gostar daquilo que faz para que, dessa forma, consiga criar um clima positivo na aula. É também necessário ter capacidade de comunicar, de transmitir o que se pretende de forma sucinta e clara, conseguir criar empatia com o outro, bem como dar-se ao respeito e saber respeitar. Estes requisitos permitem, aos professores, um ensino mais adequado, facilitado e melhorado.

Com tudo isto, deparamo-nos com uma desvalorização da EF, cabendo a todos os intervenientes lutar pelo seu lugar na educação, lugar esse que é tão importante e transversal à vida dos alunos mesmo depois da escola.

#### *4.1.1.1. Modelos de ensino*

A escola tem um papel importante na formação de alunos, particularmente ao nível do desenvolvimento da autonomia, do favorecimento do pensamento crítico e criativo, bem como ao nível do desenvolvimento da responsabilidade e de competências sociais, veículo promotor do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Seguindo esta linha de pensamento, as aulas de EF devem incorporar atividades físicas, com o intuito de os alunos adotarem um estilo de vida ativo, adquirindo valores culturais, sociais e educativos do desporto (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013).

A organização do currículo da EF tem sido relacionada ao ensino dos conteúdos específicos que são vinculados a diversas matrizes teóricas (Rufino & Neto, 2016). Os mesmos autores referem que mesmo essas matrizes são ensinadas com pouca clareza, assim como a organização curricular, os objetivos de aprendizagem, as formas de avaliação, para o cumprimento do processo de ensino e de aprendizagem. Em particular, Siedentop (1994) refere que os programas nacionais não são suficientemente inspiradores e desafiadores para os alunos.

Atualmente, um vasto leque de modelos centrados no aluno está disponível para os professores de EF, tais como o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva, o Ensino Cooperativo, o Ensino em Pares, o Ensino por Questionamento, o Sistema de Instrução Personalizado, o Modelo de Jogos Táticos e o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social.

No início do ano letivo, uma das dificuldades mostradas foi definir que modelo de ensino aplicar para melhorar a aprendizagem dos alunos. Evidentemente que o professor deve optar pelo modelo mais adequado, de acordo com as características dos alunos e do meio envolvente.

O Modelo de instrução Direta (MID) tem sido preferencialmente utilizado, talvez porque seja melhor dominado pelos professores de EF (Siedentop, 1994). Este modelo confere ao aluno um papel passivo, com reduzida autonomia, percepção de competência e com pouca atribuição de significado às tarefas realizadas na aula (Pereira et al., 2013).

O Modelo de Educação Desportiva (MED) tem demonstrado a sua eficácia no aumento da literacia e entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017). Como refere Siedentop (1998, p. 18) o MED “foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar”. Neste sentido, três vetores impõem-se como fundamentais para sustentar uma educação desportivamente rica e autêntica para todos os alunos em EF: competência, cultura e entusiasmo (Graça & Mesquita, 2007). De acordo com os mesmos autores, esses três vetores têm como principais objetivos formar alunos competentes (competência para participarem no desporto de forma satisfatória e de acordo com o seu nível), cultos (alunos que entendem o valor do desporto, regras e tradições) e entusiastas (alunos atraídos pela prática desportiva e promotores da qualidade e autenticidade da prática desportiva).

Neste tipo de modelo, a tradicional unidade é substituída por uma época desportiva, pelo menos constituída por 20 aulas, resultado da necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino e com o objetivo de provocar resultados de aprendizagem mais duradouros e significativos nos alunos (Pereira, 2012; Graça & Mesquita, 2007). Para além disso, é atribuída aos alunos responsabilidade e autonomia na organização e gestão da atividade, contemplando sessões de treino, encontros formais de competição, registo dos *records* alcançados e participação equitativa durante um longo período (Araújo, 2017). Durante a época desportiva os alunos são alocados em equipas, desempenhando papéis diferenciados: treinadores, capitães, árbitros, estatísticos, entre outros. A organização dos grupos é

fundamental, visto que as competições nas aulas de EF são frequentemente descontextualizadas, devido à falta de elementos basilares ao sucesso desportivo, tais como a afiliação numa equipa e o ambiente festivo. No entanto, os professores assumem papéis importantes na rotina da aula, particularmente nas tarefas de planificação e de gestão dos recursos materiais, de forma a criar autonomia às equipas, bem como na preparação dos alunos para assumirem os seus papéis e tarefas.

O evento culminante marca o final da época desportiva, momento onde são atribuídos prémios às melhores equipas e jogadores, recriando um ambiente semelhante a uma final competitiva (Pereira, 2012, Pereira et al., 2013 & Araújo, 2017).

Relativamente ao *Teaching Games for Understanding* (TGfU) rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, atribuindo maior ênfase ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de perceção e da tomada de decisão, de modo a maximizar e motivar a participação (Teoldo, Greco, Mesquita, Graça & Garganta, 2010). Os mesmos autores referem que o TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno no centro do processo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, da tomada de decisão e da compreensão do jogo.

Segundo Hastie e Curtner-Smith (2006), o MED e o TGfU são dois modelos que foram desenvolvidos para ajudar os alunos a participar de forma equitativa, com o intuito de desafiar o pensamento para além das habilidades motoras. Uma vez que o objetivo destes dois modelos é proporcionar experiências desportivas, que permitem ao aluno aprender e compreender o jogo, considerando que ambos os modelos tentam cumprir esse objetivo de maneiras diferentes. Torna-se lógico que uma junção dos dois modelos possa levar a inovações pedagógicas (Hastie & Curtner-Smith, 2006).

No que concerne a estudos empíricos, tem sido através dos modelos híbridos que usam características organizacionais do MED (formação de equipas, competições formais, papéis, etc.) com outras formas de instrução baseada em jogos que focalizam mais em pedagogias específicas, tais como TGfU (Hastie & Curtner-Smith, 2006), e o "modelo de competência em jogos de invasão" (Mesquita, Farias & Hastie, 2012), em que se verificaram melhorias na execução das habilidades e tomada de decisões, particularmente no género feminino e em alunos com níveis de habilidades inferiores.

Deste modo, a aplicação do MED poderá ser vantajosa para o desenvolvimento motor e tático, acompanhado pela dimensão pessoal e social tão almejada no modelo, que compila de

forma coerente ideias mais fragmentadas de estratégias, procedimentos e habilidades de ensino, que conseqüentemente irão transformar a avaliação da EF nas escolas.

#### **4.1.2. *Planeamento***

No decorrer da PES, o planeamento foi um ponto fundamental para a promoção da aprendizagem, particularmente na organização e estruturação das aulas.

Bento (2003) defende que quanto maior for a precisão do planeamento e a sua preparação, maior será a qualidade do ensino. Segundo o mesmo autor, ao planificar, o professor atribui estruturas coerentes que permitem passar da teoria para a prática numa lógica decrescente de planos interligados (planificação anual, UD e aulas). O processo de planeamento requer uma preparação antecipada do professor para que seja possível proporcionar aos alunos transformações positivas para um ensino de qualidade. É através deste processo de antecipação que determinados objetivos devem ser concretizáveis de forma a permitir levar o aluno a atingir os seus objetivos (Bento, 2003). Desta maneira, “constitui uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano - realização do plano - controlo do plano - confirmação e alteração do plano” (Bento, 2003, pp. 15-16). Este processo sequencial, no ponto de vista do autor, é responsável pela forma como os conteúdos e as situações de aprendizagem são expostas aos alunos, estabelecendo um processo contínuo de (re)formulações. Por estas razões, o planeamento pode estar suscetível a mudanças perante as dificuldades que possam surgir em determinada ação tomada. Assim, Bento (2003) refere que o planeamento é uma tarefa que está em constante reformulação. Assim, é a partir de todos os documentos evocados anteriormente, em associação quer com as condições e materiais que a escola dispõe, quer com o nível dos alunos que o docente ancora a sua prática de forma organizada para enfrentar o contexto do ensino.

Isto tudo para dizer que planificar é sobretudo refletir, debater e tomar decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar.

De acordo com Januário (1996), o esquema concetual, relativamente ao pensamento, ao planeamento e às práticas de ensino do professor, considera as tomadas de decisões do ensino em três categorias. A primeira categoria compreende as decisões pré-interativas, momento prévio à aula, no qual se expressam decisões efetivas a implementar na fase interativa, preocupações ou preconceções sobre o processo de ensino e de aprendizagem (Januário, 1996). Decisões que compreendem rotinas de planeamento, entendendo-se segundo o autor como

rotina o conhecimento na prática e o saber-fazer (Januário et al., 2015), alvo de sistemática reflexão e solidificado pela experiência de ensino. A segunda categoria refere-se às decisões interativas, pensamentos e tomadas de decisão durante a instrução do professor na aula. E, por último, surgem as decisões pós-interativas, as quais se referem aos pensamentos e tomadas de decisão posteriores, após o término da aula (Januário, 1996).

