

Ana Madalena Neves de Freitas

n.º 33080

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha no Instituto Universitário da Maia e do Professor Francisco Fernandes da Escola Secundária Gaia Nascente.

setembro, 2019

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

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA; EDUCAÇÃO FÍSICA CRIATIVA.

Aos meus alunos,
“Há gente que fica na história,
Da história da gente”
(Mariza-Chuva)

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Mariana Cunha, por me fazer ambicionar mais. Por me ensinar que é possível ser sempre melhor e por me fazer crescer a nível profissional.

Ao orientador cooperante, Francisco Fernandes, pelos ensinamentos, pelas correções, pela paciência, pelo apoio, pelas brincadeiras, pela confiança e acima de tudo, pela amizade.

Ao professor Doutor Rui Marcelino, por todo o saber transmitido ao longo destes dois anos. Por me fazer pensar “fora da caixa”, pelo apoio, e compreensão. Provavelmente sem se aperceber, foi a peça central deste puzzle.

À Escola Secundária Gaia Nascente, pela oportunidade. Foram muitos dias, muitas vivências, muitas brincadeiras e muitos desafios. Foi dos melhores momentos da minha vida, era o local onde eu queria estar... foi o local onde eu me senti em casa.

Ao meu 5°C, por este sentimento maternal que eu tenho, por serem “os meus meninos”.

Ao meu 9°K, por me ensinarem que o futuro é risonho e promissor e que vale a pena lutar por ele.

Ao meu 11°C, por me ensinarem que somos todos diferentes, mas que no fundo somos todos iguais.

Ao meu 12°C, pelo carinho, confiança e amizade, e por me mostrarem que vamos sempre a tempo.

Ao Zé e à Berta, por me acolherem com todo o carinho que alguém pode receber. Foram sem dúvida a melhor surpresa desta aventura.

Ao Eduardo, por me lembrar que não se julga um livro pela capa.

Ao Vítor, o meu companheiro desde o secundário, o meu maior apoio em todas as jornadas da minha vida. Por ser o meu melhor amigo, por retirar a melhor versão de mim mesma, por acreditar em mim e nunca me deixar desistir. Por amar as minhas qualidades e aceitar os meus defeitos. Por sermos um só!

Ao meu pai, por ser um exemplo, por todos os esforços realizados para me proporcionar o melhor futuro possível e por me ensinar que a educação é o mais importante que nós temos na vida.

À minha mãe, por ser a minha melhor amiga e por me apoiar em todas as decisões da minha vida. Pelas brincadeiras, pelos sorrisos e pelas confidências. Por me fazer ver que ser professor é o melhor trabalho do mundo.

À minha irmã, por me obrigar todos os dias a ser melhor, por me ensinar a responsabilidade e o gosto que é ser irmã mais velha.

Aos meus avós maternos, por serem os meus segundos pais e por mudarem de vida por mim.

RESUMO

A Prática de Ensino Supervisionada ocorre no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia, realizada na Escola Secundária Gaia Nascente, presente no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente. Sob a supervisão de uma Professora Supervisora da instituição de ensino superior, e pela orientação de um Professor de Educação Física experiente que exerce a função de Orientador Cooperante, o estudante-estagiário conduziu a sua prática pedagógica em turmas do 2º e 3º ciclo (5º e 9º ano) e secundário (11º e 12º ano). Como o 1º ciclo ocorre na Escola Básica Anes de Cernache, o estudante-estagiário teve a oportunidade de contactar com várias realidades para além da escola cooperante. A prática de ensino supervisionada consiste em aplicar, em contexto real, os conteúdos apreendidos até ao momento. O presente documento retrata as experiências vividas pelo estudante-estagiário durante o ano letivo 2018/2019, e tem como objetivo a partilha dos vários sentimentos e dificuldades sentidas neste percurso. Para a sua realização foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do Instituto Universitário da Maia. Neste seguimento, o relatório está estruturado em cinco capítulos: 1. Enquadramento pessoal e institucional; 2. Enquadramento Institucional; 3. Prática Profissional: do plano da análise ao plano da intervenção; 4. Participação na escola e Relação com a comunidade; 5. Desenvolvimento Profissional. O estudante-estagiário teve a oportunidade de contactar com a realidade escolar, o que lhe proporcionou aprendizagens indispensáveis para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Ao longo do documento o estudante-estagiário aborda as várias dificuldades sentidas, dando ênfase à gestão e organização dos alunos. Além das adversidades ultrapassadas enaltece a relação interpessoal com os alunos, demonstrando a sua importância neste percurso.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA; EDUCAÇÃO FÍSICA CRIATIVA.

ABSTRACT

The School Placement occurs in the 2nd year of the master's degree in 'Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education' of the University Institute of Maia, held at Secondary School Gaia Nascente, present in the School Grouping Gaia Nascente. Under the supervision of the Supervisory Teacher and of an experienced Physical Education Teacher acting as a Cooperating Guiding Teacher, the pre-service teacher conducted his pedagogical practice in classes from the 2nd and 3rd cycle (5th and 9th years) and secondary classes (11th as 12th years). As the 1st cycle occurs in Basic School Anes de Cernache, the pre-service teacher had the opportunity to contact several realities in addition to the cooperating school. The supervised teaching practice consists in applying, in real context, the contents seized so far. This document describes the experiences of the pre-service teacher during the 2018/2019 school year and aims to share the various feelings and difficulties experienced in this course. For its realization, the norms in force in University Institute of Maia the School Placement Guidance Document were followed. The report is structured in five chapters: 1. Personal and institutional framework; 2. Institutional Framework; 3. Professional Practice: from the analysis plan to the intervention plan; 4. Participation in school and relationship whit the community; 5. Professional Development. The pre-service teacher had the opportunity to contact with school reality, which provided him with indispensable learning for his professional and personal development. Through the document the pre-service teacher addresses the various difficulties experienced, emphasizing the management and organization of students. In addition to the overcoming adversities, it praises the interpersonal relationship with the students, demonstrating its importance in this course.

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

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
1.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	3
1.2. Expectativas iniciais.....	4
2. Enquadramento Institucional	6
2.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada	6
2.2. A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI.....	6
2.3. A escola cooperante: Lugar de prática	8
2.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	11
3. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção	12
3.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	12
3.1.1. Conceção de ensino	12
3.1.2. Realização	23
3.1.2.1. Dimensões da intervenção pedagógica	23
3.1.3. Avaliação.....	32
3.1.3.2. Modalidades de Avaliação	33
3.1.3.2. Formatos de Avaliação	35
3.1.3.3. Autoavaliação	36
4. Participação na escola e Relação com a comunidade	38
4.1. Atividades realizadas	38
4.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	40
4.3. A Componente ético-profissional	41
4.4. Profissional e Institucional.....	42
5. Desenvolvimento profissional	44
5.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	44
Reflexões finais	46
Referências bibliográficas	49

ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AEGN	Agrupamento de Escolas Gaia Nascente
EBAC	Escola Básica Anes de Cernache
EE	Estudante-Estagiário
EF	Educação Física
EFC	Educação Física Criativa
ESGN	Escola Secundária Gaia Nascente
ISMAI	Instituto Universitário da Maia
ME	Modelo de Ensino
MEEFBS	Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MED	Modelo de Educação Desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
NPS	Núcleo de Prática Supervisionada
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientador Cooperante
PA	Plano Aula
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PS	Prática Supervisionada
RPES	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
SV	Professor Supervisor
UD	Unidade Didática

Introdução

O relatório de prática de ensino supervisionada (RPES), surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), que foi realizada no ano letivo 2018/2019, no âmbito do 2º ciclo de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI). A Prática Supervisionada (PS), vulgo estágio profissional, foi realizada na escola cooperante Escola Secundária Gaia Nascente (ESGN), que se insere no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN), em Vila Nova de Gaia.

A elaboração deste trabalho simboliza o término da PES, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre no curso referido acima. O objetivo do RPES consiste num relato pessoal da experiência vivida em contexto real de ensino numa escola do ensino público português referida anteriormente. É graças à PS que o estudante-estagiário (EE) tem a oportunidade de contactar com a cultura escolar “(...) desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas (...)” (Batista & Queirós, 2015, p. 33). As autoras afirmam ainda que a formação de professores deve ser feita em contexto prático, devido à natureza e complexidade das atividades envolventes, mesmo que estes sejam trilhos difíceis de percorrer.

Visionava a minha PS como um ano de inúmeras experiências, positivas e menos positivas, que me iriam fazer crescer a nível profissional e pessoal. Esperava que fosse um ano trabalhoso com muita carga horária, mas também um ano repleto de aprendizagens onde conseguiria implementar tudo aquilo que tinha aprendido no ano anterior.

Este relatório aporta vivências em três áreas distintas, designadamente, na dimensão pessoal e profissional, na prática em contexto e por último na prática profissional. Reporta as experiências sentidas e vividas como EE ao longo deste ano letivo, fazendo uma retrospectiva reflexiva sobre as aprendizagens adquiridas, as dúvidas, as dificuldades, entre outros aspetos. A RPES subdivide-se em cinco grandes capítulos, a saber: 1-Enquadramento pessoal e profissional; 2- Enquadramento institucional; 3- Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; 4- Participação na escola e Relação com a comunidade; 5- Desenvolvimento profissional. O primeiro capítulo compreende uma breve biografia fundamentada do EE e as suas expectativas sobre a PES. O segundo diz respeito ao enquadramento institucional no qual essa experiência decorreu: a escola cooperante Secundária Gaia Nascente, sendo feita uma reflexão sobre a

importância da PS. No terceiro capítulo é abordado todo o processo da prática, desde tarefas, planejamento, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, etc. O quarto capítulo relata as atividades efetuadas ao longo do ano letivo e a relação com a comunidade. Por fim, no quinto e último capítulo, o EE fala ainda sobre o seu desenvolvimento profissional.

1. Enquadramento pessoal e profissional

1.1. Uma decisão a partir de um percurso

“Tanto a experiência desportiva quanto as experiências relacionadas ao movimento humano, em geral advindas das aulas de Educação Física, podem influenciar o desenvolvimento do processo de formação profissional na área da Educação Física.” (Mendes, Nascimento & Mendes, 2007, p. 58).

Como refere o autor, todas as minhas experiências passadas influenciaram o meu percurso até hoje e, como tal, este será um relato biográfico do meu percurso até ao momento presente.

Nasci na cidade do Porto, onde, apesar de sempre ter morado em Vila Nova de Gaia, iniciei a minha educação num jardim de infância no centro do Porto. Só no 1º ciclo é que frequentei um colégio privado na minha área de residência. Penso que ter frequentado este estabelecimento de ensino que se regia pela disciplina e exigência, fez com que estes valores me fossem transmitidos e permanecessem até hoje. O facto de ter frequentado uma escola pública desde o 5º até ao 12º ano fez com que contactasse com diferentes realidades e diferentes personalidades. Este processo proporcionou-me uma capacidade de adaptação aos variados contextos.

A minha família teve um papel fundamental na minha formação académica. O facto de a minha mãe possuir uma licenciatura e o meu pai um mestrado, fez com que, desde sempre, a continuação de estudos superiores fosse um objetivo a alcançar, só me faltava descobrir a área que queria seguir. Os ensinamentos do meu pai sempre se basearam em demonstrar-me o quanto a educação era importante e o quanto influencia a nossa formação pessoal, “Nós somos aquilo que fazemos”, frase dita por ele várias vezes. O facto da minha mãe ser professora da educação especial marcou o meu percurso. Desde pequenina que tive contacto com o que era a escola, do ponto de vista de ser professor. Foram inúmeras as vezes que acompanhei a minha mãe no seu trabalho, que conheci a escola onde dava aulas, os seus colegas e, a minha parte favorita, os seus alunos. Quando me perguntavam o que queria ser quando fosse grande a resposta era “professora”.

A paixão pelo desporto é mais tardia. Apesar de, desde cedo, ter contactado com várias modalidades e a EF ter sido sempre a minha disciplina preferida, só mais tarde surgiu a possibilidade de prosseguir estudos na área do desporto. Especificando um pouco

mais as minhas experiências desportivas, comecei por frequentar aulas de natação, por decisão paternal, desde os quatro até aos oito anos. Ao mesmo tempo, praticava também *ballet*, que acabei por deixar aos sete anos, altura em que decidi que queria aprender a jogar golfe. Depois deste percurso atribulado de vários desportos, foi então que encontrei a minha paixão, o voleibol. Só aí percebi que seguir desporto era uma opção que me agradava.

Ao longo da minha Licenciatura, efetuada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), deixei a prática do voleibol dedicando-me ao treino desportivo. A experiência de ser treinadora deu-me valências que foram essenciais para a minha PS.

Dada a paixão sentida pela educação, como já referi anteriormente, surgiu a oportunidade de realizar o MEEFEBS. Como uma ambição de conhecer novas realidades, pessoas novas e ensinamentos diferentes, decidi mudar de instituição, e foi aí que surgiu o ISMAI.

