

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



João Carlos Costa Vilaça

Nº 30644

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 Doutora Maria Fátima Gomes Sarmiento Chaves do Instituto Universitário da Maia e do Professor Rúben Carola, do Colégio da Trofa.

Julho, 2020

Ficha de catalogação

Vilaça, J. (2020). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2ºCiclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-Chave: Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Estudante Estagiário; Orientador Cooperante.

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste ano de Prática de Ensino Supervisionada e a elaboração deste relatório não teria sido possível sem a colaboração, motivação e empenho de diversas pessoas. Gostava, por este facto, expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. A todos o meu muito obrigado.

À supervisora, Doutora Fátima Sarmento e ao Mestre Rúben Carola agradeço todo o tempo dispensado, todas as recomendações e apoio demonstrado ao longo da elaboração deste relatório. Todos os ensinamentos e rigor exigidos, contribuíram para enriquecer todas as etapas subjacentes a este ano.

Um obrigado especial ao meu colega Tiago Silva, com quem trabalhei durante este ano. Formamos uma verdadeira equipa e a entreaajuda foi essencial para conclusão deste relatório. Obrigado pelo companheirismo, força e apoio nos momentos mais difíceis.

Realço também a importância da escola cooperante e de todos os seus intervenientes, a quem agradeço pelo exemplo de ensino de excelência e ainda pela preocupação demonstrada durante todo o ano.

A todos os meus alunos, espero que recordem este ano como um ano de muita alegria e risadas, mas também de muita aprendizagem e crescimento pessoal. Agradeço o empenho e apoio de todos.

Por último, tendo consciência que sozinho nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial à minha família e à minha namorada por serem modelos de coragem, obrigado pelo apoio incondicional, incentivo, amizade, paciência demonstrada e total ajuda na superação dos obstáculos que foram surgindo ao longo desta caminhada. A eles dedico este trabalho.

Hoje, depois de cinco anos de muito esforço posso dizer que me considero mais capaz, realizado e pronto para todas as oportunidades que o futuro me reserva.

Índice Geral

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	2
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2 Expetativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional.....	5
3.1 A importância da PES.....	5
3.2 A PES no ISMAI	6
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	7
3.3.1 Turma do 6ºB.....	10
3.3.2 Turma do 11ºA4B.....	11
3.4 Caracterização do núcleo da PES	12
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	13
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	13
4.1.1 Conceção de ensino	13
4.1.1.1 Modelos de Ensino	14
4.1.2 Planeamento.....	16
4.1.2.1 Plano Anual	17
4.1.2.2 Planeamento por Período.....	18
4.1.2.3 Planeamento por Unidade Didática	19
4.1.2.4 Plano de aula.....	20
4.1.3 Realização.....	23
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica.....	23
4.1.4 Avaliação	26
4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica.....	27
4.1.4.2 Avaliação Formativa	28
4.1.4.3 Avaliação Sumativa.....	28
4.1.4.4 Autoavaliação	29
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	30
5.1 Atividades realizadas	30
5.1.1 Dia da alimentação	30
5.1.2 Halloween.....	31
5.1.3 Dramatização “Todos no sofá”	31
5.1.4 Dia do S. Martinho	32
5.1.5 Atividade de Natal.....	32
5.1.6 Torneio de basquetebol e corfebol	32
5.1.7 Lecionação de aulas ao 1º ciclo.....	33

5.1.8 Seminário.....	33
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	34
5.3 Socialização profissional e institucional.....	35
5.4 A Componente ético-profissional	37
6. Ensino à distância.....	38
7. Desenvolvimento profissional.....	40
7.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	41
8. Reflexões finais	42
9. Referências bibliográficas.....	44

Resumo

O presente relatório surge como a atividade final da Prática de Ensino Supervisionada, de modo a completar o Mestrado em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado no Instituto Universitário da Maia. O seu objetivo é o de descrever ao pormenor toda a atividade desenvolvida durante esta prática e refletir acerca da mesma. Relativamente ao relatório este encontra-se dividido em oito capítulos: (1) **Introdução**, referencia tudo que é abordado neste relatório de uma forma sintética; (2) **Dimensões pessoal e profissional**, que diz respeito a uma abordagem muito pessoal de todo o percurso académico, bem como as expectativas criadas no começo do ano letivo; (3) **Enquadramento institucional**, que refere a importância desta prática e como tudo se processa de acordo com as regras do Instituto Universitário da Maia, como também a caracterização da escola, das turmas e do meio envolvente; (4) **Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção**, que indica a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, aprendizagem esta que está dividida em: conceção de ensino, planeamento, realização e avaliação; (5) **Participação na escola e relação com a comunidade**, que descreve a importância da socialização, da participação nas atividades realizadas na escola e da componente ético-profissional; (6) **Ensino à distância**, que exprime a situação real do que passamos com o encerramento das escolas e como nos adaptamos para proporcionar aos alunos aulas produtivas e motivacionais; (7) **Desenvolvimento profissional**, que revela a importância de uma formação contínua, do seminário realizado e da reflexão de iniciação à investigação científica, bem como uma reflexão sobre os aspetos menos conseguidos na prática; (8) **Reflexões finais**, onde é realizado o balanço de todo o percurso e o contributo desta experiência para o desenvolvimento profissional. Esta atividade profissional decorreu no Colégio da Trofa, e durante o ano letivo lecionei as turmas do 6ºB e 11ºA4B, tendo ainda a oportunidade de realizar atividades para o ensino pré-escolar e 1ºciclo.

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

Abstract

The Supervised Education Practice report arises as a final activity in order to finalize the master's degree in Physical Education in basic and high school studies, taught in University Institute of Maia. This report aims to describe in detail all the activities practiced and a reflection on them. Regarding the Supervised Education Practice report, it can be divided in 8 chapters: (1) **Introduction**; (2) **Personal and professional dimensions**, which relates to a highly personal approach of my entire academic path, as well as the expectations created at the beginning of the school year; (3) **Institutional framework**, referring to the importance of this practice and how everything is processed according to the rules of University Institute of Maia, along with the characterization of the school, classes and the surrounding environment; (4) **Professional practice: from the analysis plan to the intervention**, indicating the organization and managing of teaching and learning, the latter being divided into: teaching conception, planning, realization and evaluation; (5) **Participation in school and relationship with the community**, which describes the importance of socialization, participation in activities held at school and the ethical-professional component; (6) **Distance learning**, expressing the current situation we been through with the closure of schools and how we were able to adapt in order to provide students with productive and motivational classes; (7) **Professional development**, that demonstrates the significance of a continuous training, of the seminar held and the reflection of initiation to scientific research, as well as a reflection on the less achieved aspects during practice; (8) **Final reflections**, where the balance of the entire course and the contribution of this experience to my professional development is analyzed. This professional activity was carried out at Colégio da Trofa and during the school year I taught the classes of 6ºB and 11ºA4B, having the opportunity to perform several activities for pre-school and 1st cycle.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, SUPERVISED EDUCATION PRACTICE, INTERNSHIP STUDENT.

Lista de Abreviaturas

CNAPEF- Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto

CT- Colégio da Trofa

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

ISMAI- Instituto Universitário da Maia

MEC- Modelo da Estrutura do Conhecimento

NPES- Núcleo da PES

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

OC- Orientador Cooperante

PAA- Plano Anual de Atividades

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

SPEF- Sociedade Portuguesa de Educação Física

UD- Unidades Didáticas

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º ciclo de estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física (EF) nos ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Esta unidade curricular corresponde à última fase de formação de professores e na visão de Caires (2003), o período de estágio, aqui designado por PES, é interpretado como a primeira abordagem do mundo profissional, é uma etapa de transição na qual o estudante tem a oportunidade de aplicar o conhecimento e a experiência adquiridas na sua bagagem universitária. Apresenta-se com o objetivo de proporcionar aos estudantes o confronto com a prática de um professor em contexto real, de forma a desenvolver as competências necessárias para desempenhar da melhor forma o papel de docente, com o intuito de adquirir dia após dia novos conhecimentos para uma constante evolução.

O início da prática profissional inserida na PES e o respetivo relatório estão vinculados nas normas da instituição universitária e na legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (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).

A PES decorreu no ano letivo 2019/2020, no Colégio da Trofa (CT). A intervenção consistiu em lecionar turmas do ensino básico e secundário, para que o Estudante Estagiário (EE) pudesse experienciar e lecionar alunos de diferentes faixas etárias. Sendo assim, foi atribuída uma turma do 6º ano e outra do 11ºano para lecionar durante todo o ano letivo. Em momentos distintos, surgiu a oportunidade de lecionar turmas do pré-escolar, do 1º ciclo e realizar ainda uma aula teórica para a turma de 11ºano que visava o desenvolvimento das capacidades motoras e dos diferentes métodos de treino.

Este documento relata todas as vivências ao longo deste ano letivo, sendo importante referir que para além da prática pedagógica acima referida, colaborou-se também nas atividades extracurriculares, na participação em diversas reuniões relativamente ao contexto escolar e ainda reuniões do Núcleo da PES (NPES) com o Orientador Cooperante (OC), que era quem acompanhava diariamente o trabalho desenvolvido pelos EE na sua função de docentes e por vezes com a Doutora Fátima Sarmiento, responsável por supervisionar o trabalho realizado.

É importante referir que a PES é um processo que engloba um conjunto de práticas que permitem pôr em ação toda a aprendizagem, informação, conhecimento e estratégias adquiridas nos três anos de Licenciatura e no primeiro ano de Mestrado. Este relatório é um documento reflexivo, devidamente fundamentado, que expõe e reflete todas as experiências vividas ao longo deste ano letivo, onde as dificuldades ajudaram a evoluir e saber enfrentar outras que possam surgir no futuro.

A organização do relatório da PES foi dividida em oito capítulos: 1) Introdução, que procura explicar para que se destina este relatório; 2) Enquadramento pessoal e profissional, reflete uma abordagem de todo percurso assim como as expectativas iniciais relativamente à PES; 3) Enquadramento institucional, referente à importância da PES, o NPES e a caracterização da escola cooperante; 4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, relata as experiências vivenciadas ao longo da PES, onde surge integrada a conceção de ensino, a planificação, a realização e a avaliação; 5) Participação na escola e relação com a comunidade, onde referencia algumas atividades realizadas ao longo do ano letivo e a relação com a comunidade escolar; 6) Ensino à distância, que refere a adaptação do CT com o encerramento das escolas devido ao Covid-19; 7) Desenvolvimento profissional, pretende uma reflexão sobre os aspetos menos conseguidos e a necessidade de uma formação contínua dos profissionais; 8) Reflexões finais, sobre todo o processo e o seu impacto, assim como o contributo desta experiência para o contexto escolar.

Em suma, através deste relatório pretende-se relatar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, conectando-o com os processos pedagógicos e as experiências vivenciadas.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Muito antes de ingressar no ensino superior já havia decidido que viria a ser professor de EF. Durante toda a minha infância a prática desportiva esteve presente e acompanhou-me também ao longo do meu percurso escolar, visto que a disciplina de EF foi sempre a mais compatível com o meu estilo de vida.

Natural de Vila Nova de Famalicão, pertencente ao distrito de Braga, iniciei os meus estudos na escola básica de Antas e o 2º ciclo do ensino básico na EB2,3 Júlio Brandão. Na pré-

adolescência, a mudança e adaptação a novas situações nem sempre foi fácil, mas via no desporto uma oportunidade para superar com mais ânimo os desafios que iam surgindo, e também em criar uma ligação mais forte com os novos colegas. Assim nasceu o gosto pela disciplina de EF e o fascínio pela interação entre professores e alunos, o que suscitou em mim uma admiração enorme pelo trabalho destes docentes e o desejo de um dia poder a vir a ser como eles.

A prática desportiva esteve presente na minha vida desde muito cedo. Com apenas seis anos, integrei a equipa do Ruivanense Atlético Clube, o que não só facilitou o meu percurso como tornou mais clara a certeza de que era no universo do futebol que me sentia mais confortável, realizado e feliz. Passados três anos, no decorrer de um torneio interescolar, fui convidado a jogar no clube da minha cidade natal, o Futebol Clube Famalicão. Representei a instituição durante nove anos, ao longo dos quais passei pelos vários escalões de formação até concretizar o sonho de qualquer jovem amante do futebol: representar a equipa principal.

Hoje, com 17 anos de prática desta modalidade desportiva, conto na bagagem com inúmeras conquistas, várias recaídas, mas, acima de tudo, momentos vividos intensamente e partilhados com atletas e profissionais fantásticos. Posso afirmar que este percurso me ajudou a crescer e a consolidar as bases de aprendizagem, não só para o que sou hoje como também para o que pretendo ser no futuro.