Pelo exposto, as decisões pré-interativas pressupuseram, numa primeira fase, a planificação na ESIC, sustentadas no PNEF, Regulamento Interno e no Projeto Educativo, tendo em conta a realidade dos alunos que a frequentam, estando, no entanto, condicionada pela rotação dos espaços. O material foi uma das variáveis a ser tida em consideração neste processo complexo, mas fundamental subjacente ao arranque do ano letivo. A planificação anual da ESIC foi então, um reflexo da análise e discussão dos documentos e pressupostos elencados anteriormente. Outro aspeto importante tido em atenção prendeu-se com o facto de o tempo escolar estar organizado em períodos de 50 e 100 minutos. Períodos a partir dos quais deve ser retirado o tempo necessário para que os alunos se equipem e tomem banho, reduzindo o tempo útil de aula.

Assim, numa primeira fase, procedeu-se à distribuição das aulas pelos diferentes espaços desportivos e, posteriormente, à distribuição das modalidades de acordo com os espaços. De salientar que, muitas das vezes foi necessário adaptar as aulas, devido às condições atmosféricas ou às alterações do espaço. Nesta linha de pensamento, Bento (2003, p. 122) afirma que “nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF.”

Planear para os diferentes níveis constituiu um desafio, tendo em conta o tamanho da turma constituída no início do ano por 24 alunos, acabando por ser de 27 alunos, passados dois meses. Para além disso, acresce o facto de a predisposição dos alunos para a concretização da aula ser muito dependente da modalidade a ser abordada.

Muitas foram as tomadas de decisão realizadas com a aceitação da OC, certificando que a concordância da extensão e sequência de conteúdos respeitasse a evolução dos alunos.

Depois da realização do plano anual, procedeu-se à realização das UD (anexo III) para as diversas matérias de ensino, dividindo-se da seguinte forma: no primeiro período lecionou-se o basquetebol, o voleibol e a educação física criativa. No segundo período foi lecionado o futebol, o andebol e a ginástica. No terceiro período finalizou-se com o atletismo e a atividades rítmicas expressivas. Posteriormente, realizou-se a planificação das UD de acordo com o modelo de estrutura do conhecimento (MEC), modelo que serve para ordenar e sistematizar o pensamento, numa lógica de transposição do conhecimento declarativo para o processo,

permitindo uma distribuição sequencial da matéria de ensino e formulação de objetivos a atingir, a partir da diagnose do nível dos alunos, auxílio para a promoção do ajustamento das situações de aprendizagem aos conteúdos. O desenho do MEC é dividido em sete módulos: 1) estrutura de conhecimento; 2) análise das condições de aprendizagem; 3) análise dos alunos; 4) determinação da extensão e sequência dos conteúdos; 5) definição dos objetivos; 6) configuração da avaliação; 7) desenho das atividades de aprendizagem (progressões).

Contrariamente ao habitual numa UD, foi raro colocar os “C” de Consolidação pois, depois de uma conversa em grupo com os colegas EE, chegamos à conclusão que não é possível haver consolidação de conteúdos que são abordados com tão pouco tempo, ou seja, há uma introdução em todos os conteúdos e uma seguinte exercitação dos mesmos. A elaboração das UD foram fundamentais, uma vez que em conjunto com outros planeamentos, deram uma orientação e facilitaram o ensino. As grandes diferenças da primeira para a última foram a simplificação das informações, a organização das mesmas e a ligação entre elas.

O trabalho anual em conjunto com o NPES ofereceu estas melhorias em todos os níveis de planeamento. Queríamos que fosse algo nosso, construído por nós e não apenas ir buscar informações a outros sítios.

Tal como tudo o que foi referido anteriormente o plano de aula (Anexo IV) serve essencialmente como um guião e uma orientação para a aula. Uma das tarefas iniciais propostas pela OC foi conceber a estrutura do plano de aula. Embora já tivéssemos passado pela experiência em anos anteriores na faculdade, uma das dúvidas pairava sobre qual seria o modelo mais adequado, visto que um plano de aula pode ser feito de várias maneiras.

A aula de Educação Física, assim como todas as formas de ensino ou de exercitação em desporto e como qualquer outra sessão de ensino racionalmente organizada, estrutura-se normalmente em três partes: parte preparatória, parte principal e parte final. É importante salientar no entanto, e desde já, que deve ser evitado todo o espírito de esquematismo e de formalismo. Existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal.

(Bento, 2003, p. 152).

Relativamente à sua estrutura, o plano de aula utilizado foi partilhado pelos restantes EE, tendo sido construído em reunião juntamente com a OC, apresentando a estrutura clássica da aula em três partes: parte inicial, fundamental e final, na qual está previsto o tempo disponível para cada situação de aprendizagem, os objetivos específicos (o que pretendíamos que o aluno realizasse), o conteúdo (o gesto técnico que é utilizado no exercício ou o

encadeamento de uma ou várias ações), as situações de aprendizagem (descrição do exercício com base do que se pretendia alcançar), e os critérios êxito/palavras-chave (a forma como se ambiciona que o aluno aprenda e cumpra). Esta matriz, à semelhança de outras, está sujeita a possíveis alterações face às situações e dificuldades que surgem na sua implementação, durante a prática.

Em todos os planos de aula incluiu-se na parte preparatória da aula a chamada, optando-se por gradativamente substituir a chamada de forma formal por um modelo “económico”, usando como alternativa a contagem dos alunos ou perguntando a um aluno, durante a aula, quem estava a faltar.

Porém, a vertente preponderante da parte inicial constitui a ativação geral, a qual inclui exercícios de carácter lúdico, mas já com enfoque nos conteúdos da UD a desenvolver na parte fundamental da aula.

Na parte principal da aula o enfoque residiu na transmissão formal do conhecimento para os alunos e, por isso, reunia as situações de aprendizagem consideradas mais ajustadas. A seleção da extensão de situações de aprendizagem variava de acordo com o tempo disponível para a prática e a complexidade atribuída em cada tarefa. Durante a elaboração do plano de aula, houve a preocupação em tentar colocar situações de aprendizagem com objetivos exigentes mas alcançáveis com êxito.

Na parte final da aula procurou-se baixar a intensidade das situações propostas e promover o retorno à calma. Utilizou-se este momento para refletir com os alunos sobre a aula, sobre as dificuldades sentidas, sobre o seu comportamento, o compromisso ao nível da autonomia e do empenho. Esta parte da aula foi essencial para a transmissão aos alunos acerca dos conteúdos a lecionar nas aulas seguintes.

No que diz respeito à cultura desportiva, as regras eram conteúdos abordados ao longo das aulas, não era necessário uma aula teórica para ensinar, pois é através de situações reais que se aprende. Quanto à condição física, procurou-se sempre adequar os conteúdos à UD. Por último, em relação aos aspetos psicossociais, estavam presentes os que consideramos serem mais importantes nas aulas de EF e também pelas características de alguns alunos.

Maioritariamente, nas aulas foi utilizado o MED, sobretudo no voleibol e ginástica de forma superficial, uma vez que o modelo referenciado oferece uma proposta pedagógica sólida e coerente com referência aos valores e sentido do desporto, ao mesmo tempo que fomenta a aquisição de competências motoras específicas da cultura desportiva (Mesquita, 2014). A utilização deste modelo deveu-se à necessidade de promover uma rutura com o modelo

tradicional de ensinar o desporto na escola, no sentido de uma atualização e transformação da disciplina de EF (Rolim & Mesquita, 2014).

Desta forma, optou-se por dividir a turma em grupos de trabalho, com o intuito de desenvolver o sentimento de pertença a uma equipa. Porém, realizaram-se algumas adaptações, visto que a primeira vez que foi posto em prática, a tónica foi a das amizades e não por heterogeneidade. Contudo, os alunos tiveram uma boa reação a este novo modelo, traduzindo num maior envolvimento nas tarefas, empenho, cooperação e entusiasmo. Mesmo os alunos que não realizavam a parte prática da aula tinham um papel a desempenhar, nomeadamente controlador das pontuações, a arrumação do material, árbitro, de treinadores e de juízes. De acordo com Guilherme (2015), o envolvimento dos alunos nas tarefas da aula estimula as suas emoções, sendo um forte aliado do processo do ensino e de aprendizagem. Segundo o mesmo autor, este tipo de procedimentos e envolvimento por parte dos alunos fomenta o prazer durante a atividade, criando uma maior consistência nas aprendizagens, como é visível no relato que a seguir se transcreve:

Na aula de voleibol, com a utilização de arbitragem, estatística e pontuação, notou-se grande entusiasmo, sobretudo nos alunos que até então não apreciavam a disciplina de EF.

