

José António Peixoto Vasconcelos

N.º 31300

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da
Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 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 Doutora Mariana de Sena Amaral
da Cunha do Instituto Universitário da Maia**

julho, 2020

Vasconcelos, J. (2020), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-Chaves: RELATO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTÁGIO ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM DIFERENCIAL

Dedicatória

Dedico a elaboração deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário ao meu pai, Vítor Vasconcelos, que infelizmente não é possível estar presente para ver o seu filho a realizar o seu sonho.

AGRADECIMENTOS

Com a realização desta grande experiência de aprendizagem, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que o desfecho desta caminhada, tão importante da minha vida pessoal e profissional, fosse possível. A todos, tenho de expressar a minha gratidão pelo contributo fundamental nesta fase, pela motivação, apoio, colaboração, dedicação, paciência e persistência que sempre me transmitiram.

Em primeiro lugar, agradeço a supervisão que a Professora Doutora Mariana Amaral disponibilizou ao longo desta experiência de Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante a elaboração do presente relatório e pelo auxílio em qualquer circunstância no decorrer nesta etapa. Um agradecimento especial também pelo excelente exemplo de sucesso no ensino e pelos seus conselhos que contribuíram em massa para a minha formação.

Ao Orientador Cooperante, Mestre Benjamim Peixoto, por todos os ensinamentos, não só durante a Prática de Ensino Supervisionada, mas também por me ter auxiliado a construir a minha própria identidade enquanto docente, regida por grandes valores éticos e morais. É, sem dúvida, um exemplo a seguir na área docente, e, além de me orientar no sentido de me tornar um melhor profissional, facultou-me ferramentas para ser melhor pessoa. Esta aprendizagem não teria sido tão enriquecedoras sem o seu contributo.

À Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), por me ter recebido e por ter tornado possível continuar o meu percurso como futuro docente. Agradeço também ao corpo docente e não docente da ESAS, por me ter acolhido e me fazer sentir em casa, revelando sempre um grande espírito de companheirismo.

Muito obrigado ao Doutor Professor Rui Marcelino e Doutora Professora Sara Santos, pela disponibilidade, interesse e partilha de material, para a realização do Projeto de Intervenção. Obrigado por se mostrarem disponíveis, por todo o trabalho de orientação, e pela partilha de conhecimentos e experiências.

À minha turma, 10º G, por terem sido os meus primeiros alunos e por colaborarem desde o primeiro dia, de forma incansável, em todas as aulas, para que todos nos tornássemos melhores, dia após dia, e também por me terem proporcionado um ótimo clima de trabalho.

Aos meus colegas de estágio, André Mendes e Jorge Silva, pelo espírito de entajuda, partilha de conhecimento, companheirismo, alegria e toda a amizade, fortalecida nesta etapa. Obrigado por terem transformado todo este processo num momento único na minha vida.

Um reconhecimento especial aos meus primos, por todo o suporte durante esta caminhada e ao longo da minha vida. Por acreditarem sempre no meu valor de forma incondicional e nunca estarem ausentes em todos os momentos menos bons.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, pela educação e por me ter ensinado que o caminho que escolhemos, depende exclusivamente da nossa responsabilidade e de um grande espírito de resiliência.

Obrigado aos amigos que levo para a vida oriundos do Instituto Universitário da Maia, por estarem sempre ao meu lado em todos os momentos da licenciatura e Mestrado. Obrigado pela amizade e carinho que sempre me disponibilizaram.

Resumo

O presente documento tem como objetivo a constatação e reflexão dos casos sucedidos durante a Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, do Instituto Universitário da Maia, referente ano letivo 2019/2020. O exercício da atividade profissional teve lugar na Escola Secundária Alberto Sampaio, existindo um núcleo de estágio composto por três elementos, por um professor orientador cooperante, e sob a supervisão de uma orientadora da instituição de ensino superior supracitada. Este testemunho pretende demonstrar e rever todos os factos marcantes da minha passagem pela escola e refletir experiências em contexto real de prática profissional. Urge, assim, a oportunidade de fundamentar, refletir e identificar o conhecimento aprendido, assim como todas as competências adquiridas no decorrer do ano letivo. Este documento ramifica-se em diferentes capítulos, entre elas: 1) Introdução, onde é realizada uma síntese do conteúdo abordado; 2) Dimensões: Pessoal e Profissional, ao qual parte de uma biografia pessoal de todo o meu percurso académico e desportivo para apresentar as tomadas de decisão formativas e profissionais, assim como as expectativas iniciais sobre o ano letivo de estágio; 3) Prática em Contexto, que localiza a PES na conjuntura legal, conceptual e institucional; 4) Prática Profissional, onde são realizadas partilhas e reflexões de experiências, testemunhadas ao longo desta intervenção, alicerçadas nas quatro tarefas do professor: conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino; 5) Ensino à Distância (E@D); onde é descrito a sua conceção de ensino e as suas virtualidades e limitações face a situação pandémica atual, a Covid-19; 6) Participação na escola e relação com a comunidade, onde são descritos vários subtemas, como as atividades de extensão da atividade letiva docente, a componente ético-profissional e o envolvimento na comunidade escolar; 7) Desenvolvimento Profissional, caracterizando um caminho de aquisição de novos conhecimentos e de construção de uma identidade profissional.; 8) Reflexão final da Prática Profissional, onde é apresentado todo o percurso e contributo desta experiência em contexto real de ensino para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. 9) Referências bibliográficas, que arrogam o ponto de vista teórico fundamentado, reforçando a autenticidade do meu ponto de vista e que orientam as minhas fundamentações. Verificou-se uma notória evolução do estudante estagiário onde soube planear, construir, observar, analisar, refletir e reformular, sempre com a ambição de realizar o sonho de se tornar um melhor docente e que conseguiu compreender a coragem, o orgulho e a paixão de ser professor (Bento, 2008).

Palavras-Chaves: RELATO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTÁGIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA, APRENDIZAGEM DIFERENCIAL

Abstract

The purpose of this document is to verify and reflect on the cases that occurred during the Supervised Teaching Practice of , belonging to the second year of the second cycle of studies, leading to a Master's degree in basic and secondary education of the Institute University of Maia, referring to the school year of 2019/2020. The activity exercise took place at Alberto Sampaio High School, where existed an a cohort of three pre-service teachers, one cooperative guiding teacher and under the supervision of a teacher of the higher education institution. This testimony intends to demonstrate and review all the important facts of my time at the school and reflect real context experiences of professional practice inside a school that allowed me to acquire an identity as a teacher on the several areas of intervention inside the academic community. Therefore, there is an urgent need to ground, reflect and identify the knowledge learned, as well as all the skills acquired during this school year. This document is divided in different areas. They are: 1) Introduction; where you can see a summary of the covered content. 2) Dimensions: Personal and Professional, that relates to a personal approach to my entire academic career as well as the initial expectations regarding the academic year. 3) Practice in Context, that localizes the Supervised Teaching Practice in the legal, conceptual and institutional context. 4) Professional Practice of the Intervention Plan Analysis, where there are reflective references and experiences shared, witnessed throughout this intervention based on the mention of the teaching conception, planning, realization and evaluation. 5) Distance Learning, where it is described the teaching conception and it's virtuosities and limitations due to the Covid-19 pandemic situation we are facing; 6) Participation on the school activities and my relationship with the community, where I describe a various number of subthemes like the carried out activities and the ethical-professional component, as well as my involvement in academic community. 7) Professional Development, which is featured by an acquisition of knowledge path constantly updating in order to be a true teacher. 8) Professional Practice final Reflection, where it is presented my path and contribution of this experience for my own professional and personal development; 9) Bibliographic References that arrogate the reasoned point of view, reinforcing my point of view and guiding my grounds. It was possible to verify a notable evolution in the pre-service teacher, where the planning, the construction, the observation, analysis, reflection and reformulation were always present with the ambition of realizing the dream of becoming a better teacher who managed the struggle of understanding the courage, pride, and passion to be a teacher (Bento, 2008)

Keywords:

SUPERVISED EDUCATION PRACTICE REPORT; SCHOOL PLACEMENT; PRE-SERVICE TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; DIFFERENTIAL LEARNING

Lista de Abreviaturas

AD – Aprendizagem Diferencial

COVID-19 – Síndrome Respiratória Aguda Grave - Sars-CoV-2

DGS – Direção Geral de Saúde

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ESAS – Escola Secundária Alberto Sampaio

E@D – Ensino à Distância

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários

MEP – Modelo de Ensino por Pares

NE – Núcleo de Estágio

OC – Orientador Cooperante

PA – Planeamento Anual

PLA – Plano de Aula

PNEF - Nacionais de Educação Física

PES – Prática de Ensino Supervisionado

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor Institucional

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Lista de Siglas e Acrónimos	VIII
1. Introdução	1
2. Dimensões: Pessoal e Profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	3
2.2 Expectativas iniciais.....	4
3. Prática em Contexto	7
3.1 A importância da PES.....	7
3.2 A PES no ISMAI.....	8
3.3 A escola cooperante: O lugar de prática.....	9
3.4 Caracterização do núcleo da PES.....	12
3.4.1 Estudantes Estagiários.....	13
3.4.2 Orientador Cooperante e Supervisor.....	13
3.4.3 Alunos.....	15
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	17
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	17
4.1.1 Conceção de ensino.....	17
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	19
4.1.2 Planeamento	23
4.1.3 Planeamento Anual.....	25
4.1.3.1 Planeamento Periódico.....	26
4.1.4 Unidade Didática.....	27
4.1.5 Plano de Aula.....	27
4.1.6 Realização	29
4.1.6.1 Dimensões da intervenção pedagógica.....	29
4.1.6.1.1 As Aulas.....	34
4.1.6.1.2 Reflexões Sistemáticas.....	36

4.1.7 Avaliação.....	39
5. Ensino à Distância.....	43
5.1 Conceção de ensino.....	43
5.2 Planeamento.....	44
5.3 Realização.....	44
5.3.1 Aplicações utilizadas e suas Finalidades.....	45
5.3.2 Contacto com os alunos.....	47
5.4 Avaliação.....	48
5.5 Virtualidades e limitações.....	48
5.5.1 Reflexão.....	49
6. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	52
6.1 Atividades realizadas.....	52
6.1.1 Trofeu ESAS.....	52
6.1.2 Cidadania e Desenvolvimento.....	53
6.1.3 Sporting Clube de Braga – Boccia e Goalball.....	54
6.1.4 Reuniões e Direção de Turma	55
6.1.5 Seminário.....	55
6.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	56
6.3 Socialização profissional e institucional.....	57
6.4 Componente ético-profissional.....	58
7. Desenvolvimento profissional.....	60
7.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	60
8. Reflexões Finais.....	63
9. Referências bibliográficas.....	65

Índice de figuras

Figura 1. Adaptação do Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão.....	22
Figura 2. Roleta das Atitudes.....	34
Figura 3. Roleta Condição Física E@D.....	47

Índice de quadros

Quadro 1. Planeamento Anual.....	25
Quadro 2. Planeamento Periódico.....	26

Índice de anexos

Anexo 1. Exemplo de Unidades de Ensino Alternadas de Jesús Viciano and Daniel Mayorga-Vega.....	XIV
Anexo 2. Unidade Didática de Basquetebol	XV
Anexo 3. Plano de Aula N°34.....	XVII
Anexo 4. Ficha de Observação de Atitudes.....	XX
Anexo 5. Ficha de Avaliação Sumativa.....	XXI
Anexo 6. Cartaz Seminário.....	XXII

1. Introdução

O presente relatório foi concebido no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2º Ciclo de Estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

A iniciação à Prática Profissional inserida na PES e correspondente Relatório, regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (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).

O exercício da atividade realizou-se no ano letivo de 2019/2020 e decorreu na Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS), em Braga - também designada de Escola Cooperante (EC), onde o estudante estagiário (EE) teve a seu encargo uma turma do 10.º ano de escolaridade.

O estágio pedagógico estimula a inserção no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto prático com premissa de avolumar as competências profissionais (pedagógicas, organizacionais, didáticas e científicas) que estimulem, nos futuros docentes, uma análise crítica e reflexiva sobre ação (Schön, 1997, 2000).

A passagem a EE expressa uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar (Pacheco, 1995)

A presença do EE na PES, contou com a orientação e acompanhamento diário por parte de um orientador cooperante (OC), um professor de Educação Física (EF) experiente e do quadro da escola, foi supervisionado pela instituição académica através de uma supervisora (SV). A constante ligação com os elementos supracitados contribuiu para uma vasta partilha de conhecimentos, de experiências e da exigência que a profissão acarreta. Essa transmissão tornou-se fundamental para que os EE refletissem cuidadosamente sobre os objetivos e consequências das suas ações educacionais.

Partindo da conceção que a PES visa a designação de competências profissionais para a ação do professor, é importante mencionar que este documento expõe e reflete acerca de todas as conjunturas vivenciadas ao longo de um ano letivo na EC.

Na perspetiva inicial da PES, sentia-me consciente da complexidade deste processo de construção de identidade profissional e nele fui capaz de concretizar uma rápida adaptação ao meio envolvente, tendo consciência da sofisticação que a palavra ensinar acarreta. Existiu um grande receio inicial face a uma possível incapacidade de resposta imediata e correta, a uma qualquer situação inesperada do ambiente escolar. Contudo, o erro é algo imprescindível num processo de aprendizagem constante e foi através deste pressuposto que procurei encontrar as melhores ilações.

Este documento encontra-se organizado em vários capítulos. Urge, assim, a oportunidade de fundamentar, refletir e identificar o conhecimento aprendido, assim como todas as competências adquiridas no decorrer do ano letivo. Este documento ramifica-se em diferentes capítulos, entre elas: 1) Introdução, onde é realizada uma síntese do conteúdo abordado; 2) Dimensões: Pessoal e Profissional, ao qual parte de uma biografia pessoal de todo o meu percurso académico e desportivo para apresentar as tomadas de decisão formativas e profissionais, assim como as expectativas iniciais sobre o ano letivo de estágio; 3) Prática em Contexto que localiza a PES na conjuntura legal, conceptual e institucional; 4) Prática Profissional, onde são realizadas partilhas e reflexões de experiências, testemunhadas ao longo desta intervenção, alicerçadas nas quatro tarefas do professor: conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino; 5) Ensino à Distância (E@D); onde é descrito a sua conceção de ensino e as suas virtualidades e limitações face a situação pandémica atual, a Covid-19 6) Participação na escola e relação com a comunidade, onde são descritos vários subtemas, como as atividades de extensão da atividade letiva docente, a componente ético-profissional e o envolvimento na comunidade escolar; 7) Desenvolvimento Profissional, caracterizando um caminho de aquisição de novos conhecimentos e de construção de uma identidade profissional; 8) Reflexão final da Prática Profissional, onde é apresentado todo o percurso e contributo desta experiência em contexto real de ensino para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. 9) Referencias bibliográficas, que arrogam o ponto de vista teórico fundamentado, reforçando a autenticidade do meu ponto de vista e que orientam as minhas fundamentações.

2. Dimensões: Pessoal e Profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é José Vasconcelos, tenho vinte e cinco anos e vivo em Braga. A minha formação académica, desde a escola primária, passando pelo ensino básico até ao secundário, foi realizada nas escolas do agrupamento de Valongo, pertencente ao distrito do Porto.

Desde muito cedo que demonstrei o meu interesse pelo desporto e pela atividade física. Certamente influenciado pelo meu pai, que era fã de vários desportos e os acompanhava regularmente pela televisão, revelando sempre uma grande cultura desportiva. O facto de o meu primo ser atleta federado de futebol, e termos uma ligação muito próxima, também contribuiu para eu desenvolver uma afeição particular com esse desporto.

Uma das maiores recordações da minha infância, foram os inúmeros jogos de futebol e brincadeiras de rua que realizei com as crianças da minha vizinhança, passávamos horas a fio a correr de um lado para o outro, até ao momento dos nossos pais nos chamarem para casa.

Assim, desde cedo, percebi pelas práticas mais ou menos estruturadas, que o desporto teria um papel fulcral na minha identidade. Tive a oportunidade de praticar vários desportos coletivos, como o Hóquei em Patins, o Futebol e vivenciar modalidades individuais, como o Karaté e o Atletismo, durante alguns anos. Mas foi na escola que descobri o meu desporto de eleição, o Andebol. Foi nas aulas de EF que conheci a modalidade através de um EE e treinador que recebi um convite para ingressar num clube federado.

A minha experiência ao nível federado começou em dois mil e oito, ano em que iniciei o meu percurso na modalidade de Andebol. As competições não só trouxeram títulos nacionais, como também valores éticos e morais. Foi através desta modalidade que aprendi qualidades humanas como a resiliência, a disciplina e o espírito de sacrifício. Valores que me permitem, hoje, ser ainda muito exigente comigo próprio e certamente atingir os meus objetivos pessoais e profissionais.

Após a conclusão do ensino secundário, ingressei no ensino superior no curso de E.F e Desporto no ISMAI. A licenciatura foi um momento marcante na minha vida. Estimulou o meu gosto por mais modalidades e fez com que vivenciasse cada uma delas de forma diferente, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. A frequência da universidade permitiu a aquisição de saberes e competências teóricas indispensáveis para dominar o vasto leque de áreas subjacentes à prática desportiva.

A escolha pelo MEEFEBS surgiu pelo facto de, desde cedo, o meu sonho ser professor de EF e por ter tido um professor que marcou toda a minha juventude, com o seu gosto pelo ensino e exigência depositada nos seus alunos. Para Machado (1995), o professor pode moldar o carácter dos alunos, pois ele é responsável por muitas descobertas e experiências. Foi através da sua atuação e do meu gosto pessoal pelo desporto que tive a certeza de que este seria o rumo que queria enveredar. Esta perceção encontra-se alinhada com a noção de construção de identidade coletiva de Gee (2000-2001), a qual integra uma dimensão afiliativa, de carácter legitimada pelas experiências partilhadas em contextos de prática junto de grupos de relação.

Para me tornar professor, tive de realizar dois anos de mestrado, sendo o primeiro uma preparação para o contexto real de ensino. No segundo ano, é durante a PES, vulgo estágio, que nos deparamos realmente com a experiência de assumir o papel de professor. Para Albuquerque, Graça e Januário (2005), na realidade, é com o estágio pedagógico que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, sendo este um momento crucial no processo de formação inicial, por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor.

Em síntese, considero este processo de reflexão como um crescimento contínuo, que me permite ter a consciência que o meu trajeto até esta etapa foi fruto de vivências, valores, novas aprendizagens e competências que fizeram de mim um melhor ser humano e me forneceram pergaminhos para me tornar num profissional de referência. A escolha pela vertente do ensino proporcionou-me uma constante aprendizagem e crescimento pessoal e profissional e de acordo com Albuquerque, Freitas e Silva, (2014), a formação do professor como pessoa constitui uma chave de sucesso de qualquer programa de formação profissional.

2.2 Expectativas iniciais

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógicos e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização (Batista & Queirós)

Iniciado o período de estágio na ESAS no dia dois de setembro de dois mil e dezanove, com a diretriz do Professor OC, juntamente com o restante núcleo da PES, doravante núcleo de estágio (NE) e supervisão da orientadora institucional, foi solicitada uma reflexão sobre as nossas expectativas iniciais para este ano letivo como EE.

O ano de estágio é, sem margem para incertezas, o momento mais aguardado durante todo o meu percurso acadêmico. Este momento de mudança leva o EE a viver contradições e sentimentos de ambivalência que advém da duplicidade de papéis de ser professor e, simultaneamente, estudante (Albuquerque et al., 2005)

No decorrer dos anos anteriores, fui construindo e idealizando um perfil de professor para colocar em prática durante este ano. Além disso, é a oportunidade de mobilizar para a práxis e todos os conhecimentos adquiridos durante a nossa formação.

Tendo consciência que seria um ano carregado de trabalho e de emoções, esperava essencialmente que fosse um ciclo recheado de muitas aprendizagens e experiências para reter ao longo da minha carreira enquanto futuro docente. Braga (2001) refere que “o primeiro ano de prática profissional é um encontro com a realidade docente em que a imagem idílica de ser professor declina notoriamente face aos ditames realistas de uma prática vivida (...)”, mas ao mesmo tempo o autor menciona que “se os inícios profissionais são vividos como amargos difíceis, também se regista uma vivência exploratória e gratificante”.

A expectativa sobre o meu desempenho é certamente a temática mais emotiva da PES, uma vez que exige uma grande capacidade de análise e reflexão, de forma a poder abranger todos os aspetos pessoais e profissionais, sejam estes positivos ou negativos. Um dos aspetos que mais esperava alcançar era uma rápida permuta do papel social de aluno para o de professor. Esta mudança acarreta uma modificação obrigatória de atitudes e valores. Assim, existiu o sentimento de uma nova responsabilidade perante uma nova realidade.