Numa altura em que não tinha ainda certeza sobre qual viria a ser a minha formação futura depois de concluído o ensino básico, ingressei no curso de Ciências e Tecnologias no CT, dado que este era o curso mais vasto e abrangia diversas áreas profissionais. Iniciei assim uma grande fase de transição, onde tudo contava para o meu futuro e o receio de não corresponder às expectativas era grande, uma vez que a meta imposta por mim mesmo era ser capaz de perseguir o meu sonho.

Com o passar do tempo percebi o quão importante era alcançar os meus objetivos e, por isso mesmo, encontro-me atualmente a realizar no CT, a PES do 2º ano de Mestrado em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário pelo ISMAI. A realização desta prática numa instituição que outrora frequentei como aluno torna esta experiência mais estimulante e enriquecedora.

Acredito que a decisão de me formar em EF partiu maioritariamente do amor que nutro pelo desporto, mas a excelente referência familiar nessa área deu o “empurrão” que faltava para que a minha escolha fosse ainda mais evidente. Ambiciono tornar-me um excelente e exemplar professor de EF, mas sempre consciente da exigência da profissão. Como referido por Nóvoa

(2009), a ação de ensinar exige a transformação dos saberes para o campo da prática. Enquanto professor de EF, pretendo contribuir para o desenvolvimento dos alunos e enriquecê-los nas componentes práticas, levando-os a criar hábitos desportivos, gosto pela atividade física e a adquirir bons valores sociais.

2.2 Expetativas iniciais

No âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Ensino da Educação Física do Instituto Universitário da Maia, eu, João Carlos Costa Vilaça, apresentei-me na escola, na qual fui selecionado para estagiar, Colégio da Trofa, no dia dois de setembro. Deste modo, iniciei o meu segundo e último ano de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Neste momento iniciará o ano mais árduo e determinante para o meu ciclo académico, onde o receio é imenso, mas a vontade de triunfar ainda é maior, pois tenho o objetivo de fazer sempre o melhor. Será com certeza uma longa caminhada, cheia de altos e baixos, onde conseguirei a transição da etapa como aluno, para a fase de docente.

Relativamente a este ano letivo sei que vou passar por algumas dificuldades, ainda que ao longo dos anos anteriores de faculdade tenha conquistado uma bagagem de conhecimentos teóricos que anseio colocar em prática na PES, no entanto estou consciente que me vou deparar com um desfasamento em relação à realidade escolar. A falta de experiência é talvez a maior dificuldade, mas a minha vontade, determinação e empenho parecem ser o ponto de partida para um dos anos mais gratificantes da futura carreira. Com isto pretendo que o meu nível de desempenho seja o melhor possível, para que consiga atingir os meus objetivos e os objetivos da escola que são proporcionar um ensino de excelência a todos os alunos. Ser professor não é fácil, implica ter conhecimentos académicos e pedagógicos, mas acima de tudo competências pessoais e sociais.

Como futuro docente vejo a Educação Física ser por vezes desvalorizada, algo que penso ser impensável uma vez que a par da Língua Portuguesa é a única disciplina que acompanha os alunos desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino obrigatório. Assim sendo, o meu principal objetivo este ano é contribuir para a formação dos jovens e motivá-los à prática da Educação Física, acima de tudo esperar que cresçam com esta disciplina. A minha maior satisfação será terminar este ano com a certeza que todo o trabalho que irei desenvolver tenha frutos no desenvolvimento dos meus alunos.

Neste ano que será repleto de trabalho e novos contextos, espero evoluir enquanto pessoa e futuro docente, para isto conto com a ajuda do meu companheiro de estágio Tiago Silva, que uma vez sendo amigos há bastante tempo irá tornar mais fácil esta jornada e com o professor Rúben, no papel de Orientador Cooperante (OC) que com o seu rigor e exigência me encaminhará para um final de sucesso. No que diz respeito ao meu desempenho, espero corresponder às expectativas dos que me rodeiam, ou seja, ser um professor estagiário competente e responsável e mais importante ainda transmitir aos alunos de forma segura todos os conteúdos importantes para a sua formação escolar.

Em suma, será um ano muito trabalhoso, onde realmente terei contacto com a realidade desta profissão, que espero no futuro realizar com o maior do profissionalismo.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

De acordo com Sá e Costa (2009), no período da PES são solicitados conjuntos de exigências, quer a nível pessoal, social, institucional como formativo. As exigências são fruto do confronto da passagem de uma instituição de formação para uma escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Cunha, 2008).

A importância desta prática de ensino supervisiona é inquestionável, proporciona ao EE domínios e instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis para a execução das suas funções, e visa beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento no campo profissional dos conhecimentos adquiridos nos anos de formação anteriores e a expansão do domínio cultural dos professores. Para Tardif (2002) a PES, constitui uma das etapas mais importantes na vida académica, e tem como objetivo proporcionar ao aluno a observação, a pesquisa, o planeamento, a execução e a avaliação das diferentes atividades pedagógicas, uma aproximação da teoria académica com a prática da sala de aula. Já para Albuquerque, Graça e Januário (2005), nesta fase existe a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor.

Neste processo da PES, destacam-se os papéis do OC e do supervisor, uma vez que o professor mais experiente e mais formado, orienta o EE que será futuro docente, assegurando assim a inserção profissional e desenvolvimento socioprofissional (Alarcão & Tavares, 2007). O OC contacta constantemente com o EE em todas as suas experiências e interage de forma direta e sistemática com o mesmo.

Conforme Cury (2003) a PES dá a consciência e a clareza ao futuro professor do que enfrentará cada dia, tendo sempre o objetivo de ser o melhor e fazer o melhor.

Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos dececionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração.

Cury (2003, p.55).

Pelo que foi em cima referido, é perceptível que a PES é fundamental na integração do EE na sua vida profissional, na qual o estudante deseja realmente estar preparado para enfrentar novos desafios de uma carreira, dando a noção daquilo que o futuro professor irá enfrentar no seu cotidiano, aprendendo a lidar com as contingências diárias e conseguir atingir o seu objetivo maior, que é o da promoção da aprendizagem.

3.2 A PES no ISMAI

A nível institucional, a PES é uma unidade curricular inserida no 2º ano do Mestrado, conta com uma equipa de 7 supervisores, 18 OC e 46 EE. Esta prática supervisionada segue as normas da instituição formadora e uma legislação específica, como referenciado no artigo nº 11 do Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio.

A PES engloba vários elementos, sendo estes, o seminário, o evento e a prática de ensino propriamente dita efetuados numa escola cooperante e ainda o relatório dessa prática, sendo que este é orientado de uma forma mais direta pelo professor da faculdade.

A PES tem como objetivo a integração dos EE nos contextos de docência, assim como, o desenvolvimento das competências profissionais nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional (artigo nº 2 do Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto). A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem visa verificar a capacidade do EE em projetar a sua atividade de ensino e aprendizagem através das relações educativas e do planeamento. Neste ponto é importante conhecer os conteúdos a lecionar, saber apresentar as matérias, avaliar os alunos, ter competência para gerir a aula, ser capaz de organizar situações de aprendizagem e orientar os alunos com eficácia pedagógica no processo de educação e formação na aula de EF. Na área de desempenho, Participação na Escola e Relações com a comunidade, o objetivo passa por verificar se o estudante é capaz de adquirir o conhecimento aprofundado da escola e das suas características, através do conhecimento dos alunos, do

contexto escolar e da comunidade em que a escola está inserida. É necessário referir a importância da pontualidade, assiduidade, empenho, atitude colaborativa e reflexão sobre a sua prática pedagógica. Relativamente ao Desenvolvimento Profissional, o futuro docente deve demonstrar domínio nos parâmetros que identificam a profissão de professor em geral e de professor de EF em particular. É imprescindível que o EE desenvolva a sua prática profissional assente num saber específico, resultante do uso dos diversos saberes integrados. Desta forma, e segundo Lima (2001), para um melhor desenvolvimento profissional a formação contínua e a atitude reflexiva têm de estar presentes desde o início da sua carreira.

Em suma, só após a conclusão do 2º ano do Mestrado, o EE adquire a especialização para se formar enquanto professor de EF, construindo assim a sua identidade como profissional.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

Segundo Imbernon (2001, como citado em Scalabrin & Molinari, 2013), para que um professor obtenha mais sucesso no trabalho, é necessário que conheça os alunos e a comunidade interna e externa da escola .

Crescer é ter acesso a informações, é ter atitude fazendo o aluno participar, é ser cidadão. Para isso é preciso conhecer os alunos, a comunidade interna e externa da escola são fatores que melhoram a qualidade do trabalho do educador, pois quando o professor conhece a realidade consegue elaborar melhor a sua prática de sala de aula e obter mais sucesso no seu trabalho.

Scalabrin & Molinari (2013, pág.3)

A PES ocorreu no CT, este situa-se na freguesia do S. Martinho do Bougado, pertence ao município da Trofa e concelho do Porto. Com cerca de 38 999 habitantes a cidade da Trofa está subdividida em oito freguesias. Com uma área total de 71,71 Km², a cidade delimita a sul e a poente pelos municípios da Maia e de Vila do Conde e a Norte e a nascente pelos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso.

Com o objetivo de gerar uma maior adesão ao desporto, a autarquia da Trofa coloca ao dispor dos seus cidadãos, espaços que visam a prática desportiva, tal como o Aquaplace - Academia Municipal da Trofa e ainda o Pavilhão Desportivo de Romão, onde podem ser praticados todos os desportos coletivos e individuais de pavilhão, natação, treino funcional, pilates, etc. Para aqueles que preferem praticar exercício físico ao ar livre, têm ao seu dispor os parques da nossa Senhora das Dores e o Parque Dr. Lima Carneiro, que para além de zonas pedonais dispõe também de uma zona desportiva com circuito de manutenção e tabelas de

basquetebol. Estes locais visam assim a promoção da prática desportiva, com uma forte preocupação na promoção e na generalização da atividade física, enquanto instrumento essencial para a melhoria da condição física, qualidade de vida e saúde dos cidadãos. Para além destes locais, a cidade dispõe ainda da Escola de atletismo da Trofa, e dos clubes de futebol de algumas das suas freguesias: o Clube Desportivo Trofense, a Associação Recreativa da Paradela, o Atlético Clube Bougadense e o Futebol Clube São Romão.

Assim, a existência de todos estes locais emerge da necessidade de proporcionar a todos os trofenses a possibilidade de realizar exercício físico na sua cidade.

No que diz respeito ao colégio, possui uma ótima localização, uma vez que se situa perto da estação de comboios da Trofa e de várias paragens de autocarro, embora o colégio disponha de carrinhas para o transporte dos alunos na ida e no regresso a casa, caso os pais ou encarregados de educação, optem por este serviço. Como há um vasto leque de alunos a frequentar a instituição, oriundos de diversos locais periféricos, esta diversidade de acesso facilita muito a comunidade escolar.

Antes da atual designação, o colégio era conhecido por Externato de Nossa Senhora das Dores, que começou o seu funcionamento no dia 7 de outubro de 1963. No ano de 2008, ocorreram grandes alterações em todas as infraestruturas físicas e materiais, incluindo a abrangência da sua escolarização, passando a integrar no ensino secundário os cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências-Socioeconómicas. Atualmente o Colégio ainda evoluiu mais em todos os aspetos, inclusive a nível das infraestruturas e ainda na integração do curso de Línguas e Humanidades.

O CT, no seu Projeto Educativo contempla todos os níveis de escolaridade obrigatória, vai desde o ensino Pré-escolar até ao 12º ano. Esta instituição escolar de ensino particular, não confessional, permite a entrada a uma população generalizada independentemente da sua etnia, ideologia ou até mesmo condição social.

O objetivo primordial, como para qualquer escola ou colégio, é atingir um patamar máximo do sucesso dos alunos em várias facetas, seja a um nível educacional, cognitivo, psicossocial, cooperativo, humano e interpessoal, acabando por proporcionar aos alunos as melhores condições de ensino, tencionando fomentar um crescimento coeso a par de uma formação civilizada e dedicada. O CT sustenta significativamente uma aposta no futuro, com o desenvolvimento e procura constante na inovação e criação de modelos pedagógicos, para que a experiência do aluno seja única nesta instituição.

Claramente que não é suficiente ter as ideias bem definidas e os princípios bem vinculados, é necessário ter os espaços próprios e as condições necessárias para capitalizar toda esta prática de uma forma dinâmica e diversificada, para que os alunos vivenciem um vasto leque de atividades que acrescentem ainda mais ao ensino e ao conhecimento. Como tal, existem algumas atividades extracurriculares tais como o xadrez, a dança, educação musical, atelier de artes e atelier de informática. Desta forma, o colégio tenta despertar e sensibilizar o aluno para diversas áreas educacionais.

Bastante moderno, o CT tem 667 alunos, 56 docentes e 29 colaboradores não docentes. O colégio possui um projeto baseado em critérios de eficácia, rigor e exigência centrados no aluno, que visam a otimização das suas competências. Tendo como objetivo a valorização pessoal e social, mas também a realização profissional do seu corpo docente e não docente.