(Reflexão da aula de 23 de novembro de 2018)

Os primeiros tempos foram complicados. Foi necessário perceber como as coisas se processavam na realidade, principalmente os constrangimentos e limitações relacionados com *o roulement*, o número elevado de alunos na turma, o qual foi crescendo ao longo do ano letivo e a inexperiência da aplicação do MED na escola, dado que os alunos estavam muito reféns do MID, em que o processo de aprendizagem não os colocava numa posição central no seu processo de aprendizagem, passando a ser considerados como construtores ativos numa valorização dos processos cognitivos, da tomada de decisão e da compreensão das situações/problemas. Apesar de não ser o dos modelos favoritos, este suportou a parte inicial do ano letivo. Este modelo veio a garantir o controlo da turma, determinando as regras e rotinas de gestão e ação dos alunos.

No entanto, a experiência revelou a necessidade do aperfeiçoamento do seu conhecimento em todas as modalidades, para que se consiga ter uma base de exercícios e progressões pedagógicas, de forma a adaptar e aumentar o nível de exigência dos desempenhos.

Quando o aluno alcançou o objetivo pretendido e apresenta uma base consolidada, permite conceber e incrementar uma maior variabilidade de estímulos de gradação crescente.

Em todo este processo, cada turma acaba por ser uma realidade distinta, uma vez que grande parte dos alunos vêm de diferentes escolas, sendo essencial desenvolver áreas de competências que promovam a cooperação, o relacionamento interpessoal e a autonomia, entre outros.

Sempre que possível tentou-se que as aulas fluíssem de forma ativa e de forma organizada, valorizando as participações e performances, assim como as competências sociais e pessoais sustentados nos princípios do desporto, tais como o *fairplay*, a equidade, a autonomia, o respeito pelos colegas, a autoconfiança, a resiliência, a cooperação, entre outros (Rolim & Mesquita, 2014).

No âmbito das decisões pós-interativas, a reflexão assume um papel primordial. Como salienta Nóvoa (2009a), deve-se criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão. Nesta linha de pensamento, no final das aulas sugeriu-se que os discentes escrevessem no quadro o que sentiram relativamente às aulas. Esta tarefa teve como objetivo verificar o grau de satisfação dos alunos acerca da aula.

### **4.1.3. Realização**

#### *4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica*

Esta dimensão afigura-se como uma das mais relevantes num processo de autoanálise das competências profissionais, uma vez que possibilita a experimentação em contexto real da prática, momento interativo entre o professor e os alunos, no qual são realizadas as rotinas de planeamento e de ensino. A primeira grande preocupação assumida relacionou-se com a necessidade de termos um conhecimento individualizado da turma, das suas características, problemas e necessidades. A segunda preocupação relacionou-se com a intervenção, mais concretamente com o alcance dos objetivos pretendidos.

Desde cedo que fui compreendendo certos aspetos, objeto de reflexão diário e que funcionaram como linhas orientadoras ao longo do ano, como é visível no relato que a seguir se transcreve:

Não há nada mais gratificante do que ver um aluno ultrapassar determinada dificuldade.

(Reflexão da aula de 21 de novembro de 2018)

...é muito importante que os alunos compreendam o que estão a fazer e porque o estão a fazer.

(Reflexão da aula de 23 de novembro de 2018)

Neste processo, Rolim (2013) defende que a capacidade de apresentar a informação, recorrendo à demonstração, ao feedback como auxiliar da aprendizagem, ao recurso de estratégias de ensino, à implementação prática de rotinas de gestão e organização da aula e à capacidade para gerar um clima positivo, são aspetos fundamentais para que a instrução e as adaptações necessárias surjam com naturalidade. De acordo com o referido, recorreu-se ao uso de algumas estratégias enunciadas durante a instrução, para que se pudesse captar a atenção dos alunos. Contudo, um dos primeiros problemas com o qual nos deparamos, enquanto EE foi a constituição das turmas em termos quantitativos, mais concretamente, ao facto de a turma ser composta por 27 alunos.

O processo para ser eficaz, começa pela implementação de rotinas de gestão da aula, nomeadamente ao nível de estabelecimento de regras, da organização dos alunos e materiais, onde foi fundamental para o funcionamento das aulas. Desde o início que se trabalhou no sentido de criar regras e rotinas, não esquecendo as medidas de segurança, com o intuito de controlar a turma de forma eficaz e potencializar a aprendizagem dos alunos. Ao longo do ano letivo, após o conhecimento individual da turma, foi realizada a formação das equipas, criando rotinas positivas para alcançar fluidez nas aulas, diminuindo os tempos mortos prolongados, refletindo-se no aumento do tempo potencial de aprendizagem. Para além disso, a atribuição de funções e tarefas aos alunos contribuiu, para que não houvesse espaço para o aparecimento de comportamentos inapropriados, promovendo um clima de aula saudável e propenso à aprendizagem. Complementarmente, a gestão do espaço e dos materiais foi cautelosa, dispondo-se, antecipadamente, dos materiais sempre que as situações de aprendizagem o permitiam, bem como aproveitando o espaço disponível.

No que concerne à organização da turma, Quina (2009) refere que o professor para ter sucesso pedagógico e condições para o ensino e a aprendizagem é imprescindível ter uma boa organização. O mesmo autor refere também que há diversos tipos de organização, tais como, por vagas, em circuito, massiva, estafetas, percurso e por áreas.

A gestão e organização das aulas foram preocupações desde a primeira até à última aula. Ao longo do ano recorreu-se a diferentes tipos de organização, de acordo com a modalidade. Em algumas modalidades coletivas (futebol, basquetebol, andebol e voleibol) foi utilizada a organização por áreas, na qual cada grupo ocupa uma área, aí se mantendo durante toda a aula

se o professor assim o entender. A organização em circuito esteve presente na ginástica, onde todos os alunos passavam pelas mesmas estações. O objetivo para todas as aulas era que todos os alunos tivessem oportunidade de aprender e, para isso, como referem Mesquita e Graça (2009, p. 42) “a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem e a cada um dos alunos”.

A gestão do tempo e do espaço foi sempre pensada antecipadamente, aliando-se à organização e à rentabilização, que, na perspectiva dos mesmos autores, deve “assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantir a cooperação dos alunos e manter o fluxo de atividades da aula, ao longo do tempo” (p. 43).

Seguros de que a instrução representa uma dimensão determinante em todo o processo de ensino e da aprendizagem, e de que uma boa condução da aula implica ter competências comunicacionais, simples e eficazes, assentes num discurso breve e objetivo. Vários foram as diligências realizadas nesse sentido, apesar de não se afigurar de fácil concretização. A comunicação é algo essencial, visto que a forma como comunicamos com os nossos alunos pode influenciar muitos aspetos, nomeadamente a sua forma de interpretação, uma vez que temos de ser precisos e diretos no que transmitimos, bem como a maneira como elas reagem ao que lhes comunicamos, pois temos que conseguir utilizar o tom e as palavras adequadas, criando uma relação pedagógica baseada no respeito e atenção. É através dela que conseguimos interagir com os outros e com o meio que nos rodeia. Neste processo, ao feedback cabe um papel importante, uma vez que no decorrer das aulas constitui o meio de proporcionar informações aos alunos, quer sobre os resultados obtidos, quer sobre a execução de ações motoras, pelo que se procurou utilizá-lo de uma forma adequada e frequente, tendo como preocupação fechar o ciclo do feedback. Cabe ao professor, identificar o erro e transmitir o feedback ao aluno, mas é também da responsabilidade do professor perceber e identificar se após a transmissão desse feedback, o aluno conseguiu corrigir ou não o erro detetado. Caso o aluno não tenha conseguido corrigir, o professor deve voltar a reformular e corrigir o aluno, até que este consiga apresentar melhorias. Perante o exposto, o feedback apresenta-se como uma peça fundamental para o docente no processo de interação pedagógica. No que diz respeito à direção do feedback, quando era apenas um aluno a fazer de forma incorreta a correção era direcionada a esse aluno, ou por exemplo, num grupo específico que não estavam a executar como era pretendido, o feedback ou a correção era dirigida ao grupo, enquanto os outros alunos da turma continuavam em exercitação. Por outro lado, quando a generalidade da turma não

correspondia ao que estava previamente definido, todos os discentes paravam o que estavam a fazer e, após garantir que todos estavam focados, voltava a explicar o exercício.

A procura e a descoberta de estratégias para solucionar possíveis problemas que surgem durante a instrução, permite perceber que a esta pode ser transmitida de várias formas e que cada professor tem a sua forma de instruir, ajustada à turma, procurando o incentivo e cativar a atenção dos alunos, para que possam ocorrer aprendizagens significativas. Sem dúvida que, por vezes, se sentiu a dificuldade em explicar os objetivos, bem como a forma como se organizavam as situações de aprendizagem propostas.