1.2. Expectativas iniciais

Iniciei a minha PS em setembro do ano letivo 2018/2019. Com base em informações fornecidas pelos meus colegas dos anos anteriores, comecei esta etapa com a ideia de que seria um ano trabalhoso, pautado por momentos bons e menos bons, com várias adversidades às quais teria que ultrapassar. Devido ao relato dos meus colegas, sabia que era um ano com muita carga horária, com muitas responsabilidades e muito trabalho não letivo. Confesso que estava com algum receio que o trabalho e os treinos de voleibol me prejudicassem no desempenho como EE. Não obstante estas impressões iniciais, estava ciente que seria uma das etapas mais importantes da minha formação, tanto a nível profissional, como pessoal. Com efeito, era uma experiência pela qual ansiava. A ideia de poder contactar com os alunos na prática, ajudá-los e ensiná-los de forma a melhorarem a sua formação integral como cidadãos era algo pelo que sempre sonhei. Concomitantemente a esse ensejo, o ter a oportunidade de ser responsável por uma ou várias turmas, que me iriam proporcionar diversas situações, deixava-me com algum receio. Receio de não estar preparada para assumir algo com uma dimensão tão grande. Sabia das responsabilidades que teria com cada turma, tais como os processos de

avaliação, realizar várias unidades didáticas (UD), lidar com várias personalidades e problemas inerentes à vida deles. Teria, finalmente, a oportunidade de mobilizar para a prática tudo aquilo que aprendi durante a minha formação acadêmica, e adaptar o meu conhecimento à realidade. O estágio é “o momento do curso em que o estudante-professor necessita reunir todos os conhecimentos construídos ao longo dos anos anteriores para aplicá-los em situações de ensino e aprendizagem que, somente agora, seriam reais, demonstrando possuir um nível de conhecimento pedagógico do conteúdo que se espera de um professor.” (Marcon. Graça & Nascimento, 2011, p. 133). Com a PS pretendia adquirir experiências para poder ser uma professora mais capaz e eficiente para decidir e adaptar-me às diferentes situações com que me iria deparar diariamente durante as aulas. Como por exemplo, lesões que possam ocorrer durante a prática, conflitos entre os alunos que acontecem durante os exercícios, desmotivação para a realização das aulas, etc. Neste seguimento, senti alguma ansiedade em iniciar este novo percurso, mas ao mesmo tempo tinha uma grande vontade em começar. Apesar deste sentimento, sempre tive consciência da importância da PS e das responsabilidades coadjuvantes e que precisaria de trabalhar para melhorar. Para isso, iria-me empenhar em todas as tarefas sem que a ansiedade perturbasse o meu desempenho. Este era, claramente, o sentimento que me invadia no início do ano letivo, uma grande ânsia de começar, de fazer pela primeira vez aquilo que realmente me completava enquanto pessoa e de realizar todas as minhas ambições, desde influenciar a vida de alguém pela positiva, a deixar a minha marca na sua formação tanto pessoal como formativa.

Ser professor de educação física (EF) não implica só conhecimento teórico e prático das várias modalidades desportivas. Ser professor de EF está para além da matéria lecionada. Além de ter conhecimentos pedagógicos, é necessário possuir competências sociais e pessoais.

Relativamente ao meu colega de estágio, foi um dos principais motivos para que me sentisse confiante e entusiasmada com este novo percurso. Esperava que, devido à pesada carga horária da PS, trabalhássemos em grupo e dividíssemos tarefas. Como tinha uma grande ânsia de aprender, desejava que partilhássemos experiências, opiniões e aprendizagens um com o outro. Sabia que tinha um amigo com os mesmos ideais e ambições que eu. Seríamos um grupo unido e interessado por aquilo que fazíamos. Não seríamos dois EE, mas sim um só!

2. Enquadramento Institucional

2.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada

“A interpretação de que os estágios curriculares, realizados no fim dos cursos, constituem o momento de aplicação prática dos conhecimentos teóricos, adquiridos nos períodos iniciais do processo de formação, impõe aos próprios estágios imensa carga de responsabilidade, que acaba por lhes conferir o estigma de principal responsável por garantir a formação pedagógica de qualidade dos futuros professores.” (Marcon et al., 2011, p.132)

Como o autor indica, a PS assumiu um papel muito importante na minha formação académica e pessoal. Durante este ano letivo, consegui mobilizar para a prática aquilo que aprendi, e acima de tudo, o que mais ansiava, contactar com os jovens em contexto escolar. Segundo Santos, Batista, Sousa, Gomes & Amaral da Cunha (2011), os EE salientam o sentimento de autonomia sentido ao longo da PS. Indo de encontro aos autores, foi durante a PS que consegui *sentir na pele* o que era ser professor de EF, consegui implementar as minhas ideias e perceber em que contextos as usar. Consegui finalmente, abrir asas, voar e ir de encontro a tudo aquilo que sempre imaginei e ambicionei. Foi sem dúvida uma experiência completamente nova que me fez crescer, mas acima de tudo, me fez ter a certeza do que queria ser.

A sensação de assumir uma turma, que seria da minha total responsabilidade, fez-me compreender a importância do meu trabalho e a forma como poderia influenciar a vida daqueles jovens. O estágio é o momento em que o EE tem a seu cargo uma turma só dele, o que lhe permite desenvolver várias competências, contrariamente ao ano anterior em que lecionava uma prática pedagógica simulada. (Santos et al., 2011).

2.2. A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI

Enquadramento legal

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

Enquadramento institucional

A unidade curricular PES no ISMAI está inserida no 2º ciclo de estudos em MEEFEBS, mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é constituída pela PS em contexto real de ensino, na escola e pelo RPES, que tem que ser defendido perante um júri em provas públicas.

Para a operacionalização da PS, o ISMAI estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor orientador cooperante (OC), um professor de educação física experiente para acolher e orientar um grupo de 2 ou 4 EE, designado como núcleo de prática supervisionada (NPS). Durante um ano letivo, cada qual assume várias turmas do OC para concretização da sua PS. Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo de estágio conta ainda com a orientação de um docente do ISMAI que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários: o professor supervisor (SV).

Na PS estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de EF: 1 - Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, 2 - Participação e relação com a comunidade, e 3 - Desenvolvimento profissional. Na área 1 estão incluídas tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, onde o EE “tem que conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da Educação Física” (Batista & Queirós, 2015, p.38). A área 2, engloba atividades não letivas, em que o objetivo é integrar o EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Consecutivamente envolver o EE em atividades que vão para lá da sala de aula tornando-o numa pessoa “promotora de sinergias entre a escola e o meio” (Batista & Queirós, 2015, p.38). Relativamente à área 3, pretende que o EE, através da reflexão e da investigação-ação, desenvolva a sua competência profissional, ambicionando a procura do saber. (Batista & Queirós, 2015).

O objetivo da PS é integrar o EE na escola, para que este se envolva na totalidade na comunidade escolar e desempenhe, sob forma orientada, as funções de professor, entre outras. A seriação dos EE nas várias escolas cooperantes é feita de acordo com os seguintes critérios: 1- Número mais elevado de unidades curriculares concluídas; 2- Número mais elevado de unidades de crédito do sistema europeu (ECTS); 3- Média ponderada mais elevada e 4- Idade do candidato, dando preferência ao mais idoso (Regulamento da UD de PES do MEEFBS Artigo 4.º, 2017).

Para exercer quaisquer funções no ensino básico e secundário, é obrigatória a conclusão do curso de MEEFBS, constituído por 4 semestres (120 ECTS).

2.3. A escola cooperante: Lugar de prática

Realizei a minha PES na ESGN do AEGN. O agrupamento é constituído por onze estabelecimentos de ensino: sete do 1º ciclo (Escola Básica de Aldeia Nova, Escola Básica de Cabanões, Escola Básica Fernando Guedes, Escola Básica do Freixieiro, Escola Básica de Mariz, Escola Básica do Sardão e Escola Básica de Vilar; a Escola Básica Adriano Correia de Oliveira com 2º e 3º ciclos; a Escola Básica Anes de Cernache (EBAC) com 2º e 3º ciclos; e a ESGN com 3º ciclo e secundário.

A ESGN, escola sede, situa-se na Rua do Freixieiro, 4430-419, Vila Nova de Gaia. Foi nesta escola que lecionei as turmas residentes, sendo que a turma da EBAC foi repartida com o meu colega de estágio. A nível de recursos materiais, o meu local de estágio possui um pavilhão desportivo equipado com duas balizas e as respetivas marcações de futebol e andebol; duas tabelas de basquetebol e respetivas marcações; três campos transversais de basquetebol com seis tabelas; seis campos de badminton; um campo de voleibol e três campos transversais; material de ginástica, incluindo um minitrampolim, duas traves e o restante material necessário para a prática, e material para os desportos coletivos e individuais. No exterior tem um campo de futebol sintético de 7x7 e dois campos transversais de basquetebol com quatro tabelas. Tem ainda uma caixa de areia e respetivas pistas para a realização dos saltos. É também uma escola de referência para alunos do alto rendimento, e alberga o Projeto UAARE (Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola), que consiste em fornecer apoio a estes alunos, numa sala de estudo Aprenda Mais com a orientação de professores de várias disciplinas. A escola tem a seguinte oferta educativa: três cursos Científico-Humanísticos (Ciências

e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes) e dois Cursos Profissionais (Multimédia e Restaurante Bar e Cozinha e Pastelaria). Relativamente ao Desporto Escolar, a escola possui Badminton, Râguebi e desporto adaptado.

O ambiente da escola é agradável e acolhedor, desde os professores aos assistentes operacionais. O grupo de EF foi sempre solidário connosco, sendo muito hospitaleiro e integrando-nos facilmente no grupo.

No que diz respeito à atribuição das turmas, fiquei responsável pelo 5°C (turma partilhada), pelo 9° K (turma partilhada), pelo 11°C (turma regente) e pelo 12°C (turma partilhada).

A turma do 5°C era constituída por vinte e oito alunos, dezassete raparigas e doze rapazes. As aulas eram às terças e sextas-feiras, ao último tempo da manhã, o que dificultava o comportamento da turma, que já estava agitado após um dia inteiro de aulas. Como eram muitos alunos e o espaço disponível era reduzido, foi difícil realizar os planos de aula (PA) para esta turma. Tentámos trabalhar por estações ou circuitos, incluindo formas de jogo dinâmicas, para que os alunos estivessem o mais ativos possível.

A turma do 9°K, constituída por vinte e dois alunos, dezasseis rapazes e seis raparigas, tinha imensas competências motoras e sociais. Apesar de não serem exemplares no comportamento, pois eram irrequietos e faladores, eram uma turma muito interessada e empenhada. Foi nesta turma que implementámos todos os Modelos de Ensino (ME), aos quais eles corresponderam acima daquilo que era esperado.

A turma do 11°C era uma turma do Curso Profissional de Multimédia. Constituída por vinte alunos, quatro raparigas, duas com necessidades educativas especiais (NEE) e dezasseis rapazes, dois com NEE. Nos alunos com NEE, dois possuíam o Síndrome de Asperger, um possuía autismo e uma rapariga mutismo seletivo. Desta forma, foi crucial um bom planeamento que atentasse a todas as necessidades de cada um. Todos os PA eram repensados e adaptados para estes alunos. Quando colocados em prática foi necessário ao longo do ano letivo, arranjar estratégias de organização dos alunos de forma a dedicar o tempo necessário aos alunos com NEE, sem descurar os restantes membros da turma. Por consequência, também a avaliação tinha de ser repensada e adaptada às necessidades de cada um. Como é uma turma constituída maioritariamente por rapazes, onde a maior parte estava inserida no desporto federado, tinham um gosto acima da média pela prática desportiva e muitas capacidades motoras. Isso fez com que fosse a turma com maior progressão nas UD, e onde foi “fácil” ensinar os conteúdos programáticos. Apesar

disso, foi a turma onde senti mais dificuldades, por muito que isso pareça contraditório. Logo no primeiro conselho de turma foi referido que existiam muitos conflitos internos, associados a problemas sociais e familiares. Cedo compreendi que os alunos entravam em conflitos nos exercícios competitivos. Realizámos muitas reflexões em conjunto, no fim das aulas, sobre incidentes ocorridos para que este fator fosse melhorando, embora nunca desaparecendo totalmente. O comportamento da turma foi um problema que facilmente consegui resolver. Desde cedo, tive que estabelecer regras e ser exigente para que a aula pudesse decorrer normalmente. Outra dificuldade sentida foi sem dúvida a atuação face aos alunos com NEE. Por serem alunos com grandes dificuldades motoras, completamente distintas dos restantes elementos da turma, todos os exercícios necessitavam de adaptações. Para além disso, o resto da turma não era recetiva a estes quatro alunos, ignorando-os durante a prática. Foi necessário encontrar estratégias e estudar mais sobre estas deficiências para poder ajudar estes alunos. Só através disto consegui ultrapassar as dificuldades encontradas no início. O progresso mais notório foi sem dúvida com o aluno com autismo, Eduardo Ildefonso. No início do ano letivo, o Eduardo não comunicava e não estabelecia qualquer tipo de relações interpessoais. Através de várias pesquisas percebi mais sobre o autismo e comecei a trabalhar a minha relação e forma de intervir com este aluno. No fim do ano, era o próprio Eduardo que tomava a iniciativa de comunicar comigo, a explicar-me os jogos que ele criava autonomamente durante as aulas e a mostrar-me que as “cordas eram mágicas” e que a magia realmente existe, mas só os especiais a conseguem ver...

A turma do 12^oC era uma turma do Curso Profissional de Multimédia, constituída por vinte e quatro alunos, quinze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Esta foi a turma que mais progrediu desde o início do ano até irem para estágio profissional. A primeira aula desta turma foi lecionada pelo OC, em que eu e o meu colega de estágio apenas assistimos e tomamos notas reflexivas. Reparámos que era uma turma grande, com muitos alunos com retenções e, na sua grande maioria, maiores de idade. Apresentavam uma postura muito relaxada durante as aulas, dispensavam pouco esforço para a prática e a maior parte não realizava as aulas ficando só a assistir. Por haver uma proximidade muito grande de idades, estava algo receosa em dar aulas a esta turma. Foram muitos os momentos de repreendas devido aos atrasos constantes, ao esquecimento do material e por vezes ao uso de telemóvel durante as aulas. Devido à grande desmotivação destes alunos, foi com esta turma que iniciámos os ME, onde arriscámos

mais e por consequência onde fomos mais felizes, ensinamentos transmitidos pelo professor doutor Rui Marcelino durante o primeiro ano do MEEFEBS. No fim do ano, todos os alunos realizavam as aulas, inclusive uma aluna que apresentava atestado médico, e que poucas vezes participou nas aulas, começou a tomar parte ativa com inúmeras funções para além de praticante.