Relativamente aos espaços dedicados à prática de EF, a escola encontra-se bem equipada, com infraestruturas recentes para um bom desenvolvimento da disciplina de EF e prática desportiva. Pode ser dividido em dois blocos, no bloco 1 encontra-se a zona desportiva com o pavilhão e o campo exterior. Em termos de material e espaços, no pavilhão temos quatro balneários sendo estes divididos entre os dois géneros e uma arrecadação onde se guarda o material necessário para a prática desportiva. Relativamente ao espaço para a prática desportiva o pavilhão tem marcações de futsal, voleibol, basquetebol e andebol, podendo sempre ser utilizado para outras práticas, como por exemplo, a ginástica. O campo exterior é um sintético de futsal, atrás de uma das balizas tem apenas um cesto de basquete. Neste campo para além do futsal podem ser realizadas outras atividades, como por exemplo, o tag-rugby. Ao contrário do pavilhão, este campo está sempre aberto, ou seja, os alunos nos seus intervalos podem utilizá-lo da maneira que pretendem. No bloco 2 deparamo-nos com a zona do pré-escolar, onde os alunos têm ao seu dispor salas de aula e zonas de lazer exterior. É neste espaço que o aluno tem as suas aulas de EF e raramente entram em contacto com os alunos do 1º ciclo até ao ensino secundário.

Os alunos não apresentam todos as mesmas capacidades e habilidades, mas independentemente do grau de ensino que frequentam, cada um deles tem de evoluir ao máximo superando as suas dificuldades e estimulando as suas aptidões, com a cooperação de professores e auxiliares competentes, capazes de intensificar em cada aluno as suas capacidades intelectuais e humanas.

Cunha (2008), acrescenta que os ritmos de aprendizagem variam consoante as capacidades, as motivações e os interesses de cada aluno. Perante isto é essencial caracterizar uma turma para, deste modo, ajustar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Concluimos assim, que numa turma existem diferentes formas e ritmos de aprendizagem e cabe ao professor conhecê-los e ajustar o ensino de acordo com os mesmos. Com isto, no início o ano letivo foram atribuídas ao EE duas turmas, uma do 6º ano e a outra do 11º ano de escolaridade, de modo a experienciar diferentes níveis de ensino.

Para a realização deste estudo o NPES criou uma ficha de caracterização individual do aluno. Esta ficha visa um conjunto de parâmetros considerados relevantes para um melhor conhecimento individual dos mesmos. As perguntas são de resposta fechada de modo a evitar a ambiguidade de respostas. A ficha contemplou diferentes áreas: identificação, alimentação, saúde, relação aluno-escola e dados desportivos. Para a obtenção de dados mais específicos relacionados com a EF, foi distribuído um questionário no início do ano letivo aos alunos de cada turma, que foi posteriormente entregue ao professor na mesma aula. O seu preenchimento demorou cerca de 30 min. Após a recolha dos dados, estes foram analisados e tratados estatisticamente de forma descritiva através da média e da frequência de respostas a cada questão.

3.3.1 Turma do 6ºB

A turma do 6ºB foi dirigida por mim durante todo o ano letivo. Era constituída por 23 alunos, sendo que 10 deles eram raparigas e 13 rapazes, sendo que um deles apresentava Necessidades de Saúde Especiais (NSE). A média de idades dos alunos estava compreendida entre os 11 e os 12 anos. De um modo geral é uma turma unida onde todos os elementos têm um bom relacionamentos uns com os outros.

No que diz respeito à aprendizagem, visto que muitos referiram nos testes iniciais que a EF era a sua disciplina preferida, foi fácil ao longo do ano aumentar o seu rendimento e mantê-los entusiasmados e focados em obter bons resultados.

Relativamente às modalidades favoritas, tal como já suspeitava, o futebol foi escolhido pela maioria dos alunos, contudo este desporto não foi abordado durante o ano letivo o que não permiti perceber se esse grau de favoritismo correspondia também a uma facilidade prática da modalidade. Quanto às modalidades que os alunos sentem mais dificuldade, podemos verificar que a maioria selecionou a ginástica. Uma vez que modalidades como futebol e voleibol foram

referidas como sendo as preferidas, podemos concluir que a turma tinha preferência pelos desportos coletivos.

No início do ano realizamos os testes do Fit Escola, onde verificamos que a turma apresentou mais dificuldades no teste da flexibilidade- senta e alcança. De forma a contornar esta dificuldade, no início de cada aula eram realizados vários exercícios para aumentar a flexibilidade dos alunos. Estes exercícios mostraram-se benéficos, uma vez que depois da reavaliação dos testes no 2º período os alunos obtiveram melhores resultados no mesmo. Os testes onde apresentaram melhores resultados foi nos abdominais e flexões onde a totalidade dos alunos foi capaz de cumprir com critérios exigidos.

Por último, e no que refere a problemas de saúde, verificou-se que 16 (70%) alunos não apresentavam nenhum problema, no entanto 4 (18%) apresentavam problemas de visão, 1 (4%) com problemas motores, 1(4%) apresentava problema de linguagem e 1(4%) apresentava problemas respiratórios. No entanto, e uma vez que estes problemas não apresentavam implicações agravadas para a prática de EF, todos os alunos participaram de uma forma ativa nas aulas.

3.3.2 Turma do 11ºA4B

A turma do 11ºA4B foi dirigida por mim durante todo o ano letivo. Era constituída por 25 alunos, 9 dos quais eram raparigas e 16 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Esta turma apresentava-se subdividida entre os cursos de ciências e tecnologias e ciências socioeconómicas. Dado que pertenciam a turmas diferentes, inicialmente o relacionamento entre alunos era mais difícil, mas ao longo do ano foram criando laços afetivos tornando-se assim uma turma cada vez mais coesa.

Sendo que a turma apresentava alunos de diversas cidades circundantes ao município da Trofa, interessou-nos saber como se deslocavam para o CT. O meio de transporte que obteve mais respostas foi o comboio, o que mostra que estes alunos sendo mais velhos demonstram responsabilidade e autonomia, sendo capazes de se deslocar sozinhos para a escola.

Relativamente às modalidades favoritas, o voleibol, basquetebol e futebol foram as escolhidas pela maioria dos alunos. Quanto às modalidades em que os alunos sentem mais dificuldades, podemos verificar que a maioria escolheu atletismo e ginástica, ou seja, modalidades de carácter mais individual.

No que diz respeito aos testes Fit Escola, podemos verificar que a turma evoluiu bastantes do 1º para o 2º período e os testes onde apresentaram uma maior evolução foram os testes de flexibilidade- senta e alcança e no salto horizontal.

Por último e no que diz respeito aos problemas de saúde, verificamos que 15 (65%) alunos não apresentavam nenhum problema, no entanto 7 (31%) apresentavam problemas de visão e apenas 1 (4%) apresentava problemas respiratórios. Os dois alunos que restam, optaram por não responder a esta questão. No entanto, e uma vez que estes problemas não apresentavam implicações agravadas para a prática da EF, todos eles tiveram uma participação ativa nas aulas.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

O grupo, designado de NPES era constituído por dois EE e pelo OC, sendo toda esta etapa era acompanhada de forma contínua pelo mesmo. Como referem Batista e Queirós (2015), a PES oferece aos futuros docentes a oportunidade de adquirirem competências e conhecimentos, através da interação de um grupo de trabalho responsável por promover uma aprendizagem coerente.

Era realizada todas as semanas, mais especificamente às quintas-feiras uma reunião do núcleo, entre o EE e o OC. Nestas reuniões, corrigíamos o planeamento da próxima semana, eram realizadas reflexões das aulas lecionadas pelo EE, examinávamos futuras propostas com o objetivo de melhoria do ensino e adiantávamos os documentos necessários para o RPES e o dossier digital.

Conforme Melsner (2004), acentuou-se a importância da supervisão pedagógica dos estagiários, visto que fornece uma quantidade de observações, supervisão adequada e o feedback que é indispensável na preparação dos futuros professores.

A intervenção desta supervisão tinha a planificação de uma aula por período, mas com a pandemia do Covid-19 no decorrer do segundo período, tal não aconteceu. Ocorreu apenas a do primeiro período, onde refletimos sobre a aula lecionada, sobre alguns erros comuns devido ao recente impacto na sociedade escolar e sobre estratégias de resolução para estes problemas. Ainda que de certa forma esta supervisão tenha sido impedida, a supervisora e o OC nunca deixaram de nos ajudar, disponibilizando parte do seu tempo para tirar dúvidas e orientar nas nossas tarefas.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo NPES relativamente às aulas, à situação de aprendizagem e ao cumprimento do respetivo objetivo foi essencial, pois o facto de sermos três pessoas heterógenas, com pensamentos e conhecimentos diferentes, permitiu um maior desenvolvimento na procura de conhecimentos e habilitações que simplificassem a tarefa de ser professor. Para uma evolução contínua, necessitamos de estar em constante reflexão e neste processo de formação inicial, a reflexão conjunta foi uma mais-valia para todos os elementos pertencentes a este núcleo.

O facto de o OC ser diretor de turma, permitiu uma sistemática troca de informação e de conhecimentos sobre este papel na comunidade escolar. Ser diretor de turma não é uma tarefa fácil, é exigente e requer uma responsabilidade acrescida, pois este é o mediador entre a turma e a direção, entre os alunos e conselho de turma e ainda dos encarregados de educação.

O professor deve compreender o papel que a escola pode desempenhar na comunidade e vice-versa, tendo a capacidade de adaptar as suas estratégias ao contexto (Flores, 2010).

Concluindo, apesar das dificuldades e adversidades conseguimos superar tudo e alcançar o sucesso no final, mas nada disto seria possível sem este núcleo de trabalho coeso, que ficará sempre na memória pela amizade e a constante ajuda. Muito do aprendemos este ano, como por exemplo, melhorar a gestão da aula, promover um clima positivo e criar interação entre todos os alunos, foi essencialmente cultivado em nós por este grupo com quem tivemos o prazer de trabalhar.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

De acordo com Alarcão (1982, como citado em Silva, 2009), ser professor é essencialmente ser capaz de tomar decisões relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de o conduzir para um melhor rendimento educativo. Deve ainda organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens necessárias das áreas do conhecimento, utilizando a avaliação, nas suas diferentes modalidades, como elemento diferencial, promotor da aprendizagem e da qualidade do ensino.

Este processo, exige preparação de um planeamento cauteloso e adequado aos alunos e ao contexto em que a escola está inserida. Para Matos (1989), a atividade do professor comporta tarefas diversas, o que exige conhecimentos para as resolver e capacidade de analisar os alunos,

de modo a colocar as tarefas pretendidas seguindo os seus interesses e necessidades. Uma das fases fundamentais deste período é o conhecimento, no qual o professor fica a conhecer os documentos necessários para a realização de um planeamento adequado.

Posto tudo isto, o ano letivo iniciou com a análise de documentos orientadores fornecidos pelo ISMAI e pela escola, nomeadamente, o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades da escola (PAA) e o roulement, documento que foi necessário para organizar as Unidades Didáticas (UD), pois nele se encontram os horários e os espaços para lecionar as aulas de cada professor.

Buchmann (1984, como citado em Marcelo Garcia,2009), refere que conhecer algo permite-nos ensiná-lo, conhecer o conteúdo em profundidade significa de uma maneira geral estar mentalmente preparado e organizado para o ensinar.

O projeto educativo, primeiro documento a ter em conta, define e clarifica em geral qual a natureza e características gerais dos serviços educativos e escolares disponibilizados pelo CT. Nele foi possível encontrar, entre outras informações, a visão e missão para o agrupamento, a caracterização global dos alunos e das condições sociais, culturais e económica das suas famílias.

Com base naquilo que o PNEF fornece, o CT tem adotado uma estratégia que permite aos alunos uma maior vivência com as diferentes modalidades existentes, mas, uma vez que o número de modalidades por período é elevado, para que se conseguissem abordar todos os conteúdos necessários em poucas aulas, foi necessária uma maior preparação da UD.

Com a ajuda destes documentos acima referidos, podemos planear e preparar aulas estruturadas, de forma a proporcionar aos alunos uma excelente aprendizagem e fomentar o gosto pela disciplina.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Para Bento (2004) a participação em variadas atividades físicas comporta um conhecimento e perceção centrados em princípios e conceitos como “regras de jogo”, competição leal (fair play) e respeito, consciência tática e física, bem como uma consciência social, associada à interação pessoal e esforço de equipa em inúmeros desportos.

No início do ano letivo, tivemos algumas dificuldades em selecionar o modelo que seria o mais adequado aos alunos e ao meio envolvente, de forma a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do ano fomos alternando os modelos conforme as UD que estávamos a lecionar.