Consciente da nova realidade e capaz de concretizar uma adaptação satisfatória, tendo perceção da complexidade que a palavra ensinar acarreta, existiu um receio face a uma possível incapacidade de resposta imediata e correta, a uma qualquer situação inesperada do ambiente escolar. De acordo com Nóvoa (2008), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

Desde cedo, ambicionei poder ser capaz de absorver toda a informação e toda a experiência que o OC e o SV emanavam e transmitiam, pois embora possua alguma formação em prática pedagógica, estas não se podem comparar aos anos de experiência pelos excelentes profissionais acima mencionados. Contudo, o erro é algo imprescindível num processo de aprendizagem constante e, nesta medida, foi através destes aspetos menos positivos que esperei retirar as melhores ilações. Manter fiel às minhas ideias e não ser uma imitação constante do OC, e assim desenvolver a minha própria identidade enquanto professor. Com efeito, ainda que

se reconheça a influência da interação continuada do EE em contextos sociais e com outros membros da comunidade de prática no desenvolvimento da sua identidade profissional (Amaral-da-Cunha, Batista, & Graça, 2014; Owens, Robinson & Smith-Lovin 2010; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), esta é uma construção marcadamente individual (Chaix, 2002).

No decorrer do ano letivo e da respetiva PES, fui experienciando várias situações pelas quais estava bastante receoso, entre elas, o primeiro impacto com a turma. Mas o facto de ter estado presente em diversas atividades com bastantes atletas e, no ano anterior, ter lecionado aulas a crianças do ensino primário, fez com que a curto prazo fomentasse uma relação bastante positiva com toda a turma.

Tendo por missão deixar o meu cunho pessoal nos alunos, espectava atingir todas as metas previamente estipuladas por mim. O facto de ser muito organizado, permitiu-me cumprir todos os prazos estipulados e seguir um caminho sem grandes percalços. A nível profissional, esperava incutir um grande dinamismo associadas a um clima positivo nas minhas aulas. Aguardava também que através das minhas reflexões, desenvolvesse o meu espírito crítico com a finalidade de contribuir para uma melhoria do funcionamento do núcleo da PES.

De acordo com Batista e Queirós (2013), é através da inovação, elaboração de novos métodos de trabalho e por uma reflexão sistemática que o processo experimentação, no contexto prático, assume um carater de relevo na formação na construção de identidade profissional. Neste sentido, é fundamental que o EE esteja predisposto a sair da zona de conformo com o objetivo de criar um desafio constante durante todo o seu processo de ensino aprendizagem.

3. Prática em Contexto

3.1 A importância da PES

A PES, assume um contributo central na formação docente. Através deste “ensaio” em prática real de ensino, é importante contextualizar a prática pedagógica de forma norteada, com a presença do OC, o qual possibilita a inserção profissional e o desenvolvimento do EE.

O OC é uma figura primordial da PES, sendo a pessoa mais significativa, de imediato pelo simples facto de passarmos mais tempo com ele do que com qualquer outro formador. Depois, por ser um o professor mais experiente na área disciplinar em formação. E, finalmente, pelo processo de supervisão ser fundamental nesta etapa formativa. O OC orienta e integra o futuro docente no repertório cultural e nas atividades mais centrais da escola, contribuindo para uma participação mais ativa e para o seu progresso profissional e humano (Amaral-da-Cunha, et al., 2014; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Neste processo, somos confrontados com diversas obstruções, das mais simples às mais complexas. No período do ensino supervisionado são solicitadas uma multiplicidade de exigências do foro pessoal, institucional e formativo, fruto do confronto com diferentes transições ecológicas que se prendem com a passagem da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Cunha, 2008).

É na unidade curricular (UC) da PES que se unificam as várias disciplinas que constituem o MEEFEBS, sendo através deste vínculo que se vivenciam situações reais de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades e conhecimentos. É também nesta fase que o EE a desenvolve a sua identidade profissional, ao elaborar um roteiro sociocultural de intervenções oportunas, ativas e conscientes e ao estruturar o seu desenvolvimento pessoal (Amaral-da-Cunha et al., 2014).

Na perspetiva de Caires (2001, p. 118-119), o período de estágio é interpretado, muitas vezes, como “a primeira abordagem do mundo profissional, (...) uma etapa de transição na qual o iniciante tem a oportunidade de aplicar o conhecimento e a experiência adquiridos nos bancos da Universidade a um contexto da vida real”.

Sendo fundamental no percurso do EE, a PES tem como propósito colocar à prova as competências e conhecimentos em contexto real, a capacidade de refletir sobre a prática refletindo posteriormente sobre essa reflexão. A reflexão sobre a reflexão na ação, materializada no presente relatório, é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a

construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1997).

O professor, através das suas ações, estratégias de ensino e escolhas pedagógicas pode desencadear diferentes reações emocionais nos seus alunos quer sejam positivas ou negativas. Para Nóvoa (2008), existem ¹cinco facetas que definem um bom professor: o conhecimento, cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e compromisso social. Freire (2003), esclarece que sejam os docentes formados ou estejam em formação, devem ter a plena consciência que formar um aluno é muito mais do que simplesmente treinar e depositar conhecimentos, é mais do que ensinar técnicas de desenvolvimento e, para essa formação, é necessário ética e harmonia.

Ensinar corporaliza cargos e incumbências que se devem experienciar e empregar gradualmente. Existindo a abertura ao EE de compreender a realidade inerente ao ensino que visa perceções além da teoria adquirida do processo de formação que só são constatadas na prática real.

Neste sentido, identifica-se na PES uma oportunidade ímpar de se desenvolver conhecimentos, capacidades e habilitações enveredadas na ousadia de fazer parte de um corpo docente de forma a corresponder a exigências no futuro que a profissão carece.

3.2 A PES no ISMAI

Em Portugal, a PES encontra-se legalmente enquadrada no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que distingue as condições de habilitação profissional para docência. No ISMAI, a PES surge no segundo ano do segundo ciclo, dividida entre a prática pedagógica em contexto real de ensino, vulgo estágio, e o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES). É regulada pelo Documento Orientador da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada e pelos Regulamentos do Ciclo de Estudos e da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada.

¹ O conhecimento consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. A cultura profissional que visa compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. O tato pedagógico, que evidencia a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar, conquistando os alunos para o trabalho escolar. O trabalho em equipa que é o contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais. Por fim, compromisso social, onde converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade onde existe a clara necessidade de comunicar com o público, intervir no espaço público da educação.

Sendo de carácter obrigatório a conclusão de um curso especializado para o domínio da docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ETCS). Para tal, é encargo da Instituição de Ensino Superior, estabelecer uma rede de protocolos com escolas cooperantes para receber os EE durante um ano letivo, onde é acompanhado por um SV que coordena a sua ação e orienta a elaboração do RPES, um professor de EF experiente (o OC) para acolher e orientar um grupo de dois a três EE (NE). Durante um ano letivo, cada EE assume as turmas do OC para a concretização da sua PES.

Na PES estão estipuladas três grandes áreas de desempenho que objetivam um conjunto de competências profissionais que o EE tem de desenvolver para o exercício da profissão de docente de EF. Entre as competências sobressaem: 1) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que pretende verificar a capacidade do EE projetar a sua prática de ensino aprendizagem através de relações educativas e do planeamento, dos seus conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos, da matéria de ensino, das normas e metodologias; A 2) Participação na Escola e Relações com a comunidade, que pretende verificar se o EE adquire conhecimento aprofundado da escola e das suas características - potencialidades e necessidades - que encontram expressão no Projeto Educativo de Escola (e documentos afins) e ainda um conhecimento acerca dos alunos, do contexto de escolaridade e da comunidade em que a escola se insere. 3) Desenvolvimento Profissional, no qual pretende verificar se o EE demonstra domínio nos parâmetros que identificam e norteiam a profissão do professor em geral e do professor de EF em particular. Esta deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função, das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

3.3 A escola cooperante: O lugar de prática

“A coisa mais importante é tentar inspirar pessoas para que elas possam ser ótimas no que quiserem fazer”. (Kobe Bryant)

Para inspirar pessoas a serem melhores no que lhes o futuro reserva é necessário agir e causar impacto. Se não estivermos a causar impacto significa que não estamos a agir de forma correta. Neste sentido, a escola deve estar preparada para acompanhar a evolução, promovendo o diálogo e a troca de ideias entre a comunidade escolar, sobre os conhecimentos da atualidade (Marti & Guerra, 1997). Consciente relativamente à ideia inicial de que a escola era pautada de

uma grande complexidade, considero que a relação entre a educação e formação depende de diversos fatores. Qualquer instituição deve manter permanentemente o diálogo, adaptando-se e acompanhar a sociedade, com sentido crítico, pois, o objetivo máximo é desenvolver capacidades, transmitir conhecimentos e experiências díspares à população alvo, com o objetivo de alcançar uma melhor integração na sociedade em que estamos inseridos.

De acordo com Rebelo (2001), torna-se indiscutível a responsabilidade de escola pela educação e formação infantil e juvenil. As pressões e exigências feitas ao sistema educativo aumentam, cada vez mais, e por isso será um dever da escola, transmitir aos educadores e sociedade em geral esta ideia, responsabilizando-os também dos seus deveres na educação. Na minha perspetiva, deve suscitar o conhecimento como um instrumento, centrando-se nas aprendizagens essenciais de cada disciplina e nos conceitos interdisciplinares, que constituem a realidade atual.

Cabe aos professores, como agentes educativos, proporcionar situações que promovam o diálogo aberto, de forma a esclarecer as dúvidas na população alvo, neste período das suas vidas, de constantes alterações, durante a sua maturação. Com ações de sensibilização para os pais, favorecendo uma conexão com o meio em que os alunos estão inseridos. O meio envolvente é crucial e influencia os alunos. Deve-se analisar os contextos sociais, culturais, económicos e desportivos de forma a que o professor adeque as suas ações, de modo a melhorar as interações com os alunos e, ainda, criar elementos facilitadores do processo de aprendizagem (Seabra, Silva & Resende, 2016).

No que concerne à EC, esta localiza-se na freguesia de S. Lázaro em Braga e tem como designação ESAS. Ergue-se no ano de 1884 e foi dotada de ensino técnico. Em 1951, a Escola Técnica Alberto Sampaio, como era então denominada, em conjunto com outra instituição, obteve o nome de Escola Comercial e Industrial de Braga. Em 1979 passou a designar-se com o nome atual e alterou a sua localização para Quinta de Santo Adrião, onde se situa atualmente. Em 2009, foi iniciado um processo de requalificação da escola, pelo programa Parque Escolar, com o objetivo de erguer um novo espaço escolar, requalificado, de forma a adaptá-lo às necessidades de uma escola moderna.

O Conselho Geral é o órgão de direção estratégica da Escola, e é responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e pela eleição do Diretor do Agrupamento. É composto por seis representantes do Pessoal Docente, dois representantes do Pessoal Não Docente, três representantes dos Pais e Encarregados de Educação; dois representantes dos alunos do ensino secundário; dois representantes do Município e, por fim,

dois representantes da Comunidade Local, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da Escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Composto pelo Diretor, coordenadores de Departamento Curricular, coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Básico, coordenador dos Diretores de Turma do Ensino Secundário; representante da Oferta Qualificante, coordenador da Biblioteca Escolar e representante dos Serviços de Apoio Educativo Especializado.

A Direção é constituída por um Diretor, uma subdiretora e dois adjuntos. O Diretor é o responsável pela administração e gestão da Escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O mandato do Diretor tem a duração de quatro anos e rege-se pelo disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

No presente ano letivo a escola conta com 1900 alunos, 230 docentes, e com vários assistentes operacionais. A oferta educativa da ESAS, conta com os cursos Científico Humanísticos de Ciências e Tecnologia, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Em termos de oferta formativa a escola oferece ainda os cursos Profissionais de: Interpretação Ator/Atriz; Técnico de Turismo; Técnico de Multimédia; Técnico de Automação, Eletrónica e Computadores; Técnico de Secretariado; Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. Ao nível do ensino noturno, a escola oferece o Ensino Recorrente e um polo de Centro Qualifica.

A respeito das instalações destinadas à EF, a escola possui um pavilhão polidesportivo, dividido em P1 (um terço), P2 (dois terços), (G) ginásio grande (equipado com praticável para a prática de ginástica), (B) ginásio pequeno, dois espaços exteriores (C1 e C2) e uma pista de atletismo de 200 metros com caixa de areia para saltos. Tendo em conta os espaços mencionados, considero que as instalações para a prática desportiva da escola são de excelência para o desenvolvimento das matérias dos PNEF no decurso da PES. Para o uso das instalações de forma pedagógica e coerente o *roulement* de instalações é fundamental. Pré-definido no início do ano letivo, e com rotações quinzenais de espaços, permite criar uma dinâmica sustentada na variabilidade de estímulos. Esta organização reflete, ao nível dos alunos, num maior índice de motivação, porque não existe estagnação de modalidades durante um longo período de tempo. para alcançar objetivos e resultados autênticos, cresce a técnica de ensino irregular que providencia um grande leque de opções e possibilidades na educação Física. De

acordo com Viciano e Mayorga-Veja (2015) a partir das características de flexibilidade e planeamento dinâmico no seu nível máximo: para alcançar objetivos e resultados autênticos, cresce a técnica de ensino irregular que providencia um grande leque de opções e possibilidades na EF (anexo1). Os mesmos autores evidenciam que a quantidade de tempo ligada às oportunidades de aprendizagem é variável e depende do número de aulas e da maturidade e autonomia dos alunos.

A ESAS, apresenta um departamento de EF muito responsável onde é visível um excelente clima de trabalho, que fomentam um bom entendimento e diálogo entre todos. Verifica-se um excelente espírito de equipa e interagida não só com os dois NE presentes na instituição, ISMAI e FADEUP, mas também com os restantes professores. Algo que define a escola é o facto de esta defender e apoiar o Desporto. Através das diversas modalidades do Desporto Escolar, distribuídas por várias escolas do agrupamento, tem como objetivo promover estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos, fomentando o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal. Sendo uma escola que estima a identidade pessoal do aluno, defende também a premissa que todo o currículo escolar tem influência na formação dos alunos.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

Segundo Rolim (2013), um NE é como uma célula jovem em pleno crescimento e transformação, onde os EE são cromossomas em constante auto mutação positiva, que habitam preferencialmente, no núcleo da célula mas que têm a capacidade de derivar para o citoplasma (todo o envolvimento onde se movimenta o núcleo de estágio na sua PES) e assumir diversas funções e responsabilidades.

O meu NE foi constituído por três EE, um OC e pelo SV. O seu funcionamento foi baseado na possibilidade de intervenção de todos os seus elementos constituintes, onde se fomentou a partilha de conhecimentos e competências de forma a que a nossa atuação contribuísse para um crescimento individual e coletivo. Queirós (2014, p. 74), refere que no estágio profissional, a cooperação e o trabalho de grupo são fundamentais, fase na qual a relação e a união do NE se revelam indispensáveis.

Para que exista esse processo gradativo foi necessário cada EE ter sob o seu comando uma turma durante todo o ano letivo, assim o NE, funcionou como uma autêntica comunidade

de prática, ou seja, como uma comunidade de aprendizagem (Batista, 2014; Lave & Wenger, 1991)

3.4.1 Estudantes-Estagiários

Anteriormente ao início da PES, já conhecia os elementos que integraram o meu NE. Tanto um como o outro foram meus colegas na realização de trabalhos durante o meu percurso académico, e por isso, já existia uma relação de cordialidade, o que facilitou todo o processo de integração inicial. Com efeito, foi na PES que a nossa relação se foi desenvolvendo e à medida que o tempo passava conseguimos estabelecer uma relação de grande amizade e companheirismo.

Com o decorrer da PES foi notório que partilhávamos a grande maioria das ideias e, por isso, existiu um ótimo clima de trabalho, sendo sempre muito produtivos e inovadores. Contudo, alguns problemas foram surgindo quando coexistiam opiniões distintas. Esses longos debates e partilha de opiniões permitiu-nos ver outras perspetivas e encontrar um meio termo para solucionar as questões em debate. Um dos aspetos mais positivos foi o facto de todos termos um percurso desportivo distinto. Essa particularidade fomentou as nossas aprendizagens através da partilha de um conhecimento, sempre num ambiente cooperativo e reflexivo.

Considero que um dos aspetos mais importantes para todo o NE foram as reflexões que realizávamos semanalmente. Estas estimularam o pensamento crítico de todos, tornando-nos capazes de adaptar a intervenção de cada um às situações que foram emergindo durante a prática. O aumento da segurança na tomada de decisão, assim como a rápida capacidade de adaptabilidade, foram fruto de um trabalho muito reflexivo e coerente, juntamente com a partilha das experiências e das dificuldades de cada um.

3.4.2 Orientador Cooperante

O desenvolvimento da prática supervisionada exige a presença do OC que auxilia os EE nas atividades letivas e noutras atividades de desenvolvimento curricular ou organizacional fora da sala de aula. Segundo o artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o orientador é escolhido pelo órgão legal tendo que existir um consentimento do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante.

O OC tem como função ajudar os EE na reflexão de experiências anteriores e na projeção de uma nova forma de conhecimento que tenha em consideração as condições, história e relações de trabalho passadas (Lopes, 2019).

As minhas primeiras impressões acerca do OC foram as de um excelente profissional, com uma vasta experiência de ensino e com um amplo currículo desportivo. Exigente, simpático e com a certeza de que nos iria transmitir todos os seus conhecimentos, de forma a estimular as nossas competências e futuras aprendizagens. Sempre coerente, acessível e conciso nas suas indicações, conseguiu incutir um grande sentido de responsabilidade e compromisso durante este processo de formação.

Durante todas as atividades e ações realizadas pelo NE, optou por nos fornecer autonomia e liberdade de escolhas nas nossas ações. O seu acompanhamento foi constante com palavras de incentivo, interesse e críticas construtivas. Disponibilizou vários recursos para que evoluíssemos, sem nunca impor o seu próprio modelo de ensino. Considero que será para sempre uma grande referencia na minha vida profissional e um bom amigo, devido à relação que construímos.

Existiram inúmeras as conversas, de aula para aula, onde fui tentando melhorar todos os aspetos menos bons e reforçar todos os aspetos positivos durante a minha intervenção na prática. A sua influência no nosso percurso de formação foi fundamental, não só pela partilha de informação, o questionar e problematizar, o saber e as suas experiências já adquiridas, sugerir ideias, práticas e soluções, como também pela criação de um conhecimento específico e inovador. O OC, através da sua ação, do seu saber escutar e integrar todos, foi o maior apaziguador dos debates mais acessos do núcleo de PES, contribuindo para uma maior reorganização do mesmo.

O SV, é o expoente máximo da instituição que representa. Muito frontal esteve sempre disposto a orientar e auxiliar em todos os tramites da UC de PES. Orientou sempre de forma coerente e concisa, expondo todos os aspetos positivos, mas alertando sempre para os aspetos a melhorar no decorrer das aulas que observou. Considero que nos proporcionou excelentes momentos de aprendizagem e partilha de conhecimentos devido ao excelente profissional que é.

Com a sua atuação forneceu-me a possibilidade de crescer enquanto docente, de tal forma que irá, sem margens para incertezas, influenciar a nossa identidade profissional. Através da vasta experiência que detém a ensinar os professores a ensinar foi o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica (Alarcão e Tavares, 1986). Segundo Freire (2003), não existe

docência sem discência, as duas se explicam. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

3.4.3 Alunos

De acordo com Pereira (2004, p.2), “a existência de diferentes alunos obriga os professores a adotar diferentes métodos de ensino para as diferentes culturas de base”.

Relativamente aos alunos da 10.º G, turma residente na qual desenvolvi a minha prática pedagógica, por da cedência do OC, realizei inicialmente uma recolha de informação de forma a retirar algumas ilações que me permitiriam conhecer melhor a realidade de cada um e melhor preparar a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Provenientes de escolas diferentes e primeiro contacto com a ESAS, decidi realizar uma análise cuidadosa, onde retirei dados sobre as suas informações pessoais, constituição do agregado familiar, habilitações do encarregado de educação, estilos de vida saudáveis, e atividades desportivas.

No que diz respeito à caracterização da turma verifiquei que apresentava uma grande heterogeneidade a nível de alguns aspetos como: idades; constituição do agregado familiar, habilitações académicas dos encarregados de educação, atividades extracurriculares; modalidades praticadas; disciplinas preferidas e não preferidas. Sendo uma turma constituída por vinte e cinco alunos, dezasseis do género feminino e nove do masculino e as suas idades eram compreendidas entre os quatorze e quinze anos. Quanto aos dados relativos à saúde dos mesmos, apenas dois alunos apresentavam impossibilidade de realizar algumas atividades propostas. Um com uma lesão no pé e outro com escoliose grave. Relativamente à afetividade, consegui criar uma rápida relação harmoniosa com todos, eram alunos disciplinados e devido ao meu interesse de os conhecer mais, o afeto foi crescendo o que gerou um excelente campo para o desenvolvimento motor, apesar de algumas limitações técnico táticas de alguns. Relativamente às preferências desportivas dos alunos, as modalidades que sobressaíram, das suas opiniões, foi o Futebol predominantemente nos rapazes e o Voleibol e Ginástica nas raparigas. Nas modalidades anteriormente mencionadas verificou-se a existência de alunos federados ou com um passado desportivo nas mesmas.