2.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

“De facto, os EE consideram os colegas de núcleo essenciais à melhoria da sua atuação nas aulas” (Amaral da Cunha, Batista, & Graça (2014).

Como os autores referem, o NPS foi sem dúvida fundamental nesta longa caminhada que foi a PS. Além de ser um colega com quem tinha trabalhado no 1º ano do mestrado, nas várias unidades curriculares, era também um amigo com quem convivo há muitos anos. Desta forma, compreendíamos-nos e sabíamos que estávamos em sintonia no que eram os nossos objetivos para este ano tão importante nas nossas vidas. Entregámo-nos mutuamente nas várias tarefas que tivemos de desempenhar como EE e acima de tudo, ajudámo-nos mutuamente. Nas turmas divididas trabalhámos em conjunto, delineando estratégias comuns para que as aprendizagens dos nossos alunos fossem progressivas e uniformes ao longo de todas as aulas. Refletíamos em conjunto sobre as várias adversidades com que nos deparávamos, partilhando opiniões e experiências pessoais um com o outro. Este processo foi fundamental na minha evolução, permitiu-me conhecer vários pontos de vista, melhorar os pontos fracos e potenciar os pontos fortes. O facto de estarmos sempre presentes em todas as aulas, mesmo as que não eram da nossa turma regente, nos conselhos de turma e em todas as outras atividades envolventes, permitiu-nos ser um grupo coeso e informado de tudo o que se passava com todos os alunos.

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

3.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

3.1.1. Conceção de ensino

É fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma leitura atenta dos vários documentos locais e estruturantes da ESGN, como o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, Planeamento do Grupo de EF, entre outros. Mas, não menos importantes, são os Programas Nacionais de EF, desde as aprendizagens essenciais do 5º e 9º ano, até ao Programa de EF do ensino básico do 2º e o 3º ciclo, essenciais para um bom planeamento e uma melhor qualidade de ensino, passo a citar “O programa de ensino numa dada disciplina assume quase um carácter de lei e possui o lugar central no conjunto dos documentos para o planeamento e preparação direta do ensino pelo professor” (Bento, 2003, p.19). Estes documentos foram a base da minha conceção de ensino.

O Plano Anual de Atividades é um documento estruturante que engloba todas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo na ESGN.

O Projeto Educativo consagra a orientação educativa da escola, onde estão explícitas estratégias, metas e valores que a escola se propõe a cumprir na sua função educativa.

Assim, conseguiremos compreender melhor o estabelecimento de ensino e adaptar a forma como trabalhamos com os nossos alunos. Para Rosado (2011), a EF tem um papel importante no desenvolvimento físico, mas também no desenvolvimento pessoal, social e moral dos estudantes. O autor afirma ainda que do ponto de vista individual, a educação desportiva enfatiza competências como o valor do autocontrolo, do conhecimento, da realização, da valorização do esforço, da perseverança, do aperfeiçoamento e da harmonia pessoal. Foram nestes fatores que baseei a minha conceção de ensino, procurando influenciar positivamente na formação pessoal dos meus alunos.

3.1.1.1 Modelos de Ensino

Ao longo do meu percurso como EE, verifiquei que existe uma grande desmotivação por parte dos alunos nas aulas de EF. Os alunos são constantemente sujeitos aos mesmo métodos de ensino e aos mesmos conteúdos, não apresentando melhorias significativas na sua aprendizagem. Segundo Chicati (2000) é ainda mais importante os

alunos estarem motivados nas aulas de EF, pois os seus conteúdos necessitam de uma maior motivação, e porque nem sempre os alunos se encontram disponíveis para algum tipo de atividade física.

Ao longo do meu percurso como EE fui me apercebendo que aquilo que realmente me realizava enquanto profissional, era proporcionar momentos divertidos e enriquecedores em termos de aprendizagem aos meus alunos. Percebi que a EF apenas ia de encontro a um tipo de alunos muito específico, que por si só, gostava das aulas e de desporto. Um dos momentos mais marcantes da minha PS, foi a minha primeira aula do ano letivo à minha turma do 12º ano. Comecei a aula com 8 alunos sentados, que apresentaram inúmeros motivos para não realizarem a aula, como dores de barriga, esquecimento do material, etc. Aí soube que o meu principal objetivo enquanto EE seria diminuir a desmotivação dos alunos e por consequência a abstenção às aulas. Era muito importante para mim conseguir que os meus alunos gostassem das minhas aulas, se divertissem e aprendessem com elas. Dado este panorama e esta realidade com que nos deparamos no ano da PS, era necessário arranjar estratégias e soluções para os problemas encontrados. Para isso iniciei a minha pesquisa sobre os vários ME (Metzler, 2011; Tannehill, van Mars, & Mac Phail, 2015) para que pudesse selecionar aqueles que iam de encontro às minhas realidades e os aplicasse da melhor maneira possível.

Educação Física Criativa (EFC)

Tive a oportunidade de utilizar a EFC nas minhas aulas de EF, através da UC de Projetos de Intervenção I e II¹. Segundo Quay, Kokkonen e Kokkonen (2016) os principais benefícios da EFC é o desenvolvimento de um pensamento criativo e um maior nível de envolvimento nas aulas de EF.

A EFC surge como uma tentativa de pensar numa nova UD. Uma das suas maiores características é dar ênfase a novas ocupações para os nossos alunos, sem ser meramente um jogador. Segundo Quay et al. (2016), o ensino pode e deve trabalhar com ocupações. O autor defende que o ensino está preocupado com o conhecimento, ou seja, aquilo que é aprendido; com o fazer, que diz respeito aos métodos de aprendizagem e também com o ser.

¹ Unidades Curriculares do 2º ciclo de estudos do MEEFEBS.

Como uma unidade didática, a EFC possui 5 fases. Segundo Quay e Peters (2012) o primeiro passo será dividir a turma em 4 equipas. Essas equipas são selecionadas pelo professor com um cuidado especial, tendo em conta as habilidades, os relacionamentos, a diferenciação de géneros, entre outros... Estas equipas serão mantidas até ao fim da UD, como forma de desenvolver relacionamentos mais profundos entre os membros da equipa. Quay e Peters (2012) referem que o “coração” da EFC é ser um colega de equipa. As equipas terão de definir cores, símbolos, nome de equipa, mascotes, entre outros aspetos “com o intuito de ser fomentada uma socialização desportiva plena e autêntica” (Mesquita, Pereira, Araújo, Farias, Santos & Marques, 2014, p.2).

Fase 1. Exploração: fase em que é sorteado variado material a cada equipa, desde cones, bolas, volantes, etc. O professor tem livre-arbítrio para decidir como quer fazer o sorteio e que material deseja incluir. Dado este sorteio, as equipas têm de criar um jogo. Segundo Quay et al. (2016) na EFC incluímos as equipas na própria criação do jogo. Para criar estes jogos os estudantes têm de ter em conta “prazer, equipamento, perícia, participação, espaço, tempo, arbitragem, pontuação, segurança: estes são os ingredientes do jogo que são todos estipulados pelo professor antes do início do processo de criação do jogo” (Quay et al., 2016, p.176).

Fase 2. Refinamento: Depois de concluído o jogo, todas as equipas irão mostrar o seu jogo a todas as equipas. Como por exemplo a equipa A joga com a equipa B o jogo da equipa A, ao longo de 10 minutos. Depois dos 10 minutos as duas equipas reúnem e a equipa B tem de apresentar sugestões e/ou melhorias ao jogo. Este processo vai acontecer com todas as equipas, de forma a que todos os alunos possam fazer parte de todos os jogos. Quando este processo tiver terminado, os alunos deverão eleger aquele, que no geral, acham que é o melhor jogo e elegê-lo como o jogo da turma. O professor pode até, juntamente com os alunos, realizar um jogo que englobe um pouco de todos os jogos criados pelas várias equipas, “uma vez refinado para um nível adequado, partes de cada jogo contribuem para a sugestão do professor para o jogo da turma” (Quay et al., 2016, p.176)

Fase 3. Treino: Depois de escolhido o jogo, como refere Quay et al. (2016), o foco será que cada equipa melhore o seu desempenho no jogo da turma, “isso requer prática. A prática envolve habilidades, trabalho em equipa (incluindo estratégias) e aptidão (...)” (Quay et al., 2016, p.176). Para isso, cabe ao professor escolher um treinador por equipa, “a prática faz sentido como uma forma de melhorar o desempenho da equipa. Sessões de

prática desenvolvidas pelos alunos usando avaliação baseada na necessidade e incorporando feedback” (Quay et al., 2016, p.176). Mais uma vez estaremos a dar ocupações diferentes aos nossos alunos para além de jogador, mas sim a “ser um avaliador de desempenho e um designer de sessões de práticas apropriadas” (Quay et al., 2016, p.179), estamos a desenvolver a sua responsabilidade e autonomia e estamos a desenvolver a filiação da equipa, que compreende que tem de trabalhar e praticar para evoluir.

Fase 4. Competição: O autor refere que “a época/desafio/temporada é uma característica central do desporto (...) Em relação aos fundamentos do movimento, a temporada oferece oportunidades para a ocorrência de inúmeros jogos, oferecendo a hipótese de uma prática significativa voltada para o aprimoramento. A duração da temporada é, portanto, crucial para o significado atribuído à atividade” (Quay et al., 2016, p.176). É nesta fase que o professor terá de criar uma época desportiva, tendo livre-arbítrio na forma como a quer organizar. É importante realçar que “a estrutura é desenvolvida com os alunos” (Quay et al., 2016, p.176). E é nesta fase que os alunos se irão desafiar ao abraçarem ocupações que fazem parte de um evento desportivo, desde atletas, a treinadores, a árbitros, a jornalistas (Mesquita et al., 2014).

Fase 5. Celebração: Como em cada época desportiva é organizado um evento culminante, revestido de toda a festividade que uma final competitiva merece Siedentop (1994), é no decorrer do evento culminante que são entregues os prémios definidos pelo professor, entre os quais se destacam o de rendimento desportivo, o de *fair-play*, o de empenho, entre outros.

Lecionei a EFC no segundo período, à turma do 9ºK. Esta turma possuía 21 alunos, 6 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com 3 alunos do alto rendimento. Para esta turma dispensei 14 aulas. Apesar de ser uma turma com muitas capacidades motoras e com um nível de escolaridade acima da média, era uma turma que não tinha muita exigência nas aulas de EF. Estavam habituados a “fazer o que queriam” nas aulas e nos anos letivos anteriores quase todas as aulas eram “aula livre”. Desde cedo que os alunos corresponderam com as expectativas, mostrando-se interessados e empenhados nas tarefas propostas, aceitando de “braços abertos” o desafio. Na criação dos jogos apesar de mostrarem algumas dificuldades na sua criação, devido ao défice de criatividade, com a minha ajuda criaram jogos originais e divertidos. Este fator levou a uma grande indecisão por parte dos alunos no jogo final. Na fase do treino, os alunos

conseguiram criar planos de treino bastante elaborados, com progressões lógicas, começando pelo aquecimento, seguindo para a condição física, e acabando na parte tática do jogo. Os treinadores de cada equipa assumiram muito bem as suas funções, dando *feedbacks* à sua equipa com o intuito desta melhorar na prática. Penso que na competição a turma atingiu o seu expoente máximo, tendo a iniciativa de colocar Vídeo-Árbitro na competição e cartões amarelo e vermelho como sanções disciplinares. Todos estes fatores demonstram a entrega e a responsabilidade que estes alunos atribuíram às aulas de EF.

Modelo de Educação Desportiva (MED):

O MED surge na minha PS como uma forma de motivar os meus alunos para a prática desportiva. Segundo Araújo (2018) a investigação no MED tem evidenciado a sua eficácia no desenvolvimento da literacia e entusiasmo dos alunos. Segundo Daryl Siedentop “a forma descontextualizada e desprovida de autenticidade como o desporto tem sido apresentado nas aulas de EF levou o autor a criar o MED” (Mesquita et al., 2014, p. 1). Este modelo de ensino proporciona os alunos a assumirem responsabilidades através das suas aprendizagens, fazendo com que o centro de todo o processo deixe de ser o professor e passe a ser o aluno (Mesquita et al., 2014). O nosso objetivo como professores de EF tem de passar por um processo que ajude os nossos alunos a dominar as habilidades técnicas e táticas das várias modalidades desportivas; a serem cultos desportivamente, como compreender os valores, as regras, as tradições e as boas e más práticas desportivas; e a entusiasmarem-se com a prática desportiva. O objetivo do MED é “educate students to be players in the fullest sense and to help them develop as competence, literate, and enthusiastic sportspersons” (Siedentop, Hastle & van der Mars, 2011, p. 4).

Siedentop (1994) integrou seis características no MED: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

A primeira fase do MED será dividir a turma em pequenos grupos de trabalho, chamados de equipas, onde permanecerão até ao final da época desportiva “com o intuito de desenvolverem a afiliação e o sentimento de pertença ao grupo” (Mesquita et al., 2014, p.2) Como já foi referido anteriormente, os alunos serão o centro de todo o processo e desenvolverão a sua responsabilidade através das tarefas propostas. Para isso todos os alunos irão desempenhar várias funções, como árbitros, jornalistas, treinadores, etc.