No CT não houve nenhuma implementação de um modelo em concreto, mas sim uma adaptação de vários modelos. Essa adaptação ocorreu devido à capacidade das infraestruturas, uma vez que o pavilhão era partilhado e a duração das UD era mais curta.

Hoje em dia existem inúmeros modelos de ensino para os professores de EF. Ao longo deste ano recorreremos a alguns pressupostos de modelos como por exemplo, o Modelo de Educação Desportiva, o Ensino por Pares e o Teaching Games for Understanding.

Inicialmente a minha intervenção recaiu sobre o Modelo de Instrução Direta, que me ajudou a ter o controlo sobre as aulas e os alunos.

O Modelo de Educação Desportiva, segundo Araújo (2017), coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, ensinando-o a adotar estratégias mais implícitas, interativas e menos formais. É um modelo diferente, pois dá significado especial, o que o diferencia das restantes formas de organização das atividades físicas (Siedentop, 2002). É um processo, ao qual é transferida mais autonomia e responsabilidade aos alunos, na gestão e organização das tarefas das aulas. Um dos pontos benéficos deste modelo é a motivação, sendo que existem vários fatores que afetam a motivação dos alunos na aula de EF. A motivação é, portanto, uma parte importante da aprendizagem (Shimom, 2011; Kretschmann, 2014). Neste tipo de modelo, a tradicional unidade é substituída por uma época desportiva, constituída pelo menos 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). No final, a UD acaba com um evento culminante onde são atribuídos prémios às melhores equipas e jogadores.

O Modelo de Instrução Direta, sendo um modelo autocrático, prescrito e unidirecional, tem sido preferencialmente utilizado, talvez porque seja de melhor domínio pelos professores de EF (Siedentop, 1994). Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), afirmam que este modelo confere ao aluno um papel passivo, com reduzida autonomia, perceção de competência e com pouca atribuição de significado às tarefas realizadas na aula.

O Ensino por Pares, é um modelo de ensino que tem como principal objetivo tornar as aulas mais interativas, distanciando-se assim do ensino tradicional, no qual os alunos, em geral, assumem uma postura passiva na sala de aula. Segundo Metzler (2000), existe uma terminologia específica que é utilizada no que diz respeito ao modelo de ensino por pares. Neste modelo o professor deverá atribuir papéis específicos aos seus alunos, nomeadamente: o tutor,

que é o aluno a quem o professor atribui temporariamente a tarefa de “ser professor”, o aprendiz, que é o estudante específico que está sob observação e supervisão do tutor.

O Teaching Games for Understanding é um modelo prático, pois a sua aplicação permite ao professor ensinar e transmitir conhecimento através da prática do jogo. Se pensarmos que o jogo é um dos fatores que mais pode motivar o aluno, poderemos então depararmo-nos com o fator chave para o aumento do empenhamento do aluno na atividade (López, Práxedes & Villar 2016). A utilização do jogo como forma de aprendizagem propõe inúmeras vantagens ao professor de forma a facilitar alguns processos.

Em suma, e sendo que acreditamos que a utilização de metodologias inovadoras, proporciona-se um elevado tempo de prática ao aluno, e uma conseqüente reflexão sobre a mesma, percebemos que a aplicação do MED poderia ser vantajosa para o desenvolvimento motor, conhecimento do jogo e regras e também a nível tático, quando acompanhado pela dimensão pessoal e social inserida neste modelo.

4.1.2 Planeamento

Torna-se fundamental, tendo em conta as idades, procurar tipos de atividades que possibilitem uma larga mobilização das características do indivíduo e, por conseqüência, responder de uma forma global às necessidades de desenvolvimento harmonioso sob o ponto de vista físico, afetivo, social e moral do aluno. A disciplina de EF constitui por excelência, um espaço com grande potencialidade para promover o desenvolvimento moral utilizando os próprios conteúdos, que de uma perspetiva pessoal parece ser mais difícil de ocorrer noutras disciplinas dos currículos escolares, uma vez que a EF, propõe a elaboração de jogos cooperativos onde a dimensão competitiva procura ser de alguma forma estabelecida, servindo assim esses jogos para aprendizagens sociais e para o aumento do nível de raciocínio moral dos alunos.

Uma vez que, só acidentalmente, poderá ser o mesmo docente a acompanhar o aluno ao longo de toda a escolaridade, só o cumprimento de um plano rigoroso poderá garantir o percurso da formação desportiva do aluno.

De tudo isto depreende-se que, o que referimos em acima só será possível se estabelecermos uma cooperação leal entre as várias disciplinas e todos os professores da escola.

Ao elaborar o planeamento procuramos ser realistas. No entanto, este termo não significa que coloquemos exigências simples, facilmente atingíveis por todos os alunos. Penso

que seja importante, que se coloquem exigências elevadas e adaptadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, desde que haja um processo evolutivo onde eles estejam preparados e trabalhem para os atingir.

Antes de elaborarmos, quer um planeamento anual, a UD ou o plano de aula, devemos colocar em questão de que forma é assim tão importante planear. Quase que poderíamos responder de forma intuitiva a essa questão, pois sempre que pretendemos realizar uma tarefa, com certas metas a atingir, fazemos uma previsão da ação que vamos realizar, que funciona como um fio condutor do processo, suscetível de orientar a ação. A função mais correta do planear é modificar e transfigurar o processo, adaptando-o às circunstâncias únicas de cada situação de ensino (Anacleto, 2008).

Em educação obviamente, esta necessidade faz-se sentir mais intensamente, particularmente devido à complexidade a si inerente. Mas efetivamente, o que se faz quando se planifica? Esta ação de planear tem sido percebida como um processo psicológico em que se antecipa o futuro, se inventam os fins e os meios intrínsecos ao conhecimento pedagógico e se constrói um fio condutor de toda a ação futura (Anacleto, 2008).

Assim, relativamente às tarefas de planeamento, todos os documentos necessários à ação docente como a planificação anual, a planificação por períodos, um quadro com a sequência e extensão dos conteúdos de forma a organizar toda a informação necessária das UD e os planos de aula foram objetos de planificação prévia.

No primeiro contacto com a PES foi realizada uma reunião com todo o grupo de EF, onde o OC atribuiu as turmas que iríamos lecionar durante o ano letivo e preparou-nos para eventuais dificuldades que iríamos encontrar ao longo deste percurso. Definimos também a planificação necessária para que o ano letivo ocorresse sem qualquer problema.

4.1.2.1 Plano Anual

Começamos por elaborar o planeamento anual, de acordo com Bento (2003), este divide-se em três períodos, com as modalidades abordadas ao longo do ano letivo e as diferentes UD. É um plano que requer trabalho de preparação, de análise e uma reflexão a longo prazo. Constitui um dos elementos mais importantes numa escola, pois é a base para os restantes planeamentos e resume tudo que será abordado ao longo do ano letivo, como por exemplo, o nº de aulas, as modalidades a lecionar, o espaço da aula, etc.

Inicialmente começamos por dividir os espaços para cada professor, sendo que no CT possuíamos um pavilhão e um campo exterior, iniciámos com diferentes modalidades para que nunca estivessem três turmas no pavilhão.

Ao longo do ano letivo, os alunos tinham duas aulas por semana com a duração de 60 minutos cada. Relativamente às modalidades a lecionar, na turma do ensino secundário as modalidades abordadas de acordo com a planificação anual foram divididas pelos três períodos letivos, sendo que no primeiro período foram destinadas 6 aulas ao andebol e ao basquetebol, 8 à ginástica de solo/aparelhos/acrobática, 2 à aptidão física e 4 ao atletismo, no segundo período foram atribuídas 8 ao voleibol, 4 aos desportos de combate, 4 às atividades rítmicas e expressivas, 4 ao atletismo e 1 à aptidão física. No terceiro período foram distribuídas 8 aulas pelo futsal, 6 aos desportos de raquetes e 2 à aptidão física.

Na turma do ensino básico as modalidades abordadas foram distribuídas, da seguinte forma, de acordo com a planificação anual: no primeiro período, 8 aulas ao andebol e 8 de ginástica de solo/acrobática, 4 ao corfebol, 2 à aptidão física e 4 ao atletismo, no segundo período são 8 ao voleibol, 4 ao hóquei em campo, 4 às atividades rítmicas e expressivas e 4 ao atletismo, e no terceiro período são 8 ao futsal, 6 à patinagem e 2 à aptidão física. É importante referir que a melhoria da aptidão física, foi transversal a todas as aulas.

4.1.2.2 Planeamento por Período

Como referido no plano anual, contávamos com dois espaços para as aulas, sendo que a prioridade deste planeamento era distribuir as modalidades para que nunca estivessem mais de duas turmas no pavilhão. A rotação dos espaços era constante, visto que o número de modalidades por período era elevado. No início do primeiro período aproveitamos o bom tempo e começamos a pôr em prática as modalidades que eram possíveis de realizar no campo exterior, como o andebol, atletismo e corfebol. Modalidades como o basquetebol e a ginástica teriam de ser realizadas no pavilhão.

No segundo período, sabíamos que o campo exterior iria ser utilizado poucas vezes devido às condições meteorológicas. Assim, modalidades como judo e dança, foram realizadas em espaços menos específicos, como salas de aula, auditório, entre outros, deixando o pavilhão livre para o voleibol, atletismo e hóquei em campo.

Devido à situação da contingência relativamente ao Covid-19, não chegamos a realizar o planeamento para o terceiro período.

A alternância de espaços era constante, pois optamos por lecionar diferentes modalidades por semana, para que os alunos pudessem experienciar novas e diversas modalidades e conseguissem recolher um elevado conhecimento teórico e prático de cada modalidade. Na planificação optou-se mais pela objetividade e eficiência, de forma a que os alunos estivessem predispostos para as aulas. Normalmente as modalidades coletivas eram mais competitivas e interessavam mais aos alunos, razão pela qual foram intercaladas com as atividades individuais.

4.1.2.3 Planeamento por Unidade Didática

A planificação deve ser entendida como um processo com desenvolvimento longitudinal, uma vez que o CT recebe todos os níveis de ensino. Desta forma a planificação foi feita de forma abrangente e progressiva. Abrangente, de modo a que os alunos abordassem todas as modalidades previstas e possíveis de serem abordadas, tendo em conta os recursos da instituição. Progressiva, partindo do princípio de que os alunos cumprem aí, toda a sua escolaridade.

Conforme Bento (2003), o planeamento a este nível garante uma sequência lógico-específica e metodológica da matéria, organiza as atividades do professor e dos alunos por meio da regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos. Este autor, refere ainda que o planeamento da UD deve inserir-se, preferencialmente para o desenvolvimento do aluno, quer ao nível do conhecimento, da prática e das atitudes e valores. Considera ainda, que a duração de cada UD depende do número de aulas e da dificuldade das tarefas do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo verificou-se um diferenciado nível de tempos letivos destinado a cada UD.

De acordo com as modalidades a serem abordadas por período, procedeu-se a uma análise do planeamento anual e do período com o intuito de determinar as modalidades com mais tempo de prática e com mais conteúdos a serem lecionados. O objetivo era delinear estes conteúdos de modo a que a abordagem ocorresse numa sequência lógica respeitando sempre o nível inicial dos alunos e a sua evolução.

Em cada período foi estruturado antecipadamente um Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990), designadamente a Sequência e Extensão

de Conteúdos e seguindo as orientações do PNEF. O intuito deste modelo é seguir um grande número de ações, permitindo assim tomar decisões através da análise de diferentes variáveis de contexto e permitir tomadas de decisão que encaminhem a um ensino mais eficiente. O MEC é um instrumento que ajuda a estruturar a planificação de uma UD, e a sua análise é pertinente na medida em que assiste na deliberação e na utilização de conteúdos.

Ao longo do ano letivo a realização das UD foi um desafio, algumas modalidades fizeram-nos sair fora da zona de conforto o que nos permitiu conhecer e abordar os conteúdos de forma a que os alunos evoluíssem com a prática. As UD mais extensas ao longo deste ano foram o andebol, basquetebol, voleibol e ginástica que foram lecionados em cerca de 6 a 8 aulas cada.

No CT, a UD divide-se em quatro componentes: 1) conteúdo: retrata tudo o que é lecionado numa determinada aula, 2) objetivo específico: aborda o que pretendemos observar dos alunos de acordo com o conteúdo lecionado, 3) função didática: caracteriza a aula e a sua especificidade e 4) organização didática-metodológica: corresponde à maneira como vamos organizar as aulas de forma a cumprir uma evolução pedagógica.

É importante referir, que o sistema utilizado na realização da UD pelo CT é idêntico ao do ISMAI, o que levou a que a adaptação fosse mais rápida. Os professores de EF e o OC foram uma mais-valia para a minha evolução nesta área.