A estratégia do conhecimento profundo dos alunos ao longo do ano letivo, sobre os seus gostos, dificuldade inerente à prática permitiu-me traçar estratégias para realizar um planeamento estruturado com base nesses dados. Em termos de literacia motora, a turma

apresentava inicialmente um nível introdutório/elementar nas diferentes modalidades, e um comportamento adequado, o que acresceu um bom clima de trabalho e desenvolvimento de aprendizagens. Ao longo do ano letivo, o trabalho com esta turma foi baseado em compromissos de ambas as partes com diálogo constante, cooperação, espírito de equipa e respeito mútuo. Foi visível que os alunos mostravam um gosto pelas aulas de EF, assim como uma firme motivação para a prática.

No decorrer da PES, fruto das observações das aulas dos meus colegas, estive em contacto com outras turmas. Relativamente à turma do 11.º F, consegui criar uma relação de afetividade com a maioria. Muito dos alunos eram ou foram atletas, e por isso, apresentavam um conhecimento vasto das modalidades abordadas, o que suscitava várias conversas. Era uma turma com grande desenvolvimento motor e cognitivo, constituída por alunos muito simpáticos, carinhosos, com grande maturidade e que valorizavam bastante a atividade física e o desporto.

No que se refere à turma do 10.ºB, os alunos apesar de apresentarem um satisfatório desenvolvimento motor e cognitivo, eram alunos imaturos onde foi necessário recorrer muito a autoridade e disciplina. Evidenciavam alguma dificuldade na parte técnica e tática de algumas modalidades, pela falta de comprometimento de alguns o que, por vezes, gerava um mau clima de trabalho para os alunos que procuravam evoluir. É de realçar que, mesmo sendo uma turma indisciplinada, conseguiu-se realizar um bom trabalho com eles e melhorar em muitos aspetos anteriormente mencionados.

Por fim, o processo de ensino depende dos alunos. Segundo Cunha (2008), as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes, sendo consensual que um ensino de sucesso exige conhecimento dos alunos, dado que a forma e o ritmo de aprendizagem variam de acordo com as capacidades, motivações e interesses de cada um.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

O modo como se ensina a matéria aos alunos depende não só do conhecimento que o professor tem da disciplina, mas também das suas convicções e crenças do ensino e aprendizagem (Graça, 1999). O professor deve ser capaz de incidir a sua atividade de ensino através de uma conceção estruturada e planeada com a pretensão de fazer os alunos alcançar as competências gerais e transversais de cada ciclo de ensino. Em EF é necessário inculcar aos alunos aprendizagens para estes colocarem em prática as suas competências, fornecendo estímulos para uma boa condição física e saúde que devem reger os seus percursos. A consciência de aptidões relacionadas com o exercício físico e saúde favorece a compreensão do valor da disciplina.

Porem, é necessário que o EE desenvolva situações de aprendizagem autênticas, contextualizadas e significativas (Graça, 2014) para auxiliar os alunos a aprender, compreender e reaprender o valor de todas as atividades físicas e desportivas na educação. Desta forma, é importante que exista um planeamento estruturado, realizar, refletir e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem de forma constante para alcançar todos os objetivos.

O ano letivo iniciou-se com um estudo cuidadoso dos documentos orientadores, centrais e locais, cedidos aos EE pelo ISMAI e pela escola cooperante. Existiu uma análise do Projeto Educativo onde se verificou as políticas educativas, metas e os princípios orientadores da instituição. Verificou-se a importância do Regulamento Interno onde estava enumerado um conjunto de normas que asseguram o respeito institucional mútuo e o bom funcionamento da EC de modo a uma boa orientação para a formação integral do aluno e para sua completa realização.

Um dos aspetos fulcrais da conceção de ensino para este ano letivo foi o reconhecimento das Aprendizagens Essenciais. Sendo um documento de orientação curricular com base na planificação, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem, visa promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Outro dos documentos que se explorou foi o Plano Anual de Atividades. Este documento tem como objetivo principal, planificar e operacionalizar as atividades de todos os departamentos curriculares a desenvolver ao longo do ano letivo.

Sendo a concepção de ensino o pilar de todo o processo de ensino e aprendizagem, esta concepção pode variar de instituição de ensino e de professor, tendo assim, uma enorme influência na forma como o conhecimento é fornecido aos alunos. A sociedade tem formatado o ensino no sentido de educar os indivíduos para que estes possuam a sua própria autonomia e sentido de responsabilidade, de forma a encarar desafios, riscos e oportunidades futuras (Araújo; Hastie; Lohse; Bessa; & Mesquita., 2015).

A E.F é vista e avaliada como um conjunto de atividades desenquadradas e descontinuadas apresentando uma abordagem superficial e inconsequente no tratamento didático (Ennis, 1999;2000, Cit em Graça, 2014). A competição e os desafios colocados na aula, muitas vezes são considerados pedagogicamente inadequados, por não estarem em consonância com as necessidades e as capacidades individuais de todos os alunos, apresentando características muito próprias, sendo apenas do alcance dos alunos mais hábeis e fortes, deixando de lado a grande parte dos alunos menos capacitados (Sidentop, 1996, Cit em Graça, 2014).

Tal como afirma Graça (2014), a educação recreativa era algo indispensável para os alunos, uma vez que esta oferece experiências da ordem do jogo sendo caracterizada de uma forma mais lúdica, tornando-se útil na aprendizagem dos alunos, contudo estes proporcionavam momentos de aprendizagem distintos e ricos em cultura desportiva, sendo possível “aprender brincando”. Assim, foram utilizados vários modelos instrucionais, pois são uma ferramenta, através da qual o professor pode selecionar e usar em diferentes contextos de modo a promover a aprendizagem do aluno (Metzler, 2000).

Incrementar aulas que possuíam características de aprendizagem através do jogo, com o objetivo de melhorar as competências das diferentes modalidades desportivas foram o principal fundamento da minha PES. De acordo com Larsson e Karlefors (2015), estas aulas apresentam uma preocupação de trabalhar aspetos essenciais do jogo iniciando em pequenos grupos de trabalho de forma a evoluir para o contexto de jogo formal. Por fim, a disciplina de EF apresenta um valor educativo importante e que tem uma missão formativa (Crum, 1993, Graça, 2014; Karlefors e Larsson 2015) Na sequência da melhoria do ensino, os modelos de ensino utilizados criaram uma estrutura base e estruturada, auxiliando os métodos de ensino, mudando assim o estilo de ensino que anteriormente se encontrava desajustado, possibilitando uma maior coerência no ato de ensinar. (Graça, 2014).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Segundo, Metzler (2000), cada modelo é projetado para promover certos tipos de aprendizagem no aluno. Contudo, não há nenhum modelo de ensino que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino (Graça & Mesquita, 2011)

Ao longo do meu percurso académico tive a oportunidade de verificar várias especificidades de um vasto leque de modelos de ensino, de forma a obter a perceção de diferenciadas formas de ensino e aprendizagem.

Um dos modelos mais utilizados em diversas instituições e diferentes áreas curriculares é o Modelo de Instrução Direta. Segundo Mesquita e Graça (2011), este modelo caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem.

O Modelo de Instrução Direta defende e preserva o conceito de o professor ser um líder instrucional, onde os alunos têm uma autonomia quase nula. Neste modelo, a aprendizagem é centrada unicamente no docente e os alunos adquirem um papel passivo durante todo o processo.

Quebrando o paradigma de este modelo ser o mais utilizado pelos EE no início da sua prática pedagógica em contexto real de ensino optei, desde cedo, por utilizar modelos de ensino mais flexíveis e centrados nos alunos. Desta forma, recorri a diversos modelos instrucionais, utilizados em diferentes unidades didáticas com o objetivo de fomentar relações de professor-aluno e aluno-aluno situadas.

Consequentemente, surgiram vários modelos de ensino, um deles foi o Modelo de Educação Desportiva (MED), utilizado nas unidades didáticas (UD) de basquetebol e andebol, no decorrer do primeiro período. Segundo Siedentop (1994), este modelo, coloca o conteúdo lúdico em destaque nas práticas curriculares da EF. Este autor refere que MED comporta a inclusão de quatro eixos fundamentais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF atual: (1) competência desportiva; (2) literacia desportiva; (3) entusiasmo; (4) culto. Com o objetivo de tornar os alunos mais literatos e entusiastas, este modelo não se mantém estático e inalterável, e devemos reajustá-lo ao encontro das necessidades específicas da turma. Desta forma, e segundo Graça (2008), o calendário competitivo prevê normalmente uma sucessão de

torneios em que se aplicam vários tipos de jogos reduzidos, tal como: 1x1; 2x2; 3x3, 4x4, de acordo com o nível da turma, que pode nem chegar ao jogo formal 5x5. O MED auxilia na estruturação das aulas, através da criação das equipas, heterogéneas dentro de si e homogéneas entre os grupos, e respetiva distribuição de papéis (jogadores, treinadores, árbitros e estatísticos). Assim, desenvolve-se um cenário de uma experiência desportista real mais significativa para os alunos.

Assim sendo, Siedentop (1994) apresenta seis características fundamentais do MED: a época desportiva, a filiação, a competição formal, a festividade, o registo estatístico, e os eventos culminantes. Neste sentido, devido ao reduzido número de aulas, não foi possível concretizar a época desportiva com as características mencionadas pelo MED. A utilização do MED apenas num período não cumpre na íntegra com os ideais deste modelo, no entanto, mesmo sendo em tão pouco tempo, decidi aplicar alguns pressupostos do modelo. No que diz respeito aos registos estatísticos, optei por lhes dar grande importância mas fornecendo-lhes uma grande liberdade e autonomia, pois sabia que se fosse rigoroso neste aspeto, os alunos poderiam perder o interesse pela tarefa ou desviar toda a atenção para esses registos. No final de cada aula, na reflexão final esses registos estatísticos serviam de mote para fornecer alguns *feedbacks* ou chamadas de atenção para algumas equipas.

Devido ao elevado número de alunos, para os que não estavam em exercitação, tinha sempre um espaço de treino de condição física reservado para que estes não ficassem apenas a assistir ao decorrer da aula. A aplicação do MED verificou-se também importante na medida em que, permitiu aos alunos que ficavam em espera passar a desempenhar determinadas funções, tais como árbitros, estatísticos e treinadores. Segundo Mesquita e Graça, (2011) o facto de os alunos serem confrontados com tarefas de gestão, faz com que se envolvam e comprometam com as atividades realizadas.

Importa aqui referir o papel do capitão pois este é crucial para a aplicação deste modelo. Para isso, escolhi cinco capitães que considerava terem uma boa capacidade de liderança, e ao mesmo tempo, uma boa capacidade motora. Desta forma, os capitães das equipas tiveram um papel de destaque tendo apresentado sempre uma postura correta, um bom espírito de liderança e tornando-se um exemplo para os colegas na forma como os incentivavam a serem melhores. Isto deve-se essencialmente à forma como corrigiam os colegas e, com isso, proporcionavam o desenvolvimento de todos os alunos.

Durante a aplicação do MED, privilegiei a competição devido ao número reduzido de aulas. Para além disso, fui percebendo que os meus alunos eram bastante competitivos entre si, o que de certo modo fazia com que tivessem uma motivação acrescida. Neste sentido, apelei ao *Fair Play*, e desde cedo transmiti às equipas que atitudes incorretas resultariam em perdas de pontos, e o

contrário poderia eventualmente resultar em pontos extra, funcionando como um incentivo ao bom comportamento. Esta estratégia acabou por se tornar bastante positiva, pois permitiu limitar algumas atitudes inapropriadas dos alunos.

No decorrer no segundo período, foi implementada a aprendizagem diferencial (AD) nas modalidades de Voleibol e Futebol, sendo a temática Projeto de Intervenção do meu NE. A AD é enaltecida como uma abordagem facilitadora do comportamento criativo (Santos, Memmert, Sampaio & Leite, 2016). Os participantes são instruídos a explorar novos movimentos, sem receio de falhar, em detrimento de procurarem uma exímia execução técnica. A sua filosofia tem como fundamento nunca praticar a coisa certa para jogar da forma correta (Schöllhorn, Beckmann, Michelbrink, Trockel, Sechelmann & Davids, 2006).

No que concerne à metodologia aplicada nas aulas, apoiou-se na variabilidade de estímulos, na variação de movimentos, criação de ruídos, execução de vários movimentos corporais e visuais, adição de diferentes matérias e diferentes formatos de bolas. O objetivo visou criar constrangimentos que estimulassem os alunos a realizar as tarefas, independentemente das circunstâncias e dos terrenos que estas fossem realizadas. Sendo uma intervenção baseada no número de falhas, à medida que os constrangimentos se tornam complexos, estes contribuem para uma melhor performance dos alunos nas duas modalidades abordadas. Com a sua implementação existiu um aumento da literacia motora, assim como a aquisição de novas habilidades, tais como: velocidade de pensamento; adaptabilidade constante; orientação; sensação cinética e equilíbrio.

Nas modalidades de basquetebol, andebol, voleibol e futebol, outro modelo relevante foi o *Teaching Games For Understanding* (TGfU) de Bunker e Thorpe (1982). A ideia subjacente é deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas através de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e capacidade de intervenção dos alunos no jogo (Griffin, 2005). Esta forma de jogo fez-se considerando quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo, a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo), a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos) e o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

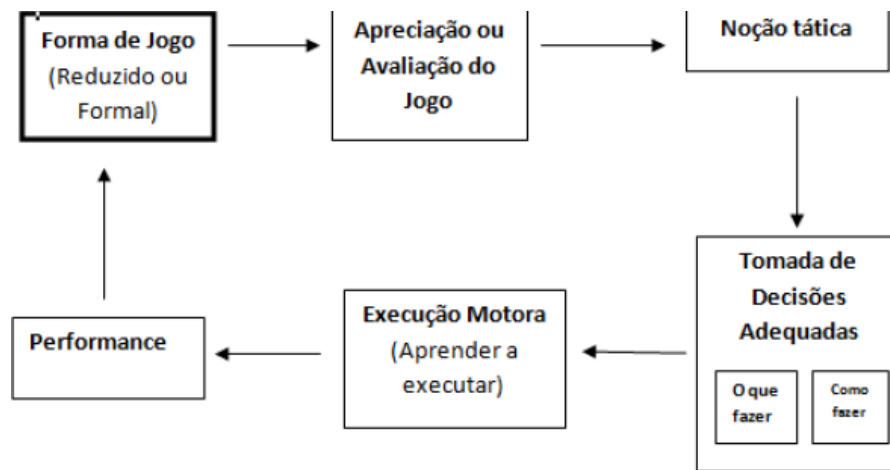


Figura 1. - Adaptação do Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU, Bunker e Thorpe, 1982, pág.6)

Segundo Graça (2008) o TGfU tem como principal objetivo evitar a descontextualização do jogo, proporcionando aos alunos momentos em que de facto percebam o que têm de fazer e quando o devem fazer, ao contrário do que acontece usualmente em que a principal preocupação é a transmissão de “como fazer”. Aqui, a aprendizagem do jogo é fundamental, não funcionando como uma mera acumulação de técnicas, mas sim como um ambiente estimulador da resolução de problemas e da descoberta de novas possibilidades de movimento dentro de cada contexto específico, tornando o jogo a principal referência para todo o processo de ensino- aprendizagem, sendo as possibilidades de aprendizagem otimizadas em diferentes contextos que integram as formas do jogo (Mesquita, 2000).

Assim, foi possível adotar formas de jogo simplificadas adequadas à idade e ao nível de experiência dos alunos. O foco pedagógico incidiu sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo, sobre a tomada de decisão, a exercitação das habilidades e sobre a incorporação da técnica e da tática para a melhoria do jogo e da sua performance. É assim um modelo centrado no aluno e no jogo, tendo por isso em conta a forma de jogo a ser apresentada aos alunos (Graça & Mesquita, 2013).

Durante o planeamento das aulas dediquei especial atenção às situações de aprendizagem, para que estivessem de acordo com os objetivos propostos e trabalhassem, simultaneamente, aspetos técnicos e táticos. Assim, posso afirmar que nos Jogos Desportivos Coletivos privilegiei o contexto do jogo e a competição. Apesar de este ser um modelo onde podemos privilegiar uma abordagem do topo para a base, nas minhas aulas adotei sempre uma abordagem da base para o topo por considerar que era a que melhor se adaptava à turma, devido a algumas lacunas técnicas demonstradas.

Como na escola estavam reunidas as condições necessárias para a realização do jogo formal, tornou-se fácil o ensino das modalidades através deste processo. Assim, privilegiei as formas de jogo modificado com manipulação de regras, espaço e tempo, de forma a facilitar a compreensão tática e a melhorar o equilíbrio entre a complexidade e a capacidade dos alunos (Graça, 2008). Uma vez que este modelo de ensino considera que as habilidades se vão desenvolvendo através do jogo formal, incluindo a resolução de problemas que vão surgindo.

Por fim, foi utilizado o Modelo de Ensino por Pares (MEP) nas UD de atletismo, ginástica e luta. Este modelo é centrado no aluno e no desenvolvimento das suas habilidades sociais e cognitivas. Através deste trabalho a pares, os alunos têm como missão organizar e consolidar todo o conhecimento. Nesta metodologia deve-se fomentar que os bons alunos ajudem aqueles que sentem mais dificuldades. É de realçar o uso constante da comunicação entre alunos, assim torna-se mais eficaz estes compreenderem o que devem ou não fazer nas tarefas propostas. Bayraktar (2011) e Cardoso (2014) evidenciaram nas suas investigações que os alunos revelam satisfação pela entreajuda e possibilidade de ensinar os colegas, sentindo-se úteis. Com este modelo, os alunos reconheceram o valor da ajuda e apoio aos colegas. Nas UD em questão, os alunos foram particularmente incentivados à colaboração mútua no desenvolvimento das tarefas.

“O professor dava-me uma folha com a descrição dos rolamentos, ponte, pino, etc. Juntamente com palavras que tinha de dizer aos meus colegas e dizia: “vê se ajudas os teus colegas a realizar esta tarefa.” (...) Antes os professores nunca faziam isso comigo, mesmo eu sedo da modalidade de ginástica, o que aumentou a minha autoestima e estar motivada nas aulas a ajudar os meus colegas a evoluir. Como eramos quatro alunas que praticaram ginástica acho que foi a modalidade que a professor mais exigiu de nós (...) O professor dizia: Vai ensinar quem está a revelar mais dificuldade! (...) Nós não eramos muito unidos porque viemos quase todos de escolas diferentes mas isso foi só no início e acho que o facto de interagirmos constantemente ajudou.”
(Excerto de opinião geral sobre o ano letivo de uma aluna praticante de ginástica artística)

4.1.2 Planeamento

O planeamento é um instrumento didático-metodológico, utilizado como método de previsão, organização e orientação. Planear envolve seleção, definição de objetivos, seleção de

conteúdos e elaboração de estratégias. Seguindo esta linha de pensamento, o planeamento é essencial para uma gestão de ensino e aprendizagem eficaz, sendo que “uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado de planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16).

De acordo com Bento (2003, p.15), é na planificação que são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e da educação da personalidade. Desta forma, torna-se fundamental delinear e preparar decisões para alcançar os objetivos propostos, sendo este estritamente necessário no ramo do ensino pela capacidade de orientação e solução de situações imprevisíveis. O processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas, nomeadamente no desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social do aluno (Bento, 2003, p.15). É através da compreensão da ação dos estudantes e da comunidade escolar onde estão inseridos, que se deve realizar um planeamento estruturado e coerente para atingir elevados níveis de empenho.

Segundo Mesquita e Rosado (2011), não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de se incorrer no risco de nada aprender. Segundo este ponto de vista, o planeamento sendo um documento direcional de todo o processo de ensino tem como objetivo base a criação de estratégias com a finalidade de estabelecer rotinas capazes de promover uma melhor aprendizagem dos alunos.

Deste modo, a preparação do ano letivo iniciou-se com a elaboração de vários níveis de planeamento (Bento, 2003), atendendo à caracterização do meio e da escola, aos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), ao Plano Anual de Atividades da ESAS, ao calendário escolar, *roulement* de instalações, entre outros documentos locais, e às decisões tomadas em sede de reuniões com o departamento de EF. O planeamento foi realizado, partindo do geral (macro – plano anual), para o específico (micro – plano de aula), passando pela sua fase intermédia (meso – UD) (Bento, 2003).

As dificuldades sentidas durante o processo de planeamento, passaram inicialmente pela de seleção criteriosa dos conteúdos a abordar sem conhecer o nível de literacia motora dos alunos. Posteriormente, urgiu a dificuldade de adaptar os conteúdos pré-estabelecidos ao nível da turma e a alguns alunos com mais dificuldade de adaptabilidade e compreensão dos mesmos.

4.1.3 Planeamento Anual

De acordo com Bento (2003, p. 59), o Planeamento anual (PA) é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. O PA é dos elementos mais importantes numa instituição e uma das primeiras atividades da PES. Nele é sintetizado tudo o que se perspetiva ser realizado ao longo de todo o ano letivo. Ainda que equacionasse espaço para alterações, a sua realização foi pensada de forma cuidadosa, organizada, pertinente e estruturada.