Como forma de fomentar a socialização desportiva as equipas devem definir cores, símbolos, mascotes, entre outros aspetos (Mesquita et al., 2014). Como em todas as épocas desportivas, Siedentop et al. (2011) realçam a importância da organização de um evento culminante, com a festividade que toda final competitiva alberga, o autor afirma que a festividade é uma das principais características do MED, uma vez que o diferencia do programa típico de EF.

Algumas características do MED foram aplicadas na minha turma do 11^oC, Curso Profissional de Multimédia, na UD de Badminton. A turma era constituída por 20 alunos, quatro deles com NEE. 4 alunos do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Apesar de ser uma turma com bastante aptidão motora, tinha um baixo rendimento escolar e por consequência um baixo empenhamento nas aulas de EF. Até então a turma apenas tinha tido contacto com o Modelo de Instrução Direta (MID). Notou-se ao longo da UD que os índices motores e a motivação aumentaram significativamente, no entanto não podemos afirmar que a implementação deste modelo não teve momentos menos bons. A turma relativamente à filiação apresentou muitas dificuldades, como por exemplo nos equipamentos, os membros das equipas nem sempre estavam identificados com a cor correspondente à sua equipa. Porém, é de ressaltar o entusiasmo que os alunos demonstraram ao longo da competição e a forma como desempenharam corretamente todas as suas funções, desde árbitros, a marcador de pontos, entre outros.

Modelo de Instrução Direta:

Tradicionalmente, o MID tem sido o modelo mais utilizado pelos professores de EF. A grande característica deste modelo é centrar o professor em todo o processo de ensino-aprendizagem, “este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor.” (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013, p.2). Ou seja, nas unidades didáticas em que implementei o MID, cabia-me a mim, enquanto professora a tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem, desde o aquecimento, aos exercícios propostos e à prática das habilidades. Os alunos apenas desempenharam a função de praticante. “The purpose of this pattern is to provide the most efficient use of class time and resources in order to promote very high rates of student engagement in practice tasks” (Metzler, 2011, p.174). A essência deste modelo, segundo Metzler (2011)

é colocar os alunos em constante atividade física para que o professor possa observar e fornecer inúmeros *feedbacks* corretivos e positivos.

Este ME foi aplicado tendencialmente no primeiro período, na minha turma 11°C com a UD de voleibol, no 9°K com a UD de ginástica e de basquetebol, no 12°C com a UD de voleibol e no 5°C com a modalidade de voleibol e basquetebol. Foi utilizado mais no início da PS, com o propósito de conseguir ter um maior controle da turma e conseguir demonstrar aos alunos o meu conhecimento das várias modalidades lecionadas através dos meus *feedbacks* constantes, centrando assim o processo de ensino e aprendizagem no professor.

3.1.1.2. Planeamento

Plano Anual

“O planeamento de ensino é uma construção orientadora da ação docente que, como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe.” (Bossle, 2002, p. 31)

O Plano Anual consiste num planeamento de nível macro (Bento, 2003) de todas as UD que serão lecionadas ao longo do ano letivo. Este planeamento tem de ter em consideração o calendário escolar (interrupções letivas, feriados e o Plano Anual de Atividades, para conseguirmos compreender quantas aulas teremos disponíveis em cada período e quantas aulas iremos dispensar para cada UD. O programa deve servir de orientação para a planificação do ensino (Bento, 2003). Somente consultando o Programa Nacional de EF, desde as aprendizagens essenciais do 5º e 9º ano, até ao Programa de EF do ensino básico do 2º e o 3º ciclo, saberemos quais as modalidades desportivas a serem lecionadas. Segundo Bento (2003), a prática da planificação baseia-se numa análise profunda do programa de ensino e numa compreensão elevada teórica dos processos de ensino e aprendizagens em causa. É importante ter em consideração os espaços disponíveis. Para isso, é necessário seguir a logística da escola que estabelece uma rotação dos espaços pelos vários professores de EF.

Este planeamento foi o primeiro a ser realizado, em conjunto com o NPS, no início do ano letivo. Na primeira reunião foram acordadas as turmas que os EE iriam lecionar, a rotatividade dessas turmas e as UD que cada um iria ensinar. Moura, Alvarenga,

Oliveira, Gimenes & Assis (2016), entendem o planejamento como uma previsão de atividades que pretendemos realizar com êxito. Ou seja, todos os planejamentos têm como objetivo evitar os erros e as falhas.

Relativamente às turmas atribuídas, ficou decidido que o 11^oC seria a minha turma durante o ano letivo 2018/2019. As restantes turmas, como o 5^oC, o 9^oK e o 12^oC iriam ser partilhadas com o meu colega de estágio, lecionando várias modalidades cada um. No primeiro período tive a oportunidade de lecionar as modalidades de voleibol ao 11^oC, ao 12^oC e ao 5^oC; basquetebol ao 5^oC e ao 9^oK e ginástica de solo ao 9^oK. No segundo período, abordei as modalidades de ginástica acrobática ao 11^oC e ao 9^oK, badminton ao 12^oC e ginástica de aparelhos, ginástica de solo e patinagem ao 5^oC. Relativamente ao terceiro período, as UD foram badminton ao 11^oC.

Unidades Didáticas

Segundo Moura et al. (2016) para conseguirmos atingir os nossos objetivos e para conseguirmos ter sucesso, é importante planear as nossas ações e não improvisar, pois o improviso diminui as possibilidades de termos sucesso. Para isso, a UD é um nível de planeamento intermédio (Bento, 2003), onde, para a sua elaboração, me baseei no Módulo 4 do Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990). Esta foi a minha base de trabalho ao longo do ano letivo. A sua realização tem de ter em conta o plano anual, as características da turma e de cada aluno individualmente. De uma forma sucinta e organizada, a UD conduz os vários conteúdos ao longo das aulas destinadas para cada modalidade, de forma a simplificar a prática letiva do professor de EF. Moura et al. (2016, p.5), realça a importância da sistematização e do planeamento cronológico na área da educação como forma de “auxiliar na aprendizagem dos alunos e na transmissão de conhecimentos, a fim de obter sucesso no desenvolvimento intelectual dos estudantes.”

De realçar que, ao longo do ano letivo, as UD não são fixas, mas sim modificáveis e adaptáveis. Quase todas as planificações sofreram alterações, tanto nos conteúdos, devido à evolução rápida, ou não, dos alunos; tanto no número de aulas proposto, devido às imprevisibilidades dos espaços (mau tempo e cedência dos espaços a outros professores de EF). Os conteúdos e o nº de aulas foram discutidos e acordados com o NPS. O Módulo 4, da fase de decisões, do Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990) foi uma grande ajuda neste processo, uma vez que me orientou ao longo

de todas as aulas, clarificando-me do que já tinha lecionado e do que me faltava lecionar. Obviamente que foram encontradas várias dificuldades que foram clarificadas com a ajuda do OC, como a organização dos conteúdos programáticos, o número de aulas para cada conteúdo, entre outros.

Plano de Aula/ Reflexão de Aula

Um dos grandes pilares da minha PS, foi sem dúvida o PA que corresponde ao planeamento micro (Bento, 2003). Libâneo (2016) indica a necessidade de análise e organização do conteúdo tendo como foco principal a motivação dos alunos. Nesta medida o PA deve ser elaborado tendo como ponto central o aluno e todos os planeamentos feitos anteriormente (plano anual e UD). O OC foi fundamental nos seus ensinamentos relativamente ao PA. Estes eram analisados em conjunto com o NPS nas reuniões pré e pós aula. Numa fase inicial não foi fácil a sua elaboração, principalmente na formulação dos objetivos gerais e dos objetivos comportamentais, uma vez que, no primeiro ano de mestrado, aprendemos a realizar o PA através dos objetivos específicos. O nosso PA, tal como aprendemos no ano anterior, deveria ser sucinto e claro, com uma descrição pormenorizada dos exercícios, para que pudesse ser consultado e aplicado em qualquer altura por outro professor. Contemplava ainda palavras-chave como guias orientadores para os nossos *feedbacks* durante as aulas, e objetivos gerais da aula. Um dos parâmetros que mais me ajudava era a esquematização dos exercícios, pois facilmente compreendia qual o exercício que advinha sem ter que perder tempo nas leituras.

Tal como as UD, o PA pode e deve ser ajustado ao longo da prática. É um documento guia que serve para orientar a nossa prática como forma de evitar lapsos e antecipar dificuldades. Contudo, quando implementado na prática é fulcral a análise crítica constante para, como já referi anteriormente, adaptá-lo se o contexto de aula assim o indicar. Sei que no início do ano letivo esta era uma das minhas maiores dificuldades, como comprova a seguinte citação:

“A escolha dos exercícios poderia ter sido melhor. O primeiro exercício não cumpria com o pressuposto do aquecimento: ativar os alunos e prepará-los para a prática de exercício. O primeiro exercício era muito estático e pouco dinâmico. Deveria ter modificado o que estava planeado, como por exemplo, sempre que existia uma receção os alunos

rodavam, como forma de o exercício se tornar mais dinâmico. Esse é um dos aspetos que sei que tenho de melhorar, a minha capacidade de adaptar o plano de aula e os exercícios em contexto prático.”

(Reflexão, aula nº 18, 19 de novembro de 2018, UD de voleibol)

No entanto, a PS é uma das nossas maiores oportunidades para evoluirmos e aprendermos como EE. “O estudante-professor se formará professor sendo professor, que aprenderá a dar aula dando aula, que conhecerá os meandros da sua profissão exercendo-a e refletindo criticamente a respeito de sua atuação” (Marcon et al., 2011, p.133). Como refere o autor, faz parte de ser professor refletir criticamente sobre as nossas práticas. Como tal, durante a minha PS, tive de refletir sobre as aulas lecionadas, tanto por escrito, como em reuniões com o NPS. Este processo foi fundamental para o meu desenvolvimento enquanto EE. Segundo a seguinte reflexão, aquilo que no início era um problema (adaptar o PA), como referi na reflexão anterior, passou a ser uma valência.

“O PA desta aula em específico continha exercícios mais analíticos, no entanto reparei que os alunos estavam muito preguiçosos e que a aula não estava a correr como o previsto. Decidi inserir competição nos exercícios de forma a que eles “arrebitassem”. A partir daí começou a correr bastante melhor. Porém, devido à competição, os alunos realizaram os exercícios mais rápido do que aquilo que eu tinha planeado, e por isso foi necessário adaptar o PA. Decidi realizar um torneio, onde todos jogavam contra todos. Como o tempo previsto para cada exercício foi mais rápido do que eu tinha planeado, tive que adaptar o PA, porque se eu deixasse os alunos a realizar o mesmo exercício até ao fim da aula, eles iriam ficar desmotivados. “

(Reflexão, aula nº 44, turma 11°C, 13 de maio de 2019, UD de badminton)

Para que houvesse este processo evolutivo, foi muito importante a reflexão das aulas como forma de identificar os problemas, refletir sobre eles e arranjar soluções. Obviamente que o OC teve um papel fundamental neste percurso, graças à sua experiência e capacidade de observação e reflexão, aconselhando-me e ajudando-me da melhor maneira possível. Enalteço a sua capacidade de questionamento pois desta forma colocava-nos constantemente em situações de reflexão e em busca do saber, não nos fornecendo a resposta, mas incentivando-nos a pesquisar sobre ela.

Para Schön (2000), existem vários momentos de reflexão, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Para ele a reflexão na ação ocorre durante a prática e é quando tomamos consciência, analisamos e reformulamos o que estava pensado. Tal aconteceu várias vezes durante a minha PS, principalmente quando alguns exercícios não decorriam como o esperado, como é exemplo a reflexão de aula citada mais acima. Foram vários os momentos em que o plano de aula sofreu alterações na prática por inúmeros fatores, tendo em conta que o mais recorrente foi, provavelmente, uma desmotivação dos alunos para a prática. Deparando-me com estes acontecimentos, é necessário intervir para que estes comportamentos sejam alterados, proporcionando aprendizagens positivas aos nossos alunos. Daí a importância da reflexão na ação. Foi desta forma que, ao longo da minha PS, fui capaz de encontrar o problema e solucioná-lo “na hora”. Seguindo a ideia da reflexão citada anteriormente, deparando-me com a falta de empenho dos meus alunos do 11^oC, decidi inserir exercícios competitivos, como forma de despoletar mais interesse e motivação. A reflexão sobre a ação, ocorre depois da prática quando a ação é revista e analisada fora do contexto. Eu e o meu colega de estágio refletíamos quase todas as aulas em conjunto, muitas vezes sem um momento formal para o fazer, seja imediatamente depois das aulas, ou por vezes no carro a caminho de casa. Recordo-me de um exemplo prático, numa aula de badminton do 11^oC, que consistia numa competição entre equipas, em que os alunos demoravam muito tempo na transição entre os jogos por terem de consultar o quadro competitivo. No fim da aula, ou seja, depois da prática, eu e o meu colega de estágio tentávamos compreender os aspetos menos positivos, refletir sobre eles e solucioná-los arranjando estratégias. Como tal, compreendemos que apenas uma impressão do quadro competitivo era escassa para tantos alunos, o que criava uma aglomeração excessiva e por consequência demora na consulta. Foi a reflexão sobre a ação que me permitiu em vários momentos, como refiro no exemplo anterior, a oportunidade de compreender as minhas práticas e melhorá-las. Finalmente a reflexão sobre a reflexão na ação ocorre um tempo depois, onde olhamos retrospectivamente sobre o que aconteceu e o que se observou. Este documento é um exemplo disso, onde através de uma reflexão constante e de um olhar para o passado, me foi permitido compreender a complexidade do meu percurso, a forma como o comecei e a grande diferença positiva com que o terminei.