4.1.2.4 Plano de aula

De toda esta pirâmide de planeamento, os planos de aula, foram os documentos mais utilizados ao longo do ano letivo. Os planos têm um vínculo pessoal muito determinado, pois a forma de ensinar vai depender das características do docente e a forma de aprender dos discentes. No seu conteúdo inclui os objetivos da aula, os conteúdos a serem abordados, objetivos específicos, a descrição didático-metodológica das atividades, os critérios de êxito, a distribuição temporal das tarefas, o material utilizado, a reflexão do plano de aula e a bibliografia consultada.

Como referido por Rexêlo (2003), todo o conhecimento e competências de planeamento condicionam diretamente as decisões pré-interativas dos docentes. Saraiva (1997) reforça esta informação referindo que o domínio do conteúdo que é lecionado influencia todas as características da planificação.

De acordo com Bento (2003), a aula é um ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. Antes de se lecionar uma aula, esta já deve estar totalmente planeada e estruturada de modo a facilitar e a dinamizar a sua tarefa.

Todos os planos de aula foram organizados e divididos em três partes. A primeira fase, iniciava com uma conversa sobre os conteúdos a abordar, na respetiva aula e, a descrição da ativação geral direcionada para o objetivo da aula. A fase fundamental, onde eram realizados exercícios direcionados ao objetivo específico da aula e seguia a diretriz da função didática da aula. Na fase final geralmente eram executados exercícios de retorno à calma, assim como uma conversa acerca dos conteúdos abordados.

No início do ano, durante as primeiras aulas estávamos mais focados em cumprir todos os parâmetros do plano de aula, do que em observar, se todos os alunos cumpriam efetivamente com o objetivo da aula. Como professores temos de ser capazes de dinamizar as aulas, mas vi esta função dificultada, essencialmente na turma de segundo ciclo, porque quando a instrução era mais longa, os alunos dispersavam com facilidade da tarefa.

Ao passar para o segundo exercício, quebrei um pouco o ritmo da aula com uma transição lenta, devido à escolha das equipas. Poderia ter evitado se tivesse sentado os alunos chamando um a um para trás da respetiva fila sem os deixar dispersar da tarefa.

(Reflexão de aula, 9 de setembro de 2019)

Após debates com o OC e com a reflexão posterior à aula, conseguimos evoluir nesse aspeto e dar valor ao conteúdo e à evolução dos alunos, sem descurar a importância da gestão da aula.

No decorrer do ano, já com alguma autonomia foi perceptível a necessidade realizar de adaptações ao plano, pois os alunos não se encontravam todos no mesmo nível. Há medida que as adaptações iam ocorrendo, as aulas tornaram-se mais dinâmicas. Uma das estratégias utilizadas foi a realização da aula por níveis, com diferentes situações de aprendizagem, assegurando assim, um melhor desempenho e evolução dos alunos.

No exercício seguinte comecei por explicar como se realiza o bloco no voleibol e atribuindo níveis diferentes a todos os grupos, ou seja, o grupo que apresenta mais capacidades na modalidade começou a utilizar os 3 toques e posteriormente o remate e o bloco, no grupo intermédio o passador tinha a bola na mão e fazia um passe para o colega rematar e outro realizar o bloco, nos grupos com menor capacidade nesta modalidade, não foi introduzido o remate, colocavam apenas com a mão a bola na rede e realizavam o bloco.

(Reflexão de aula, 11 de Fevereiro de 2020)

Na turma do 6º ano havia um aluno com NSE, o que se traduzia pela necessidade de serem adaptadas as tarefas para a prática de certas modalidades, outras era capaz de realizar, sem ajuda e dentro das suas possibilidades. Foram elaborados alguns planos de aula com vista à melhoria da coordenação e de algumas habilidades motoras básicas, relacionadas com a modalidade que estava a ser abordada. Todo este trabalho foi realizado em paralelo com a ajuda do colega EE Tiago Silva e do OC. Nas modalidades em que demonstrava maior autonomia, era-lhe atribuído um “superpoder” para que a turma também interagisse com ele e todos disfrutassem da prática.

O aluno Paulo (nome fictício), realizou trabalhos à parte, pelo facto de não poder fazer ginástica, ficou com o professor Ruben a fazer um trabalho de coordenação.

(Reflexão de aula, 30 de setembro de 2019)

O aluno Paulo, tinha sempre durante a aula um “superpoder”, nota-se uma evolução do seu conhecimento, na modalidade de corfebol, o que tem sido brilhante.

(Reflexão de aula, 7 de outubro de 2019)

A elaboração de um plano é tão importante como a capacidade de o conseguir modificar. Com isto, deve dizer-se que o plano não pode ser completamente rígido, mas sim flexível ao ponto de permitir inserir novos elementos, mudar de rumo, se as necessidades do momento assim o exigirem. Particularmente na EF, esta flexibilidade torna-se muitas vezes necessária, já que em termos motores, muitos fatores estão em jogo e que podem influenciar o desenrolar da aula. Com isto, não é apenas o planeamento que está sujeito a alterações, várias vezes, houve a necessidade de readaptar o plano de aula ao perceber que determinados exercícios não estavam a funcionar. Esta readaptação, dos planos ou do planeamento, só foi possível através da reflexão da nossa prática. Esta permitiu-nos evoluir enquanto docentes e proporcionar aos nossos alunos, metodologias de ensino e aprendizagem cada vez melhores.

Em jeito de conclusão, toda esta evolução foi devida a vários debates e troca de conhecimentos dentro do grupo de EF. O ato de reflexão pode distinguir um professor excelente de um professor medíocre, uma vez que, ao refletir estamos em constante evolução e é nosso dever evoluir e adquirir sempre novos métodos de ensino para facultar uma aprendizagem melhor aos nossos alunos.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Claramente que numa fase inicial a motivação era grande, mas o receio também, apesar disso a fase adaptativa foi veloz devido à experiência profissional que temos na área do treino. Dois contextos distintos, mas com algumas semelhanças no domínio da relação que se cria, nos comportamentos, na empatia e na autoridade. Nem sempre o complexo de autoridade implica disciplina, por isso é necessário procurar a melhor estratégia para manter esta característica nas duas turmas. Fomos colocando regras em todas as aulas e, caso estas não fossem cumpridas, a turma ou o aluno seriam alvo de alguma punição, como por exemplo um trabalho específico de reforço muscular, recolha de material, entre outras atividades que pudessem ser realizadas ali no momento. No entendimento de Oliveira (2001), as regras e rotinas da sala de aula são necessárias para a tranquilidade, a simetria e a eficiência das aulas, devendo ser ajustáveis ao sistema inconstante de trabalho.

A disciplina não deve ser gerida com gritos, mas sim com a imposição de tarefas e regras, pois desta forma vamos estar a desenvolver características nos alunos que nunca foram estimuladas. Nas turmas de 6º ano tivemos de ter um bom aproveitamento das aulas, mapear as mesmas de uma forma estruturada, para que desta forma possuísse conteúdos que chamassem a atenção da turma e com isto trabalhar estes aspetos de uma forma coerente, para que desta forma não houvesse espaço para dispersar.

Relativamente à gestão da aula, o facto de ter o todo o pavilhão disponível permitiu que esta fosse dinâmica, não deixando os alunos dispersar, estando assim, sempre concentrados na tarefa. Durante o exercício passava pelo grupo para dar os feedbacks necessários de forma a que os alunos evoluíssem gradualmente. Antes da aula preparei o material para que a troca de exercício fosse rápida e os alunos não dispersassem. Durante os exercícios dei os feedbacks para os conteúdos que pretendia que eles desenvolvessem.

(Reflexão de aula, 8 de janeiro de 2020)

Existem elementos que beneficiam o controlo da turma. Relativamente à disciplina, Mota (2012, como citado em Lima, 2015) refere que a maximização do tempo de prática é um dos principais elementos para haver este controlo, como também o estabelecimento de regras claras, utilização de técnicas para diminuir o comportamento inadequado e promover a disciplina face aos objetivos da educação. Foi desta forma que gerimos todas as nossas aulas, principalmente nas turmas do 6º ano onde o comportamento não era de todo o desejável.

Em todas as turmas, a criação de rotinas foi necessária para que nos pudéssemos focar noutros aspetos da nossa intervenção e permitir aos alunos criar hábitos de trabalho, rentabilizando assim o seu tempo de densidade motora.

O processo de instrução torna-se essencial, uma vez que o professor é visto como um exemplo a seguir, com isto, a instrução deverá ser reforçada com a demonstração que constituiu um passo fundamental a seguir, pois, através desta, era fornecido aos alunos um modelo do que era pretendido. No 6º ano recorriamos inúmeras vezes à demonstração para que estes percebessem o exercício e o seu objetivo. Segundo Rosado e Mesquita (2009), a utilização da demonstração e a definição de regras de segurança na realização das atividades é destacada como necessária para garantir a qualidade da instrução.

A gestão do tempo da aula e a garantia de uma densidade motora adequada, foram aspetos que estiveram sempre presentes em todas as aulas que lecionamos. Esta preocupação foi ainda mais sentida pelo facto da EF no CT ter uma carga semanal mais reduzida. Procuramos rentabilizar ao máximo o tempo gasto na realização das tarefas, reduzindo os tempos mortos na sua transição e em aspetos de natureza organizativa.

Costa (1988, como citado em Branco, 2013), refere que os professores mais eficientes, geralmente despendem menos tempo em tarefas organizativas e apresentam maior capacidade de utilização de diversas formas de organização/gestão das tarefas.

Refletindo sobre o que aconteceu nas aulas lecionadas, tivemos motivos para estarmos contentes com a prestação dos nossos alunos. Ainda que, por vezes, alguns alunos não praticassem a aula, eram-lhes atribuídas tarefas para que estes percebessem que mesmo fora da prática estavam na aula. Entre estas tarefas estavam a atribuição da função de árbitro, marcação de pontos, recolha de material e a ajuda na execução e correção de exercícios. A gestão/organização, foi apenas eficaz quando o docente era capaz de produzir elevados índices de empenho dos alunos nas tarefas apresentadas nas aulas, promovendo assim um reduzido número de comportamentos inadequados e um uso eficaz de tempo de aula, tal como referido por (Siedentop, 1983).

Um dos pontos que achamos que iria ser mais difícil de contornar ao longo do ano, seria a falta de motivação dos alunos do secundário. Com isto procuramos antecipar este problema com as estratégias referidas anteriormente. Como a turma de 11º ano foi bastante cooperante no trabalho e ajuda em todas as aulas, a implementação destas estratégias foi poucas vezes utilizada. Poderíamos dizer que este aspeto comportamental é devido ao facto de a EF contar para a média, mas na verdade é apenas um comportamento exemplar e edificativo desta turma.

Esperamos que esta conduta reflita uma mudança de paradigma neste colégio acerca da disciplina de EF e que realmente a sua valorização seja evidente.

Das UD lecionadas não sentimos dificuldade nenhuma a nível teórico e prático, muito devido ao facto de analisar o PNEF, as Aprendizagens Essenciais, de ler alguns livros adequados ao ano de escolaridade que estamos inseridos. Isto não significa que não temos aspetos a progredir como docente, errado, apenas não sentimos muita dificuldade a abordar os conteúdos programáticos devido ao estudo. Claramente que nas modalidades de Atletismo e de Ginástica tivemos uma atenção redobrada a nível de segurança para não afetar a integridade física dos alunos. Esta nossa análise proporcionou algum receio na escolha dos exercícios, nas estratégias utilizadas e na gestão dos alunos. Apesar de não ter tido muita dificuldade, isso não significa que não devamos continuar a aprofundar ainda mais conhecimento, preparando-me antecipadamente para lecionar todas as UD. É importante não deixarmos de estudar e de procurar saber sempre mais, porque esse saber vai ter influência nas aulas que lecionamos.

O trabalho de grupo foi interessante, pois visualizei os alunos com menos dificuldade a ajudar os que tem mais dificuldade e isto seria um dos objetivos da aula para que a motivação continue presente e o desejo de se superar seja cada vez maior. Eu andava sempre pelos colchoes a ajudar os alunos nas suas sequências, permanecendo com mais frequência onde os alunos com mais dificuldades se encontravam, para eles se sentirem confiantes a realizar os elementos.

(Reflexão de aula, 17 de outubro de 2020)

Em termos de disponibilidade e acessibilidade aos espaços, no Colégio da Trofa temos um roulement que restringe os espaços atribuídos a cada docente, que por vezes pode sofrer alterações devido ao clima. Estas alterações já ocorreram em algumas aulas e tivemos de ter a capacidade de adaptar o plano ao espaço. Nesse aspeto inicialmente apresentaram-se algumas complicações, porque estava tudo configurado para um determinado contexto e depois tivemos de alterar tudo para que a aula fosse o mais possível de encontro ao objetivo ambicionado. Como estas situações práticas foram repetidas algumas vezes, neste momento o sentimento é que somos capazes de antecipar e resolver este tipo de adversidades.

Em todas as turmas, de elevado número de alunos, foi possível visualizar os diferentes níveis de comportamento e desempenho, mas apesar disso a evolução manifestou-se, o que demonstra a vontade, o empenho e a determinação dos alunos para crescerem e aprenderem na atividade física.