Após uma reunião com o NE e o OC, ficaram definidas quais as modalidades que cada EE iria lecionar nas diferentes turmas e períodos.

Através da construção deste documento orientador foi possível verificar as modalidades a lecionar ao longo dos três períodos do ano letivo, assim como o número de aulas correspondente a cada modalidade. Para a elaboração do PA foi necessário a consulta do *roulement* de instalações. Este documento contém informações acerca dos espaços de aula que cada docente tem disponível para lecionar em cada quinzena. É importante mencionar que os conteúdos presentes no PA vão de encontro à metodologia implementada pelo grupo de EF na ESAS, de lecionar várias modalidades em cada aula. Esta conceção de ensino oferece aos alunos vários “estímulos”, colocando de parte a retenção de aprendizagens. Com esta estrutura de aula, pretende-se que os alunos se sintam mais motivados e permite que sejam abordadas a maioria das modalidades em todos os períodos.

Quadro 1. Planeamento Anual

1º Período		2º Período	3º Período
Andebol = 6 aulas Basquetebol = 6 aulas Ginástica de Solo = 4 aulas Atletismo (Salto em Altura e comprimento) = 4 aulas		Futebol = 6 aulas Voleibol = 6 aulas Ginástica Artística = 5 aulas Luta = 3 aulas	Futebol = 2 aulas Andebol = 2 aulas Basquetebol = 2 aulas Voleibol = 2 aulas Atletismo (Velocidade//Estafetas) = 5 aulas Dança = 4 aulas
TOTAL:	24 Aulas	22 Aulas	17 Aulas

4.1.3.1 Planeamento Periódico

O planeamento periódico foi realizado consoante a rotação de espaços implícitas no *roulement* de instalações. O primeiro período iniciou-se com a avaliação diagnóstica dos desportos coletivos. Posteriormente, deu-se ênfase às modalidades de Basquetebol e Andebol, Ginástica de Solo e Atletismo. De realçar que as aulas eram de noventa minutos e na maioria delas se utilizavam vários estímulos. Ou seja, numa aula destinada para a prática de Basquetebol, a partir de uma certa altura da aula, e utilizando a mesma organização de exercícios, fornecia-se um estímulo de outra modalidade. Esta metodologia continuou no segundo período onde se abordou a modalidade de Futebol, Voleibol, com estímulos de Ginástica Artística e Luta. No terceiro período ensinou-se todas as modalidades coletivas para uma maior consolidação de conteúdos, juntamente com a modalidade de Dança. De realçar que por vezes os estímulos também foram de condição física, no sentido de manutenção ou aumento dos resultados na bateria de testes *FitEscola*.

Quadro 2. Planeamento Periódico – 1º Período

Data:	Local:	Unidade Didática:
24 de Setembro	B/C2	Avaliação diagnóstica Basquetebol/Andebol
27 de Setembro	C1	Avaliação diagnóstica Futebol/Voleibol
01 de Outubro	B/C2	Atletismo (Salto em Altura) + Condição Física
04 de Outubro	C1	Andebol + Basquetebol
08 de Outubro	P1	Andebol
11 de Outubro	P2	Basquetebol + Andebol
15 de Outubro	P1	Basquetebol
18 de Outubro	P2	Andebol + Basquetebol
22 de Outubro	G/C2	Ginástica de solo
25 de Outubro	B/C2	Atletismo (Salto em Altura)
29 de Outubro	G/C2	Ginástica de Solo
05 de Novembro	P2	Andebol + Basquetebol
08 de Novembro	P1	Andebol
12 de Novembro	P2	Basquetebol + Andebol
15 de Novembro	P1	Basquetebol
19 de Novembro	C1	Andebol + Basquetebol + SALTO HORIZONTAL / FLEXIBILIDADE DE OMBROS
26 de Novembro	C1	Andebol + Basquetebol + SIT&REACH / PESO / ALTURA
29 de Novembro	G/C2	Ginástica de Solo + Atletismo (Salto em Altura) - ABDOMINAIS
03 de Dezembro	B/C2	Salto em Altura + Avaliação Sumativa de Salto em Altura – ABDOMINAIS
06 de Dezembro	C1	Basquetebol + Avaliação Sumativa de Basquetebol
10 de Dezembro	B/C2	Ginástica de Solo + Avaliação Sumativa Ginástica de Solo + FLEXÕES
13 de Dezembro	C1	Andebol + Avaliação Sumativa de Andebol + Autoavaliação

4.1.4 Unidade Didática

No que respeito às UD, estas refletem o que é abordado em cada aula a lecionar, nomeadamente a sua extensão e na sequência de conteúdos. Trata-se de um documento auxiliar ao planeamento, devido à sua diretriz que de forma organizada e estruturada orienta o ensino de cada modalidade. Sendo um documento orientador, depende da resposta e evolução dos alunos e, desta forma, durante o ano letivo sofre vários ajustes.

De acordo com Bento (2003, p.75), as UD são partes essenciais no programa de uma disciplina, pois estas constituem unidades fundamentais e absolutas do processo pedagógico.

A elaboração destes documentos foi realizada em colaboração com o restante NE e com a supervisão do OC, que constantemente reforçava a importância de ser realizado de forma meticulosa, contínua e coerente. Bento (2003, p.75) refere que o planeamento da UD deve dirigir-se preferencialmente para o desenvolvimento do aluno, quer ao nível das habilidades, capacidades, conhecimentos e até mesmo das atitudes e que a duração de cada UD depende do volume das dificuldades das tarefas.

As UD realizadas durante a PES foram Basquetebol (exemplo, anexo 2.), andebol, voleibol, futebol, ginástica, atletismo, dança e luta) sustentadas no PNEF, com a seleção dos conteúdos a serem abordados.

Como mencionado anteriormente, as UD são um documento aberto e em constante atualização, devido à metodologia implementada pelo departamento de EF da ESAS, de fornecer uma grande variabilidade de estímulos. Esta visão, na minha perspetiva assenta numa melhor aprendizagem e melhoria da literacia motora para os alunos.

4.1.5 Plano de Aula

Concretizados os documentos de orientação para a prática profissional, dá-se início à realização dos Plano de Aula (PLA). No que concerne ao modelo de PLA (anexo 3) foi construído pelo NE e foi sempre sofrendo ajustes ao longo de todo o ano letivo.

Na PES, este documento de elevada importância era realizado antecipadamente antes das aulas e sempre com as devidas orientações e *feedbacks* do OC. Fundamental para o auxílio da tarefa de professor, o PLA tem como objetivo representar os conteúdos a lecionar, as conjecturas dos alunos e o contexto de ensino e aprendizagem. Neste documento, coloca-se em prática e de forma cuidadosa, os conteúdos e os objetivos específicos e gerais a serem

alcançados em cada aula durante o ano letivo. O PLA torna-se imprescindível no desenvolvimento do EE, pois aprende-se a definir com clareza o que deve ser a prática pedagógica.

A estrutura do PLA (anexo 3.) dividia-se nas seguintes categorias didáticas (Siedentop & Tannehill, 2000): função didática, onde se verifica a etapa que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, objetivos específicos, onde constavam informações pertinentes sobre a descrição e organização didática e metodológica, com os respetivos esquemas e variantes dos exercícios; os critérios de êxito/palavras-chave, onde se discriminava as normas e os comportamentos a observar, para os alunos realizarem as propostas de estímulos, com o auxílio de palavras orientadoras para uma melhor realização das mesmas.

De acordo com Bento (2003), antes de se lecionar uma aula, esta já deve estar totalmente planeada e estruturada. O mesmo autor defende ainda que o PLA é constituído por três fases consideradas importantes e pertinentes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

A aula começava através de um diálogo inicial ou de uma ativação geral, direcionada para os objetivos específicos da aula. Na fase fundamental, estavam presentes os exercícios que dizem respeito aos objetivos específicos ou gerais da aula. Na parte final, maioritariamente continha exercícios de retorno à calma e ainda uma reflexão sobre os conteúdos abordados na aula, esclarecimento de dúvidas, recapitulação dos conteúdos anteriores e seleção de alunos para a recolha do material utilizado.

Teixeira e Onofre (2009) referem que as dificuldades referentes ao planeamento vão sendo ultrapassadas com a experiência no terreno. Uma das dificuldades na elaboração dos PLA era ter a perceção se os exercícios selecionados eram, ou não, adequados para a turma, devido aos diferentes níveis de literacia motora. Na maioria das vezes, os exercícios eram os mesmos para a grande parte da turma, mas com progressões distintas para os alunos de nível avançado. O recurso a diferentes intervenções pedagógicas, para ajustar às necessidades dos alunos e promover uma melhor aprendizagem, tornou-se essencial. Esta estratégia exigiu um maior estudo no que refere aos critérios de êxito e palavras chave, assim como aos constantes e diferenciados feedbacks.

Finalmente, os PLA são enaltecidos como guiões de atuação do professor, mas torna-se fundamental fazer alterações no decurso da aula se o docente reconhecer ser mais vantajoso, para atingir os objetivos pretendidos para a aula por parte dos alunos. Confesso que inicialmente, essa tarefa de reconhecimento foi difícil, mas como todas as outras tarefas ao

longo do ano, considerei essa lacuna inicial como natural do processo de desenvolvimento profissional do EE.

4.1.6 Realização

Findada a reflexão sobre o planeamento desenvolvido na PES, torna-se pertinente ponderar sobre a realização da prática, ou seja, o processo no qual se aplicam planeamento em circunstâncias reais de contexto educativo. De acordo com Bento (2003), na realização do ensino de EF, a aula constitui uma ligação no processo de educação e formação. É neste processo que se desenvolve a realização de uma intervenção de formação holística dos alunos. Torna-se importante descrever a experiência vivenciada nas dimensões de intervenção pedagógica.

4.1.6.1 Dimensões da intervenção pedagógica

De acordo com Siedentop (2008), a instrução, a gestão, o clima e a disciplina são as quatro dimensões fundamentais para que exista uma boa intervenção pedagógica.

O confronto inicial de ter uma turma e alunos à minha responsabilidade, causou em mim uma grande ansiedade e um nervosismo constante que demorou algum tempo a passar. Essa alteração de estado de espírito surgiu pelo facto de cada vez me sentir mais confiante e pela transmissão de conhecimentos que possuía e procurava desenvolver.

No decorrer da PES fui avolumando estratégias de forma a fortalecer um *clima* de aprendizagem de primor. Contudo, nem sempre os resultados foram conforme o esperado e, desse modo, as reflexões converteram-se numa ferramenta fundamental para a melhoria da tarefa de realizar o ensino (Bento, 2003).

Para Aranha (2004), a *dimensão de instrução* tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor, com o objetivo de comunicar informação pertinente. Durante a prática existiu o cuidado de me posicionar corretamente e utilizar uma boa projeção de voz, de forma clara, para que todos os alunos ouvissem as instruções. Existiu uma atenção especial no tipo de linguagem e vocabulário utilizado. Confesso que inicialmente utilizava termos de grande complexidade de compreensão para os alunos, mas no decorrer das aulas fui desconstruindo-os em linguagem mais corrente para existir uma melhor compreensão.

A instrução é uma componente constante na relação entre o professor e o aluno. É uma dimensão que transmite aos alunos informação sobre as ações a realizar e potencia a eficácia pedagógica. Rosado e Mesquita (2011), afirma que é fundamental o professor ser um bom comunicador de forma a que a sua profissão seja bem-sucedida. Esta dimensão torna-se essencial no sentido que o professor é tomado como um exemplo a adotar. No início da PES, senti que existia alguma dispersão na atenção dos alunos, devido a uma instrução prolongada, que posteriormente refletia num baixo nível de aprendizagem, mas no decorrer do ano os períodos de instrução passaram a ser mais curtos e sucintos.

Sendo um objeto de aprendizagem, nomeadamente sobre o quê, como e por que razão de serem efetuadas determinadas tarefas, a instrução é também uma ferramenta de ensino, através da qual se deve motivar e transmitir informações relevantes aos alunos. Fazem parte desta dimensão pedagógica a comunicação da parte inicial e final, a apresentação das tarefas da aula, a demonstração, a emissão de feedback e o questionamento. Segundo Rink (1996), o questionamento promove a participação ativa, a motivação e o aperfeiçoamento da autonomia dos alunos, tendo sempre presente o progresso individual dos protagonistas e, conseqüentemente, da turma.

Um dos aspetos que evidenciei como dificuldade e que iria desenvolver desde cedo na PES era a comunicação devido a algumas fragilidades que possuía. Confesso que numa fase inicial em termos comunicacionais adotava um discurso rígido e autoritário, não criando empatia nos alunos. Não sendo um dos meus pontos fortes, aprofundi os meus conhecimentos de verbalização e também de movimentação corporal. Mesquita (1997), afirma que é de elevada importância o reconhecimento da forma não verbal e de se expressar, principalmente os profissionais que trabalham diretamente com o corpo e com o movimento tem uma responsabilidade muito maior, como é o caso dos psicólogos, médicos e profissionais de educação física.

Comecei por clarificar o meu discurso e transmitir a informação de forma coerente utilizando algumas brincadeiras para motivar os alunos e criar alguma afetividade. No que diz respeito à comunicação específica da profissão, no sentido do domínio dos conteúdos, optei por procurar mais conhecimento e aprofundar as minhas competências. Esta busca por novo conhecimento proporcionou uma postura mais tranquila, o que contribui para um melhor ensino.

Existiu sempre uma introdução clara da aula de forma a apresentar os exercícios e conteúdos de aprendizagem. Essa instrução, após um longo processo reflexivo, era curta e

direcionada para os objetivos a alcançar em cada aula. Na parte final, realçava os comportamentos positivos e as situações a melhorar, de modo a criar uma reflexão individual e de grupo, no sentido de melhorar a aprendizagem.

De acordo com Mesquita e Rosado (2011, p.80), “a utilização de demonstração, a definição de regras e de variantes na realização das atividades, é realçada como necessária para garantir a qualidade de instrução”. A demonstração concebe um passo fulcral a seguir visto que através da demonstração os alunos obtêm uma visualização prática do que é pretendido para os exercícios. Sendo um bom executante da grande maioria das modalidades, a demonstração servia como ferramenta de motivação, juntamente com a seleção de alguns alunos, para exemplificar os exercícios.

A informação cedida pelo professor durante as tarefas da aula denomina-se de feedback, e é entendido como um comportamento de reação à resposta motora do aluno, tendo como objetivo modificar essa ação, no sentido de aquisição ou realização de uma habilidade (Fishman & Tobey, 1978).

No âmbito da instrução, o feedback assume um carácter de relevo numa aula. Este assume-se como uma ferramenta essencial na modelagem de comportamentos e impulso da aprendizagem. Uma das maiores missões do professor de EF, consiste em transmitir informação aos alunos sobre os seus aspetos positivos e erros cometidos numa determinada tarefa. Neste sentido tive de desenvolver a minha aptidão na observação do erro e emissão de feedback. No que diz respeito ao erro, é importante que o EE o compreenda como uma ação a ser trabalhada e não um aspeto negativo. Se o EE não tiver essa perceção durante a PES, dificilmente a terá *a posteriori*, o que irá levar a grandes índices de desmotivação.

Rosado e Mesquita (2011), referem que a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes na eficácia pedagógica no contexto das atividades físicas desportivas. Assim, surge a necessidade de compreender o erro. O erro deve ser visto de forma construtiva e natural de um processo de formação e não como princípio de omissão. Contudo, o erro necessita de uma intervenção rápida e eficaz, pois essa repetição estimula hábitos que se não forem identificados a sua correção será demorada.

Uma das estratégias utilizadas consistiu na criação de grupos homogéneos, mas com a presença de um bom executante em cada grupo. Assim, os bons executantes procuravam auxiliar os menos aptos estimulando em simultâneo a interajuda.

O questionamento também foi utilizado em todas as aulas de forma a aferir se existiu retenção de conteúdos e comportamentos a realizar.

Após a reflexão final com os alunos, estes mencionaram que teriam teste a seguir e estavam ansiosos e, por isso, estavam pouco focados nas tarefas. Consideram também que ainda sentiam necessidade de aperfeiçoar o conteúdo de definição de Pé Eixo e posição de Tripla Ameaça. Neste sentido, considero que foi demasiado cedo introduzir o conteúdo de passe e corte para o cesto antes de consolidar os conteúdos anteriormente abordados. Apesar do conteúdo ter sido bem explicado era visível que os alunos ainda não estavam preparados para o realizar.” (Excerto da decima sexta aula na modalidade de basquetebol).

Sarmiento (2004) considera que o questionamento ajuda a perceber o nível de conhecimentos adquiridos e auxilia no controlo de comportamentos, pondo à prova a capacidade de reflexão sobre os assuntos lecionados

Uma das minhas maiores qualidades centra-se na *dimensão organizacional da aula*, estabelecendo regras que visam melhorar a gestão do tempo de aula, dos espaços e materiais. De acordo com Aranha (2004, p.32), esta dimensão “entende-se como todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor e permitem rentabilizar o tempo efetivo de aula”.

Desde cedo que delineei estratégias de gestão e organização, no sentido que todas elas fossem cumpridas de modo a aumentar o tempo de empenhamento motor. A pontualidade foi sempre exigida aos alunos sem margem de flexibilidade. O professor deve seguir esse mesmo exemplo e, nesta perspetiva, em todas as aulas o material já estava reunido com antecedência. De forma a diminuir o tempo de organização e gestão, os alunos mal chegavam à aula tinham uma folha com a respetiva organização dos grupos de trabalho e respetivos coletes. Esta estratégia permitiu que a organização fosse rápida e simples e organizar os alunos por níveis de desempenho

O professor deve ser capaz de planear e operacionalizar aulas com tempo de empenhamento motor alto e de assegurar o cumprimento de regras (Sarmiento, 2004). Existiam rotinas incrementadas desde cedo, por exemplo, a contagem decrescente (5,4,3,2,1). Deste modo, conseguia realizar uma rápida aglomeração em meu redor e captar a atenção de todos dos alunos. Esta estratégia permite minimizar o tempo de espera e eliminar alguma dispersão. Nos desportos que envolvessem o uso de bolas, a estratégia utilizada foi que após o apito todos os alunos deveriam colocar a bola imediatamente de baixo do braço.

Aumentar o tempo de empenhamento motor era sempre um dos meus objetivos pessoais, para isso torna-se fundamental encorajar e incentivar os alunos com frequência, para que não diminuam o ritmo de exercitação de forma a combater um abandono precoce na tarefa. Neste sentido, procurei adotar um bom posicionamento durante a prática com o objetivo de controlar visualmente todos os alunos e intervir de forma rápida.

Siedentop (2002), refere que para uma gestão de aula eficaz, o professor deve maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação, nomeadamente no que refere às tarefas diretamente associadas aos objetivos de aprendizagem. Neste âmbito, procurei não interromper demasiadas vezes a aula, apenas intervindo para realizar uma nova instrução ou emitir um feedback corretivo necessário para todos os alunos.

No que diz respeito à *disciplina*, ou seja, todas as condutas e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para alterar e estimular comportamentos apropriados (Aranha, 2004). Na minha perspetiva, a resolução para combater problemas disciplinares não deve ser por via de castigos ou punição. Tendo em conta a idade dos alunos em causa, na fase da adolescência, optei por realizar algumas chamadas de atenção nos momentos em que os comportamentos não correspondessem ao exigido. Contudo, devemos elaborar soluções, caso essa chamada de atenção não tenha impacto nos alunos.

No sentido de prever situações que poderiam acontecer em termos disciplinares, o NE, desenvolveu uma roleta de atitudes de formar a quebrar com o paradigma de punir os alunos com exercícios físicos (Tannehill et al., 2015). Se a primeira chamada de atenção não tivesse impacto, os alunos iriam rodar a roleta e estariam à mercê da sorte sobre a tarefa que iriam realizar. Presente na roleta estavam tarefas como, por exemplo, arrumar o material sozinho da aula, arrumar a arrecadação das redes, ajudar a auxiliar de educação na limpeza do balneário utilizado pela turma, realizar uma reflexão da aula por escrito, e até mesmo ser impedido de realizar a restante aula, e realizar uma ficha de trabalho. Estando presente em todas aulas e visível para todos os alunos, felizmente, devido ao excelente comportamento da turma, a roleta das atitudes não foi utilizada.