3.1.2. Realização

3.1.2.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre “o quê, o como e o porquê fazer”. (Quina, 2009, p. 90)

O autor refere ainda que, através da instrução, o professor de EF pretende três coisas: 1) fornecer informações sobre “o que e como fazer”; 2) justificar a prática; 3) motivar os alunos ao longo da aula. Para Quina (2009), a aula de EF deve sempre começar com uma introdução/apresentação que consiste em reunir os alunos num local adequado e, de forma clara, breve e objetiva, fazer referências a vários pontos como: a aula anterior, os objetivos da aula em questão, informar sobre as novas aprendizagens e sobre a organização da aula. Há inúmeras formas de intervenção, desde *feedbacks* pedagógicos, demonstração, apresentação e conclusão/encerramento da aula e organização (Quina, 2009).

Assim sendo, a instrução esteve sempre presente na minha PS. Desde a primeira aula que sempre tentei realizar a apresentação e o encerramento da mesma. Fiz por ser clara e objetiva na explicação dos exercícios, demonstrando e exemplificando. Penso que uma das minhas qualidades como EE são os *feedbacks* pedagógicos. Provavelmente por estar ligada ao treino desportivo, fui sempre bastante interventiva durante as aulas. Dada a minha facilidade na execução dos gestos técnicos nas várias modalidades, utilizava muito a demonstração, como estratégia primordial, para corrigir os meus alunos, exemplificando o errado e logo de seguida o correto. Prova disso é o excerto abaixo apresentado:

“A minha instrução foi clara e objetiva uma vez que os alunos facilmente compreenderam o que lhes foi proposto. Tentei ao longo da aula interagir com todos, dando *feedbacks* positivos e de correção. Penso que os alunos estão a assimilar muito rapidamente os conteúdos propostos graças à minha intervenção e correção constantes.”

(Reflexão, aula nº17, turma 12ºC, 13 de novembro de 2018, UD de voleibol)

Mosston e Ashworth (2008) caracterizam o *feedback* como onnipresente pois afirmam que a sua presença e poder permeiam todo os aspetos da vida. O *feedback* é independente de qualquer modelo de ensino, no entanto, para os autores é fundamental para todos. Isto faz com que o *feedback* seja fundamental para o processo de aprendizagem (Mosston e Ashworth, 2008).

Os autores referem ainda que existem várias formas de comunicar o *feedback* aos alunos desde símbolos, a gestos e a comportamento verbal. Mosston e Ashworth (2008) definem símbolos por representações de números, letras e até prémios, como primeiro lugar, segundo lugar, entre outros. Os gestos ou linguagem corporal são representados por movimentos; e o comportamento verbal é representado por palavras e frases, que podem ser escritas ou faladas. Estas projetam significados e conotações que podem mudar devido às várias conotações ou entoações.

Ao longo da minha PS, como já fiz alusão anteriormente, foram utilizados vários tipos de instrução e vários tipos de *feedbacks*. Estes *feedbacks* tanto eram individuais, como por vezes dirigidos ao grupo ou à turma. Tudo isto tendo em conta o contexto: caracterização da turma, modalidade, entre outros. Como refere o excerto da reflexão de aula abaixo:

“Na apresentação da aula, optei por explicar o exercício aos alunos no quadro, através de esquemas/desenhos. Logo, quando a aula começou, todos sabiam o que fazer.”

(Reflexão, aula nº 12, turma 12ºC, 22 de outubro de 2018, UD voleibol)

Realizava sempre apresentação inicial e encerramento da aula, referindo comportamentos positivos e negativos da turma e aspetos a melhorar. Principalmente na turma do 11º ano, esta rotina levou a grandes melhorias comportamentais por parte dos alunos.

A meio do ano letivo, depois de estar familiarizada com os alunos, com as suas capacidades e com as suas dificuldades comecei a utilizar o questionamento como forma de colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, colocava a dúvida no aluno, proporcionando-lhe refletir sobre a questão, em vez de o presentear com a resposta.

Gestão

Tannehill, Van der Mars e MacPhail (2015), enfatizam a importância de uma boa gestão da aula. Para os autores, um professor que seja um bom gestor da turma terá a oportunidade de proporcionar um ensino mais eficaz aos seus alunos. Os autores afirmam ainda que “(...) in poorly managed classes, students are much more likely to become disruptive.” (Tannehill, Van der Mars & MacPhail, 2015, p.118)

Relativamente à organização e gestão da aula, este foi provavelmente a dimensão de intervenção pedagógica onde senti mais dificuldades, mas também aquela em que evolui mais. No início da PS apresentava muitas dificuldades na organização inicial dos alunos e na passagem de uns exercícios para os outros, como comprova a seguinte reflexão:

“Nesta aula demorei muito tempo a mudar de exercícios. Tenho que abordar os grupos, grupo a grupo, em vez de estar sempre a parar a aula, chamar os alunos todos para junto de mim, e voltar a organizá-los. Sei que tenho de melhorar este aspeto, evitar fazer tantas paragens ao longo da aula.”

(Reflexão, aula nº6, turma 9ºK, 21 de setembro de 2018, UD de basquetebol)

Para ultrapassar as adversidades foi importante refletir sobre a prática e arranjar estratégias e soluções para os problemas. As estratégias criadas consistiam na reformulação da explicação dos exercícios, tendo um foco maior na demonstração ou na esquematização feita no quadro; a criação do PA, criando exercícios com a mesma, e/ou parecida, organização desde o início até ao fim da aula; montagem prévia do material e/ou dos grupos. Tudo isto com o objetivo de rentabilizar o tempo de aula e colocar os alunos em constante atividade física, sem nunca baixar os índices motivacionais. Passo a citar a seguinte reflexão:

“Mudei os exercícios grupo a grupo, fazendo poucas paragens durante a aula. Os alunos estiveram em constante exercitação e a aula fluiu muito melhor comparativamente a quando estava sempre a parar a aula e a reorganizar os alunos.”

(Reflexão, aula nº19, turma 9ºK, 22 de novembro de 2018, UD de basquetebol)

Todo este processo de evolução fez-me compreender ainda mais a importância do planeamento e da reflexão. Bento (2003), exalta a importância de uma boa preparação da aula. Essa mesma aula deve estimular os alunos no seu desenvolvimento e deve também proporcionar bons momentos ao professor, como refere na seguinte citação “Antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais” (Bento, 2003, p.102).

Este processo foi fundamental na turma do 5º ano, em que a organização e gestão dos alunos era mais complexa do que nas restantes turmas. Para além de serem 28 alunos, a turma mais extensa que possuíamos, devido à faixa etária, era a mais irrequieta e indisciplinada. Piorando a situação, a EBAC carece de equipamento desportivos, com isto quero dizer, que o espaço disponível para lecionar a aula era demasiado curto para a quantidade de alunos existente. O planeamento desta turma específica requeria uma atenção acrescida na escolha dos exercícios e na sua transição. Como forma de rentabilizar o tempo de aula, evitar tempos mortos ou alunos em espera e acima de tudo impedir que os alunos se dispersassem das tarefas propostas.

Depois de encontradas as várias estratégias para cada turma, o próximo passo foi a criação de rotinas. No 11ºC, por exemplo, no início da aula, a explicação do exercício era feita em esquema num quadro, onde a organização dos alunos se mantinha a mesma desde o início até ao fim da UD. Para Tannehill, Macphail, Halbert e Murphy (2013), as turmas que funcionam efetivamente são tipicamente enquadradas por um conjunto de rotinas. Estas rotinas ajudam os alunos a realizarem comportamentos recorrente, por exemplo: “when to stop and/or start an activity, what to do when entering the gymnasium, how to transition from one station to another, and how to gain the teacher’s attention” (Tannehill et al., 2013, p.15)

Clima

“O qualitativo de bom professor ou o perfil do professor ideal é, porventura, algo impossível de atingir, mas que deve ser continuamente perseguido” (Resende, Póvoas, Moreira & Albuquerque, 2014).

Durante a minha PS, umas das minhas maiores ambições sempre foi atingir a perfeição, principalmente na prática. Era muito importante para a minha realização

peçoal ser reconhecida pelos meus alunos como uma boa professora de EF, mas acima de tudo, desenvolver uma relação de afetividade com eles. Segundo Resende et al. (2014), ser empenhado é considerado pelos alunos um comportamento do professor de EF de extrema importância. O autor refere ainda que esta atitude pode ser determinante na motivação dos alunos nas aulas de EF, e por isso “(...) vale a pena se esforçar pois há “alguém” que se preocupa e quer participar no seu desenvolvimento” (Resende et al., 2004, p.16).

Os alunos da ESGN, quando deparados com a minha exigência nas aulas e com os vários modelos de ensino implementados, encararam com aquilo que o autor refere atrás, empenho. Penso que seja essa a palavra que define o meu percurso na PS, compromisso com os meus alunos, sempre com o objetivo de os influenciar positivamente tanto a nível pessoal como profissional. Da mesma forma que eu assumi um compromisso com eles, de tentar ser melhor e melhorar as minhas práticas sempre com vista a ajudá-los, eles assumiram um compromisso comigo, em como seriam respeitadores e empenhados.

Para Resende et al., (2004), a situação que cada interveniente vivencia e aquilo que pensa sobre ela, estão na base da motivação, orientação e tomada de decisões pessoais e, desta forma, condicionam os modos como os indivíduos se relacionam entre si. O autor evidencia ainda que o aluno tem a expectativa que o professor e a escola lhe assegurem todo o apoio necessário para o seu bem-estar e sejam intervenientes ativos na solução de conflitos de interesse que possam surgir. Como EE sempre quis ser uma referência para os meus alunos e influenciar as suas vidas positivamente, principalmente a nível pessoal. Sempre me preocupei com cada um individualmente, olhando-os nos olhos e encarando os seus problemas e inquietudes, ajudando-os no melhor que podia para ultrapassarem as dificuldades. Eles sabiam o afeto que tinha por eles, e compreendiam que estava ali para ajudá-los. Foram nestes valores que as minhas aulas se regeram e como tal, foi relativamente fácil criar um bom clima de aula nas várias turmas. Como refere o excerto abaixo:

“No fim desta aula decidi conversar, a sós, com um aluno que tem estado a prejudicar os colegas da sua equipa porque não se esforça nas tarefas propostas. Perguntei-lhe se havia alguma razão para este mau comportamento sistemático. Falei com ele, demonstrei-lhe as atitudes

que estava a ter para com ele mesmo, para com a turma e colegas de equipa e para comigo. Ele reconheceu as más atitudes e explicou-me que não gostava da modalidade em questão, mas que iria fazer um esforço para mudar.”

(Reflexão, aula nº 43, turma 11°C, 23 de maio de 2019, UD de badminton)

Esta honestidade e respeito mútuo esteve sempre presente nas minhas aulas. Foi esta relação de afinidade com os meus alunos que proporcionou um clima de aula agradável onde todos estavam comprometidos em trabalhar e evoluir. O 12°C foi uma turma exemplo. Uma turma que no início do ano possuía um passado de más práticas, onde por vezes, aconteciam incidentes que comprometiam o bom funcionamento da aula. Como por exemplo o uso de telemóvel, a falta de empenho nas tarefas, a desistência a meio dos exercícios, atrasos constantes às aulas, abstenção na realização das aulas, falta de material, entre outros. Segundo Quina (2009), a ocorrência de tais comportamentos depende, em grande parte, das exigências do professor, e quando utilizadas técnicas de intervenção adequadas podem ser minimizadas. Foi imperativo ser exigente com esta turma e, como refere o autor, com as técnicas adequadas os incidentes diminuíram drasticamente desde o início para o fim do ano letivo. Sabia que no 12°C, uma turma com mágoas do passado, era imperativo ganhar a confiança deles. Mostrei-me sempre disponível e acima de tudo, mostrei-lhes compreensão. Foram estas as estratégias utilizadas onde fomos muito bem-sucedidos. O autor refere ainda que uma turma empenhada não se obtém por acaso, mas sim “quando se consegue gerar nos alunos uma atitude ativa de aprendizagem, num clima positivo e agradável, quando se consegue criar na turma um conjunto de condições de funcionamento facilitador da aprendizagem dos alunos” (Quina, 2009, p.109). A grande evolução do 12°C deveu-se à afinidade que conseguimos criar com cada um deles. O afeto que nós desenvolvemos por estes alunos e o afeto que eles desenvolveram por nós, fez com que o ambiente de aula fosse agradável e não uma obrigação como eles a viam até então.

No fim do ano todos os alunos realizavam a aula, até mesmo uma aluna que tinha atestado médico exercia outras funções para além de praticante. Tornou-se numa turma com muita vontade, com uma filiação muito grande e com um espírito sempre divertido nas aulas de EF. Acima de tudo, sempre quis que os meus alunos gostassem das aulas,

que aprendessem com elas e que se divertissem. Que recordassem a escola como um local de boas memórias e não de más memórias.

Disciplina

Obviamente que nem todas as turmas são iguais e, por consequência, o nosso comportamento como professores também não é igual em todas as turmas e em todas as aulas. A turma do 9º ano era uma turma muito boa, desde as suas capacidades motoras, ao seu desempenho escolar. Os alunos conseguiam diferenciar os momentos de aula com os momentos de descontração, reconheciam a autoridade e trabalhavam autonomamente nas tarefas propostas. Esta foi uma turma que reagiu positivamente à implementação de vários ME, dando-nos “*asas*” para voar mais alto, arriscar e “*sair fora da caixa*”. Como Resende et al. (2004) refere, os alunos desejam ser estimulados para desenvolverem as suas tarefas com autonomia e responsabilidade. Foram estes os meus pilares de atuação na prática, tal como comprova a seguinte citação:

“Os alunos corresponderam bastante bem com o que eu estava à espera, mostraram-se empenhados e interessados na escolha dos temas, da música e do vestuário. Apenas tive que supervisionar a aula e tirar algumas dúvidas, pois devido à sua autonomia os próprios alunos é que criaram os seus esquemas.”