Nos alunos que demonstravam mais dificuldades, optou-se por criar situações de sucesso de forma a motivá-los, enquadrando o nível deles à atividade.

Nos alunos com maior aptidão, os estímulos mais avançados parecera ser os mais adequados, uma vez que, sendo mais desafiantes lhes permitem um maior foco em todas as aulas de uma forma impulsionadora.

4.1.4 Avaliação

Juntamente com a planificação e a realização do ensino, a avaliação é uma tarefa fundamental da docência (Bento, 2003).

Landshere (1979, como citado em Pinto, 2016), define a avaliação como um processo sistemático, onde o intuito é determinar em que medida as metas educativas são atingidas, sendo este um processo que sustenta um ensino e uma aprendizagem com qualidade (Pinto, 2016). A chave para uma boa avaliação consiste em relacionar os seus processos tanto diretamente quanto possível com metas específicas de aprendizagem a serem avaliadas.

Esta avaliação depende da observação, para Sarmento (2004), a observação é mais do que olhar, é recolher significados distintos através da visualização, ou seja, o docente que observa tem de conceder inevitavelmente um sentido e significado ao que vê, já para não falar que esta vocação intrínseca é subjetiva por ser própria a cada docente. Esta capacidade depende bastante da experiência profissional, e por se tratar do ano da PES, foi evidente a dificuldade para avaliar uma turma com um elevado número de alunos. A individualidade é um constrangimento que atua ativamente e dinamicamente no decorrer deste processo de análise.

O ato de avaliar é dinâmico, contínuo e sistemático e tem de permitir acompanhar o aperfeiçoamento do ato educativo.

Para Ferreira (2007) a avaliação diagnóstica, a formativa e a sumativa são momentos que se completam apesar de se executarem em momentos distintos e conjeturarem funções diferentes.

Em algumas modalidades optou-se por recorrer a quatro tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa e autoavaliação. Sendo que a primeira não foi aplicada em todas as modalidades. Nesta fase avaliativa, como docente, deve haver uma seleção e referenciação dos comportamentos que se pretende avaliar e os seus critérios de êxito sendo que, desta forma, sabe-se o que realmente se pretende observar.

Estes quatro momentos de avaliação, apresentam uma grande importância no processo de ensino e aprendizagem, pois permitem aos professores perceber o nível em que os alunos se encontram, para que se proceda ao ensino mais adequado. O processo entre as avaliações

iniciais e finais permite acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, referenciando o que já foi assimilado e o que está ainda por assimilar. A avaliação, não é mais do que a quantificação da distância a que o aluno ficou da meta pré-estabelecida. Nas escolas é impossível descurar a avaliação e a classificação dos alunos, uma vez que é focados na obtenção da melhor avaliação possível, que os alunos procuram evoluir durante todo o ano letivo. (Silva & Lopes, 2016).

4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica segundo Bloom, Hastings & Madaus (1983, como citado em Ferreira, 2007) procura saber se o aluno possui os pré-requisitos que lhe permitam iniciar uma nova aprendizagem. Com isto, o professor pode conhecer as características dos alunos, no âmbito dos pré-requisitos, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino e aprendizagem.

Esta avaliação resumiu-se em analisar o nível de desempenho psico-motor dos alunos e estabelecer estratégias necessárias para adaptar as aulas ao contexto que estes alunos estão inseridos.

No CT, esta avaliação foi realizada na primeira aula apenas nas modalidades coletivas. Durante esta avaliação, foram sentidas dificuldades na verificação, observação e registo, de todos os parâmetros escolhidos sendo que, fatores como, o desconhecimento dos nomes dos alunos, a utilização de uma grelha de avaliação bastante complexa e a pouca experiência de observação contribuíram para este insucesso.

Aproveitando as equipas já formadas passei logo para o jogo 5x5 em meio campo, ao realizar a avaliação diagnóstica dos alunos observei que esta turma apresenta bom nível nesta modalidade, o que fez com que o jogo decorresse de forma dinâmica e intensa.

(Reflexão de aula, 10 de setembro de 2019)

Com o decorrer da PES e com as reflexões, realizadas conjuntamente com o OC, a avaliação tornou-se mais simplificada, uma vez que passamos a focar-nos no nível geral da turma e na sua evolução futura.

4.1.4.2 Avaliação Formativa

Para os alunos, a avaliação formativa providencia informações sobre as suas aprendizagens, em que patamar estão, onde precisam de chegar e como o fazer da melhor maneira (Araújo & Diniz, 2015).

A avaliação formativa que foi realizada durante as aulas, permitiu-nos verificar onde é que os alunos sentiam mais dificuldade e deste modo trabalhar essas mesmas dificuldades para melhorar o seu desempenho.

Apesar de tudo, a avaliação formativa adotou um caráter informal, sendo que os feedbacks transmitidos aos alunos, com vista ao aperfeiçoamento e regulação da aprendizagem, foram realizados verbalmente, podendo ser utilizados coletiva ou individualmente. Ao longo do ano letivo, estes feedbacks foram constantemente utilizados, e as informações que continham, eram sempre com intuito de melhorar a prestação dos alunos e de os focar nos objetivos pretendidos.

Este método de avaliação permitiu perceber o que estava mal no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo assim, a ajustes nas estratégias de lecionação.

4.1.4.3 Avaliação Sumativa

Conforme Ribeiro (1997), a avaliação sumativa pretende avaliar o progresso do aluno no final de uma unidade de aprendizagem e obter informações que permitam melhorar o processo de ensino. Existem evidências consideráveis que demonstram que quando os professores definem objetivos de aprendizagem, informam os alunos do que pretendem, para que estes sejam capazes de no final do ano realizar uma sequência de aprendizagem, e assim, melhorar o ensino, a avaliação e em consequência a aprendizagem (Tenbrink, 2011). Isto ocorre principalmente, porque os professores orientam os alunos de acordo com aqueles que são os critérios que pretendem que eles aprendam. Assim, tem também a oportunidade de corrigir certas limitações e ajudar nas suas dificuldades, através dos feedbacks por eles transmitidos.

Na opinião de Aranha (2004), é a avaliação sumativa que permite comparar os resultados iniciais com os finais, permitindo fazer uma síntese de tudo o que aconteceu ao longo da UD, verificando o grau de (in)sucesso do trabalho realizado.

Existem dois critérios definidos na instituição do Colégio da Trofa que se resume em duas grandes áreas: a área atitudinal e a área Processual.

Na primeira grande área, a atitudinal, está englobada a participação e o empenho, e a percentagem atribuída é de 50%. Já na área processual é atribuída uma percentagem de 50%, que engloba todas modalidades práticas lecionadas em todas as aulas, como por exemplo: Basquetebol, Corfebol, Ginástica de solo e aparelhos, Atletismo entre outras. De referir que de acordo com as idiossincrasias de cada uma das disciplinas, as suas classificações finais em cada período, são a média aritmética dos níveis atribuídos a cada uma delas ministrada até ao momento culminante, que se trata da avaliação final.

A dificuldade na avaliação depende muito das modalidades, sendo as coletivas as mais difíceis, pois é necessário observar vários pontos ao mesmo tempo e ponderar bem no que diz respeito à atribuição da cotação para cada ponto. Para que pudéssemos avaliar os alunos da forma mais correta por vezes optávamos por realizar alguns exercícios critério. Nas modalidades individuais a tarefa estava mais facilitada, pois a atribuição de pontos é feita a cada aluno individualmente.

Obviamente que existiram sempre alunos com melhor desempenho motor que outros, mas o objetivo era que na avaliação final fosse notória uma evolução em cada um deles de forma gratificante. O ato de ensinar é um processo de ensino e aprendizagem que naturalmente vai provocar no aluno certas modificações.

Na avaliação sumativa, existem certas preocupações por parte do professor, dadas as consequências que esta traz aos alunos, tendo este procedimento normalmente grande influência na vida dos mesmos. Este facto, exige particular ponderação por parte dos professores fazendo com que o processo avaliativo tenha de ser cuidadosamente preparado.

4.1.4.4 Autoavaliação

Segundo Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010 p.63) as “aprendizagens significativas só acontecem se houver por parte dos alunos uma compreensão e uma reflexão sobre as suas aprendizagens”.

A autoavaliação permite aos alunos refletirem sobre a área atitudinal e a área processual, na primeira os alunos avaliam a responsabilidade e cooperação nas aulas, na segunda avaliam a sua prestação nas atividades físicas, aptidão física e conhecimentos de forma a identificar os seus pontos fortes e as suas fragilidades.

Esta avaliação foi realizada no final de cada período, no decorrer de uma aula, através do preenchimento por escrito de uma ficha de autoavaliação, já pré-definida pela escola. Nesta ficha os alunos tinham de classificar de 1 a 5 o seu desempenho nas áreas acima referidas, com a respetiva justificação descritiva do porquê dessa autoavaliação.

Esta avaliação mostrou ser uma ferramenta importante para a reflexão dos alunos sobre a sua prática e tornou-se essencial para percebermos o que os alunos pensavam.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

No que diz respeito às atividades realizadas, é importante salientar a nossa disponibilidade, contribuição e empenho, como também as aprendizagens que retiramos desde o início do ano letivo. Procuramos colaborar ativamente em todas as atividades da escola, pois consideramos ser uma mais-valia para a nossa formação enquanto profissionais desta área.

Como estipulado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve encarar a escola e também a comunidade como espaços de inclusão e intervenção social, em torno de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

Todas as atividades tiveram um papel preponderante, dado que foram aprendizagens novas, mas foi importante realizar uma reflexão do que correu bem e o que poderia ter corrido melhor.

5.1.1 Dia da alimentação

Organizamos, participamos e colaboramos na dinamização do dia da alimentação, esta atividade foi dinamizada pelo grupo de Biologia e Geologia juntamente com o grupo de EF. A atividade foi realizada no dia 16 de outubro de 2019 e foi direcionada para o 2º e 3º ciclo.

Nesta atividade, foram criados alguns jogos com os alunos na aula de EF com o intuito de alertar e informar os mesmos sobre a Alimentação Saudável e a Atividade Física. Reconhecendo o Dia Mundial da Alimentação como um dia importante para a promoção de hábitos alimentares saudáveis junto da população jovem, as atividades revelaram-se de extrema

importância, uma vez que permitiram melhorar os conhecimentos dos alunos e fazer que os mesmos consciencializassem a família para a prática de hábitos alimentares saudáveis.

Neste sentido, foram desenvolvidas duas atividades lúdicas/competitivas e ainda a elaboração de um panfleto informativo sobre a atividade física e as suas recomendações diárias. Nas atividades lúdicas construímos uma pirâmide alimentar em 3D, onde os alunos tinham de colocar os alimentos no lugar correto da pirâmide, seguido de um jogo de alimentação saudável e não saudável, em que o objetivo era colocar os alimentos recortados nas caixas correspondentes. Vencia o grupo que colocasse os alimentos no sítio correto mais vezes e acabasse primeiro a estafeta.

Esta data é comemorada em diversos países com o intuito de alertar e consciencializar a comunidade escolar para questões relacionadas com a alimentação e nutrição. Como o CT tem consciência da importância deste tema, todos os anos decide realizar diversas atividades para os alunos, de forma a que ano após ano esta problemática seja ultrapassada.

5.1.2 Halloween

Participamos também na atividade de Halloween como colaboradores e dinamizadores, onde a partir de um contentor vazio construímos uma “casa assombrada” que serviu de local para a realização da atividade, que era direcionada apenas aos alunos do 2º e 3º ciclo. Após dias de trabalho, o resultado final foi espetacular, conseguindo criar um ambiente assustador e animar os nossos alunos.

Após o trabalho exaustivo com a montagem do cenário ideal, no final todos os alunos e professores gostaram da iniciativa. Será com certeza uma atividade lembrada no futuro por toda a comunidade escolar.

5.1.3 Dramatização “Todos no sofá”

A atividade “Todos no sofá”, corresponde à dramatização de um conto direcionado para os alunos do pré-escolar, que foi realizada no dia 18 de novembro de 2019. Contou com 70 participantes e com a colaboração do grupo de EF que “dramatizou” diferentes animais.

A cada professor foi atribuída a representação de um animal e quando o narrador da história chamasse pelo animal, este teria de o representar da melhor forma junto dos alunos.

5.1.4 Dia do S. Martinho

A atividade do dia de S. Martinho foi realizada numa visita à quinta dos Carriços na Trofa. Foi direcionada para os alunos do pré-escolar e do 1º ciclo e contou com 170 participantes.

Foram realizados vários jogos tradicionais, assim como a fogueira que tanto caracteriza este dia. Os alunos mostraram-se ativos e contentes, numa atividade realizada fora do espaço escolar o que lhes despertou também alguma curiosidade..