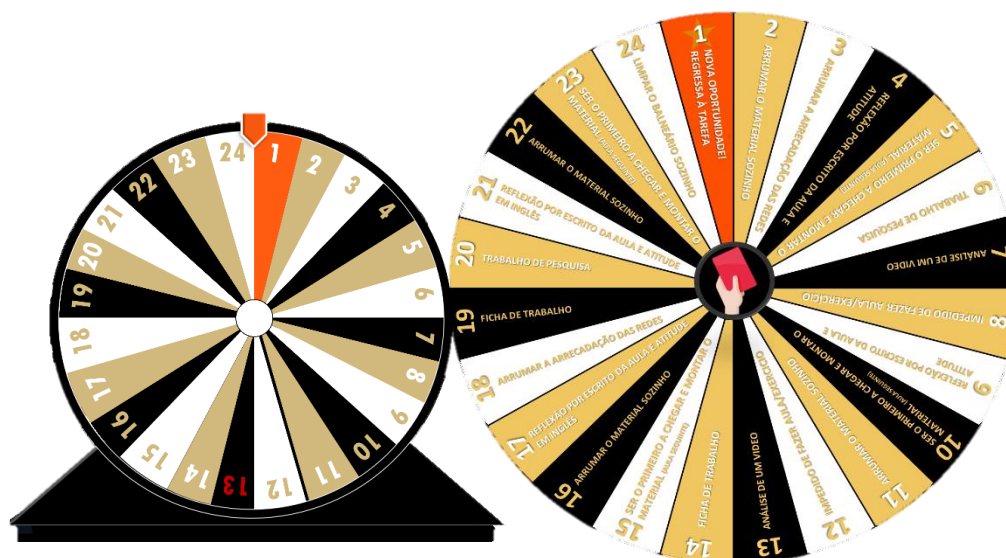


Figura 2. Roleta das Atitudes.

Todas as dimensões anteriores contribuíram para a existência de um bom *clima*. Por *clima*, entenda-se o comportamento dos alunos e inclusive do professor na aula. A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno (Rosado & Ferreira, 2011).

Um clima positivo é fundamental para relação e bem-estar dos alunos, neste sentido procurei construir progressivamente uma boa relação com os alunos. Com o intuito de garantir um maior controlo sobre a turma, tentei conhecer os alunos cada vez melhor. Incuti um grande espírito de competitividade através dos exercícios propostos, o que levou os alunos a estarem constantemente mais motivados e empenhados. Um aspeto a destacar foram os diálogos que se estabeleciam no início e no fim da aula, assim como, as inúmeras vezes que ficava a praticar alguma modalidade com eles, após terminar a aula, aumentado assim a coesão entre turma e professor.

4.1.6.1.1 As aulas

Sendo fundamental em todo o processo pedagógico, as aulas dependem essencialmente de momentos de reflexão, organização, (re)definição de estratégias a utilizar, gestão de tempo e clima para uma melhor aprendizagem.

Desde o início da PES, procurei apresentar uma sequência lógica na abordagem dos conteúdos, onde todos os detalhes foram considerados, sobretudo na transmissão de informação clara e coerente. Na grande maioria, as aulas decorreram conforme o planeado e as expectativas

iniciais. Contudo, nem sempre as situações correm conforme o previsto. Perante estas adversidades, existiu trabalho incansável de reflexão aula após aula, no sentido de ultrapassar essas lacunas e situações imprevisíveis de forma eficaz.

Existiu a planificação e lecionação de quarenta aulas em ensino presencial até à interrupção letiva devido ao surto de covid-19. Segundo Nóvoa (1995) cit por. Roldão (2007, p.96), “a afirmação profissional dos professores é um processo repleto de lutas e conflitos, de hesitação e de recuos”.

No decorrer dos dois períodos foram existindo várias dificuldades inerentes à prática. A comunicação é uma ferramenta fulcral para se atingir os objetivos propostos, desta forma, no início da PES exibia algumas debilidades na comunicação, apresentando um discurso longo e com alguma dispersão de ideias. A seleção de exercícios nem sempre foi a mais correta, mas sempre tive a perceção que ao longo da PES iria existir a oportunidade de a aperfeiçoar. Considero que uma grande lacuna da minha PES foi a emissão de feedback, devido ao conhecimento menos aprofundado do conhecimento científico de algumas modalidades. Tal como o excerto seguinte comprova:

“Na minha opinião, penso que tenho vindo a evoluir na emissão de feedback., Contudo, por vezes, concentro-me em demasia nos alunos que têm mais dificuldade, não emitindo qualquer feedback aos restantes. Devo aprofundar o conhecimento nos feedbacks avaliativos e prescritivos, devo fechar o ciclo de feedback e verificar a melhor estratégia para verificar a consolidação” (Excerto da trigésima quarta aula na modalidade de voleibol).

Porém, todas estas fragilidades foram alvo de constante aprofundamento de conhecimento do sentido de as melhorar. As conversas com o OC, as sugestões de melhoria da SV, juntamente com a pesquisa de livros e o estudo constante valeram a pena. Acabaram por contribuir para a evolução do meu conhecimento e desenvolvimento profissional.

Segundo Miranda (2008, p.2), a relação do professor com o aluno “ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas para toda a vida”. Com efeito, a relação com todos os alunos tornou-se fundamental no meu desenvolvimento como futuro docente, mas também como pessoa, devido ao contacto com alunos de diferentes realidades sociais, etnias e personalidades, que através das suas interações me ensinavam a lidar com as diferenças de uma sociedade em constante mudança. De acordo

com Freire (1997), “o bom professor é o que consegue, enquanto comunica, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento”.

Em determinados momentos da PES e devido a exigência que a profissão acarreta, tive a oportunidade de vivenciar diferentes estados de espírito. Considero que a modalidade de Voleibol foi a mais trabalhosa, tanto para os alunos como para mim. Devido à especificidade da modalidade e ao conhecimento limitado que tinha sobre a mesma foi necessário aprofundar conhecimentos teóricos.

Considero que o auxílio do OC nesta modalidade foi de elevada importância. Sendo um grande conhecedor da modalidade, respondeu sempre de forma lógica e assertiva a todas as questões que levantava diariamente. Através da sua ação, foi possível construir um leque alargado de conteúdos adequados ao nível dos grupos presentes na turma, utilizando estratégias de ensino que me permitiram observar grandes melhorias em cada aluno.

Relativamente à modalidade de futebol, senti algumas dificuldades devido ao número elevado de alunas. Foi necessário um avultado estudo no sentido de selecionar os conteúdos mais apropriados para uma melhor aprendizagem. Contudo, a motivação das alunas na modalidade era reduzida. Desta forma, OC sugeriu utilizar uma ficha de observação de atitudes (anexo 4) no sentido de estimular o compromisso nas tarefas. Com a inclusão da realização da ficha do domínio atitudinal, a cargo diariamente de um aluno impossibilitado da prática, começou a notar-se que todos os alunos estavam mais comprometidos nas aulas e não existiam as atitudes menos positivas que eram recorrentes anteriormente devido à frustração associada ao erro. Esta estratégia permitiu eliminar determinados comportamentos desviantes, criando um grande dinamismo e compromisso nas aulas.

Em todas as modalidades abordadas existiu a criação de grupos de trabalho homogêneos entre si, para que a competitividade fosse constante durante todo o ano. Em cada modalidade os grupos variavam dadas as características dos alunos nas mesmas. Desta forma os alunos criaram laços de companheirismo e espírito de entre ajuda com todos.

4.1.6.1.1.1 A reflexão sistemática

No que diz respeito à reflexão não posso deixar de mencionar a sua importância no sentido de aperfeiçoar a transmissão de conteúdos e alterar aspetos menos positivos realizados durante a PES.

Bento (2003, p.10) refere que, “a luta por melhores resultados no ensino requisita diariamente do professor a confrontação com problemas teóricos e práticos”. No final de cada aula lecionada, era realizada uma análise detalhada onde se referia os aspetos positivos e áreas a melhorar. Neste sentido, a reflexão sobre a ação é um procedimento essencial no desenvolvimento profissional do EE (Schön, 1997).

Ao longo da PES, as reflexões assentaram na constatação de evidencias que necessitam de intervenção ou alterações na atuação do EE. Durante a aula existem situações adaptadas ajustadas aos objetivos e conteúdos definidos previamente – reflexão na ação de Schön (1997), assim como também existem outras que não correspondem às premissas do processo de ensino e aprendizagem, neste contexto, as reflexões arrogam-se de elevado valor na ação educativa.

Segundo Alarcão e Roldão (2008) e Sá-Chaves (2007) a formação do professor ao se realizar em interrelação com a supervisão pedagógica, desenvolve-se em duas dimensões: a monitorização da prática pedagógica e pela dimensão interpessoal, tendo subjacente a reflexão na experimentação na ação. Consequentemente, as reflexões materializadas concederam uma elevada influência nas problemáticas que iam surgindo, assim como estimulam as situações de aprendizagem que a PES requer.

Neste sentido, devo realçar que as constantes reflexões diárias e individuais do próprio EE, assim como as semanais do NE, juntamente com o OC, constituíram um aspeto fulcral na intervenção prática e no desenvolvimento profissional. Assuntos relacionados com o questionamento das ações realizadas, tomadas de decisão do EE, foram debatidos e refletidos durante toda a PES.

Neste seguimento, Bento, (2003, p.190) afirma que, “a reflexão se centra numa condição decisiva para a qualificação da atividade do professor e, assim, para uma maior eficácia do ensino. As reflexões iniciaram-se como uma obrigatoriedade da PES, contudo no decorrer do ano letivo tornou-se uma atividade natural, autêntica e gratificante, que estimulou a minha formação como futuro docente.

“Existiram algumas adversidades durante aula (e.g., falta de elementos para completar equipas), e esta foi resolvida de uma forma muito célere. A reflexão final e partilha de folha de avaliação sobre as atitudes em aula, penso que é sempre um aspeto muito positivo para os alunos perceberem o que foi realizado e que comportamentos devem adotar. É importante também para eu refletir, ouvir propostas de melhoria e perceber o que correu melhor e o que correu menos bem. Um dos aspetos menos bom

da aula de hoje foi, por vezes, estar posicionado de costas para alguns alunos, estando concentrado apenas no campo onde se estava a realizar a intervenção diferenciada, assim como a aglomeração em torno da bola, que não foi resolvida. Na próxima aula irei utilizar uma estratégia para que tal situação não se volte a repetir. Devo insistir no papel dos árbitros, pois por vezes existe algum desleixo por parte dos alunos.” (Excerto da vigésima quarta aula da modalidade de Basquetebol)

Considero que a reflexão permite realizar várias adaptações ao longo da PES, sobretudo no planeamento, independentemente do nível da turma e da forma como os alunos apreendem os conteúdos das diferentes UD lecionadas. A metodologia adotada pela ESAS, no que diz respeito à variabilidade de estímulos no decorrer do ano letivo, promove uma transformação nos alunos em diferentes particularidades (maior participação ativa dos alunos e aumento da motivação para as aulas). No decorrer da PES, compreendi que o nível dos alunos permitia um modelo de aula mais audaz. Neste sentido, e através de um estudo intensivo, foi introduzido um conjunto de exercícios mais diferenciados, com alguma complexidade de forma a estimular a capacidade de adaptação e aumento da literacia motora, mediante os constrangimentos criados.

A chave da minha PES advém da grande variedade de estímulos e na constante motivação dos alunos em contexto prático. Colocando de parte conteúdos que conduziam à inclusão de exercícios analíticos, esta metodologia fomenta a capacidade de adaptabilidade constante, a procura da compreensão do sentido do exercício proposto e aumenta o pensamento divergente nos alunos.

“No decorrer da aula, surgiu a ideia de introduzir no exercício destinado à modalidade de andebol, a utilização de bolas mais leves e maleáveis de forma a criar uma nova adaptabilidade e fornecer variedade de estímulos para os alunos durante a realização do mesmo, fomentando desta forma o pensamento divergente(...)” (Excerto da décima quarta aula da modalidade de Andebol)

Considero que as reflexões realizadas, para além de serem essenciais no ato educativo, promoveram o meu crescimento na vertente do desenvolvimento pessoal e profissional e na melhoria do ensino e aprendizagem. Bento (2003, p.175) refere que, “após uma reflexão posterior a cada aula, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos de ensino”. A reflexão sobre a reflexão na

ação ajuda o professor a determinar as suas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções, permitindo ao profissional progredir no seu desenvolvimento (Alarcão, 1996).

4.1.7 Avaliação

Na perspetiva de Rosado et al, 2002, p.20), a avaliação é “uma etapa do processo educativo que tem por fim comprovar, de forma sistemática, em que medida foram conseguidos os resultados previstos nos objetivos que se teriam especificado previamente”. A avaliação é definida como um “elemento integrante e regulador de práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Gonçalves; Albuquerque; e Aranha; 2010, p. 17).

Segundo Abrantes (2002, pp. 9) “a avaliação é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões. A avaliação assenta num dos vários pressupostos da profissão docente. É um domínio de elevado relevo onde é plausível averiguar alterações de nível de desempenho, comportamentos e atitudes. Inicialmente, considero que a avaliação foi o elemento que mais me suscitou curiosidade, por considerar que um EE, no início da sua formação, não reivindica competências profissionais para avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Rink (2014), a avaliação tem como princípios: i) fornecer aos alunos informações relativas ao seu processo; ii) medir a eficácia do ensino; iii) fornecer ao professor informações acerca do estado de desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos para, em caso de necessidade, readaptar o ensino; iv) avaliar o programa curricular; para situar os alunos num grupo de ensino de acordo com o nível; e v) fornecer ao professor informações sobre os alunos para fins de classificação. Neste sentido, podemos afirmar que a avaliação é uma ferramenta de mediação, que nos permite questionar acerca das tomadas de decisão do professor, sobre o valor daquilo que faz.

Existem dois tipos de avaliação, a normativa e a criterial. A normativa tende a comparar alunos entre si, orientando-se por regras comuns que delimitam as diferenças entre eles, isto porque “a execução das respostas é comparada com as dos restantes colegas, organizando-as hierarquicamente do mais para o menos (apto)” (Gonçalves et al., 2010, pp. 43). A confrontação

é realizada em função de uma norma e de valores de referência. Refere-se, portanto, à avaliação dos alunos em função do nível elementar da turma.

Relativamente à avaliação criterial, esta não implica o mesmo processo de comparação que é feito para a avaliação normativa, mas sim uma avaliação em função daquilo que é o ideal para a realização da tarefa. Este tipo de avaliação permite o registo do comportamento do aluno segundo os critérios previamente selecionados tendo em conta os objetivos propostos, ou seja, “é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos, sem que seja feita, necessariamente, a comparação entre alunos” (Rosado & Colaço, 2002, pp. 30).

Segundo Roldão (2008), a avaliação é o conjunto organizado de processos que culminam o acompanhamento regulador das aprendizagens desejadas, integrando a verificação da sua consecução. Neste sentido, a avaliação centrou-se em três modalidades dissemelhantes, tais como, avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica é orientada para uma verificação de informações sobre os níveis de desempenho da turma e para uma formação, posteriormente, de grupos homogêneos adequando os conteúdos mediante as suas qualidades ou fragilidades. Este processo decorreu nas primeiras aulas do período em cada UD, onde existiram algumas dificuldades devido ao desconhecimento dos critérios e organização e gestão de tempo devido a não conhecer os alunos. Findadas as avaliações diagnósticas, por intermédio das competências e conhecimentos dos alunos, o docente deve ajustar o trabalho desenvolvido quer no planeamento quer nas UD para atingir os objetivos propostos. A avaliação não deve ser encarada como permanente, mas sim como um ponto inicial das capacidades dos alunos. Segundo Aranha (2004) é através desta modalidade de avaliação que o professor delimita os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o processo de ensino-aprendizagem. Perante este pressuposto, o professor consegue perspetivar o nível que os alunos poderão ou não atingir.

A avaliação formativa revela informações sobre como está a decorrer o processo de aquisição de aprendizagens. Nesta medida, no decorrer das UD esta avaliação urge através do reconhecimento aula a aula do ponto de situação para compreender se o processo de ensino está ou não a ter impacto. É essencial obter a perceção da evolução dos alunos, compreender se estes exercitam e consolidam todos os conteúdos ao longo do ano.

Esta avaliação permite a existência de uma avaliação contínua, tornando todo este processo mais rigoroso, isto porque “Na avaliação formativa, o professor procede a uma observação cuidada e sistemática das tarefas que o aluno leva a cabo ao longo do ano” (Gonçalves et al., 2010, pp. 50). Segundo Aranha (2004), é através das informações recolhidas

ao longo da avaliação formativa que, posteriormente, os professores se devem basear para atribuir a classificação final do aluno.

Assim sendo, ao longo do ano letivo a avaliação formativa não foi sendo feita formalmente num momento isolado, ou seja, não houve um momento ou uma aula definida para a sua realização. Pelo contrário, este tipo de avaliação foi uma tarefa realizada em todas as aulas, observando o desempenho e evolução dos alunos em todos os momentos e tarefas. Desta forma, foi possível compreender quais as suas principais dificuldades no que diz respeito às diferentes modalidades lecionadas. Este tipo de abordagem fez com que fosse refletindo constantemente sobre a evolução dos alunos e permitiu que realizasse alterações ajustamentos no sentido de alcançar os objetivos propostos. Ao longo da PES, durante os momentos de avaliação formativa registava várias anotações numa lista de verificação que definia quais os critérios a avaliar conforme a modalidade em questão.. Contudo, durante a observação dos alunos era inevitável a comparação entre eles. Apesar de privilegiar a avaliação fundamentada pelo critério e não pela norma, entendo que estes dois tipos de avaliação não são completamente separáveis

Por último, a avaliação sumativa que se centra nas competências que os alunos adquiriram durante o processo ensino e aprendizagem e na constatação de resultados referentes aos procedimentos educativos utilizados nas diferentes UD. A avaliação sumativa, surge no final de cada UD e retrata o processo onde o professor regista os resultados de uma forma estruturada (Anexo 5) e sistemática de forma a determinar a evolução e o nível de desempenho motor dos alunos. Esta não pode ser enaltecida como uma avaliação final, deve estar presente no final de cada período letivo, no final de cada ano. Este momento carece de uma reflexão cuidada, isto porque o professor não pode avaliar apenas as competências dos alunos. A avaliação deve incluir também uma avaliação da evolução dos alunos ao longo da UD a ser avaliada.

A metodologia aplicada pela ESAS, no que concerne à EF, consiste numa avaliação assente em três níveis de desempenho. Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A). Existe uma mudança de paradigma abandonando-se uma avaliação realizada por domínios, assim como as e com percentagens para os diferentes domínios. Esta estrutura de avaliação engloba também, atitudes e conhecimento. Existem níveis de competências, para as atitudes, Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A), com descritores para cada um dos níveis organizados em três eixos de análise/observação i) Relação do aluno com a tarefa; ii) Relação do aluno com os colegas; iii) Relação do aluno consigo próprio.

No que diz respeito ao efeito que o processo de avaliação teve na minha formação enquanto EE, evidencio, que a minha capacidade de concentração e foco na tarefa foi claramente desenvolvida. No decorrer das avaliações das respectivas UD consegui reter e registrar todas as ações que os alunos realizavam, quer a nível prático e teórico como também a nível atitudinal. À medida que as avaliações iam decorrendo o processo tornou-se mais simples e coeso. Considero que as observações das aulas do núcleo da PES e o aumento da experiência, contribuíram para uma melhor atuação nos momentos de avaliação sendo a avaliação uma tarefa fundamental para a docência (Bento, 2003). Segundo Martins (2001, pp. 19) “em todos os sistemas de Formação de Professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e de atitude do professor em formação”. Sendo de caráter obrigatório, eu e os restantes elementos do NE assistíamos a todas as aulas uns dos outros e do OC. Essas observações foi uma mais-valia para o meu desempenho enquanto professor, isto porque após observar e refletir sobre a sua atuação, fui capaz de reformular determinados aspetos que considero relevantes para a prática docente.

Os professores têm um papel particularmente relevante no desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico na medida em que são capazes de refletir acerca da forma como o conhecimento científico é adquirido pelos alunos e, acerca da interação que estabelecem com o aluno, com a escola e com o meio (Alarcão, 1996).

Durante este processo emergiram algumas dificuldades, principalmente no início da PES. A principal razão foi o pouco conhecimento que possuía acerca das capacidades dos alunos para as UD em questão, senti que a observação das capacidades se prolongava durante mais tempo, diminuindo assim o tempo para avaliar e registar a conduta do aluno nas tarefas. Na avaliação sumativa, como já conhecia as capacidades dos alunos, tendo em conta a avaliação diagnóstica e todo o processo de aprendizagem ao longo da UD, não senti dificuldades em realizar o processo de registo.

5. Ensino à Distância (E@D)

5.1 Conceção de Ensino

Face à emergência de saúde pública Covid-19, o Governo decidiu proceder à suspensão das atividades com alunos nas escolas, entre os dias 16 de março e 13 de abril de 2020, tendo essa suspensão das atividades letivas presenciais sido prolongada, em 9 de abril de 2020, até ao final do ano letivo. No caso dos 11º e 12º anos, e exclusivamente para as disciplinas com exame nacional, os alunos destes níveis de ensino voltaram a ter aulas presenciais a partir do dia 16 de maio.