Uma das estratégias que prevaleceu durante o processo de instrução foi o do questionamento aos alunos, relativamente às situações de aprendizagem propostas e respetivos conteúdos apresentados, a qual teve como objetivo promover o sentido crítico nos alunos e a procura de soluções perante problemas colocados.

Quanto à demonstração dos exercícios, passou-se a fazer uso desta estratégia por rotina. Cedo se percebeu que o executante deverá ser um modelo competente, podendo ser um aluno que seja bom na execução dessa habilidade, ou até mesmo o professor. A demonstração por vezes foi colmatada com a definição concreta das componentes críticas, emissão de feedback e palavras-chaves que foram estudadas e ajustadas ao objetivo (Seabra et al., 2016).

O tempo de empenho motor dos alunos é importante para o seu desenvolvimento individual e de grupo, devendo ser mais uma variável a ser tida em linha de conta, pressupondo a repetição do maior número de vezes de um determinado gesto. Porém, sempre em ações representativas do jogo, envolvendo competição ou dentro do grupo ou contra os grupos. Recorreu-se à heterogeneidade, que na opinião de Rodrigues (2008) pode ser uma forma de aumentar a competitividade. Esta estratégia de ensino revelou-se positiva e eficaz, contribuindo para a evolução dos alunos, quer nos que apresentavam menor disponibilidade motora, quer nos mais habilidosos, fazendo com que os melhores cooperassem na aprendizagem dos que tinham maiores dificuldades.

A relação estabelecida entre professor e alunos foi-se desenvolvendo e aprofundando progressivamente, chegando ao ponto de haver espaço para trocar ideias, dar conselhos, entrar em brincadeiras com eles, entre outras situações. Ao criar este tipo de relação o ambiente das aulas mudou completamente. Sem dúvida que desafiar os alunos a jogarem com o professor ou fazer a aula com os alunos, aumenta o elo de ligação.

Relativamente ao clima de aula, é evidente que a planificação antecipada contribuiu para proporcionar um bom clima de aula, diminuindo as oportunidades de dispersão, relativamente

aos objetivos pretendidos. Partindo deste pressuposto de pensamento, ensinar é mais do que transmitir informação, implica o cumprimento dos objetivos de cada aula, desenvolvendo áreas de competências, tais como o respeito, a cooperação e a autonomia, na procura permanente de proporcionar condições favoráveis à aprendizagem. Para além disso, procurou-se partilhar com os alunos os objetivos propostos para cada aula, informando-os sobre a utilidade dos conteúdos, potenciando a aprendizagem.

#### ***4.1.4. Avaliação***

A avaliação constitui um processo integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo a função de certificador das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Os momentos de avaliação são fundamentais na atividade docente, visto que é através desta que o professor consegue recolher informações acerca do nível de desempenho dos alunos, pelo que deve ser realizado com todo o rigor, de forma a transmitir aos alunos feedback, para que estes possam evoluir. É através da análise da avaliação que se determina o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas, e se catalogam os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos (Bento 2003). O mesmo autor também menciona que o processo de análise e avaliação não está apenas direcionado para os alunos, mas também para os professores, permitindo verificar a sua intervenção e a precisão dos seus planos.

Assim, devemos proporcionar um ensino de qualidade aos alunos para que, posteriormente, eles possam ser avaliados e obter uma boa classificação.

Ao longo deste ano letivo e das diferentes UD foram aplicadas avaliações a nível formal a todos os alunos. Desta forma, destacam-se a AD, a Avaliação Formativa (AF) e a Avaliação Sumativa (AS), não esquecendo que o processo avaliativo deve ser contínuo.

Na AD o principal objetivo não é avaliar, mas determinar prioridades, permitindo ajustar o nível da atividade aos alunos no sentido de retirar maior partido do seu desenvolvimento, circunscrevendo-os a grupos de níveis de aprendizagem diferenciados, estabelecendo-se objetivos individualizados, tendo em vista a melhoria da sua aprendizagem, como referem os investigadores Seabra et al. (2016). A AD foi realizada no início do ciclo de aprendizagem, com a intenção de verificar o nível da turma, para que posteriormente pudessem ser estabelecidos nos respetivos planos de aula objetivos alcançáveis. Para proceder a esta avaliação, para cada UD foi elaborada uma grelha, recorrendo a indicadores qualitativos (não executa, executa com algumas incorreções e executa bem) conforme fosse o desempenho do

aluno nos diferentes conteúdos estabelecidos. Durante esta construção procurou-se sempre ter em atenção se os alunos já tinham vivenciado, em anos anteriores, os conteúdos, dos quais seriam alvos de avaliação.

Critérios de Avaliação							
Nome	Aspetos Técnicos			Situações reduzidas (3x3) (3x3+GR)			
	Passe/recepção	Dribles	Remate	Progressão no terreno	Defesa individual e à zona	Ocupação de Espaço	Regras

*Figura 4 - Grelha de Avaliação Diagnóstica de andebol*

Para além disso, procurou-se sempre recolher informações que permitissem tomar decisões sobre as prioridades a atribuir aos diferentes conteúdos, a organização geral da turma e ao estilo de aula a utilizar. Esta dimensão, no início do ano letivo foi um desafio, devido à falta de inexperiência, bem como a falta de conhecimento da turma propriamente dita.

Na avaliação diagnóstica tive bastantes dificuldades, uma vez que não sabia os nomes dos alunos e a ficha que nos foi fornecido com as faces dos alunos pouco ou nada ajudou.

(Reflexão da aula de 21 de setembro de 2018)

Através da AF procurou-se observar as alterações sucedidas face aos objetivos propostos que decorreram ao longo do tempo, através de uma constante reflexão das aulas, tendo em conta o comportamento dos alunos, com vista a uma melhor regulação de todo o processo de ensino e da aprendizagem. Segundo Aranha (2004) as informações recolhidas ao longo das aulas são fundamentais para atribuir uma nota no final do ano.

Embora esta tarefa não fosse realizada de forma individual, tratava-se de uma avaliação geral ao desempenho e comportamento da turma durante todas as aulas. Assim, o planeamento das aulas seguintes foi elaborado e ajustado perante esses erros, de forma a evitá-los, permitindo perceber a progressão da aprendizagem dos alunos, não descurando aspetos como a pontualidade, a assiduidade e a participação nas aulas.

Relativamente à AS, pretendeu-se ajuizar o progresso efetuado pelos alunos durante as diferentes UD, no sentido de se verificarem os resultados recolhidos pela AF, permitindo realizar comparações úteis para a compreensão do sucesso ou insucesso da metodologia aplicada. Esta avaliação foi sempre aplicada no final de cada UD, permitindo verificar o “quê” que os alunos melhoraram e foram capazes de realizar no final da mesma, possibilitando atribuir

uma classificação quantitativa ao nível do desempenho do aluno da aquisição das competências, do conhecimento, bem como das atitudes. Porém, esta não se centra apenas no produto, o processo é visto como algo importante. Nesta avaliação esteve sempre presente os diferentes domínios de desenvolvimento do aluno ao nível das atividades físicas, dos conhecimentos e da aptidão física apresentam uma ponderação de 70% na classificação final. Os restantes 30% são distribuídos pelas vertentes da “responsabilidade e integridade”, “excelência e exigência”, “curiosidade, reflexão e inovação”, “liberdade” e “cidadania e participação”.

Durante a PES, a utilização da Avaliação Normativa (AN) e da Avaliação com referência ao Critério (AC) foi alvo de reflexão. A AC foi utilizada pelos EE, uma vez que havia uma valorização do caminho percorrido pelo aluno, comparando os resultados alcançados e os que foram estabelecidos inicialmente (Rosado & Silva, 2010). Embora se tenha recorrido ao uso de grelhas com critérios pré-definidos, foi necessário também fazer a ponderação de avaliações e, por esse motivo, também foi utilizado a AN, realizando uma comparação de desempenho entre alunos (Rosado & Silva, 2010). Ao longo deste ano letivo foi utilizado uma avaliação combinada, de forma a tornar a avaliação mais justa e completa para os alunos.

Durante a realização da avaliação foram sentidas dificuldades no registo do desempenho dos alunos, devido à falta de hábito de registo, que exige domínio do detalhe e da forma de execução de determinada habilidade. Para colmatar esta lacuna, conhecer bem as partes do conteúdo de cada modalidade, com as quais não se tem tanta afinidade, como foi o exemplo do futebol e da ginástica, foi meio caminho para contornar os constrangimentos iniciais.

No final, depois das notas estarem definidas, havia sempre uma comparação entre os alunos a ver se estávamos de acordo com aquilo que era atribuído. Em todos os períodos a OC realizava as avaliações connosco, dando-nos cada vez mais autonomia neste processo.