(Reflexão, aula nº 30, turma 9ºK, 17 de janeiro de 2019, UD de ginástica acrobática)

Relativamente ao 11ºC, sendo uma turma do Curso Profissional de Multimédia e com um nível de rendimento escolar abaixo da média, o meu comportamento enquanto professora foi distinto. Adotei uma postura mais exigente no cumprimento das regras, que tiveram de ser bem estruturadas e claras para que fosse possível o bom funcionamento da aula, como comprova a seguinte citação:

“Quando os alunos não gostam da modalidade, normalmente não se esforçam nas atividades como nós gostaríamos. Os alunos da minha turma brincam mais durante as aulas e por vezes não realizam aquilo que lhes é pedido. Tenho reparado que estes comportamentos têm sido

sistemáticos nas aulas de badminton, por isso tento sempre ser exigente e desenvolver estratégias mais apelativas.”

(Reflexão, aula nº 46, turma 11°C, 20 de maio de 2019, UD de badminton)

Ajustamentos

"No processo real do ensino existe o inesperado, sendo frequentemente necessário uma rápida reação situativa" (Bento, 2003, p.16).

Como é natural tudo aquilo que planeamos nem sempre corre como o esperado. Ao longo do ano tive de fazer inúmeras adaptações, desde o PA, até ao planeamento anual, e essas adaptações ocorreram devido a inúmeros fatores. O planeamento serve para nos orientar, mas nunca para nos obrigar ou nos prender aquilo que nós previmos, “Os planos não precisam de ser elaborados de modo que toda a atuação didática esteja completamente determinada de antemão” (Bento, 2003, p.18). Muitas vezes, como já referi anteriormente, as aulas não correm como o planificado e por isso é necessário ajustar alguns parâmetros. A reflexão seguinte é ilustrativa desta imprevisibilidade pedagógica:

“Para esta aula estava planeado continuar a preparar o esquema de ginástica para o sarau, no entanto, no início da mesma, dois alunos que iam participar na atividade informaram que afinal já não iam comparecer porque os encarregados de educação não os deixavam ir. Concluindo, ficamos com 6 alunos que, quando souberam das desistências, também já não queriam participar afirmando que eram muito poucos. Em conversa com o OC e com os alunos acordámos que já não iríamos participar. No entanto, o PA consistia na preparação do esquema do sarau e num torneio de badminton para aqueles alunos que não iriam à atividade. De acordo com a nova situação foi imperativo reformular o PA e inserir os alunos no torneio, adaptando o quadro competitivo.”

(Reflexão, aula nº 56, turma 9°K, 21 de maio de 2019, UD de badminton)

Relativamente às UD, juntamente com os PA, foram as que mais ajustamentos tiveram, sendo necessário reformular os conteúdos de acordo com as respostas dos alunos.

Ao longo da minha PES, foram muitas as UD construídas e pensadas, porém, quando postas em prática nem sempre as conseguimos cumprir. Muitas das vezes um conteúdo que achávamos que os alunos iriam assimilar facilmente, tornava-se um dos conteúdos mais difíceis. Quando nos deparávamos com tal acontecimento, era imperativo a adaptação da UD. Para Bento (2003), o primeiro passo é a conceção de ensino e o segundo passo é o ajustamento dessa conceção de ensino à realidade de cada turma/aluno/escola. Cabe a nós professores, compreender e admitir se os nossos alunos não estão preparados para a próxima fase. Se for esse o caso, é necessário acrescentar mais aulas à UD do que aquelas que estavam previstas. Mas o mesmo também acontece ao contrário, se os alunos assimilarem os conteúdos mais rapidamente do que o previsto, cabe ao professor avançar para um grau de complexidade superior e proporcionar aos alunos novos momentos de aprendizagem.

Obviamente que até o plano anual sofre ajustamentos, principalmente devido a particularidades da escola cooperante. Na semana do sarau desportivo estivemos impedidos de dar aulas dentro do pavilhão, devido à montagem do palco, do sistema de luzes etc. Apenas pudemos utilizar o campo exterior, onde não é permitido realizar modalidades de pavilhão, como o voleibol e o badminton. Logo, o plano anual sofreu alterações na organização das UD. Com a minha turma do 11^oC não foi possível lecionar essas aulas, pois os alunos estavam na organização do material de multimédia. Como são alunos do Curso Profissional, as horas dessa semana tiveram que ser repostas noutras datas, exigindo a reformulação do plano anual. O excerto seguinte remete-nos para esta situação:

“Não houve aula neste dia, pois os espaços desportivos estavam a ser ocupados para a montagem do espaço do Sarau, que irá ocorrer dia 31 de maio de 2019. Os alunos, por serem estudantes do Curso Profissional de Multimédia, encontravam-se a trabalhar na organização da componente de multimédia do espetáculo (luz, música, fotografia, etc.)”

(Reflexão, aula n^o 52, turma 11^oC, 30 de maio de 2019, UD de badminton)

3.1.3. Avaliação

“Conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor.” (Bento, 2003, p.174)

Apesar de existirem momentos formais de avaliação, Gonçalves, Albuquerque & Aranha (2010) referem que a avaliação não deve ser sinónimo de classificação, devendo cumprir outros objetivos. Deve ter um carácter contínuo e sistemático e realizada em todos os momentos. Logo, ao longo da minha PS, os momentos de avaliação foram constantes, quer nas aulas, que nos momentos formais. Sem esta avaliação constante não me teria sido possível analisar e refletir sobre a evolução dos meus alunos de forma a ajustar o planeamento às necessidades de cada um, como refere o autor “Um ensino sem objetivos seria um ensino “cego” e ao acaso, sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (Gonçalves et al., 2010, p.22).

3.1.3.1. Tipos de avaliação

Avaliação Criterial

Esta avaliação rege-se por critérios definidos anteriormente. Segundo Gonçalves et al. (2010), este tipo de avaliação é feita individualmente, não havendo comparação com os outros alunos. O autor refere ainda que este tipo de avaliação é usado “no momento dos teste e provas, pois o professor define quais os critérios de avaliação que as respostas têm de ter, comparando o conteúdo das respostas dadas com esses critérios” (Gonçalves et al., 2010, p.41). Esta avaliação foi usada tendencialmente nos finais de período, onde os alunos teriam de corresponder com determinados critérios estabelecidos por mim anteriormente.

Avaliação Normativa

Tal como o próprio nome indica, este tipo de avaliação tinha como padrão de referência a norma (normativa), ou seja, acontece quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si por relação a uma norma, como por exemplo a turma onde estão inseridos (Gonçalves et al, 2010). O autor enfatiza esta ideia afirmando que este tipo de avaliação faz a comparação do desempenho de cada aluno em relação ao grupo, comparando os seus desempenhos com o do grupo (Gonçalves et al., 2010). Desta forma,

ao longo da minha PS, mesmo que por vezes de forma inconsciente, esta avaliação surgiu inevitavelmente como forma de compreender os vários níveis de cada aluno, comparativamente com o resto da turma, ajudando-me na compreensão das várias adaptações que eram necessárias.

Avaliação Mista

A avaliação mista tem como características comparar a evolução de cada aluno individualmente. De acordo com esta ideia Gonçalves et al. (2010) afirma que se avalia a evolução do aluno olhando para o processo e não para os conhecimentos. Este tipo de avaliação foi utilizado mais conscientemente no fim de cada período, comparando a progressão desse aluno com o início dos mesmos. Porém, a meio das UD, em alguns casos conseguimos avaliar a evolução desse aluno e só dessa forma nos é possível adaptar ou reformular aquilo que tínhamos idealizado anteriormente para esse aluno, colocando-lhe novos desafios.

3.1.3.2. Modalidades de Avaliação

Segundo Gonçalves et al., (2010) as modalidades de avaliação albergam a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Avaliação Diagnóstica

Para os autores a avaliação diagnóstica “permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagens ajustado às suas capacidades” (Gonçalves et al., 2010, p.47).

A avaliação diagnóstica foi realizada no início da UD, e tinha como objetivo compreender os conhecimentos e competências dos alunos naquela modalidade em questão. Como refere Rosado, Dias e Silva (2002), é nesta modalidade de avaliação que averiguamos se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Só depois desta análise é que é possível definir os vários conteúdos que iriam ser lecionados, com base nas ilações retiradas anteriormente. Desta forma foi possível realizar um planeamento lógico ajustado às necessidades da turma, tendo em vista o desenvolvimento da mesma. A avaliação diagnóstica fornece ao professor toda a

informação necessária, “permitindo tomar as decisões necessárias e ajustadas às capacidades dos alunos, promovendo, desta forma, o sucesso educativo do aluno” (Gonçalves et al., 2010, p.47). A avaliação diagnóstica é uma forma de avaliação que nos permite conhecer as características da turma, mas também de cada aluno individualmente, ajudando-nos na formulação de níveis de ensino distintos dentro da mesma turma, ou seja, na avaliação diagnóstica foi utilizada constantemente a avaliação normativa. Passo a citar a seguinte reflexão:

“O objetivo desta aula era avaliar os alunos diagnosticamente nesta modalidade em questão, de forma a poder realizar um melhor planeamento. Para isso decidi colocar os alunos em situação de jogo e avaliar vários parâmetros definidos anteriormente. Só assim conseguirei compreender o nível dos meus alunos e em que etapa se encontram para definir quais os conteúdos a serem lecionados, tendo em conta o número de aulas disponíveis para esta UD.”

(Reflexão, aula nº2, turma 11ºC, 20 de setembro de 2018, UD de voleibol)

Avaliação Formativa

Relativamente à avaliação formativa, Araújo (2017) indica que esta avaliação orienta e regula o processo de ensino-aprendizagem do professor, permitindo-lhe ajustar os planos se constatar progressos nos seus alunos. A autora afirma ainda que “Ao estabelecer metas intermédias e ao ir verificando, através da avaliação formativa, a sua consecução, permitir-nos-á inferir que as metas finais continuam possíveis e que o plano de ensino está bem elaborado (Araújo, 2017, p.130). É esta avaliação que, segundo Gonçalves et al (2010), deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que identifica aprendizagens bem-sucedidas e as que levantam dificuldades, como forma de ultrapassar as últimas fazendo com que os alunos as superem e evoluam.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa tem um caráter pontual e classificativo, “Tratando-se de um juízo global e de síntese, uma ênfase particular deve ser atribuída à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos pelos programas nacionais, quer no âmbito das escolas” (Rosado et al, 2002, p.68). Os autores afirmam ainda que, devido a estas razões, esta é a modalidade de avaliação que melhor se adequa no momento de definir a

progressão ou a retenção do aluno, devido à sua capacidade de comparação de resultados globais, face a um conjunto de objetivos previamente definidos. Esta modalidade de avaliação utiliza normalmente a avaliação criterial, onde são estabelecidos critérios aos quais os alunos terão de responder, consoante esses critérios um valor classificativo será atribuído aos alunos.

Ao longo da PS, a avaliação sumativa foi a modalidade de avaliação mais utilizada, juntando-se à classificação, no entanto Rosado et al, (2002) defendem que pode existir avaliação sumativa sem classificação. Para os autores a avaliação sumativa pode ser qualitativa ou quantitativa, sendo na ESGN maioritariamente quantitativa. Todas as avaliações eram realizadas através de uma grelha de observação realizada pelo NPS, onde mais tarde seriam validadas pelo OC. Estas grelhas tinham sempre como objetivo principal serem simples e claras, e principalmente de fácil preenchimento, uma vez que a minha maior dificuldade no processo de avaliação era conseguir avaliar o pretendido no curto espaço de tempo disponível. Tal como comprova a seguinte reflexão:

“A minha maior dificuldade foi sem dúvida conseguir avaliar todas as componentes técnicas e táticas numa só aula e conseguir processar toda a informação visual que nos chega durante uma partida de voleibol. Foi complicado para mim visualizar, refletir e atribuir um valor aos inúmeros conteúdos que estavam a ser avaliados.”

(Reflexão, aula nº25, turma 11ºC, 06 de dezembro de 2018, UD de voleibol)

Depois de realizada a avaliação sumativa o OC atribuiu-me total liberdade na atribuição das notas, onde foram apresentadas e validadas pelo conselho de turma, nas reuniões finais de avaliação em cada um dos períodos.

3.1.3.2. Formatos de Avaliação

Nos formatos de avaliação estão compreendidas a avaliação contínua e a avaliação pontual. Segundo Rosado et al, (2002), a avaliação contínua é vista como um processo regular, que acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem. “(...) a avaliação está sempre presente na medida em que não podemos deixar de nos questionarmos, permanentemente, acerca do valor daquilo que fazemos” (Rosado et al, 2002, p.27). A seguinte citação comprova a importância de estarmos constantemente a avaliar:

“Nesta aula, durante o jogo, compreendi que os alunos apresentam dificuldades na execução do gesto técnico da manchete. Até então os alunos não sentiam necessidade de utilizar este gesto técnico. Como não havia intencionalidade no 3º toque, e consecutivamente os alunos recebiam uma bola “morta”, era-lhes fácil colocar o 1º toque em passe no distribuidor. Porém, como os alunos começaram a criar dificuldades no 3º toque, inclusive a atacar, a manchete tornou-se fundamental nas jogadas de recurso. Dado esta apreciação, é importante dar mais ênfase neste gesto técnico durante as próximas aulas.”