De realçar ainda que foi o meu primeiro contacto dos alunos do 1º ciclo, o que tornou esta atividade mais desafiante.

5.1.5 Atividade de Natal

A atividade de natal foi realizada numa igreja na Trofa, onde decorreu uma cerimónia para os pais e alunos do pré-escolar, 1º e 2º ciclos. Contou com 230 alunos e aproximadamente 500 familiares.

Esta atividade foi a mais complexa, devido à importância histórica que representa no CT. Foi uma atividade que teve a colaboração de vários docentes e alunos num espetáculo apresentado aos familiares.

Após uma reflexão sobre a atividade realçamos que os pontos fortes foram a diversidade de atividades realizadas, a participação dos alunos e o ambiente em redor de toda a atividade, com tudo, retiramos alguns pontos a melhorar, como a participação de poucos professores e auxiliares na gestão da atividade.

5.1.6 Torneio de basquetebol e corfebol

No 1º período foram realizados dois torneios diferentes. Relativamente ao torneio de corfebol, direcionado para os alunos do 2º ciclo, contou com cerca de 50 alunos e foi realizado no dia 14 de dezembro de 2019. Este torneio decorreu na forma de campeonato, em que a equipa que obteve mais pontos foi eleita campeã.

O torneio de basquetebol foi direcionado para os alunos do 3º ciclo e secundário, e foi dividido em três escalões. No primeiro escalão realizou-se um campeonato entre o 7º e 8º ano, no segundo escalão participaram os alunos do 9º e 10º ano e por fim, no terceiro escalão efetuou-se um torneio por grupos. Este torneio contou com 243 alunos.

Os professores tomaram os papéis de árbitros e o evento culminou com a entrega de prémios às equipas vencedoras.

5.1.7 Lecionação de aulas ao 1º ciclo

Lecionar aos alunos do 1º ciclo foi uma experiência completamente diferente de tudo o que já tinha vivenciado até à altura, deparei-me com uma mentalidade completamente diferente de tudo o que até aqui estava habituado.

A primeira dificuldade foi conhecer o programa direcionado à faixa etária destes alunos e depois rapidamente procurar material para a realização das aulas. Optei por jogos lúdicos e percursos com obstáculos para trabalhar a coordenação dos alunos.

Ao lecionar ao 4º ano, a aula decorreu dentro da normalidade, o aspeto que mais me chamou a atenção foi o comportamento dos alunos e a forma com que queriam a atenção dos professores. Relativamente ao 1º ano, tentei adotar os mesmos jogos, mas rapidamente me apercebi que não dava, a competitividade nestas idades deixa os alunos frustrados o que influencia a sua participação na aula, logo optei por exercícios onde a competitividade fosse pouca ou nula.

Foi das experiências mais importantes para mim como futuro docente, onde consegui interagir com alunos de diferentes idades e conhecer mais sobre o programa de EF do 1º ciclo. Foi sem dúvida uma tarefa foi muito enriquecedora.

5.1.8 Seminário

Uma das tarefas propostas pelo ISMAI desde o início do ano letivo, foi a apresentação de um seminário na escola, com tudo, devido ao COVID-19 e ao estado de contingência a apresentação na escola não foi possível.

A apresentação ocorreu assim online por via *Microsoft Teams*, e contou com a presença do grupo de EF da turma do 6ºB (turma com a qual ocorreu o projeto), a direção do CT que foi a principal incitadora do nosso projeto de intervenção, a professora Sara Santos e ainda a supervisora, Doutora Fátima Sarmiento.

O núcleo da PES, proporcionou a apresentação à comunidade escolar através de um seminário no âmbito do projeto “*Skills4genius*”. Optámos por este projeto, pois consideramos

que podia ser um tema imprescindível para as escolas desenvolverem, através de atividades, recreio ou até mesmo, no caso da EF através de modelos de ensino.

Este projeto tem como objetivo apostar na valorização do crescimento do aluno, nas competências da criatividade e no pensamento crítico, sendo que por vezes os alunos mais novos perdem a sua criatividade para a timidez ou para o medo de errar e acabam por não desenvolver esta capacidade que é importante para o futuro. Neste projeto, vimos a oportunidade de oferecer algo novo aos alunos e derrubar a barreira existente do conformismo. Na prática, este projeto desenvolveu-se através de vários testes práticos, nomeadamente, o questionário de experiências prévias desportivas e tempo sedentário, teste do pensamento criativo, TCAM (teste de criatividade motora) e performance motora avaliada através de três testes: salto vertical, agilidade e velocidade, sendo que o último teste não chegou a ser implementado devido à pandemia e ao encerramento das escolas.

Depois da recolha e análise dos dados e das respetivas correlações, realizámos a apresentação do seminário, superando as nossas expectativas e com um *feedback* muito positivo.

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

Apesar de existirem sempre fatores limitantes, é a relação professor-aluno que vai definir parte do processo educativo. Assim sendo, procurei ao longo deste ano letivo transmitir os meus valores aos meus alunos para que eles os levassem como lições para a vida e guardei comigo todos os ensinamentos que também eles me passaram. Parafraseando Aristóteles, “O ensino é o ato comum do professor e do aluno.”

Segundo Nóvoa (2002), a formação de profissionais com autonomia e com motivação para aprender continuamente pressupõe que a relação professor-aluno tenha, como foco, a aprendizagem construtiva do estudante, e seja baseada na confiança, na disposição e na capacidade de aprender.

Contudo, surgiram sempre certas dificuldades ao longo do ano, sendo que a desmotivação dos alunos para a prática de EF foi a mais difícil de contornar. Para tal, procurei desenvolver estratégias, proporcionando aos alunos uma maior lista de atividades em grupo e individuais que permitisse manter não só a sua motivação como ganhar interesse na prática destas modalidades nas aulas seguintes. Tal como descrito no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, o professor “desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao

sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos”.

Relativamente à atuação dos EE ao longo do ano letivo, é importante realçar aquilo que aprendemos com as atividades realizadas. Como aspeto principal devemos salientar a cooperação entre todos os professores, na gestão de tarefas e divisão de responsabilidades. Referir também que a experiência dos professores do CT na preparação de todo o tipo de atividades facilitou muito esse processo aos EE, dado que por vezes tornávamos difíceis tarefas aparentemente fáceis, devido à nossa falta de experiência. 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.

Em suma, foi um ano repleto de experiências enriquecedoras tanto a nível profissional como pessoal, que ficarão para sempre guardadas como o início de uma longa aprendizagem no âmbito do ensino escolar.

5.3 Socialização profissional e institucional

O docente não se pode limitar à relação professor-aluno, nem à atividade dentro da sala de aula. Conforme o Decreto de lei Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve colaborar com todos os participantes envolvidos no meio escolar, integrando-se na comunidade e desenvolvendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, assim como outras instituições da comunidade.

Conforme Nóvoa (2009), o exercício profissional organiza-se em torno de “comunidades práticas” na escola, como por exemplo, através de reuniões gerais, de departamento, de grupo disciplinar e de conselho de turma, ficando perceptível que a função do professor decorre de forma coletiva.

Sabendo que o EE é também um veículo de socialização, todas as suas ações tem influência no contexto escolar. Trata-se do processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção da identidade profissional, com todas as implicações que esse processo implica. Neste sentido, os professores devem entender a importância das suas decisões e ações para modificar a escola de acordo com os seus objetivos.

É importante de realçar que o CT teve um papel preponderante para ultrapassar as dificuldades iniciais da profissão, todos os intervenientes acolheram os EE da melhor forma possível, todos eles mostraram disponibilidade em ouvir as ideias defendidas por nós.

Durante o ano letivo, penso que contribui para que esta socialização fosse realmente positiva, tentando ter um papel ativo na comunidade escolar, participar em todas as atividades desportivas e não desportivas, no caso das reuniões em cima referidas e atividades presentes no PAA.

O OC faz com que o EE não só compreenda, mas assimile e refletia sobre todos os ensinamentos de variadas formas. Este teve um papel muito importante na iniciação da identidade profissional, assim como, no desenvolvimento de competências e conhecimentos. Posso afirmar, que foi um alicerce para o sucesso da PES e que foram muitas as aprendizagens, exemplos e testemunhos, que tornaram este projeto benéfico para a nossa evolução enquanto futuros profissionais.

De realçar também o grupo de EF, em que foi estabelecida uma relação de cumplicidade, cordialidade, simpatia e honestidade. Os professores mais experientes auxiliavam os EE na adaptação a um novo ambiente. Havia espaço para o diálogo, trocas de ideias ou dúvidas sobre a prática e outros temas.

Considerando que a participação na vida escolar, o conhecimento da escola e a socialização com todos os elementos da comunidade, jamais podem ser desprezados pelos EE, ao longo do ano letivo cooperei e realizei várias atividades concretizando-as com qualidade e eficácia. Assim sendo, demonstrei que os professores de EF prestam um bom serviço à escola no seu todo, não cumprindo apenas com a carga letiva que lhes é atribuída no início do ano, mas com tudo aquilo que é solicitado pelo meio escolar.

5.4 A Componente ético-profissional

As questões éticas sempre se mostraram determinantes na promoção do desenvolvimento profissional e na construção da identidade profissional. Para Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo enquanto professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios.

Assim sendo, ao longo do ano letivo, percebendo que a tarefa de educar/ ensinar os nossos alunos se tornou cada vez mais desafiante e complexa, fomos construindo a nossa identidade profissional, baseada nos valores pessoais, experiências prévias e em tudo aquilo que adquirimos ao longo da nossa formação. Os ensinamentos transmitidos tanto pelo grupo de EF como pelos alunos contribuíram também para construção desta identidade. De acordo com o perfil do professor mencionado 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”.

Enquanto futuros professores, consideramos que nos diferentes momentos do ano transato, foram surgindo alguns problemas, certas necessidades e perspetivas diferentes dos meus colegas. Por todos estes motivos, pareceu-nos sempre importante demonstrar qual o nosso ponto de vista e perceber se este funcionaria da forma pretendida no momento de o transmitir aos alunos. É ainda importante perceber que como EE fomos responsáveis por cada um dos nossos educandos e foi sempre fator presente na nossa prática, o respeito pelos seus direitos, uma vez que a responsabilidade é o núcleo da consciência profissional.

Como referenciado 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”. Tendo em vista a importância do nosso papel enquanto EE no desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos meus alunos, tentamos sempre promover o desenvolvimento dos seus interesses, a construção de significados acerca do trabalho e a importância dos conteúdos curriculares.

Segundo Schultheiss, Palma e Manzi (2005), os professores são percebidos pelos alunos como pessoas que ajudam a adquirir informação e identificar opções ocupacionais, fornecem apoio social; moldam as suas conceções de trabalho e transmitem valores de vida.

Em suma, na minha perspetiva, os alunos valorizam as práticas que os professores implementam para promover a sua autonomia, a disponibilidade que mostram para responder às suas necessidades, bem como o empenho na formação de futuros cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram.

6. Ensino à distância

O ensino à distância teve início no terceiro período letivo, depois da suspensão das atividades letivas presenciais e como tal o CT seguiu as orientações do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF). Assim sendo e tentando ir de encontro a estas orientações, procuramos manter e/ou elevar a aptidão física e diferenciar a atividade pedagógica e adequá-la ao contexto educativo de cada turma e de cada aluno.

Quando a realidade se alterou, surgiu o receio sobre a eficácia deste novo método de ensino à distância em termos de aprendizagem, sobretudo quando comparado com o ensino em contexto escolar e presencial. Assim surgiu a questão de como funcionaria o ensino à distância e como a predisposição dos alunos poderia ser a mesma.

Sendo que no momento da formação inicial, somos preparados para desafios em contexto de sala de aula, esta experiência era completamente nova e teria de ser desenvolvida pelo grupo de EF. A eficácia deste ensino dependeu de vários fatores, desde a preparação do professor ao perfil específico de cada aluno. Existiu então a necessidade de perceber qual a melhor forma de fazer com que os alunos se mantivessem atentos e interessados na aula, mas desta vez através de um ecrã de computador.

Com o confinamento, foi fundamental criar rotinas para os nossos alunos e destacar a importância, agora mais que nunca, de se manterem ativos e praticar exercício físico com segurança e sem sair de casa. Posto isto, em meados de março, com o encerramento das escolas começamos por realizar desafios diários em formato de vídeo, com o objetivo que todos se mantivessem ativos.

O CT, durante este período deu extrema importância às aulas de EF, sendo que desde o primeiro dia de aulas do 3º período começamos por criar e proporcionar aos alunos aulas diferentes e que combatassem acima de tudo o sedentarismo imposto pelo confinamento. As aulas decorriam no horário estipulado desde o início do ano letivo e tinham uma duração de 45 minutos, sendo que os 15 minutos iniciais seriam para abordar aspetos teóricos das

modalidades de futsal ou badminton. No tempo restante realizávamos um treino, proposto por nós, de forma a tornar o dia dos alunos mais ativo.