Após a publicação de múltiplas orientações emanadas pela DGE e a divulgação, em 9 de abril, das linhas gerais do Decreto-Lei aprovado no Conselho de Ministros relativo à suspensão das atividades letivas presenciais – 3.º período, competiu a cada agrupamento de escolas conceber a melhor estratégia para o novo contexto educativo. Num Plano de Ensino à Distância (E@D), em função da sua realidade, para dar as respostas mais adequadas e potenciadoras do sucesso educativo dos alunos, nunca perdendo de vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. A sua implementação deve adequar-se, não só à especificidade de cada ciclo e nível de ensino, mas também à de cada turma e, se necessário, à de cada aluno.

Num momento em que a prioridade clara e inequívoca era tentar proteger a vida de todos, particularmente dos mais vulneráveis, tornou-se necessário estender aos processos de ensino e de aprendizagem as profundas adaptações no funcionamento das sociedades provocadas pela epidemia de Covid-19. Estas adaptações representaram um desafio para todas as áreas curriculares/disciplinas e, posso afirmar, de modo muito particular para a disciplina de EF.

Dada a impossibilidade de incluir no processo ensino e aprendizagem, atividades práticas relativas à área das Atividades Físicas, área estruturante do currículo da EF, a atividade pedagógica foi, prioritariamente, orientada para os seguintes propósitos: A) A manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; B). A aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. Seguindo, assim, recomendações do Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física (CNAPEF) e da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), corroboradas pelas Coordenação do Ciclo de Estudos e Coordenação da unidade curricular PES, do ISMAI

Foram equacionados os seguintes aspetos: A) mancha horária semanal fixa ou flexível; B) adaptação da carga horária semanal de cada disciplina; C) definição do tempo de intervalo entre cada tarefa proposta (tarefas com um máximo de 30/40 minutos; D) flexibilidade temporal na execução das tarefas. Foram também equacionadas ferramentas digitais de trabalho e envidou-se esforços para garantir condições para que todos os alunos desenvolvessem as atividades propostas.

5.2 Planeamento

“Todo o mundo é composto por mudança tomando sempre novas qualidades” Luís de Camões

Assim, a planificação (anexo 2), regeu-se através do trabalho síncrono e assíncrono, respeitada, como limite máximo, a respetiva carga horária semanal. As sessões expositivas síncronas ou produtos expositivos não ultrapassavam os 30 minutos. Desenvolveram-se metodologias de ensino apelativas, mobilizadoras e diversificadas, que fomentaram o trabalho autónomo, comunicação; relacionamento interpessoal; pensamento crítico e criativo; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar e saúde através da manutenção ou estímulo do índice de condição física.

Pensar no desenvolvimento do bem-estar emocional dos alunos e na promoção da confiança face à escola, enquanto se aprende a partir de casa, foram as principais preocupações. Foram desenvolvidas atividades de carácter lúdico, que promoviam o bem-estar emocional dos alunos.

O planeamento do ensino à distância não existia, por isso estávamos perante um desafio de emergência e sem referência alguma a experiências anteriores. A planificação foi construída semanalmente mediante as informações retiradas de aula para aula.

Relativamente à recolha de informações essas regiam-se pela motivação para a prática das atividades, sugestões dos alunos, dificuldades sentidas nas tarefas e tempo médio gasto.

5.3 Realização

A atividade pedagógica foi diferenciada e adequada ao contexto educativo da turma, considerando as necessidades e possibilidades de cada aluno e de acordo com as orientações

específicas do grupo de EF, que visavam a manutenção da condição física, assim como reforçar os conteúdos abordados.

Contudo, o NE, procurou inculcar aos alunos uma cidadania digital: evidenciar o valor que ela tem e perceber os seus limites, pensando sempre na aprendizagem e inclusão de todos. Esta estratégia só teve sucesso porque fornecemos o impulso necessário e estimulamos os alunos a aprender em qualquer contexto no decorrer de todo o ano letivo.

A educação é um processo, não um fim em si mesmo, portanto precisa sofrer intervenções positivas para o seu aprimoramento. O uso das tecnologias na área da educação pode exercer um papel importante na relação ensino-aprendizagem.

5.3.1 Aplicações utilizadas e suas finalidades

"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", de Luís de Camões

No decorrer no E@D, e com um planeamento em constante construção o NE da ESAS, traçou um projeto baseado na utilização de diversas ferramentas tecnológicas onde o objetivo primordial era a manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar. Neste sentido face à situação atual foi necessário mudar as “vontades” assim, o NE, procurou criar uma vasta rede de novas interações para com os alunos.

Em algumas sessões síncronas o núcleo utilizou a plataforma online *Sikana*, já utilizada no projeto de intervenção sobre a Aprendizagem Diferencial, para transmitir conteúdos teóricos em vídeo para estimular o conhecimento dos alunos das modalidades abordadas no decorrer do ano letivo. O objetivo da utilização da plataforma online neste modelo de ensino foi visualizar unidades didáticas sequenciadas pedagogicamente com o objetivo de aprimorar conhecimentos técnico-táticos e relembrar regras das modalidades.

Após a visualização desse conteúdo, os alunos realizavam um *Kahoot*. O *Kahoot* é uma plataforma de aprendizagem que tem como base a realização de questionários. Com perguntas de escolha múltipla, é geralmente utilizada como recurso didático em escolas para rever o conhecimento dos alunos ao nível da avaliação formativa. De realçar que todas as questões colocadas foram idealizadas pelo NE, baseadas no conteúdo transmitido anteriormente pela plataforma *Sikana*. Sendo uma competição em tempo real, os alunos obtêm a sua classificação mediante o número de respostas corretas gerando uma grande competitividade entre eles.

Em cada aula síncrona, na plataforma google meet, era lançado um desafio de atividade física na aplicação *TikTok*. O *TikTok* é uma aplicação voltada exclusivamente para a gravação e publicação de vídeos curtos, que podem ter 15 a 60 segundos. A aplicação tem o formato de rede social e os utilizadores podem seguir perfis, gostar, comentar e partilhar publicações. Desta forma, surgiu a necessidade de criar uma conta para toda a turma. Nesta conta privada só os alunos tinham acesso aos conteúdos publicados. Apesar de pequenos vídeos, os resultados podem ser vantajosos se passarem de desafios a exercícios regulares. O facto é que em apenas alguns segundos o corpo começa a ceder ao impacto dos exercícios desafiantes da rede social e se forem repetidos várias vezes complementam um treino eficaz.

A aplicação tem vários efeitos visuais de gravação, como filtros faciais e filtros de ambiente. Desta forma, surgiram desafios, como por exemplo, a sustentação de um pássaro virtual (*FlappyBird*), através da posição de flexão e extensão de braços, sustentação de uma bola virtual de voleibol, testes de flexibilidade e coordenação motora, e também desafios rítmicos com exercícios de condição física implícitos e outros. Com o uso da aplicação foi possível abordar a UD de dança através da partilha de pequenos vídeos com coreografias curtas onde os alunos teriam de replicar e acrescentar os seus próprios passos.

Em algumas aulas, para induzir alguma variabilidade de estímulos, foram partilhadas aulas através da plataforma online *Youtube*, que visa a partilha de conteúdos audiovisuais de forma gratuita. Após a partilha, os alunos eram convidados a realizar as aulas na parte assíncrona de forma a estimular a sua capacidade física. Foram partilhadas aulas de vinte a trinta minutos de *BodyCombat*, Treinos intervalados de alta intensidade, *Intense Cardio e WorkOut Dance*.

O NE, desenvolveu ainda uma roleta virtual, onde incluiu exercícios de condição física, juntamente com os desafios do *TikTok*. Esta roleta veio dar continuidade ao trabalho autónomo que os alunos já realizavam nas sessões presenciais apenas com a novidade da inclusão dos desafios.

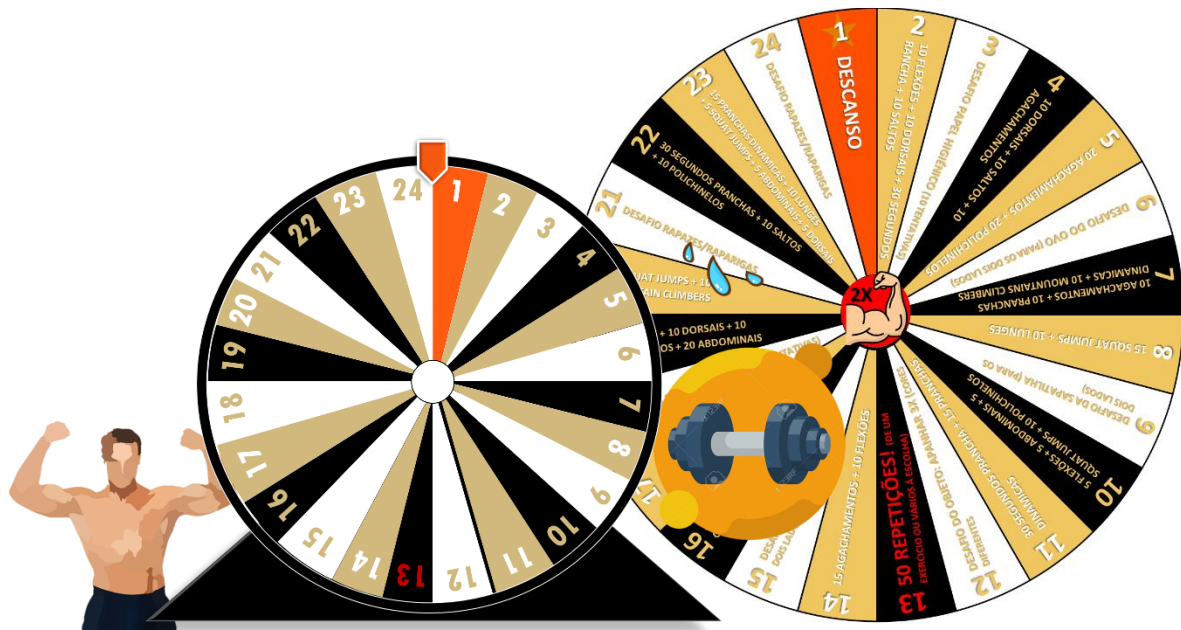


Figura 3. Roleta Condição Física E@D.

5.3.2 Contacto com os alunos

O ato educativo é sobretudo um ato de relação e não existe nenhuma ferramenta que substitua o professor. Existiu uma preocupação muito clara em que os alunos não perdessem o foco, de adquirirem rotinas e terem a percepção que estavam a aprender neste modelo de ensino. Mais ainda, perceber que a ligação com o professor não se perdia associada a uma estimulação da motivação para a realização das tarefas e da assiduidade.

Mediante o contexto, alunos e professores em casa, os conteúdos passam para segundo plano e evidencia-se, inicialmente com as perguntas vitais; o que está a acontecer, o que se passa com o mundo, como se têm sentido, como estão vocês e a vossa família. Existiu uma preocupação em ensinar o aluno a viver, e a não ficar aflito com as mudanças. Contudo, percebemos que poderia existir situações de isolamento. O contacto sistemático entre alunos e professores foi através de espaços digitais como por exemplo o *WhatsApp*. Esta é uma aplicação de mensagens instantâneas e chamadas de voz. Além de mensagens de texto, os utilizadores podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, por meio de uma conexão com a internet. Assim, a constante comunicação com todos tornou-se essencial para a manutenção das interações sociais e da sua motivação para a realização das tarefas. As atividades propostas complementaram espaços de interação e de convívio. Todavia, sempre que algum aluno não realizava alguma atividade existia uma comunicação no sentido de compreender o motivo e não

de repreensão. Esta flexibilidade permitiu criar um clima de trabalho muito positivo onde a taxa de adesão às tarefas rondou os cem porcentos.

5.4 Avaliação

O terceiro período iniciou a quatorze de abril, sem atividades presenciais, continuando em vigor a modalidade de ensino à distância. Existiu avaliação do terceiro período, pelo que a todos os alunos será atribuída uma nota no final do ano, que, naturalmente, deve atender ao conhecimento que o professor tem do trabalho realizado por cada aluno ao longo do ano e às aprendizagens desenvolvidas, tendo em conta as circunstâncias específicas de realização do terceiro período.

Desta forma, realizou-se procedimentos de avaliação formativa, que ajudaram a monitorizar e a regular as atividades dos alunos. Existiu a criação de uma tabela de pontos mediante as tarefas propostas. Por cada tarefa que os alunos realizavam era atribuído uma cotação de mil pontos. Estas atribuições normalmente eram fruto da realização dos desafios do *TikTok*, das aulas realizadas do *Youtube* e também pela pontuação realizada nos *Kahoot's*. Por cada resposta assertiva o aluno também tinha uma pontuação de mil pontos. O grande segredo de haver constantes oscilações na tabela classificativa foram os *Kahoots*. De aula para aula todos os lugares na classificação eram alterados o que originou uma grande competitividade entre os alunos assim como a motivação para as aulas.

Para atribuição de uma nota final os resultados da tabela classificativa pouco contribuem. Foi avaliada as presenças nas aulas, a realização das tarefas propostas assim como o comprometimento e motivação para a realização das mesmas.

É de realçar que a nota do terceiro período foi baseada nos elementos recolhidos nos períodos anteriores, juntamente com os aspetos mencionados anteriormente. Desta forma apenas existiriam mudança de notas em casos excecionais.

5.5 Virtualidades e limitações

A primeira função da escola é ser um elevador social, a escola é um espaço de aprendizagem conjunta, espaço de cooperação de relação, de competências sociais e devido ao confinamento estávamos limitados. Felizmente, tive a felicidade de ter uma turma homogénea onde todos os alunos tinham acesso ao computador. Contudo, é fácil denotar que este modelo

de ensino pode ser um acelerador de desigualdades para alguns alunos, sendo imprescindível no próximo ano letivo existir uma recuperação de conteúdos sobre os alunos com mais dificuldades de acesso à internet. Este modelo de ensino de emergência à distância apresenta algumas limitações na sua globalidade.

Verifica-se um agravamento de desigualdades socioeconómicas, a maioria das aprendizagens não se realizam, a comunicação é ineficaz muito devido à inexistência de linguagem corporal. Sendo um modelo de ensino à distância em alguns momentos assistíamos a quebras de internet o que não ajuda no processo de ensino e aprendizagem.

Devido à impossibilidade de haver aulas presenciais, esta não é a melhor forma de construir a identidade dos alunos. Essas construções devem ser baseadas nas diferenças e se não existe a possibilidade de verificarmos e lidarmos com pessoas diferentes diariamente não é possível construir a nossa identidade. Considero que o tempo de trabalho autónomo neste modelo de E@D pode induzir à solidão dos alunos. De realçar que todo este processo foi emocionalmente muito duro, composto de trabalho árduo e constante por parte de todos os intervenientes o que origina algum cansaço físico e psicológico.

Contudo, e apesar de todas as limitações, considero que o modelo adotado pelo NE trouxe muitas virtualidades. Com as metodologias adotadas, atrás descritas, estávamos a incutir e a transmitir aos nossos alunos grandes competências digitais. Estas competências digitais visavam estimular o desenvolvimento das “soft skills”. Tendo como pilar base desenvolver uma grande autonomia dos alunos e um grande sentido de responsabilidade. Verificou-se um comprometimento muito acima do esperado. Os alunos estavam constantemente motivados em realizar novas tarefas e a questionar o que iriam fazer. Existia sempre uma grande emoção no encontro com os alunos em cada aula. Considero que através do excelente clima propiciado, os alunos aguardavam pelas aulas de EF para poder descontrair e abstrair-se de toda a situação atual de confinamento.

5.5.1 Reflexão

Provavelmente este processo foi um dos momentos mais disruptivos no meu processo educativo. A pandemia obrigou a recorrer a ferramentas tecnológicas e o mundo digital passou a ser a plataforma de base. Considero que os alunos que vivenciaram este processo desenvolveram competências teóricas sobre as modalidades através das questões do *Kahoot*,

exercitaram a sua imaginação e desenvolveram habilidades motoras, assim como competências relacionadas com a autonomia responsabilidade e criatividade através dos desafios propostos.

Sendo a escola um palco de socialização, através deste modelo conseguimos que a interação social fosse possível e se desenvolvesse. É com grande satisfação que num momento de crise se conseguiu gerar uma grande oportunidade para o ensino e aprendizagem de todos os alunos que beneficiaram desta metodologia. Também foi uma oportunidade para realizar um o planeamento de uma unidade coerente para uma situação semelhante. Todo este processo teve sucesso devido à nossa formação que nos capacitou com diversas ferramentas tecnológicas, mas nunca com a premência que se utilizou nesta fase.

Contudo, considero que se deve realizar uma reflexão cuidadosa sobre o estado atual do processo educativo. O momento para realizar alguns ajustes é este. Durante muito tempo foi-se alargando o fosso entre a maneira como se aprende na sociedade e a forma como se aprende na escola. É evidente que se aprende de uma maneira na sociedade e que se aprende de outra maneira na escola, por isso é uma excelente altura para colmatar esta diferença o que fornece vantagens para a escola, para os alunos e professores. A mudança não será imediata, mas estamos perante um impulso para se mudar mais rápido e sobretudo conciliar com outras formas de aprendizagem.

Na minha perspetiva, considero que o novo ensino presencial, deve ser mais flexível, focado na autonomia do aluno, em trabalho de equipa entre professores, por áreas de conhecimento, fomentando a aprendizagem por desafios e projetos interdisciplinares. Os objetivos da educação mantêm-se, mas esta é a grande oportunidade de rever currículos e formas de educar, complementados com o recurso às novas tecnologias.

Todo o sistema educativo foi alvo de escrutínio, tanto nos aspetos bons como menos bons. Considero que este momento é fulcral para pensar os currículos valorizando as competências que estão inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, valorizando a autonomia dos alunos que é uma competência fundamental e muitas vezes secundarizada. Penso que o ensino deve ser focado nas aprendizagens essenciais, e deve ser definido o currículo a ser trabalhado. Os conteúdos têm uma função e não se desenvolvem competências no vazio, não se desenvolve pensamento crítico sem saber o que se esta a falar, por isso deve existir uma junção das duas dimensões. Contudo, atualmente existe um problema de extensão de programas. Os eixos de conteúdos deveriam ser repensados. Deveria de existir mais autonomia nas escolas promovendo uma maior flexibilidade curricular.

É importante também que se perceba que o perfil do professor está em mudança. Os professores devem flexibilizar-se mais, colaborando mais com outros professores para aumentar a curiosidade dos alunos e transmitir os conhecimentos melhorando as capacidades dos alunos. Deve existir uma maior formação contínua, onde seja primordial saber utilizar as tecnologias promovendo sempre o ensino e aprendizagem.

É de realçar que na grande generalidade a comunidade educativa soube reinventar-se, mas é necessário que todos os professores tenham as competências de gerar para uma maior adaptabilidade face às situações que o ensino pode vir a enfrentar no futuro.

6. Participação na escola e Relação com a comunidade

Para além da organização do processo de ensino e aprendizagem, é necessário desenvolver competências na integração do EE na profissão de docente. Neste sentido, a participação na escola e relação com a comunidade é uma dimensão essencial no desenvolvimento profissional do EE. A possibilidade de vivenciar a experiência dos colegas mais experientes, acatar os seus conselhos, as suas vivências e forma de atuação na profissão contribui para um excelente fator de aprendizagem.

Um dos meus objetivos iniciais consistia em realizar uma grande envolvimento na escola e na comunidade muito para além do tempo de lecionar aulas. A participação na escola e a relação com a comunidade integra atividades não letivas e tem como objetivo a integração do EE na comunidade escolar (Bastista & Queirós, 2013). Esta atuação engloba a participação na direção de turma e perceção desse processo. Neste âmbito, foi possível assessorar o OC na resolução de circunstâncias presentes da função. As participações dos EE nas atividades realizadas são fundamentais, para o desenvolvimento de competências de organização e perceção do seu funcionamento em contexto prático. Em todas as atividades realizadas, contribui de forma entusiasmante e com dedicação para que estas decorressem da melhor forma.

6.1 Atividades realizadas

6.1.1 Trofeu ESAS

O núcleo da PES da Escola Secundária Alberto Sampaio, em cooperação com o grupo de estágio da FADEUP tiveram como objetivo realizar a segunda prova do Trofeu ESAS com a supervisão dos professores encarregues da organização geral da prova. Esta atividade de enriquecimento curricular consiste na realização de três provas durante o ano letivo, mas face à pandemia, apenas se realizou duas. Os alunos poderiam participar apenas numa das provas, porém, para efeitos classificativos só se contabilizava as equipas que realizarem todas as provas. A primeira prova, realizada no primeiro período na escola, consistiu num percurso realizado com uma bicicleta, onde o grupo da PES esteve presente como controladores do percurso. A segunda prova foi organizada pelo grupo da PES presente na escola cooperante.

A competição foi destinada aos alunos do ensino secundário, estes teriam de formar uma equipa mista de cinco elementos sendo dois obrigatoriamente do sexo menos representado. Existiam seis provas de competição: 1- Salto em Comprimento; 2 – Salto em Altura; 3 – Lançamento do Peso; 4- Corrida de Estafetas (4x200m) 5- Velocidade (60m) 6- Resistência (1000m). Cada equipa deve selecionar um elemento para realizar cada uma das provas supracitadas com exceção das estafetas onde participam apenas quatro elementos. Cada EE tinha como objetivo elaborar o regulamento interno de cada competição. Assim, o núcleo de estágio da PES elaborou o regulamento das provas de Salto em comprimento, Velocidade e Resistência, as restantes ficaram a encargo dos três EE da FADEUP. Nesta atividade realizada, o NE, com auxílio dos professores responsáveis, reuniu as condições necessárias para realizar uma futura prova de relevo no âmbito do desporto escolar.