(Reflexão, aula nº19, turma 11ºC, 22 de novembro de 2018, UD de voleibol)

Rosado et al, (2002), definem avaliação pontual como uma avaliação isolada, que pode coincidir, ou não, com a avaliação final. Porém “avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua” (Rosado et al, 2002, p.27). Para Gonçalves et al., (2010), na avaliação pontual os alunos são avaliados em vários momentos, num primeiro momento através da avaliação diagnóstica, ao longo da avaliação formativa, e por fim na avaliação sumativa.

3.1.3.3. Autoavaliação

“Desenvolver no aluno, uma verdadeira competência, de autoavaliação, ao serviço de uma aprendizagem significativa, é afirmar a sua identidade sem ocultar a sua individualidade” (Gonçalves et al., 2010, p.64)

Para Rosado et al, (2002), se apontarmos para metodologias ativas, devemos incorporar ativamente os jovens na sua avaliação, como forma de incentivar os alunos a construir o seu próprio processo de formação. Os autores enaltecem ainda a importância de responsabilizar os alunos relativamente à sua participação neste processo. Estas práticas deveriam ser enfatizadas nas aulas de EF, pois o facto de o aluno participar responsabilmente na sua avaliação, afeta positivamente o seu desempenho e, acima de tudo, a sua autonomia. Porém, é importante realçar que não se trata de atribuírem uma nota a si mesmos, mas sim de realizarem um processo reflexivo, desenvolvendo a forma como os alunos ajuízam a sua própria aprendizagem. Deixá-los interiorizarem os seus

erros, arranjando formas de os melhorarem por sua iniciativa. Cabe-nos a nós professores, incentivá-los na sua própria introspeção relativamente ao seu comportamento.

Por consequência, as autoavaliações decorreram na última aula de cada período. No primeiro período os alunos preencheram uma ficha, com todos os domínios a avaliar: motor, cognitivo e sócia afetivo, que entregavam, no fim, ao professor. No entanto, nos outros períodos decidi realizar a autoavaliação verbalmente, em conjunto com toda a turma. Desta forma, os alunos eram instigados a refletir e a verbalizá-lo, e não simplesmente a preencher um papel porque o professor assim o quis. Foi-me fácil compreender a dificuldade que os alunos sentem ao refletir, e por isso foi importante para mim, enquanto professora e formadora de indivíduos, potenciar capacidades fundamentais para o seu futuro.

4. Participação na escola e Relação com a comunidade

Foi um enorme privilégio e um gosto imenso puder fazer parte da comunidade do AEGN. Tive a oportunidade de vivenciar a prática, e de compreender a complexidade de ser professor, “(...) os estudantes-professores têm de se responsabilizar pelo rumo dos acontecimentos, o que lhes oferece ricos elementos de reflexão, seja sobre sua atuação docente, seja sobre sua própria formação acadêmica e profissional.” (Marcon et al., 2011, p.143). Como refere o autor, todos estes momentos foram enriquecedores na minha formação tanto profissional, como pessoal. A possibilidade de participar, no terreno, em atividades de grande dimensão, forneceu-me várias ferramentas que me acompanharão para o resto da vida. Desde cedo que fomos abraçados por esta incrível comunidade educativa, desde professores, a assistentes operacionais e a alunos, que nos ajudaram, apoiaram, e acima de tudo, reconheceram o nosso esforço e o nosso trabalho.

4.1. Atividades realizadas

Durante este ano letivo foram várias as atividades em que estivemos envolvidos, desde atividades da escola cooperante, a atividades de todo o agrupamento. Desta forma foi-nos possível vivenciar inúmeras experiências em realidades distintas. Com isto quero dizer que foi muito vantajoso para nós estar presentes em diferentes escolas do mesmo agrupamento e lidar com alunos de idades distintas (dos 10 aos 18 anos).

A primeira atividade na qual participámos foi o corta-mato da EBAC, que ocorreu no dia 12 de dezembro de 2018. O departamento de EF desta escola ficou encarregue da sua organização, mas o NPS apenas desempenhou tarefas no dia do evento. Fiquei responsável por dar o aquecimento a todos os participantes, antes da prova, que consistiu em duas coreografias: uma de alongamentos dinâmicos e outra de ativação do corpo para a prática de exercício físico. Estive encarregue também de, no decorrer da prova, organizar os alunos pela ordem de chegada depois de cortarem a meta. Nesta atividade participaram alunos do 2º e 3º ciclos, onde os seis primeiros classificados de cada escalão ficaram qualificados para o corta-mato distrital.

Particpei também no corta-mato da ESGN, desta vez enquanto organizadora, que ocorreu no dia 14 de dezembro. Ficámos encarregues de inúmeras funções e todas as tarefas foram desempenhadas pelo NPS. Tivemos de realizar o cartaz, com todas as

informações necessárias sobre a atividade e afixá-lo em pontos estratégicos da escola. Elaborámos as fichas de inscrição e distribuímo-las pelos professores de EF da escola. Determinámos o horário de partida para cada escalão e organizámos os alunos pelas idades, agrupando-os nos escalões correspondentes. No dia da atividade supervisionámos toda a atividade, ajudando nos vários postos. No término ficámos encarregues de proceder à organização das classificações e da atribuição de prémios.

No dia 14 de janeiro de 2019, decorreu no pavilhão da ESGN, o torneio de basquetebol 3x3. A organização do torneio ficou a cargo do departamento de EF. Tive como responsabilidade arbitrar os vários jogos do campo 5, anotar os resultados e entregá-los à mesa central. Esta atividade contou com a presença dos alunos do 3º ciclo e do secundário.

Nos dias 31 de janeiro e 1 fevereiro decorreu um evento organizado pelos professores dos Cursos Profissionais e dos Cursos Regulares, cujo objetivo era mostrar aos alunos as ofertas educativas da escola. O NPS ficou encarregue de acompanhar a turma do 9ºK nas várias atividades.

No dia 5 de fevereiro de 2019, participámos no corta-mato distrital, que decorreu no Parque da Cidade do Porto. Tivemos como responsabilidade encaminhar os alunos para as provas e trazê-los de novo para o ponto de encontro da escola. Nesta atividade participou todo o AEGN. Das nossas turmas foram apuradas três alunas do 5ºC e uma aluna do 9ºK. No final do dia, o agrupamento conseguiu angariar um 4º lugar no escalão de juvenis masculinos e um 1º lugar no escalão de juvenis masculinos adaptado.

No dia 31 de maio, realizou-se no pavilhão da ESGN, o sarau desportivo de encerramento do ano letivo 2018/2019, organizado pelo NPS e alguns professores voluntários do agrupamento, envolvendo toda a comunidade educativa. O sarau teve várias atuações, desde dança, ginástica, esquemas de patinagem e música.

O seminário realizou-se no dia 6 de junho de 2019, com o tema “Podem os alunos divertir-se mais e aprenderem mais nas aulas de Educação Física? Contributos da Educação Física Criativa”, projeto da responsabilidade do professor doutor Rui Marcelino. Estiveram presentes todos os professores de EF da escola, juntamente com alguns membros da direção. Este projeto teve como objetivo compreender até que ponto os alunos se divertem e aprendem nas aulas de EF e de que forma poderemos utilizar a EFC nas nossas aulas para fomentar a motivação dos nossos alunos. Conseguimos

reconhecer, tal como o OC, a forma como este projeto mudou a comunidade educativa da ESGN, tanto durante a sua implementação, como durante o seminário. Foi importante para nós percebermos como os professores de EF reagiram a este modelo de ensino, onde debatemos, em conjunto, particularidades e soluções para o ensino dos dias de hoje. Para nós, NPS, foi fundamental esta experiência de participação num projeto de investigação e a oportunidade que nos foi concebida pelo professor doutor Rui Marcelino de o implementar na prática. Foi importante para nós a partilha de conhecimentos com os outros professores da escola e saber que, de alguma forma, influenciámos positivamente e deixámos a nossa “marca” na ESGN. Saber que, mesmo longe, pudemos ajudar os nossos alunos a divertirem-se e a gostarem mais das aulas de EF.

4.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação

“O Estágio Profissional representa a fase mais importante dos programas de formação de professores” (Santos et al., 2011, p.193).

Como referem os autores, a PS foi um momento de inúmeras aprendizagens. É um marco importante na vida do EE, pois simboliza o primeiro encontro com a prática e com a realidade (Santos et al., 2011). Todas as experiências boas e menos boas, influenciaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ser estudante-professor, foi uma grande responsabilidade, onde um dos meus objetivos era ensinar e educar os meus alunos. Porém, na realidade, eles é que me ensinaram a mim. Tanto deixamos ensinamentos nos outros, como os outros os deixam em nós. Durante este ano letivo, levo comigo experiências que mudaram a minha vida e que não eram possíveis sem os meus alunos. Aprendi que todos nós somos diferentes, e, por consequência, temos também necessidades diferentes; que, apesar de jovens, os nossos alunos também enfrentam as adversidades da vida e, como tal, carecem de apoio e atenção; a importância de me adaptar às inúmeras realidades de cada um e aceitá-los tal e qual como eles são. Acima de tudo os meus alunos ensinaram-me que todos nós erramos, mas que todos nós podemos ser melhores do que aquilo que somos.

Naturalmente que toda a comunidade e todas as atividades em que participei influenciaram a minha formação, ajudando a desenvolver a minha autonomia e responsabilidade. A oportunidade de me relacionar com vários professores do

agrupamento e de várias disciplinas foi crucial no meu percurso, proporcionando-me vários momentos de aprendizagens enriquecedoras. A experiência de organizar na íntegra uma atividade tão complexa como o sarau desportivo, fez-me compreender o quanto a escola é fundamental para a comunidade educativa e como esta pode influenciar o meio onde se situa, e que, acima de tudo, os professores desempenham um papel exorbitante na sociedade. Só estando na prática é que me seria possível participar em atividades como as que participei na ESGN, como por exemplo o corta-mato distrital. O seminário despertou-me uma paixão que não sabia que a tinha, a oportunidade de estudar sobre um assunto ligado com a educação e transmitir à comunidade escolar os resultados desse estudo. Todas estas atividades me fizeram crescer e me mostraram a importância que o professor pode ter na comunidade educativa, influenciado positivamente o seu meio em redor.

4.3. A Componente ético-profissional

Ser professor vai para além da sala de aula. Segundo Nóvoa (2009), é fulcral irmos além do ato de instruir, cabendo-nos, a nós professores, promover uma educação ao nível do carácter e do espírito. Resende e Lima (2016), afirmam ainda que a EF fornece oportunidades de conhecer pessoas novas, habilidades e experienciar emoções que não estão disponíveis noutros contextos. Para Sarmiento (2014), a EF adota a prática desportiva como meio de trabalho e não como fim. Desta forma, a atitude docente é direcionada para uma prática baseada no desenvolvimento motor, na relação entre pessoas, no respeito pelas regras do jogo e por uma atitude de convivência social (fair-play) e de cidadania. Como tal, pudemos concluir a importância da escola na educação dos nossos jovens, e consecutivamente o papel do professor. Logo, desde cedo, que um dos meus objetivos era influenciar positivamente a vida dos meus alunos, tanto no âmbito profissional, como pessoal. Era importante para mim, enquanto pessoa compreendê-los e ajudá-los a atingirem as melhores versões de si mesmos. Tudo isso, através do desporto. Como já foi referido anteriormente, é nas aulas de EF que os alunos lidam com inúmeras situações, às quais nem sempre estão habituados, mas que os incentiva a refletir, a pensar e a gerir as suas emoções. Tentei, ao longo do ano letivo, transmitir-lhes valores essenciais, dentro e fora da sala de aula, para que, de alguma forma, pudessem ser melhores cidadãos no futuro. A forma como estes jovens influenciaram a minha vida e a

minha formação foi deveras vantajoso. Tal só era possível dado a oportunidade de realizar a PS. Santos et al., (2011), afirma que os EE verificaram, durante o Estágio Profissional um desenvolvimento pessoal, social e profissional, afirmando que “Estes definem o Estágio Profissional como o marco final de uma formação acadêmica, como um ano de aplicação do absorvido *a priori*.” (Santos et al., 2011, p.201)

4.4. Profissional e Institucional

Amaral da Cunha et al., (2014), referem que conhecer pessoas novas e situações relacionadas a isso é importante para o EE como forma de ser reconhecido socialmente dentro da comunidade escolar. Confesso que no início do ano letivo, o receio de encarar a realidade me dominava. Como tal, um dos meus objetivos era demonstrar as minhas capacidades e desta forma, ser reconhecida tanto pelos alunos, como pelos outros professores de EF. Desde cedo, que todos os intervenientes da ESGN e alguns da EBAC se disponibilizaram e se mostraram solidários para connosco. Todo este ambiente estabelecido com a comunidade escolar contribuiu para que a PS fosse um dos momentos mais felizes do meu percurso profissional e pessoal. A relação que criámos com todo o departamento de EF fez com que a ESGN fosse a minha segunda casa durante este ano. Um grupo coeso e divertido, que nos proporcionou inúmeros momentos de aprendizagem através das suas experiências profissionais partilhadas em momentos de lazer e de convívio.

Segundo Albuquerque, Graça e Januário (2005), os primeiros passos dos professores na profissão fazem-se sob a tutela de orientadores que têm como função guiá-los e ajudá-los. Para os autores, o OC assume inúmeras tarefas, mas acima de tudo tem de ser um formador. Neste enquadramento, enalteço a relação com o OC, pela forma como nos recebeu e nos integrou na comunidade educativa; pelos ensinamentos transmitidos, dada a sua vasta experiência neste ramo; pelas correções, sempre com o intuito de nos fazer melhorar; pela liberdade e autonomia que nos proporcionou, deixando-nos experimentar e por vezes errar; mas acima de tudo, por ser um amigo, que nos acompanhou em todos os momentos importantes deste ano. Todo o sucesso alcançado não teria sido possível sem ele.