No início foi complicado gerir a participação dos alunos nas aulas, principalmente no sexto ano, porque estavam com alguma vergonha de se expor perante a câmara. Com o passar do período, o feedback começou a tornar-se positivo e já tínhamos a maioria dos alunos com vídeo ativado e a realizar a aula.

Em reunião e no início do período, o grupo de EF definiu que não poderíamos pedir material aos alunos, como por exemplo bolas, pois estaríamos a restringir a participação daqueles que não tivessem material e esse não era de todo o nosso objetivo.

Relativamente à escolha de exercícios, talvez tenha sido a maior dificuldade, o nosso objetivo era que os alunos se sentissem motivados nas aulas, mas para isso teríamos de inovar nos exercícios. Na turma do 11º ano, a adesão foi espetacular e a meio do período os alunos que praticavam algumas modalidades como dança, yoga e boxe, tiveram a oportunidade de proporcionar à turma aulas diferentes e bastante produtivas. Na turma do 6º ano, a autonomia era pouca, então estava encarregue de dar sempre a aula, tentando inovar para que os alunos se mantivessem motivados, uma das estratégias utilizadas foi a atividade “pratica com o teu nome”. Foi atribuída a cada letra do abecedário uma situação de exercitação diferente e, os alunos tinham de realizar o exercício correspondente ao seu nome.

Com a chegada do final de mais um ano, realizamos dois kahoots para consolidar a matéria de forma a prepará-los para uma aferição de conhecimentos com perguntas de badminton e futsal. Outro meio de avaliação foi a entrega de um vídeo semanal, em que os alunos faziam uma demonstração de vários exercícios à sua escolha. Este vídeo tinha de ser enviado via email ao OC até ao final de cada semana. Este método de avaliar tornou-se indispensável para o ensino à distância, visto que o objetivo era manter os alunos interessados nas aulas e combater o sedentarismo que seria expectável nesta fase de confinamento.

Foi um final de ano um pouco atípico, sendo o momento das despedidas o mais desolador, dado que não conseguimos exprimir aquilo que realmente sentíamos através de um computador e ainda explicar-lhes o quão agradecidos estávamos por este ano espetacular que também serviu para nos testar e perceber que temos de estar preparados para uma rápida adaptação.

7. Desenvolvimento profissional

Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, saber e consciência profissional.

Este desenvolvimento é algo contínuo que acompanha o docente durante todo o seu percurso de vida (Roldão, 2008). Com o passar dos anos, este, foi evoluindo, enquanto que antigamente o docente se focava em apenas transmitir os seus conhecimentos, hoje em dia existe uma relação dialética entre os seus alunos e os restantes profissionais. Ao longo do tempo verificou-se uma evolução significativa nas escolas, em termos tecnológicos, métodos de ensino e experiências.

Contudo isto, o docente deve progredir consoante estes fatores para um ensino mais eficaz. O professor é visto como um detentor de conhecimento prévio (Villegas-Reimers, 2003), e ao partilhar a sua experiência com os restantes profissionais/alunos vai desenvolver a sua prática profissional construindo novos processos e práticas pedagógicas. Para que tal aconteça, o professor deve ter uma obrigação moral, isto é, um compromisso com a sua profissão e com os seus alunos, pois nem sempre o mais fácil é o mais correto. Por vezes, muitos docentes optam pelo mais fácil, partilham apenas o seu conhecimento aos alunos “debitando a matéria” e nestes casos, se não houver diálogo, a curiosidade da turma será baixa, desvalorizando assim o ponto de vista dos alunos. Estes docentes não cumprem a ética profissional, acabando por estagnar o seu conhecimento.

Fatores como o processo reflexivo, observação de aulas e pesquisa por processos pedagógicos contribuirão para a evolução enquanto futuro docente, para que futuramente seja eficaz na resolução de problemas e elaboração de estratégias tendo como objetivo a preparação de cada tarefa consoante a capacidade da turma.

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

Pimenta e Lima (2006) referem que na generalidade a formação que antecede o estágio pedagógico não alicerça teoricamente a atuação do futuro profissional. Muitas das dificuldades expressaram-se no início do ano letivo. Estas foram sentidas a nível da gestão da aula, planeamento da aula de acordo com a heterogeneidade da turma e ao definir os objetivos consoante as características da turma.

A primeira e maior dificuldade sentida foi a preocupação com a gestão do tempo de aula, acabando por desvalorizar o ensino e as aprendizagens dos alunos uma vez que estava mais focado no tempo dos exercícios e nas paragens necessárias.

A marcação de faltas é sem duvida um ponto a melhorar, porque ao preocupar-me mais com a gestão do tempo de aula acabei por desvalorizar a marcação das mesmas, de forma a dar seguimento ao jogo. Com isto privei os alunos de obterem um melhor conhecimento sobre as regras do jogo, dado que deveriam ser logo punidos com falta durante o exercício.

(Reflexão de aula, 25 de novembro de 2019)

Para identificar estes pontos a ajuda da supervisora e do OC foram importantes, não só através da documentação fornecida, como na partilha de conhecimentos e experiências.

Várias dificuldades foram sentidas, mas com o tempo foram minimizadas com o auxílio do grupo de EF, através da partilha de experiências que contribuíram para desenvolver estratégias no que diz respeito a estes aspetos.

O desenvolvimento profissional é um processo que melhora a destreza ou atitude dos professores, este desenvolvimento é algo contínuo que o professor leva para toda a vida com o objetivo de ir melhorando. Este processo só é capaz de evoluir, se o professor por si só, não estagnar, mantendo sempre a curiosidade acerca da sua turma, dos seus ensinamentos e das suas aprendizagens. Ao longo do ano letivo participamos em alguns seminários e formações que contribuíram para a nossa evolução, como por exemplo, duas formações da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, uma sobre a plataforma do FITescolas o seu conceito e a sua exploração e a outra sobre a operacionalização da avaliação na EF.

Segundo Alarcão e Tavares (2007), o professor ao ensinar, encontra-se ele próprio numa posição de aprendizagem, e não poderia estar mais de acordo, uma vez que foi um ano repleto de conhecimentos e aprendizagens que vou reter para o futuro, tentando sempre as desenvolver

ao máximo para proporcionar o melhor aos meus futuros alunos. Saio desta experiência com a sensação de que tudo que vivenciei no colégio foi uma verdadeira aprendizagem.

8. Reflexões finais

De forma global, a PES foi a experiência que mais me fez progredir na formação do futuro professor de EF que serei, pelas inúmeras tarefas realizadas, por todas as experiências vividas e ainda por todas as competências que arrecadei.

Inicialmente o facto que estar perante uma turma com diferentes tipos de alunos pareceu-me assustador, mas desafiante ao mesmo tempo, uma vez que encontrei alunos de outros contextos sociais, com diferentes necessidades de ensino e níveis de motivação diversos.

Este foi apenas o primeiro passo na aproximação à prática docente onde tive a oportunidade de colocar em prática alguns conceitos aprendidos ao longo da formação académica e que me ajudaram a planear, intervir e controlar, não só as atividades inerentes à prática letiva como também todas as outras atividades.

Dado que ser professor não é apenas lecionar uma turma com diferentes alunos, tenho de referir também a importância da ligação enquanto docente a toda a comunidade escolar, a quem devo um enorme agradecimento. Juntos contribuímos para a formação, sucesso e bem-estar de todos os alunos.

A reflexão é muito importante, e só assim conseguimos perceber a importância de desenvolver o conhecimento, motivar os alunos e não estagnar num conhecimento prévio e ineficaz. Assim, foi imprescindível cumprir com a ética profissional, respeitando as regras da instituição, os métodos de avaliação e os restantes profissionais que comigo trabalharam, mas mantendo sempre uma curiosidade sobre o desempenho prático e sempre disposto a explorar novos conhecimentos de forma a aumentar as minhas habilidades cognitivas, práticas e comportamentais.

Todas estas palavras parecem referir-se a um processo que se revelou tranquilo, mas a verdade é que se revelou um ano difícil, cheio de momentos críticos e desafiadores, que apelaram constantemente à nossa capacidade de gestão e adaptação num contexto complexo e repleto de tantas atividades. Esta capacidade de adaptação será certamente uma mais-valia para nós em futuras intervenções quer no meio escolar quer na vida pessoal.

Ficou também perceptível que o professor não detém o conhecimento absoluto, e não basta ser apenas conhecedor da matéria ou um mero lecionador, pois ao fazermos isto, corremos o risco de sermos ignorantes e a ignorância associada ao medo da exposição das nossas fragilidades leva-nos a desistir de querer saber mais, querer compreender e acima de tudo querer refletir.

Posto isto, estou extremamente feliz por esta experiência ter sido melhor que aquilo que esperava, e termino este estágio na esperança de ter deixado aos meus alunos o melhor de todo o trabalho realizado e que no futuro me recordem como um excelente professor que sempre trabalhou para ser mais e melhor. Espero assim, que no futuro continue a busca pela excelência e que todos os meus objetivos enquanto docente sejam alcançados, utilizando sempre as reflexões, erros e aprendizagens deste processo como reta de lançamento para me tornar um brilhante profissional.

9. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Anacleto, F. (2008). *DO PENSAR AO PLANEAR: Análise das Decisões Pré-Interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Lisboa: F. Anacleto. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (Série Didática 47 ed.). Vila Real: UTAD.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? . *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*(39), 41-52.
- Araújo, R. (2017). A 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*(S1A), 39-49.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional* (1ª ed.). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto Discurso e substância* (1ª ed.). Porto: Campo das Letras.
- Branco, A. (2013). *Desenvolvimento Profissional Contínuo para Professores de Educação Física. Estudo do Impacto de um Modelo de Formação Recíproca em Contexto Escolar*. Lisboa: A. Branco. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa - FMH.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Braga: S. Caires. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.
- CNAPEF; SPEF. (2020). Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período. Consult. 11 de Abril de 2020. Disponível em www.spef.pt
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização teórica* (1ª ed.). Braga: Casa do Professor.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. [Versão eletrónica]. *Educação*, 33(3). Consult. 15/05/20, disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e da aprendizagem* (2ª ed.). Maia: ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (Eds.). (2001). Programa Nacional de Educação Física. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education- the evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*, 8(1), 27-32.
- Lima, C. (2015). Formação continuada de professores de Educação Física: uma análise da Semed-Maceió [Versão eletrónica]. *Saberes Docentes em Ação*, 1(1), 3-15. Consult. 22/05/20, disponível em <http://www.maceio.al.gov.br/semed/saberes-docentes-em-acao/>
- Lima, M., & Pimenta, S. (2001). *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo: M Lima
- S Pimenta. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade de São Paulo.
- López, I., Práxedes, A., & Villar, F. (2016). Effect of an intervention teaching program, based on TGFU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. *European Journal of Human Movement*, 37, 88-108.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(8), 07-22.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Porto: Z. Matos. Dissertação de aptidão pedagógica e capacidade científica apresentada a Universidade do Porto.
- Melser, N. (2004). The shared supervision of student teachers: Leadership, listening, and lessons learned. *Professional Educator*, 26(2), 31-37.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (1ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico* Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em aulas de Educação Física - Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Maria Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a FCDEF - Universidade do Porto.
- Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: C Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 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*, 13(2), 29-43.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2002). *Docência ensino superior*. (Vol. 1). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3(3-4), 5-24.
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Eds.), *Avaliação Das Aprendizagens: Perspetivas, Contextos e Práticas* (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta-LE@D.

- Rexêlo, P. (2003). *Planeamento da primeira etapa do ano lectivo. Conhecimento e competências segundo a perspectiva dos professores-estudantes e dos seus orientadores de estágio*. Lisboa: P. Rexêlo. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto* (1ª ed.). Lisboa: FMH.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). A influência Socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34(Jul/Dez), 95–108.
- Saraiva, K. (1997). *Análise das decisões pré e pós-interativas em professores com níveis diferenciados de domínio da matéria de ensino*. Lisboa: K. Saraiva. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: FMH.
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas [Versão eletrónica]. *A UNAR-Revista Científica do Centro Universitário de Aradas*, 7(1). Consult. 09/05/20, disponível em http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf.
- Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246-252.
- Shimon, J. (2011). *Introduction to teaching Physical Education. Principles and Strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.
- Silva, M., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback [Versão eletrónica]. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31. Consult. 25/05/20, disponível em http://edupsi.utad.pt/images/anexo_imagens/REVISTA_6/Artigo_Tres_estrategias_basicas_para_a_melhoria.pdf.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a Compreensão do Processo de Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico – estudo de caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física*. Porto: T. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Tenbrink, T. (2011). *Instructional objectives*. In J. Cooper (Ed.), *Classroom. Teaching Skills* (9ª ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.

- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto como define o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio como aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março como aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. D.R. n.º 176, Série I de 2016-09-13, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.