Finalmente, tendo em conta que a avaliação deve de ser realizada com competência e coerência, recorreu-se ao uso do gravador, para não perder de vista todo o acontecimento, mas também para não colocar os alunos pressionados, isto é, o dia da avaliação não ditar a nota final dessa UD.

#### *4.1.4.1. Autoavaliação*

O processo de autoavaliação insere-se ainda no processo de avaliação e foi realizado ao longo do ano letivo. A autoavaliação tem vindo a revelar-se primordial e é considerada uma peça fundamental na AF (Rosado & Colaço, 2002). Neste processo avaliativo do seu próprio desempenho, o aluno não só deve ser estimulado para criticar o seu próprio empenho, como lhe cabe assumir um papel interventivo na procura de soluções para a correção dos erros cometidos, como destacam os mesmos autores.

Esta autoavaliação foi realizada no final de cada período do ano letivo. Foi entregue uma ficha (Anexo V) onde constavam os dois domínios de avaliação, o Domínio A dividido em três, as atividades físicas, aptidão física e os conhecimentos e o Domínio B que faz referência às atitudes. Dentro do domínio A e no domínio B existiam vários parâmetros onde os alunos tinham de se autoavaliar entre 0-8 (Nunca/Raramente), 8-16 (Nem Sempre) e 16-20 (Sempre). No final referiam a nota final que pensavam ser a correta no respetivo período. Este trabalho deve ser feito, sempre, de forma consciente e séria. Ao mesmo tempo foi importante para vermos se eles tinham consciência daquilo que fizeram ao longo do período.

Neste tipo de avaliação o aluno é levado a refletir, tal como refere Marques (2015, p. 26), a autoavaliação “é uma ação reflexiva sobre o que foi feito, sobre o caminho escolhido para fazer algo, uma apreciação, um juízo de valor sobre o nosso desempenho”.

No final de cada autoavaliação, em conjunto com a OC, as notas foram passadas para o computador e transmitidas aos alunos, verificando se a opinião deles estava de acordo com a nossa nota, se se situavam acima ou abaixo. Penso que este aspeto também foi muito importante, pois caso algum aluno não compreendesse o porquê da sua nota, cabia ao professor explicar o porquê de tal decisão.

Após a realização de todas as modalidades de avaliação anteriormente referidas em conjunto com a autoavaliação, este processo avaliativo estava terminado.

## 4.2. Participação na escola e Relação com a comunidade

### 4.2.1. Atividades realizadas

Em termos de participação na escola, e tendo em conta o pouco tempo decorrido desde o início da PES, já participámos em algumas atividades. No quadro 1 é possível observar as atividades em que participámos e as respetivas datas da sua realização.

*Quadro 1 - Atividades da Escola*

Atividade	Data
Mostra do Desporto Escolar	24 e 25 de setembro
Evento Desportivo	22 de outubro a 9 de novembro
Sensibilização do Badminton	5 de dezembro
Torneio de Basquetebol	14 de dezembro
Corta Mato Regional	8 de fevereiro
Torneio de Voleibol	4 de abril
Seminário Pedagógico	7 de maio
Feira Medieval	31 de maio

Destaco aqui que talvez sejam estas atividades que aproximam as relações que desenvolvemos com outros docentes e alunos, nomeadamente, a Mostra do DE que teve como finalidade promover as diferentes modalidades que a escola oferece, numa dinâmica muito viva e participativa, na qual os alunos foram convidados a experienciar diferentes modalidades, particularmente badminton, golfe, ténis de mesa, futsal (feminino). Contudo, ainda existem outras modalidades que não foram apresentadas tais como o surf, atividades rítmicas e BTT. Coube ao NPES promover o Badminton.

Segundo a Direção Geral-Educação (2019) o objetivo do DE é “estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa”. Caracterizado por permitir a prática de modalidades de difícil acesso, a ambição deste projeto desportivo passa pela conquista e sustentabilidade de um ambiente de aprendizagem que alie as exigências do desempenho desportivo aos sentimentos e valores que o convívio interpar possibilita, nomeadamente a alegria pelo movimento, o espírito de equipa, o *fair-play* e o entusiasmo, entre outros. Uma das tarefas que tínhamos enquanto EE foi o acompanhamento

da modalidade de badminton, na qual o nosso papel era realizar treinos e auxiliar os alunos nas competições, que numa primeira fase foram competições locais e, por conseguinte, regionais.

No dia cinco de dezembro realizou-se uma sensibilização para o jogo do badminton. Para tal, contou-se com a colaboração de um clube de badminton do meio envolvente, com o intuito de captar futuros alunos interessados para o DE. Numa fase inicial, o treinador apresentou uma contextualização teórica da modalidade aos alunos. Numa fase seguinte, os discentes foram alocados em diversas estações, com o objetivo de exercitar aquilo que foi transmitido anteriormente.

Além desta atividade realizámos o nosso Evento Anual, *Active Creative*, que se enquadra numa linha de investigação diretamente relacionada com a utilização da Educação Física Criativa como estratégia de ensino. Este evento foi destinado a todas as turmas do 10º ano de escolaridade, como promotora para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Este projeto está organizado de forma a contribuir para o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva em situações ecológicas, com uma duração de três semanas. Numa primeira fase pretendeu-se dar a conhecer e experienciar quatro jogos criativos, num bloco de 100 minutos das aulas de EF de cada uma das turmas do 10.º ano. Numa segunda fase, organizaram-se equipas de 4 a 5 alunos (dependente do tamanho da turma) nas turmas lecionadas pelos EE, lideradas por um capitão, com o objetivo de criarem o seu próprio jogo a partir de um conjunto de material pré-definido, atribuído através de sorteio. Posto isso, cada equipa tinha que escolher a sua cor, grito e nome. Adicionalmente, os grupos tinham de eleger o jogo, de acordo com os critérios mencionados pelos professores de EF.

Posteriormente, enquadrado no plano anual de atividades, realizou-se o torneio de basquetebol três contra três, no qual puderam participar todos os alunos que frequentam a escola. Para além disso, ainda se realizou o torneio de voleibol para as diferentes faixas etárias. Os alunos do 7º ano e 8º ano jogaram dois contra dois, os do 9º ano e 10º ano quatro contra quatro e os do 11º ano e 12º ano realizaram jogo formal. A nossa função foi colaborar no funcionamento do torneio, realizando diversas funções, tais como árbitros, secretaria, recolha de resultados, entre outros papéis.

No dia oito de fevereiro, os alunos da ESIC rumaram ao Parque da Cidade do Porto, para participarem naquele que foi o Mega evento de atletismo do DE – o Corta Mato Regional. Distribuídos por vários escalões, de acordo com a sua idade e género, competiram em diferentes distâncias, contudo com a mesma alegria e boa disposição.

Para finalizar, coube ao NPES dinamizar a Feira Medieval, através da realização de jogos tradicionais para as diversas faixas etárias. Tínhamos como função cativar os alunos para experimentarem os diferentes jogos e explicar o jogo, como funcionava e o seu objetivo principal. Um dos aspetos mais positivos desta atividade foi o convívio com diversos alunos.

Paralelamente a todas estas atividades, participou-se numa sessão do Projeto Investir na Capacidade, realizado na Escola EB 2,3 de Pedrouços, no dia 21 de janeiro, que teve como objetivo realizar uma aula de voleibol a crianças sobredotadas. Sem dúvida nenhuma, uma das melhores experiências entusiasmantes que tive no decorrer da PES, uma vez que são alunos que estão constantemente a questionar, a querer aprender e o mais importante, alunos sempre bem-dispostos e alegres. Assim surge uma experiência única, que apareceu quase “do nada” e que completou este ano de uma forma fantástica. Esta experiência mostrou que tipo de trabalho deve ser realizado com eles e de que forma deve ser lidada com esta população de alunos. Foi uma experiência que “colocou a cereja no topo do bolo”.

Por último, no passado dia sete de maio, foi dinamizado o seminário pedagógico, intitulado: “A Construção da Identidade do Professor de Educação Física através da relação dialógica entre o discurso e a imagem emergentes dos momentos mais marcantes da Prática de Ensino Supervisionada de Estudantes-Estagiários” constituindo-se como uma das tarefas mais difíceis e gratificantes. A elaboração deste projeto de investigação inserido no âmbito das atividades da unidade curricular Projetos de Intervenção I e II, no MEEFEBS, teve como objetivo identificar semelhanças e dissemelhanças nos momentos mais marcantes associados ao processo de formação dos EE ao longo da PES, com base em procedimentos dedutivos e indutivos apoiados no design metodológico *photo elicitation*.

O objetivo será continuar a desenvolver e participar nas atividades, enriquecendo o conhecimento do professor e também dos alunos. Para além disso é neste contexto prático que se constrói a identidade como futuro professor de EF.