O papel do SV é crucial para o nosso desenvolvimento profissional. Sem a ajuda da professora doutora Mariana Cunha não me teria sido possível chegar tão longe. A forma como ela me incentivou, em cada aula supervisionada, a ser melhor e a querer fazer

mais foi capital para ter conseguido sair “fora da caixa”. Foi graças ao seu incentivo que surgiu a curiosidade sobre os vários ME, como e em que contexto os mobilizar. Posso dizer, que, sem ela, provavelmente isto não teria sido possível.

Relativamente ao meu colega de estágio, tive a oportunidade de estagiar, como já referi, com um colega, mas com um amigo. Trabalhámos sempre de forma coesa e empenhada, ajudando-nos mutuamente nas múltiplas tarefas que tivemos de desempenhar. Foi um percurso de muitas aprendizagens para ambos, onde a partilha de conhecimentos entre os dois foi essencial.

Não menos importante foram os assistentes operacionais das instalações desportivas. Foi graças a eles que nenhum problema logístico afetou as minhas aulas ao longo do ano. Mostraram-se sempre disponíveis, empenhados e com boa disposição. Reconheceram-nos como professores e não como EE, e asseguraram, ao longo de todo o ano, um espaço limpo e seguro, onde foi um prazer poder trabalhar.

Não tenho dúvidas que consegui deixar a minha marca na ESGN, espero que possa ser tão grande como a marca que ela deixou em mim.

5. Desenvolvimento profissional

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

“O conhecimento está instalado na nossa vida quotidiana. Vivemo-lo e transformamo-lo constantemente por meio do que fazemos.” (Bento, 2014, p.23)

É sabido que estamos constantemente a aprender, e que o conhecimento nunca é suficiente. Não sabemos tudo e nunca saberemos tudo. Por consequência, apesar de ter adquirido inúmeras aprendizagens ao longo da PES, termino esta experiência com a sensação de que ainda tenho muito para aprender. A necessidade de formação contínua é notória e imprescindível para o professor.

Como tal, enquanto EE senti algumas dificuldades. Uma das minhas maiores dificuldades foi, sem dúvida, a relação com os alunos com NEE. Senti que, apesar de gostar desta problemática, e de ter tido na minha formação académica a UC de Estratégias de Inclusão em Educação Física, faltavam-me competências práticas para lhes proporcionar as aprendizagens a que eles têm direito, como comprova a seguinte reflexão:

“Durante a aula aconteceu um episódio com o aluno nº 5, portador de autismo. O aluno em questão recusou fazer a aula, apresentando sinais de stress e ansiedade. Não comunicou com ninguém, nem me dirigiu o olhar, quase como se estivesse em transe. Este comportamento foi muito difícil para mim, pois tinha muita vontade em que ele participasse e gostasse da aula. Não consegui que isso acontecesse e não consegui contrariar o que estava a acontecer. Foi um momento difícil, onde sinceramente, não sabia o que haveria de fazer. Sei que tenho de me informar melhor sobre o autismo de forma a arranjar estratégias para este aluno.”

(Reflexão, aula nº2, turma 11ºC, 20 de setembro de 2018, UD de voleibol)

Ter contactado com alunos com NEE, mais especificamente, alunos com autismo, fez-me ganhar uma paixão que não sabia que tinha e que, certamente, quero continuar a envolver-me e a desenvolver estudos sobre ela. Como dizem os autores “Não é fácil manter-se um discurso humanista quando falamos de Pessoas com deficiência.

Invariavelmente, mesmo sem intenção pejorativa, essas Pessoas são sempre o *outro*, marcadas para sempre pelos seus *rostos*, muitas vezes disformes, expressando sofrimento, apelando mesmo à comiseração. (...) ver para lá do obvio, do rosto e/ou imagem, compreendendo todas as Pessoas como Pessoas, nada mais” (Garcia, Marinho & Sousa, 2014, p.275). Os autores referem ainda a importância da elevação da Pessoa com deficiência na Educação e no Desporto, uma vez que para se ser sujeito do desporto, seja em que ambiente for, é ser-se humano. Neste sentido, não há uma Pessoa menos válida do que qualquer outra mesmo sendo portadora de incapacidades motoras, sensoriais ou mentais (Garcia et al., 2014).

Como referem Garcia et al., (2014, p.297) “no desporto não há uns e os outros. Há apenas praticantes. Há praticantes masculinos e femininos. Há adultos e jovens. Há atletas pesados e atletas mais leves. Há pessoas que veem e cegos. Há muitas outras divisões, sendo que as Pessoas com deficiência praticam desporto em liça com pessoas de igual nível performativo”.

Reflexões finais

Este ano letivo que passou, foi um ano difícil, trabalhoso, com muita carga horária letiva e não letiva, mas acima de tudo, um ano de muita responsabilidade. Com adversidades que me fizeram crescer e que me tornaram melhor pessoa e melhor profissional. Foi, sem dúvida, um marco importantíssimo na minha formação, em todos os sentidos e caracterizou-se pela oportunidade de me fazer crescer a todos os níveis. Permitiu-me desempenhar funções na prática: como lecionar aulas, organizar atividades, contactar com os alunos, entre outras aspetos. Tudo isso me fez compreender ainda mais a importância de ser professor e as funções e responsabilidades que daí advêm.

Este documento (RPES), deu-me a oportunidade de refletir sobre a minha PS, que teve altos e baixos, mas acima de tudo teve imensas aprendizagens que só teriam sido possíveis contactando com a realidade. Este processo reflexivo que foi escrever este relatório tornou mais claro todo o meu percurso. Fez-me ver com clareza a forma como superei as minhas dificuldades, o quanto cresci e evoluí, fez-me repensar nas minhas ações e ver tudo com outros olhos.

Relativamente às áreas de desempenho, consigo compreender agora o quanto a minha organização e gestão da aula era débil. Mesmo tendo experiência no treino, contactar com vinte e oito alunos de 10 anos, num espaço reduzido, foi algo difícil. Nas primeiras semanas, contactar com alunos NEE que estavam inseridos numa turma de vinte indivíduos e conseguir dividir-me de forma a prestar a devida atenção a todos colocou-me imensas dificuldades. Mas com a ajuda do NPS não é mensurável a forma como evoluí neste parâmetro. No que diz respeito à participação na escola e relação com a comunidade, era onde me sentia menos confiante no início do ano letivo, provavelmente com receio que não me reconhecessem como professora. Ao contrário do que julgava, foi onde fui mais feliz. No primeiro período a conciliação da carga horária com o trabalho foi uma dificuldade sentida. A meio do segundo período optei por continuar apenas no MEEFEBS e focar todo o meu tempo naquilo que realmente gostava e que realmente importava para mim. Foi essa decisão que me permitiu crescer devido à grande dedicação que investi e foi sem dúvida alguma um dos pontos fortes deste ano, puder retirar total prazer daquilo que a ESGN me estava a proporcionar. Finalmente na área do desenvolvimento profissional é onde, ainda hoje, sinto mais dificuldades. Sem a ajuda do 1º ano do MEEFEBS teria sido mais complicado, mas só me resta agradecer ao Professor

Francisco Fernandes (OC) pelo grande conhecimento que tem por todos os documentos estruturante do agrupamento e por me ter transmitido todo o seu saber.

Iniciei este ano com uma grande ânsia, pois sentia-me preparada para a nova etapa que aí vinha, muito graças à minha formação académica. Estava confiante sobre os meus conhecimentos e esperava realizar grandes coisas na ESGN. Obviamente, que devido à inexperiência e por ser a primeira vez a contactar com a realidade educativa, havia um receio de não corresponder às expectativas, pelo qual não me deixei afetar.

Como já disse anteriormente, a minha formação académica (licenciatura em Ciências do Desporto e 1º ano do MEEFEBS) foi fundamental para desempenhar a maior parte das atividades, principalmente no planeamento das UD e dos PA juntamente com o conhecimento teórico e prático das várias modalidades desportivas. A minha experiência como treinadora foi uma mais valia para a minha confiança inicial, que me ajudou na instrução e na organização e gestão da aula. A liberdade e autonomia que me foi concebida desde cedo, permitiu-me desenvolver valências inerentes à minha formação pessoal e pôr em prática as minhas ideias. Este processo foi um grande impulsionador para eu arriscar e “pensar fora da caixa”.

Ser professor é sem dúvida um sonho antigo. Provavelmente por estar inserida num meio familiar que ajuda pessoas (pai médico, mãe professora), o ser humano sempre foi algo que me fascinou e com o qual ambicionava trabalhar no futuro. Com a oportunidade de ser professora de EF, surgia a dúvida de que género de professora gostava de ser. Devido ao meu passado escolar, era do meu conhecimento o que os estudantes sentiam relativamente às aulas e relativamente aos professores, e coadjuvante a isso tinha uma grande vontade em inovar nos métodos de ensino. Por consequência, as minhas influências paternas despoletavam em mim uma paixão pela nossa formação como indivíduos e como pessoas. Foi fácil para mim compreender que aquilo que me motivava era o “ser” dos meus alunos, em vez do “fazer”. Cedo percebi que a minha missão seria retirar a melhor versão deles mesmos através do desporto.

Naturalmente que ser professor vai para além do papel desempenhado nas aulas. Mesmo já sendo um dado adquirido para mim antes de frequentar o MEEFEBS, devido ao contacto próximo com a profissão da minha mãe, só quando estamos no terreno compreendemos a dimensão e a complexidade daquilo que é ser professor. Só participando nas várias atividades compreendi a dimensão que a escola tem e as entidades

que envolve. Agora que vivenciei na prática compreendo que a escola podia e devia albergar mais e fazer mais pela sociedade onde está inserida. Entendo agora as capacidades que a escola tem, para além das aulas, e provavelmente é um dos desafios que ficam, nas inúmeras portas que se abriram. Independentemente disso, um obrigada a toda a comunidade educativa que foi fundamental neste processo e nas várias atividades e funções desempenhadas, proporcionando-me vários momentos de aprendizagem, desde os alunos, os professores e os assistentes operacionais. Pessoas e momentos marcantes que levo para a vida.

O MEEFEBS mudou a minha vida, tanto no 1º ano, que me proporcionou aprendizagens que foram fundamentais para esta fase, como no 2º ano, momento em que pude pôr em prática tudo aquilo que aprendi, e pude sentir o quão gratificante era ser professor de EF.

Referências bibliográficas

Albuquerque, A., Graça, A., Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

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

Araújo, F. (2017). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um olhar integrado. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física SPEF*, 32, 1–10.

Araújo, R. (2018). 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*, 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>

Batista, P. & Queirós, P. (2015). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (2nd ed., pp. 33-51). Porto: FADEUP.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2014). Teoria-prática: uma Relação Múltipla. In Mesquita, I. & Bento, J. (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 15-54). Porto: Editora FADEUP.

Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente, 31–40.

Chicati, K. (2000). Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Revista Da Educação Física/UEM*, 11(1), 97–105.

Garcia, R., Marinho, T., & Sousa, A. (2014). Pessoas com Deficiência. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 275-300). Porto: Editora FADEUP.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., Aranha, Á., (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI- Centro de publicações do Instituto Superior da Maia.

Libâneo, J. C. (2016). Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. *Itinerarius Reflectionis*, 12(1), 8. Universidade de São Paulo, SP: Pró-Reitoria de Graduação

Marcon, D., Graça, A., Nascimento, J. (2011). *Interfaces Entre As Práticas Pedagógicas E Os Estágios Curriculares Na Formação Inicial E Suas Implicações No*

Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo Dos Futuros Professores, 7(11),129–155.

Mendes, E. H., Nascimento, J. V. & Mendes, J. C. (2007). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 12(2), 55-76.

Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>

Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway.

Mosston, M., & Ashworth, S., (2008). *Teaching Physical Education* (1rd online edition). San Francisco, CA, USA: Benjamin Cummings.

Moura, D., Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Assis, R. (2016). A Importância do planejamento para as aulas de educação física e o pibid como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflections* 12(1), 1-10.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Pereira, J. A., 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. / Comparative study between the Sport Education Model and the Direct Instruction Mo. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=97316706&lang=pt-br&site=ehost-live>

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Quay, J., Kokkonen, J., & Kokkonen, M. (2016). Finnish interpretations of Creative Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 173–190. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196115>

Quay, J. & Peters, J. (2012). *Creative Physical Education: integrating curriculum through innovative pe projects*. United States of America: Human Kinetics.

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153) São Paulo: Vetor Editora.

Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e*

desporto: Perspetivas Internacionais, tendências atuais (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.

Rosado, A. (2011). *Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto*. In A. Rosado & C. Colaço (Eds.), *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. (pp. 11-95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2011) *Perceções dos estudantes-estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão*, In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 193–205). Porto: Editora FADEUP

Siedentop, D. *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics, 1994.

Siedentop, D., Hastle, PA., Van der Mars, H. (Eds.). (2011). *Complete guide to Sport Education*. 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Tannehill, D., MacPhail, A., Halbert, G. & Murphy, F. (2013). *Research and Practice in Physical Education*.

Tannehill, D., Van der Mars, H. & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. United States of America: Jones & Bartlett Learning. Londres, Inglaterra: Routledge.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Outras Fontes Bibliográficas

Aprendizagens Essenciais 2º ciclo do ensino básico (2018).

Aprendizagens Essenciais 3º ciclo do ensino básico (2018).

Programa Nacional de Educação Física 3º ciclo (2001).

Projeto Educativo “Agrupamento Escolas Gaia Nascente” (2015-2017).

Decreto-Lei n.º79/2014 de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.