6.1.2 Cidadania e Desenvolvimento

A relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea. A complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade contemporânea conduzem, assim, à necessidade do desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, e, por isso, a escola tem um papel importante na construção de práticas de cidadania.

Como forma de atuação nesta área, um grupo de alunos, professores e EE da ESAS, realizou no dia vinte e dois de fevereiro uma atividade de educação ambiental no Monte Picoto. Integrada na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, esta ação teve como foco a apanha de lixo existente e o controle de espécies infestantes/invasoras que ainda subsistem no Monte Picoto. Várias das plantas invasoras que estão mais dispersas e causam mais problemas em Portugal, por exemplo, as acácias e as háqueas, estão adaptadas ao fogo e beneficiam da sua ocorrência. Essa adaptação é diferente nas diferentes espécies e isso precisa ser tido em conta na gestão pós-fogo.

O Município de Braga apoiou esta iniciativa, através da disponibilização de material para a apanha e recolha do lixo. Esta atividade decorreu perto das instalações escolares o que facilitou a adesão de cerca de 300 alunos.

Ainda no âmbito da cidadania e desenvolvimento, durante o segundo período e a partir da visualização do filme “*Invictus*” foi solicitado aos alunos para refletirem sobre temáticas fundamentais. Foi proposto aos alunos investigar criticamente conceitos como: direitos humanos, civis, políticos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade e referir a importância que se dá ao conceito de liberdade de expressão. Os alunos teriam também de aprofundar o conceito de interculturalidade, refletir e emitir opinião sobre uma sociedade integrar ou não diferentes raças, culturas e religiões.

Não relacionar o filme com o desporto e atividade física não é possível. Nesse âmbito foi recomendado que os alunos retratassem o desporto como um fenómeno social de grande importância. Identificando quais as características que o desporto tem que lhe conferem uma dimensão tão poderosa que consegue unir/deprimir um país e contribuir para o desenvolvimento económico do mesmo. Por último, os alunos deveriam fazer uma abordagem sobre o conceito de aptidão física, saúde e hábitos de vida saudável. A partir do exemplo do filme referir a opinião sobre atividade física regular e a falta de tempo. Identificando vários aspetos essenciais para uma vida saudável e classificar os seus próprios estilos de vida.

6.1.3 Sporting Clube de Braga – Boccia e Goalball

No dia vinte e um de fevereiro, realizou-se uma demonstração das modalidades de desporto adaptado de Boccia e Goalball. Esta ação foi realizada no pavilhão da ESAS, contando com a participação dos atletas de competição do Sporting Clube de Braga, com alunos da escola com necessidades inclusivas - unidade de apoio e necessidades inclusivas, e ainda com os alunos que teriam E.F nessa data. Contou também com o apoio dos alunos do ensino profissional que através de uma pequena formação assumiram a função de árbitros nas modalidades em questão.

A inclusão é descrita por Alves e Duarte (2010) como o “direito da criança com deficiência em frequentar o ensino regular junto dos seus pares não deficientes para que possa se desenvolver e participar ativamente na sociedade”. Com efeito, segundo Silva (2011), “a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos”; o direito não só a frequentar a escola regular e a fazer aprendizagens significativas, mas também, segundo Alves e Duarte (2010), o direito da criança se sentir acolhida, sentir que pertence à escola, e da própria escola sentir-se responsável por ela.

6.1.4 Reuniões e Direção de Turma

Considero que através das reuniões, do núcleo da PES e do departamento de EF da ESAS, foram momentos de relevância no sentido de existir uma constante partilha de conceções e opiniões. Todas estas reuniões aconteciam geralmente na sala de departamentos onde a postura de todos os intervenientes sempre foi de descontração, mas muito profissional, o que teve influência na minha evolução na PES. A escola é um ambiente singular para várias permutas de erudições onde os alunos não são os únicos intervenientes na procura de desenvolver os seus conhecimentos. Neste sentido, o OC foi incansável desde o primeiro minuto no que diz respeito a colaboração, partilha de experiências e essa sua atuação foi um fator favorável para a minha aprendizagem enquanto profissional e ser humano.

No que diz respeito ao papel de Diretor de Turma, conjeturo que é um dos papéis que mais impasses fornece ao professor. Nesta área, tive a oportunidade de conhecer todas as funções efetivadas, na relação com os encarregados de educação e com os restantes professores que complementam o conselho pedagógico. Sendo um papel centrado na resolução de questões elaboradas, conflitos e burocracias e uma melhor a aprendizagem dos alunos assume-se com um elemento educacional de elevado relevo.

6.1.5 Seminário

O seminário do núcleo da PES (anexo 6), da ESAS, realizou-se no dia vinte de maio, com o tema “Aprendizagem Diferencial na Educação Física” Face a situação pandémica de covid-19, o seminário foi realizado online onde constou com a presença de vários docentes de E.F do agrupamento de escolas da Alberto Sampaio. O objetivo do seminário centrou-se na transmissão do projeto desenvolvido no decorrer do segundo período onde foi incrementado em duas turmas do ensino secundário como uma amostra composta por setenta e seis alunos com idades compreendias entre os quinze e dezasseis anos.

Para a realização deste seminário, o auxílio dos investigadores responsáveis, Professor Doutor Rui Marcelino e Professora Doutora Sara Santos foi preponderante devido à disponibilidade constante de partilha de conhecimentos relativamente á temática abordada. Na realização deste estudo adquiri competências profissionais e pessoais no que diz respeito à visão sobre como se pode abordar novos conteúdos e estimular a motivação dos alunos nas aulas de E.F.

Esta abordagem explora o pensamento divergente e a motivação nos alunos e neste sentido apresentou-se como uma experiência desafiante, enriquecedora e pioneira. Infelizmente o projeto foi interrompido pela suspensão das atividades letivas, contudo, a aprendizagem sustentada pelos modelos de TGFU ou jogos reduzidos, quando conjugados com a aprendizagem diferencial, ajudam os alunos no desenvolvimento do pensamento divergente tal como Santos e colaboradores reportam em investigações recentes (2016).

O facto de existir a possibilidade de apresentar novas metodologias ao departamento de EF, e colegas de profissão torna-se essencial na partilha de conhecimentos e opiniões entre docentes. Por fim, é necessário compreender, e face à inexistência de resultados concretos, a percepção que esta variabilidade de estímulos pode eventualmente acelerar a aprendizagem e motivação dos alunos nas aulas de EF e estimular a sua literacia motora.

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

O papel do professor visa além da mera transmissão de conteúdos, deve ser um pedagogo, criar valores nos seus alunos e conceber que estes carreguem uma um ensinamento durante toda a sua formação. É indispensável que os valores sejam transmitidos no decorrer de todo o processo de atuação e para fora na zona de atuação do professor. De acordo com Bento (2003), os valores de jogo adquiridos no desporto não se confinam a esse espaço, transitam para além dele.

O professor concebe a sua atuação assente em vários pressupostos. Entre eles encontra-se a sua formação escolar e académica, o seu percurso, o contacto com o contexto de trabalho e a inclusão cultural. A atuação do professor é essencial para os alunos; o professor é configurado como um ser formado e habilitado, dotado de responsabilidades, com afetos pelos alunos. Foi com esta visão que encontrei alunos com vontade de aprender mais e de se superarem todos os dias, com respeito pelo professor e respetiva valorização do mesmo. De acordo com Siedentop (1987), os alunos esforçados de maneira apropriada em aula durante um longo período de tempo sem recorrer a técnicas negativas ou punitivas, são lecionados por um professor considerado eficiente.

Com a percepção anteriormente mencionada, existiu uma tentativa de ser um modelo a seguir adotando uma postura cordial e profissional. Existiu um elevado cuidado na nomenclatura utilizada, linguagem e respeito por todos os representantes que estão inseridos na comunidade escolar. As escolas são instituições necessárias para o desenvolvimento dos alunos,

das organizações e das sociedades. De acordo com Nóvoa (2009, p.52), a escola deve instruir e educar, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação.

Relativamente à atuação para além dos espaços que a conjeturam, procurei junto do OC, estar constantemente a par de todas as informações da turma e dos alunos. Por exemplo, contei com a presença de um aluno impossibilitado de realizar a prática desportiva e com dislexia. Essa situação fez-me procurar conhecimento sobre como atuar perante esse aluno. Desta forma, forneci-lhe tarefas de observação de aula onde procurei explicitar várias vezes o que era necessário e realizar um acompanhamento constante do seu trabalho. Todas as tarefas apresentadas eram sistematicamente longas porque com tarefas curtas e rápidas de executar o aluno apresentava várias fragilidades.

O meu principal objetivo visa transmitir a todos os alunos inúmeras competências e valores que lhes são fundamentais para o resto das suas vidas. Neste sentido, e tendo a premissa que o papel do professor não termina quando se esgota o tempo de aula existiriam vários diálogos com alguns alunos onde procurava compreender algumas inquietações e problemas pessoais evidenciando o meu ponto de vista e emitir conselhos para que estes encontrassem soluções para a resolução das adversidades.

Neste âmbito, importa salientar a importância que a disciplina de EF acarreta e se torna fundamental na construção de identidades. A presença de competências transversais como o relacionamento interpessoal, autonomia, espírito crítico, superação, liderança, e vivenciar com sentimentos de alegria e frustração, e ao mesmo tempo sustentar um estilo de vida ativo e saudável potenciam o desenvolvimento dos alunos.

No que diz respeito aos auxiliares de educação, encarregues de uma grande responsabilidade na escola, sempre mantive uma relação de respeito mostrando sempre disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário.

6.3 Socialização profissional e institucional

É através da socialização profissional e institucional que se pode adquirir valores, ideias, crenças, comportamentos e ainda conhecimento que nunca deve assentar na premissa de imutável. Nesta perspetiva, a boa relação com todos os intervenientes da comunidade educativa da ESAS, em especial o corpo docente, torna-se preponderante para um aprazível desenvolvimento da PES.

Segundo Nóvoa (1992), o diálogo entre os professores é fundamental para solidificar saberes resultantes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator determinante de socialização profissional e de asserção de valores próprios da profissão docente.

A minha inserção no meio envolvente foi preponderante, o facto de ter presente no NE, um Ex aluno da instituição levou a que todos fossemos bem acolhidos, propiciando um excelente ambiente relacional. Dentro de um ambiente confortável e agradável torna-se mais fácil o processo de socialização. Desta forma, a interação com toda a comunidade transformou-se como essencial uma vez que os EE, se estivessem presentes num ambiente totalmente desconhecido seria mais difícil ultrapassar todos os obstáculos inerentes que o processo de socialização acarreta.

Todos os elementos pertencentes à instituição sempre valorizaram o facto de estamos em constante aprendizagem e é de salientar que toda a comunidade adotou uma postura de entre ajuda para com o NE o que facilitou o processo de socialização. Nunca me senti oprimido para expor uma opinião ou sugestão, devidamente justificada para uma melhoria do ensino aprendizagem dos alunos e da escola.

Reforço que existiu uma evolução gradual como o OC, o impulso necessário para evolução muito se deveu pela forma como nos acolheu e nos inseriu no corpo docente da escola. Sem dúvida que o sucesso alcançado neste patamar, em muito se deve a ele e à sua mestria. Saliento também os laços de amizade reforçados com o núcleo da PES, juntos conseguimos fortalecer o nosso companheirismo, partilhar momentos de reflexão e conhecimento. Este processo de desenvolvimento, valorizou significativamente o espírito de grupo, colaboração e trabalho em equipa. Considero que se não existisse um núcleo na PES, e o EE realizasse este processo de ensino e aprendizagem sozinho certamente iria encontrar muitas adversidades no processo de socialização.

6.4 A Componente ético-profissional

Quando se debate sobre ética, discute-se a forma como nos comportamos. A ética, no ramo da docência, remete para a forma como nos devemos comportar para que não haja hipótese de influenciar ou prejudicar quem recebeu o nosso processo educativo. Nenhum docente tem, obrigatoriamente, de se reger a cem por cento com a ética, mas existem leis que transfiguram princípios éticos que obrigatoriamente devemos obedecer.

Analisando o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o desenvolvimento pessoal e profissional do EE, futuro docente, sustenta-se na responsabilização cívica e educativa das suas funções, em concordância com os juízos éticos e deontológicos correlacionados, de um modo transversal, com a dimensão profissional, social, e ético, e a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade.

Na minha perspetiva, a ética no processo educativo, tem como finalidade incutir reflexões nos discentes sob a forma como agimos, se é ou não a mais correta. A afirmação de Lepargneur (2005, p.387), de que “o futuro de um país se prepara na educação” é transversal aos dias de hoje. Desta forma, o contributo da ética na docência é primordial. Sendo a ética um conceito universal e transversal no tempo. Freire (1998), refere que a melhor maneira de por ela lutar pela ética é vivê-la na nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos nas nossas relações com eles.

No contexto da docência no ramo de EF, tive como missão honrar e respeitar o desporto e todo o espírito desportivo que assenta em valores éticos fundamentais, com o objetivo de ser uma referência para os alunos. A docência ética assenta em deveres essenciais que regem a profissão, tais como a confiança, o respeito, a responsabilidade, a lealdade, a cidadania, a transparência e a integridade..

No âmbito dos padrões éticos requeridos pela profissão, deve prevalecer um compromisso inerente à profissão de forma a obter o reconhecimento público e estimulando o conceito de respeito pela vocação disponibilizando, deste modo, aos discentes e a toda a comunidade uma educação confiável e de valor. Foi necessário estipular compromissos com os os alunos respeitando na íntegra todos os seus direitos, salvaguardando e promovendo o interesse pela prática de todos.

Comum a cada área curricular na docência, assumi um compromisso com os restantes colegas e comunidade educativa, construindo um relacionamento ético com todos os integrantes, respeitando na plenitude todas as opiniões, conselhos, críticas construtivas e informações restritivas da profissão. Ciente das minhas responsabilidades legais e informativas, determinei um compromisso interno e externo com a direção, cumprindo e não menosprezando as instruções e decretos pré-estabelecidos.

Por fim, gostaria de reforçar o papel desenvolvido pelo OC, onde teve a especial atenção a necessidade de transmitir ao núcleo da PES as ferramentas necessárias para se ser um bom profissional.

7. Desenvolvimento profissional

No que concerne ao desenvolvimento profissional, toda a carreira do professor é centrada nos seus alunos e no seu desenvolvimento cognitivo e motor, o que assenta numa profissão de grande relevância para a formação de identidades e personalidades.

Sendo uma vocação, é necessário sustentá-la na íntegra durante todo o processo, procurando novos conhecimentos e uma partilha de opiniões com a restante comunidade docente de forma a evoluir diariamente.

O sucesso desta profissão está presente na superação dos desafios diários de obstáculos impostos, muitas vezes, pelos alunos. Ou seja, quando um docente consegue ajudar um discente e este demonstra todo o seu potencial, é uma grande motivação para encarar o dia seguinte. Desta forma, procuro realizar sempre reflexões sistemáticas da minha prática e dos domínios que é necessário aperfeiçoar e colocar questões que procurem uma visão mais integradora disciplina de educação física e das suas diferentes dimensões.

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

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender” Alvin Toffler

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido nos artigos 30.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e os Decretos-Leis n.os 6/2001, de 18 de Janeiro, e 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário.

De acordo com o referido regime, os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência

A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do

professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados.

Neste âmbito, autores como Batista et al. (2012), Farias e Nascimento (2012), defendem que a formação universitária do professor deve privilegiar o investimento na formação da pessoa humana, sendo necessário dotá-la não só de conhecimentos e habilidades, mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar o professor face às situações concretas com que se depara, para que ele venha a estabelecer uma relação harmoniosa com a profissão.

Não existe uma definição concreta de como deve agir um docente, existem sim princípios morais que regem a profissão. A área da docência exige muita dedicação, conhecimento fundamentado e um grande compromisso com a profissão desde o primeiro ao último dia de atividade. Um docente deve ser um investigador constante de forma a evoluir no seu quotidiano, garantindo assim que o conhecimento profissional seja aperfeiçoado mediante a interação com os discentes, comunidade escolar e com as exigências da sociedade atual. As características essenciais do docente passam pela transmissão de conhecimento, acompanhamento individualizado dos seus discentes, respeitando as suas necessidades educativas, desenvolvimento da motivação nos seus discentes para concluírem determinadas tarefas, a criação de desafios e a potencialização das capacidades dos mesmos.

Segundo Freire (1997), este saber necessário ao professor, que ensinar não é transferir conhecimento, não precisa apenas de ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser, ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.

Ser docente não é meramente uma profissão, ser docente é uma missão vocacional. Este vive toda a sua carreira centrada nos seus discentes e no seu desenvolvimento cognitivo e motor o que assenta numa profissão de grande relevância para a formação de identidades e personalidades. Sendo uma vocação, é necessário sustentá-la na íntegra durante todo o processo, procurando novos conhecimentos e uma partilha de opiniões com a restante comunidade docente de forma a evoluir diariamente. O sucesso desta profissão está presente na superação dos desafios diários de obstáculos impostos, muitas vezes, pelos discentes. Ou seja, quando um docente consegue ajudar um discente e este demonstra todo o seu potencial, é uma grande motivação para encarar o dia seguinte.

Ser docente não se aprende de um dia para o outro, trata-se de um processo contínuo onde é necessário observar constantemente o meio envolvente, avaliar todas as observações presente na nossa profissão e saber implementar regras e conceitos para a inserção dos discentes. A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1997).

É necessário a um docente uma atualização contínua sobre a sua profissão de forma a responder aos requisitos necessários dos seus discentes e da comunidade escolar. Morgado (2011) estabelece ainda uma estreita ligação entre a profissionalidade e o desenvolvimento profissional, por meio de uma construção progressiva e contínua, bem como de desenvolvimento de competências. Ou seja, é fundamental a um docente o desenvolvimento contínuo do seu perfil para uma transmissão de valores aos seus discentes, a inserção na comunidade escolar respeitando as suas normas na íntegra garantindo o seu bom funcionamento, o desenvolvimento de um grande espírito crítico e reflexivo e um conhecimento íntegro do que transmite aos seus alunos e defende na sua profissão.

8. Reflexões finais

Ao longo da minha formação no ISMAI e, conseqüentemente, com a escolha pelo MEEFEBS, urgi a necessidade de compreender todo o processo de ensino e aprendizagem e apreender que cada aluno possui características únicas. Posteriormente, entender que não se deve julgar um colega classificando-o como bom ou mau profissional, mas antes assimilar e distinguir as diferentes formas de aprendizagens e refletir sobre essa atuação. Perceber qual a melhor estratégia para intervir em contexto de aula tendo em conta dimensões como a instrução, gestão, clima e disciplina.

A PES, é sem margem para incertezas, um marco importante no processo de formação e aprendizagem, pois, propicia a experimentação de conceitos teóricos adquiridos durante o curso facultando, desta forma, a aquisição de conhecimentos e atitudes, ou seja, competências relacionadas com a sua profissão. A função da PES permite a permuta de experiências entre o OC e o EE, bem como o partilha de novas ideias, conceitos, planos e estratégias com o restante departamento de EF.

Este ano da PES, foi sem dúvida a experiência mais enriquecedora de todo o meu percurso académico e pessoal. Foi através deste processo houve a oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos aprendidos e experienciar o papel de docente. Tendo tido um crescimento progressivo, esta etapa procedeu a um momento singular de ensino e aprendizagem e a aquisição de fundamentos profissionais e pessoais.

Como é um traço da minha personalidade, procurei dar sempre o meu melhor e entregar-me por completo aos meus alunos e a toda a comunidade da ESAS, mostrando-me sempre disponível a ouvir diversas opiniões e ensinamentos. O facto de integrar uma comunidade escolar qualificada foi uma grande oportunidade e de onde retirei grandes ensinamentos.

Na PES, foi possível obter um maior discernimento sobre o que é ser um docente e compreender que exige uma responsabilidade acrescida e aprender de forma ajustada o que acarreta a profissão. Desde o início que sempre me senti confiante sobre a minha competência na maioria das modalidades abordadas. Contudo, o conhecimento teórico é muito distinto da consciência do contexto prático. O verdadeiro conhecimento só é adquirido com a realidade da prática em contexto real.

Tal como referi no capítulo da decisão a partir de um percurso, onde mencionei a existência de um professor que me marcou, sempre tive como ambição também marcar algo ou alguém. Neste sentido, espero ter conseguido marcar de forma significativa a minha presença

na escola e na comunidade, o OC, mas principalmente os meus alunos. O facto de sermos um modelo para os alunos, é algo muito positivo, mas também acarreta uma grande responsabilidade. Desta forma, vejo que alcancei todas as minhas expectativas iniciais o que me enche de orgulho.