#### ***4.2.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação***

Relativamente à relação que se foi criando ao longo do ano letivo com os alunos, pode considerar-se que foi além do que era esperado. Numa escola em que existem tantas diferenças sociais nem sempre foi fácil a comunicação com todos os alunos, no entanto, como descrito no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, “diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturais e

combatendo processos de exclusão e discriminação”. Várias foram as ações colocadas em prática que contribuiriam para o alcance da integração dos alunos com maiores dificuldades a nível motor, cognitivo ou de relação interpessoal e social, como defende Nóvoa (2009a), recorrendo a jogos lúdicos e recreativos promovendo trabalho colaborativo e interação entre alunos e aplicação de estratégias diferenciadas de aprendizagem, através do ensino por níveis de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo foram surgindo algumas dificuldades na lecionação de certas modalidades, particularmente nas modalidades individuais. Uma das dificuldades sentidas prendeu-se com a falta de interesse pelas modalidades, nomeadamente ginástica e atletismo. O ponto de partida da turma que se encontrava no nível introdutório foi um fator a ter em linha de conta.

Em relação à atuação dos EE neste ano letivo foi de salientar o impacto do evento Anual realizado na escola, *Active Creative*, que despertou o interesse do grupo de EF e o entusiasmo dos alunos, assim como a presença numa aula de filosofia, de forma a perceber como os alunos se comportam para lá das aulas de EF.

Conclui-se que ao longo do ano letivo se viveu uma experiência não só profissional, mas também pessoal, bastante rica em experiências que serão recordadas como as primeiras da vida profissional no âmbito escolar.

#### ***4.2.3. Socialização profissional e institucional***

Uma das potencialidades da PES prendeu-se com a riqueza de oportunidades possibilitadas pela transição da instituição formadora para a escola, ao nível da socialização profissional. “Entendemos que o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de conceção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional” (Freitas, 2002, p.156).

Nos últimos anos, os processos de formação para a docência têm sido alvo de alterações profundas, designadamente com o processo de Bolonha (Gomes, Queirós & Batista, 2014). De acordo com os mesmos autores, a tentativa de perceber o modo como os EE constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo de construção que é influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida.

Em relação aos saberes profissionais dos professores, o processo de constituição não se restringe ao presente (Cardoso, Pino & Dorneles, 2012). É fundamental considerar que as

representações constroem-se não somente por imposição de experiências do passado e conhecimentos adquiridos, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam a reinterpretar e a formar novas representações que são decisivos na construção da identidade profissional (Cardoso et al., 2012; Gomes et al., 2014). Como aponta Dubar (1997), estas representações adquiridas pela socialização são o produto das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização. Esta socialização antecipatória como refere Gomes et al. (2014, p. 169) “tem um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação”. Nesta linha de pensamento, o professor deve compreender profundamente os sentidos da instituição escolar, devendo aprender e socializar numa troca de saberes com a comunidade escolar (Nóvoa, 2009b; Cardoso et al., 2012). Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e que interferem na interpretação das novas aprendizagens (Gomes et al., 2014). Segundo Rolim (2013) trabalhar em equipa é uma mais-valia para todos os EE, uma vez que são contributos e garantias às quais devemos recorrer sempre que possível, particularmente na fase inicial do processo de prática pedagógica.

#### ***4.2.4. A componente ético-profissional***

As questões éticas sempre estiveram presentes e determinantes na promoção no desenvolvimento profissional na área da educação (Queirós, 2014b). Como refere Oguz (2009) a importância da ética profissional resulta de um aumento de problemas éticos, nomeadamente a medicina, direito, desporto e educação são alguns exemplos onde as questões éticas profissionais se colocam com mais acuidade. Os códigos éticos estabelecidos por organizações profissionais, ajudam nas tomadas de decisão profissionais, estes mesmos códigos, apesar de serem regulados separadamente para cada profissão, existem valores que se aplicam a todas as profissões, tais como a lealdade, honestidade e o respeito (Queirós, 2014b).

Relativamente ao campo da educação, e de acordo com o mesmo autor “é perceber a questão da legitimidade do ato pedagógico como exercício de um poder de um ser humano sobre outro ser humano” (p.65). Em consequência, o autor reforça ainda que os profissionais de educação são responsáveis, perante cada educando e os seus direitos, sendo que a

responsabilidade é o núcleo da consciência profissional, nível superior da exigência deontológica.

Ao longo do tempo percebemos que a tarefa de educar que recai sobre os profissionais torna-se cada vez mais difícil e complexa. De acordo com o perfil do professor emanado no ponto II da alínea b) do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve assumir-se como um “profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente”. Como refere Santos (2008), ser professor ultrapassa a mera preparação técnica e científica, assim como as qualidades pessoais, sendo na junção destas duas vertentes que se define o professor.

Ainda no ponto II, alínea c) do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve “Fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”. Durante o percurso, foi inculcido nos alunos o sentido de autonomia, confrontando-os em assumir diferenciadas funções, nomeadamente, dar pequenas partes de aulas (aquecimento, instruir os próprios colegas num determinado exercício, construção de coreografias e sequências gímnicas). Como refere Resende et al. (2014), o aluno deve desenvolver o sentido de autonomia e autocrítica para assim conseguir progredir e evoluir ao nível do desenvolvimento pessoal, para que construa um perfil crítico e construtivo alicerçado aos valores sociais. Neste contexto a ação educativa só pode ser desempenhada por quem acredite que contribui para a formação integral das pessoas e que não se limitam a transmitir conteúdos.

Alguns alunos tiveram a oportunidade de instruir uma parte da aula de andebol, na qual a reação da turma foi benéfica, apesar de apresentarem certas lacunas  
(Reflexão da aula de 20 de março de 2019)

### 4.3. Desenvolvimento profissional

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

Ao longo da PES foram várias as tarefas realizadas e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é um processo que se faz ao longo do tempo, perante um conjunto de experiências e vivências. Este fornece um conhecimento teórico ao EE e prepara-o para a prática pedagógica, que vai oferecer situações diferentes que têm de ser refletidas e resolvidas em diversos contextos. Através de uma retrospectiva, e após o grupo todo ter refletido sobre as aulas observadas, refletia-se em conjunto sobre as aulas de cada um, o que permitiu uma troca de ideias essenciais no meu pensar reflexivo e na melhoria da minha atuação nas aulas. Grande parte da troca de ideias e da alteração de alguns aspetos menos bons foi precisamente devido à observação.

Aprender a ser professor é um processo contínuo, no qual pela interação dialética e prática, o EE vê melhorar as suas práticas diárias, de acordo com o meio envolvente e contexto escolar. E para que a aprendizagem ocorra é necessário uma interação social com outras pessoas, sendo esta imprescindível para o desenvolvimento enquanto professor.

A reflexão foi um aspeto que esteve bastante presente ao longo da PES e que contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento profissional. Tal como é referido por Batista e Queirós (2015, p.39) “não se pode conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, sendo que ser professor/investigador é, sobretudo ter uma atitude de estar na profissão de permanente questionamento”. Pressupõe uma aprendizagem constante ao longo de toda a sua prática, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental.

Em situação prática, o professor é o principal responsável por observar e encontrar estratégias para a resolução dos problemas. Todo este processo está dependente da capacidade de reflexão que o professor tem e da capacidade de se adaptar perante os dilemas. Segundo Schön (1992), é possível refletir sobre a ação, reestruturando o pensamento sobre a prática, para que possa perceber de que forma as ações são tomadas. No final das aulas havia sempre um momento destinado à reflexão. De forma colaborativa trocavam-se ideias: salientava-se os aspetos positivos das aulas, os aspetos menos bons, o que devia ser mantido e o que devia ser alterado.

Segundo Marcelo (2009), o professor tem de ser entendido como um perito adaptativo, isto é, um profissional consciencializado para realizar aprendizagens eficientes ao longo da sua vida, dado que as condições sociais estão em sucessivas mudanças. Para que todo o trabalho de planeamento do professor seja compreendido da melhor forma, antecipando determinadas lacunas que possam surgir durante a prática, o professor tem de manter-se atualizado, no que concerne à modalidade a ser lecionada pelo questionamento, que pode aparecer por parte dos alunos, à gestão de aula e controlo dos alunos, tendo em conta as suas características, os seus comportamentos, o material disponível para a prática da modalidade, entre outros fatores que estão inerentes à prática.

A transmissão de ideias e aspetos detetados pelos meus colegas estagiários, em relação às aulas, fez com que conseguisse refletir mais em relação a estes.

Para aumentar o leque de vivências, observaram-se aulas de outros colegas estagiários, particularmente filosofia, uma vez que ambos lecionávamos a mesma turma. Estas observações fizeram com que houvesse uma transferência de conhecimentos da matéria dada na sala de aula para as aulas de EF.

Com estes momentos de reflexão, as experiências passadas, as correções dos erros e sugestões, e o questionamento das ações sobre a prática, tornou possível superar dificuldades, conseguir novas aprendizagens e crescer a nível pessoal e profissional.

## 5. Reflexões finais

Após a finalização da PES, termino mais uma etapa, mais um objetivo de vida concretizado e com a sensação de superação. Esta sensação deveu-se ao facto de este ano proporcionar um conjunto de vivências diversificadas, que me permitiram melhorar a minha atuação dia após dia. Um ano riquíssimo de aprendizagens e experiências ao nível pessoal, profissional e académico. Agora que tudo acabou, sinto que as expectativas iniciais foram ao encontro do que era a realidade e as profissionais foram ainda melhor, visto que contribuíram para a minha “bagagem”.

Durante a PES, a ajuda constante da OC e da SV assim como dos meus colegas EE, dos professores, dos funcionários e dos alunos, foi com eles que convivi e que me relacionei ao longo deste ano. Segundo Amaral da Cunha (2016) é na relação com o outro e na participação nas práticas de ensino das atividades da escola, que os EE aumentam o sentido de pertença à profissão de professor, possibilitando uma participação e aproximação mais ativa à realidade escolar.

Este documento reflete toda a atividade e trabalho desenvolvido ao longo da PES de uma forma crítica, refletida e sustentada em bibliografia. A realização deste documento permitiu lembrar todas as dificuldades e desafios que surgiram no contexto real de ensino ao longo do percurso. Foi um ano muito atarefado, sempre com algo para fazer, mas que com alguma organização tudo foi possível de ser feito. Foi preciso chegar até aqui para perceber que a docência é uma atividade complexa, que necessita de formação permanente e atualização com novas aprendizagens, com o objetivo de sermos professores inovadores e competentes. Por este motivo, aprender a ser professor é um processo complexo e contínuo, resultante das várias experiências, de acordo com o meio envolvente e contexto escolar. Perante isto, foi necessário ajustar os conhecimentos adquiridos à turma e ao contexto do qual encontrava inserido, visto que cada turma apresenta um conjunto de características que diferem umas das outras e por esse motivo, as formas de agir e atuar não são as mesmas. O balanço deste caminho árduo é sem dúvida positivo. A partir do momento em que a metodologia de trabalho começou a dar frutos, quando os alunos se mantiveram motivados ao longo do ano, fez com que trabalhasse ainda mais e de evoluir enquanto professor.

O papel neste ano foi ser capaz de transmitir aos alunos algo novo, aprendizagens significativas, vontade de aprender e de darem o seu melhor em tudo aquilo que fazem. Para além de tudo o que é transmitido aos alunos, tentámos acima de tudo ser bons professores, de forma a manter um bom clima durante a aula e uma relação entre professor e aluno, fazendo os

alunos sentirem-se especiais. A vontade de poder voltar a vivenciar a diversidade de experiências que esta profissão é capaz de dar é imensa. Poder ensinar e transmitir aprendizagens significativas para a vida dos alunos é um privilégio.

“A educação física não é uma realidade monolítica, é um terreno partilhado e disputado por tradições, comunidades de prática, retóricas de legitimação e, ciclicamente, atravessado por movimentos de renovação de discursos e de práticas (...)” (Graça, 2014, p. 103).

## 6. Referências bibliográficas

- Amaral da Cunha, M. S. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. (Dissertação de Doutoramento) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, R. (2017). Aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp. 39-49.
- Batista, P. & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, A., Pino, M. & Dorneles, C. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspetiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *Anais do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul*, pp 1-15.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Direção Geral-Educação. (2019). Desporto Escolar - visão, missão e valores. *Desporto Escolar - Direção Geral de Educação Consult.* 2 de maio, disponível em <https://desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>
- Dubar, C. (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), pp. 182-188.
- Flores, M. A. (2014). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 243-260). Dordrecht: Springer.

- Freitas, M. (2002). Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, pp. 155-172.
- Gomes, P. Queirós, P., Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. 28, pp. 167 – 192.
- Guilherme, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 107-129). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de ciências do Desporto*, 7(3), pp. 401-421.
- Hastie, PA. & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), pp. 1-27.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de educação física: rotinas de planeamento e ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.) *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (Cap. 16, pp. 401-420). Lisboa: Edições Omniserviços.
- Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get here: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, pp. 1-11.
- Lima, R., Castro, J. Cardoso, S. & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), pp. 68-74.
- Longmuir, P. E. (2013). Understanding the Physical Literacy Journey of Children: The Canadian Assessment of Physical Literacy. *International Council of Sport Science and Physical Education*, 65, pp. 277-283.
- Marcelo, C. (2005). *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp.7-22.
- Marques, R. O. (2015). *A Autoavaliação como Instrumento de Autorregulação dos Progressos dos Alunos*. Coimbra: Marques, Rogério Oliveira. Relatório de Estágio apresentado a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Mesquita, I. (2014). Fundar o lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (Cap. 7, pp. 191-221). Porto: FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Farias, C. & Hastie, PA. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), pp. 205-219.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* pp. 13-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009a). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Nóvoa, A. (2009b). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero Americana de Educación*, pp. 1-17.
- Oguz, O. (2009). Physical Education Teacher Candidates and Professional Codes of Ethics. *The Sport Journal*, 12(4), pp. 1-18.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação desportiva: da aprendizagem à aplicação*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Pereira, E., Barbosa, D., Andrade, R., Claumann, G., Pelegrini, A., & Louzad, M. (2015). Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir? *Jornal brasileiro de psiquiatria*, 64(1), pp. 40-44.
- Pereira, J., Mesquita, I, Araújo, R. & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, pp. 29-43.

- Queirós, P. (2014a). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais (de Educação Física e Desporto). In I. Mesquita & J. Bento (Eds.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (Cap. 2, pp.55-73). Porto: Editora FADEUP.
- Queirós, P. (2014b). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: Editora FADEUP.
- Quina, J. N. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, M., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(1), pp. 128-129.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rodrigues, D. (2008). Physical Education in relation to the inclusive education: conceptual and methodological reflections. *Revista da Educação Física*, 14(1), 67-73.
- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, pp. 53-83. Porto: Editora FADEUP.
- Rolim, R. & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Desporto nas Aulas de Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (Cap. 8, pp. 223-254). Porto: FADEUP.
- Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). Implicações da supervisão de estágios no processo de (auto)formação dos professores cooperantes. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), pp. 91-125.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). *Conceitos básicos sobre a avaliação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rufino, L. & Neto, S. (2016). Novos modelos Curriculares para a Educação Física Brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education – 3ª Edição”. *Motrivivência*, 28(47), pp. 290-304.
- Santos, J. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), pp. 1-14.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A, Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Seabra, C., Silva, E. & Resende, R. (2016). A prática do Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), pp. 32-47.
- Siedentop D (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop D (1998). What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69: p. 18.
- Silva, F. (2014). *A Construção de um Professor de Educação Física: O Estágio Profissional como Impulsionador*. Relatório de Estágio Profissional Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes: Petrópolis.
- Teoldo, I., Greco, P.J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, pp. 69-77.
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), pp. 127-138.

### **Referências Legislativas**

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. D.R. n.º 201, Série I-A, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-lei no 79/2014 de 14 de maio, aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

## Anexos

Anexo I – Ficha de caracterização

### Ficha de caracterização do aluno

Nome: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Contacto \_\_\_\_\_

Escola anterior: \_\_\_\_\_

#### AGREGADO FAMILIAR

Com quem vives? \_\_\_\_\_

Encarregado de Educação (parentesco): \_\_\_\_\_

#### ❖ Profissão

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Outros: \_\_\_\_\_

#### ❖ Habilitações literária

Grau de escolaridade	Pai	Mãe
1º ciclo		
2º ciclo		
3º ciclo		
Secundário		
Curso Superior		
Outra situação		

#### ROTINAS DIÁRIAS

Tomas todos os dias o pequeno-almoço? \_\_\_\_\_

Dormes 8/9 horas diariamente? \_\_\_\_\_

#### SAÚDE

##### ❖ Tens problemas de saúde?

Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

### ❖ Lesões

Já tiveste algum tipo de fratura, rotura de ligamentos ou luxações?

Se sim, indica qual/quais: \_\_\_\_\_

### ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

Tens atividade extracurricular? \_\_\_\_\_

Se sim, indica qual/quais: \_\_\_\_\_

Já praticas-te alguma atividade desportiva federada? \_\_\_\_\_

Se sim, qual? \_\_\_\_\_

### VIDA ESCOLAR

Gostas de estudar? \_\_\_\_\_

Frequência de estudo

Raramente	
Diariamente	
Na véspera dos testes	

Tens acompanhamento no estudo?

Se sim, por quem? \_\_\_\_\_

Disciplinas preferidas?

Disciplinas com mais dificuldade?

Qual a tua modalidade favorita?

Qual a modalidade que menos aprecia?

Se pudesses escolher uma modalidade para ser abordada nas aulas qual escolherias?

### ❖ Qualidades que mais aprecias num professor

Simpático		Justo	
Calmo		Exigente	
Divertido		Rigoroso	
Brincalhão		Competente	
Amigo		Explique bem	
Responsável		Compreensivo	
Flexível		Ensine bem	



Anexo III – Unidade Didática

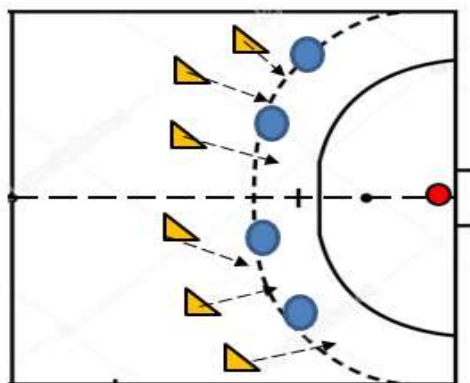
Aulas:		1/2	3/4	5	6/7	8	9/10	11/12	13
TÁTICA	Conteúdos:	HABILIDADES MOTORAS							
	Contacto com a bola	T	E	E	E	C	C	C	AS
	Ocupação do espaço	T	E	E	E	C	C	C	AS
	Progressão no espaço	T	E	E	E	C	C	C	AS
	Defesa individual		T	E	E	C	C	C	AS
	Passa e vai (2x1 e 2x2)				T	E	E	E	AS
	Progressões sucessivas (3x2 e 4x3)					T	E	E	AS
	Defesa à zona				T	E	E	E	AS
	3x3+GR		T	E	E	E	E	E	AS
	4x4+GR	AD				T	E	E	AS
CULTURA DESPORTIVA/REGULAMENTO									
REGULAMENTO	3 Passos	T	E	E	C	C	C	C	AS
	3 Segundos	T	E	E	C	C	C	C	AS
	2 Dribles	T	E	E	C	C	C	C	AS
	Violação da área		T	E	E	C	C	C	AS
	Principais faltas e incorreções		T	E	E	C	C	C	AS
FISIOLOGIA E CONDIÇÃO FÍSICA									
Vão sendo desenvolvidos de forma integrada no decorrer das aulas Flexibilidade Força									
CONCEITOS PSICOSSOCIAIS									
Os conceitos psicossociais serão abordados com o decorrer das aulas sem estar previsto um momento específico para cada um deles Cooperação Empenho Respeito Autonomia									

LEGENDA:				
AD: Avaliação diagnóstica	T: Transmissão	E: Exercitação	C: Consolidação	AS: Avaliação sumativa

## Anexo IV – Plano de aula

<b>Unidade Didática:</b> Andebol	<b>Ano:</b> 10º	<b>Aula Nº</b> 68/69	<b>Data:</b> 20 de março de 2019
<b>Nº Aula da U.D.:</b> 12 e 13 de 14	<b>Turma:</b> G	<b>Hora:</b> 8h15 <b>Duração:</b> 70min	<b>Local:</b> ESIC – E2
<b>Função Didática:</b> Exercitação	<b>Nº Rapazes:</b> 8 <b>Nº Raparigas:</b> 19	<b>Material:</b> Bolas de andebol, coletes e sinalizadores	
<b>Objetivo Geral:</b> Exercitar as progressões sucessivas, defesa à zona e a estrutura do 4x4			

Parte	T	Objetivos Específicos	Conteúdos	Descrição/ Organização	Crítérios de Êxito (CE) / Palavras-chave (PC)
INICIAL	10'	Predispor os alunos para a parte fundamental da aula.	-Corrida de velocidade.	<b>1. Ativação geral</b> - Jogo da pedra/papel/tesoura. Os alunos vão estar alocados nos 4 cantos do campo, juntando-se a pares. O aluno que ganhar o jogo passa para o outro canto e realiza novamente o jogo com outro colega. Objetivo é dar 4 voltas ao campo.	<b>Palavras-Chave:</b> - “Desmarca-te”;
FUNDAMENTAL	25'	Aprimorar o passe e receção; Exercitar as progressões sucessivas; Melhorar a postura defensiva.	- Passe e receção; - Postura defensiva; -Progressões sucessivas. <b>Regulamento:</b> - 3 Passos; - 3 Segundos; - Violação da área.	<b>2. Progressões Sucessivas</b> - O espaço da aula será dividido em 4 campos de dimensões iguais onde os alunos devem realizar situação ofensiva em situação de 3x2 (superioridade numérica), utilizando as progressões sucessivas. O aluno que inicia com bola deve atacar o espaço entre os defesas de modo a atraí-los e realizar o passe em direção ao colega imediatamente ao seu lado e assim sucessivamente até conseguirem finalizar sem oposição. Após o aluno realizar passe, deve recuar, de modo a criar novamente linha de passe, caso não consigam finalizar na primeira tentativa. Após finalizarem a situação de ataque, os alunos devem trocar de funções (ataque/defesa) com o intuito de todos passarem pelas diferentes funções. <b>Variante:</b> Mesmo exercício anterior, mas 4x3.	<b>Palavras-Chave:</b> Marcação Individual: -“Mãos altas e ao lado do corpo”; - Joelhos semi fletidos”;  Progressões Sucessivas: - “Ataca o espaço”; -“Após o passe recua”. - “Cria linha de passe”;  <b>Crítério de Êxito:</b> - Criar o maior número de vezes possíveis situações de progressões sucessivas sem oposição.
	30'	Aprimorar o passe e receção; Exercitar as progressões sucessivas; Melhorar a postura defensiva.	- Passe e receção; - Postura defensiva; -Progressões sucessivas. <b>Regulamento:</b> - 3 Passos; - 3 Segundos;	<b>3. Jogo 4x4</b> Os alunos desenvolvem jogo (4x4) metade do campo.	<b>Palavras-Chave:</b>  Progressões sucessivas: - “Ataca o espaço”; - “Recebe a bola em movimento”; - “Após o passe, recua”;



			- Violação da área.	<p><b>Pontuação:</b> Sempre que finaliza com sucesso a equipa pontua (1 golo), caso finalizem através das progressões sucessivas a equipa tem extra golo (somando 2 golos). Caso marque golo troca com a equipa que está de fora. Se não marcar troca com a equipa da defesa.</p> 	<p>- “Cria linha de passe”;</p> <p>Marcação Individual: - “Mãos altas e ao lado do corpo”;</p> <p>- Joelhos semi fletidos”;</p> <p><b>Critério de Êxito:</b> - Criar o maior número de vezes possíveis situações de progressões sucessivas sem oposição.</p>
F I N A L	5	Regular a aprendizagem através do questionamento	- Questionamento	4. Conversa com os alunos, após retorno à calma, questionando e relembrando os conteúdos que foram abordados.	

## Anexo V – Ficha de autoavaliação

Atividades Físicas (50%)			1ºP	2ºP	3ºP
<b>Psico-Motor:</b>	Executas/ aplicas os diferentes elementos técnicos, regulamentares e ações táticas nas modalidades?	- Sempre/Quase sempre (16-20); - Nem sempre (8-16); - Raramente/ Nunca (0-8).			
Aptidão Física (10%)					
<b>FitEscola:</b>	Valorizas e desenvolves as capacidades relacionadas com a aptidão física no domínio da saúde?	Encontras-te na zona saudável em 5 testes? <b>Até 20</b> Encontras-te na zona saudável em 4 testes? <b>Até 18</b> Encontras-te na zona saudável em 3 testes? <b>Até 14</b> Encontras-te na zona saudável em 2 testes? <b>Até 9</b> Encontras-te na zona saudável em 1 testes? <b>Até 4</b>			
Conhecimentos (10%)					
Tens facilidade na compreensão e na aplicação do conhecimento transmitido?		- Sempre/Quase sempre (16-20); - Nem sempre (8-16); - Raramente/ Nunca (0-8).			
Atitudes (30%)					
<b>Responsabilidade e Integridade:</b>	És assíduo, pontual e trazes o material? Respeitas-te e respeitas os outros, agindo eticamente e segundo os regulamentos?	- Sempre/Quase sempre (16-20); - Nem sempre (8-16); - Raramente/ Nunca (0-8).			
<b>Excelência e Exigência:</b>	És rigoroso e perseverante nas tarefas propostas nas aulas de educação física?				
<b>Curiosidade, Reflexão e Inovação:</b>	És curioso perante o saber, reflexivo, crítico e criativo?				
<b>Liberdade:</b>	És autónomo e responsável?				
<b>Cidadania e Participação:</b>	És tolerante e solidário?				