Foi sem dúvida um ano árduo, relativamente aos métodos de trabalho que adquiri, através da elaboração do planeamento, das UD, dos PLA, das reflexões, da manutenção do dossiê digital, da elaboração do projeto de intervenção e respetivo seminário dentro dos prazos estipulados. Além de árduo, foi um ano exaustivo no que diz respeito à transição do ensino presencial para o E@D. Esta mudança, imprevisível, exigiu uma adaptabilidade que só foi alcançada com trabalho, dedicação e esforço para atingir os objetivos determinados e responder às necessidades dos alunos.

O êxito parte sempre do contexto em que estamos inseridos e dos indivíduos que nos circundam, ou seja, tudo o que aprendi ao longo deste processo deve-se muito aos ensinamentos do OC, ao NE e aos meus alunos. A autonomia fornecida permitiu que pudesse colocar em prática todo o meu potencial criativo o que consumou que esta experiência fosse única e enriquecedora. O trabalho realizado em cooperação com todos estes intervenientes permitiu que elaborasse conteúdos e conhecimentos para o futuro.

Considero que um bom professor, em particular de E.F, deve ser um ser empenhado, competente e diversificado nas suas práticas de ensino. Constantemente informado das novas conceções de ensino e intelectualmente honesto e ético deve procurar ser uma base de modelo a seguir. Não deve ser um mero professor que apenas ensina todos os seus conhecimentos, deve ser compreensivo, íntegro e confiável procurando atender a todas as necessidades dos seus alunos garantindo desta forma uma maior eficiência da sua profissão.

Existiram vários momentos nesta jornada, tanto aprazíveis como inconvenientes. Creio que são os melhores momentos que nos alimentam e nos fornecem motivação para combater os momentos menos bons. Todas as contrariedades vivenciadas fez com que me tornasse mais íntegro e preparado para ultrapassar qualquer adversidade que exista. A profissão de docente não é simples, no entanto, é um ofício que nos oferece gratidão e realização pessoal. Desta forma, termino com uma citação de Paulo Freire, que me marca e sempre fará parte dos meus pilares para a profissão.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”

9. Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2002). Introdução: *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes, L. Alonso, M. H. Peralta, L. Cortesão, C. Leite, J. A. Pacheco, M. Fernandes & L. Santos (Eds.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I., e Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ªed.)*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física – A Perspetiva do Orientador de Estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alves, M. & Duarte, E. (2010). *O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: Um estudo sobre o teste sociométrico*. *Revista da Educação Física*, 21(3), 479-491.

Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). *Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português*. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP.

Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Araújo, R.; Hastie, P.; Lohse, K.; Bessa, C. & Mesquita, I. (2015). *Long-term Implementation of Sport Education and Step-Game Approach model*. *European Physical Education Review*.

Bayraktar, G. (2011). *The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements*. *Educational Research and Reviews* 6(1), 62-71.

Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). *A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional*. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP

Batista, P. (2014). *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: Cartografia de um projeto de investigação*. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-42). Porto: Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Edição Quarteto.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1983). *Model for the teaching of games in secondary schools* (Vol. 19).

Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem

Chaix, M. L. (2002). *Du technicien à l'ingénieur, les transitions inédites dans les nouvelles formations d'ingénieurs*. Recherche et formation, 41, 83-101

Cardoso, F. (2014). *Gimnocerco: Um exemplo de empoderamento, de excelência desportiva e de desenvolvimento de competências de vida*. Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada a FADEUP

Crum, B. J. (1993). *Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change*. National Association for Physical Education in Higher Education, 45, 339-356.

Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto; Sociedade Portuguesa de Educação Física, (2020). *Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período*. Consult. 11 de abril de 2020. Disponível em: www.spef.pt.

Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Decreto-Lei, n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei, n.º 74/2006 de 24 de março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei, n.º 63/2016 de 13 de setembro - Cria o diploma de técnico superior profissional. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei, n.º 152/13 de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em: www.dre.pt.

Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionado do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos Básicos e Secundários do Instituto Universitário da Maia, (2019/2020). Maia: ISMAI

Ennis, C. (1999) *Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls*. Sport; Education and Society, 4(1), 31-49

Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. In J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (Vol. 2, pp. 61-79). Florianópolis: UDESC

Fishman, S., & Tobey, S. (1978). *Augmented feedback*. In W. G. Anderson & G. T. Barrette (Eds.), *What's going on in Gym: Descriptive studies of physical education classes* (pp. 51-62). Motor Skills: Theory Into Practice

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.

Freire, P. (2003), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Graça, A. (2014). A construção da Identidade Profissional em tempos de incerteza. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 43-66). Porto: FADEUP.

Graça, A. (2014). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores. Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 5-8). Porto: FADEUP

Graça, A. (2008): *Os modelos e concepções de ensino do jogo*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas* (pp. 204–206). Lisboa: Livros Horizonte.

Gee, J. P. (2000-2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.

Griffin, LL., Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. In: Griffin LL, Butler J (eds) *Teaching Games for Understanding :theory, research, and practice*. Human Kinetics, Champaign, IL, p 1-17.

Machado, A. A (1995). *Interação: um problema educacional*. De Lucca, E. Psicologia educacional na sala de aula. Jundiaí: Litearte.

Marti, M., Guerra, J. (1997). *Programa de formação de educadores – Psicologia infantil e juvenil* (IV Vol.) Lisboa: Oceano Liarte Editores.

Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do treino. A formação em Jogos Desportivos Colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, A. (2001). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2013). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: Conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.

Mesquita, R; (1997). *Comunicação Não-Verbal: Relevância na Atuação Profissional*. Rev. paul. Educação Física, São Paulo, V.11, Nº 2, p. 155-63

Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State University: Routledge Taylor & Francis Group.

Miranda, E. D. F. (2008): *A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem no contexto afetividade - FAFIUV*. Consult. em 28 de julho de 2020, disponível em www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf.

Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. Os Professores e a Sua Formação, 4, 9-33.

Nóvoa, A. (1995): *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação; 2º Edição. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2008) - *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidad Lisboa. Lisboa. Portugal.

Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente*. Educa. Lisboa.

Owens, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *The Annual Review of Sociology*, 36, 477-499.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation* (18th ed.). New York Cambridge University Press.

Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>

Lepargneur, H. (2005). *Onze reflexões sobre a educação*. São Paulo. V29, nº3, 387-391.

Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica : função cooperante na escola durante o estágio do Supervisión pedagógica : función cooperante en la escuela durante pedagógica del profesor la prácticum Resumo Resumen. *Revista Practicum*, 4(1), 55–69.

Pacheco, J. A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. (1995 Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Ed.) (Universida).

Pereira, A. (2004). Documento extraído do livro: *Educação Multicultural. Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Programa de Educação Física do Ensino Básico e Secundário. (2001). Direção Geral de Educação. Consult. 01 de Setembro de 2019, disponível em: www.dge.mec.pt

Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto). In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-74). Porto: Editora FADEUP.

Rebello, M. (2001): A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; in: Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 44; 5ª Série

Regulamento Específico do Curso de 2º ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia, (2015/2016). Maia: ISMAI

Rink, J. (1996). Effective instruction in physical education. In S. Silverman.; C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education*. Illinois: Human Kinetics.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed.). NeW York: McGraw Hill.

Roldão, M. C. (2007): *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, janeiro-abril, año/vol. 12, número 034.

Roldão, M., (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ªEd.). Lisboa, Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2009): *Estratégias de Ensino- o saber e agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Rolim, R. (2013). Revistar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp 53-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá, C. & Costa, F. (2009). A Influência Socializadora da Formação inicial em Educação Física. Perceção dos Protagonistas e Unidade Concetual Inter-Pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física*, 34, 95-105.

Santos, S., Memmert, D., Sampaio, J., & Leite, N. (2016). The spawns of creative behavior in team sports: A creativity developmental framework. *Frontiers in Psychology*, 7, 1282.

Schöllhorn, W. I., Beckmann, H., Michelbrink, M., Trockel, M., Sechelmann, M., & Davids, K. (2006). Does noise provide a basis for the unification of motor learning theories? *International Journal Sport Psychology*, 37, 1-21.

Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91.

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

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

Sarmiento, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. R. Rees & M. Piéron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2002). *Sport education: A retrospective*. *Journal of Teaching in Physical Education* 21:409-418.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: Inde.

Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva- Um novo paradigma de escola*. Revista Lusófona de educação, 19, 119-134.

Tannehill, D., MacPhail, A., Walsh, J., & Woods, C. (2015). What young people say about physical activity: the Children's Sport Participation and Physical Activity (CSPPA) study. *Sport, Education & Society*, 20(4), 442-462.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruna: Asociacion Iberoamericana de Didactica Universitaria (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.

Thorpe, R., Bunker, D., (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. In: *Bulletin of Physical Education*. p 5-8

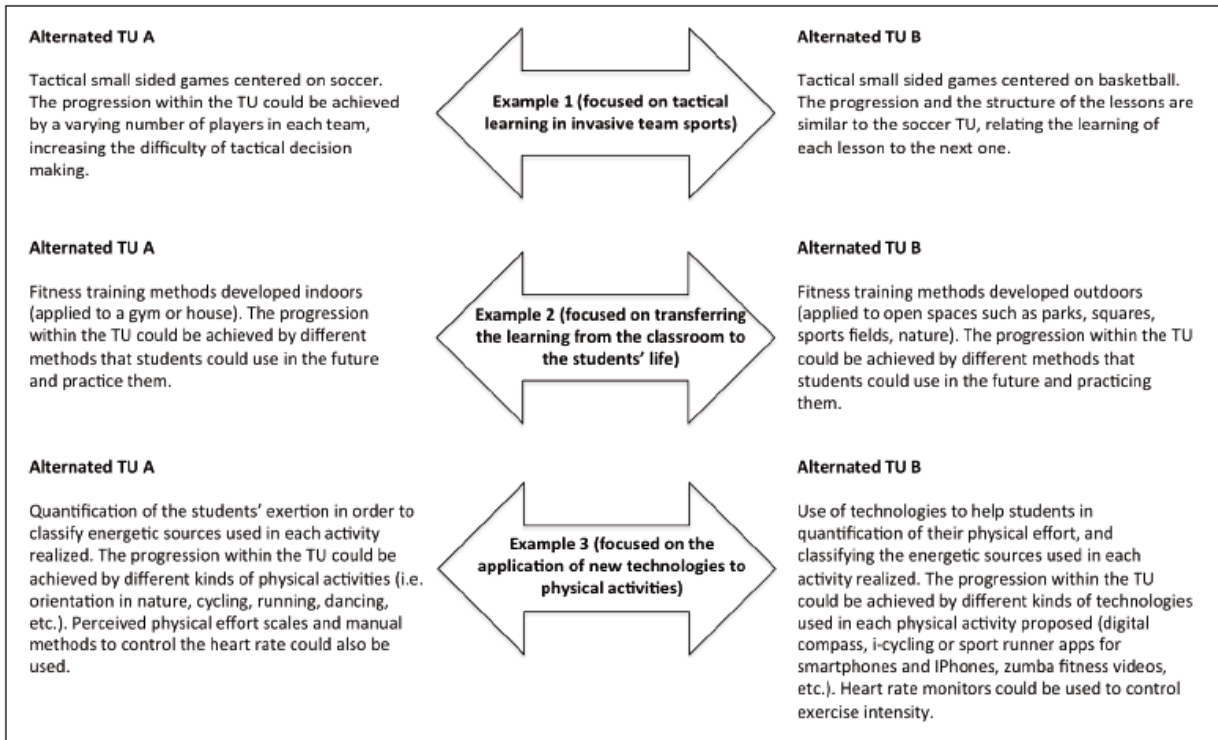
Viciano, J., & Mayorga-Veja, D. (2016) *Innovative teaching units anits applied to physical education* – Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston Harvard University Press.

Anexos

Anexo 1. Exemplo de Unidades de Ensino Alternadas de Jesús Viciano and Daniel Mayorga-Vega



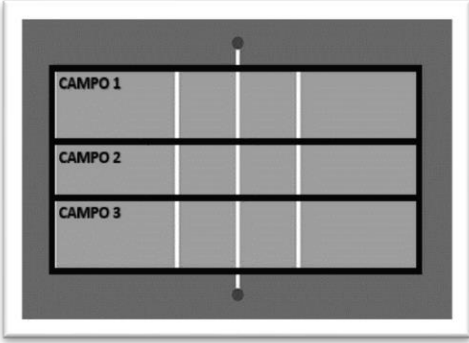
Anexo 2. Unidade Didática de Basquetebol

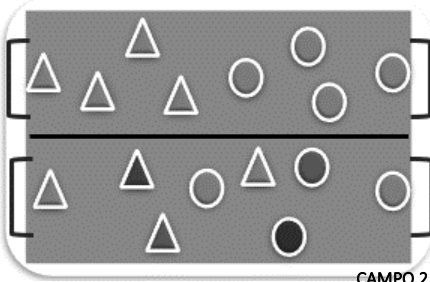
<p style="text-align: center;">Escola Secundária Alberto Sampaio</p> <p style="text-align: center;">UNIDADE DIDÁTICA DE BASQUETEBOL - 12 AULAS</p>				
<p>Objetivos:</p> <p>- Aprendizagem de conteúdos técnico-táticos: 1. Passe/Recepção/Desmarcação/Criação de linhas de passe 2. Enquadramento Ofensivo 3. Definição e rotação sobre o pé eixo/ Posição Tripla Ameaça 4. Passe e Corta 5. Lançamento na passada e Apoio 6. Enquadramento defensivo/Ressalto 7. Adarmento 8. Bloqueio 9. Drible / <u>Desenvolver as competências transversais</u></p>				
Nº	Situações de Aprendizagem	Conteúdos/Competências Táticas/Técnicas	Modelos Aprendizagem	Competências transversais
1	<p>• AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA</p> <p>- Jogo 4 X 4 Street Basketball, Condicionantes: Não há drible; Marcação Individual</p>			
2	<p>Introdução e explicação dos conceitos básicos da modalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo 4X4 – EX: Jogo dos 5 Passes (PASSE E VAJ) • Jogo 4X4 – EX: Basquetebol – Rugby (PASSE E VAJ) • Jogo 4X4 em ½ campo de basquetebol. <p>- Condicionantes de jogo: Inexistência de drible; marcação individual; 5 passes para pontuar e também antes de colocar a bola na linha; Defesas com os braços atrás das costas;</p>	<p>Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição)</p> <p>Componentes críticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passe: - <u>Passe de peito</u> - Bola segura com as duas mãos, mantendo os cotovelos juntos ao tronco - Extensão dos membros superiores - Finalização com a rotação dos pulsos - <u>Passe de peito/</u> - Execução semelhante ao passe de peito, direcionado somente a bola para o solo e para a frente na direção do colega • Desmarcação: - Deslocar-se rapidamente no espaço - Ocupar espaços livres. • Recepção: - Deslocação ao encontro da bola, dirigindo os membros superiores na direção da bola - Flexão dos membros superiores ao contactar a bola 	<p>- Modelo de educação desportiva</p> <p>- Ensino do Jogo para a Compreensão</p> <p>- Ensino por pares</p>	<p>1. Educação para a autonomia</p> <p>2. Relacionamento interpessoal</p> <p>3. Trabalho colaborativo</p> <p>4. Espírito crítico</p> <p>5. Liderança</p> <p>6. Superação</p>
3	<p>Introdução e explicação dos conceitos básicos da modalidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo 4X4 – EX: Jogo dos 7 Passes (PASSE E VAJ) • Jogo 4X4 – EX: Bola ao capitão • Jogo 4X4 em ½ campo de basquetebol. <p>- Condicionantes de jogo: Inexistência de drible; marcação individual; 7 passes para pontuar e também antes entregar a bola; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; Defesas com os braços atrás das costas;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição)</p>	<p>- Obrigação Pessoal e social</p>	
4	<p>Explicação do conceito tático recepção enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça + Pé Eixo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; O defensor do portador da bola tem de estar com o MS atrás das costas. Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição) / Enquadramento ofensivo / Posição Tripla Ameaça</p> <p>Componentes críticas:</p> <p>Pé Eixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter sempre a posição básica ofensiva; e determinar o pé-eixo; - Rodar sobre a parte anterior da planta do pé; - Manter sempre o equilíbrio. <p>Posição Tripla-Ameaça:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pegar na bola com as duas mãos, colocada junto ao abdómen, pés paralelos à largura dos ombros numa posição que permite driblar, lançar ao cesto ou passar 	<p>- Modelo de educação desportiva</p> <p>- Ensino do Jogo para a Compreensão</p>	<p>1. Educação para a autonomia</p> <p>2. Relacionamento interpessoal</p> <p>3. Trabalho colaborativo</p> <p>4. Espírito crítico</p> <p>5. Liderança</p> <p>6. Superação</p>
5	<p>Explicação do conceito tático recepção enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça + Pé Eixo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; O defensor do portador da bola tem de estar com o MS atrás das costas. Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição) / Enquadramento ofensivo / Posição Tripla Ameaça</p>	<p>- Ensino por pares</p>	
6	<p>Explicação do conceito tático enquadramento defensivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; O defensor do portador da bola tem de estar com o MS atrás das costas. Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição) / Enquadramento ofensivo / Posição Tripla Ameaça / Enquadramento defensivo + Ressalto</p> <p>Componentes críticas:</p> <p>Enquadramento defensivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcação individual sempre a um braço do portador da bola. - M.I. sempre de frente, e mãos à largura dos ombros. - Acompanhar o atacante, dificultando a sua ação ofensiva; - Enquadramento com o defensor e o cesto <p>Ressalto defensivo/ofensivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após um lançamento ao cesto, ganhar uma posição de vantagem, tentando adivinhar a trajetória da bola, colocando-se entre estes e o cesto na tentativa de recuperar a posse de bola 	<p>- Obrigação Pessoal e social</p>	

7	<p>Explicação do conceito tático Passe e corta em direção ao cesto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça / Enquadramento defensivo <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; O defensor do portador da bola tem de estar com o MS atrás das costas. Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição) / Enquadramento ofensivo / Posição Tripla Ameaça / Enquadramento defensivo / Passe e Corta</p> <p>Componentes críticas: Passe e corte para o Cesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após o passe a um colega, o jogador deve realizar uma mudança de ritmo e de direção, procurando ultrapassar o seu defensor, movimentando-se na direção do cesto sem perder de vista a bola e tendo em conta que pode recebê-la de novo. - Se receber a bola em boas condições, lança ao cesto; - Se não receber a bola, corta para o lado contrário ao da bola; 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de educação desportiva 	
8	<p>Explicação do conceito tático Passe e corta em direção ao cesto com definição de mão alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla ameaça / Enquadramento defensivo <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Passe/Desmarcação/Recepção (c/ oposição) / Enquadramento ofensivo / Posição Tripla Ameaça / Enquadramento defensivo / Passe e Corta</p> <p>Componentes críticas: Mão Alvo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar a mão bem aberta, indicando o local onde se quer receber a bola 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino do Jogo para a Compreensão - Ensino por pares - Instrução direta 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação para a autonomia 2. Relacionamento interpessoal 3. Trabalho colaborativo 4. Espírito crítico
9	<p>Explicação do conceito tático de lançamentos /Consolidação dos conteúdos anteriormente abordados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla <u>ameaça</u> / Enquadramento defensivo <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual; Equipa com posse de bola tem de estar a 2/3 metros do portador da bola; Após finalização troca posse de bola;</p>	<p>Exercitação do: Lançamento na Passada e Em Apoio</p> <p>Componentes críticas: Lançamento na passada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A paragem da recepção deve coincidir com o primeiro apoio, seguida de um segundo apoio que promova uma impulsão vertical com o membro inferior contrário à mão lançadora - A bola deve ser controlada com as duas mãos ao nível dos ombros no primeiro apoio e ao nível da cabeça no segundo apoio <p>Lançamento em Apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlo da bola com as duas mãos, à altura da testa e colocação da mão de lançamento atrás e por baixo da bola; a outra mão apoia a bola lateralmente - O lançamento é efetuado através da extensão dos membros inferiores e posterior extensão dos membros superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigação Pessoal e social 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Liderança 6. Superação
		<p>Consolidação dos conteúdos táticos individuais e coletivos abordados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Passe/Recepção/Desmarcação 2. Passe/Corte p/ cesto com definição de mão alvo 3. Passe/Corte/Recepção c/ enquadramento + Tripla ameaça 4. Enquadramento defensivo + Ressalto defensivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de educação desportiva 	
10	<p>Explicação do conceito tático de drible; aclaramento e bloqueio/ Consolidação dos conteúdos anteriormente abordados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo condicionado 4X4 em ½ (S.B.) onde se utiliza o passe/corte para o cesto/recepção/ enquadramento c/ o cesto + tripla <u>ameaça</u> / Enquadramento defensivo <p>- Condicionantes de jogo: Marcação individual;</p>	<p>Exercitação do: Lançamento na Passada e Em Apoio / Drible / Aclaramento / Bloqueio</p> <p>Componentes críticas: Drible:</p> <p>Progressão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contacto com a bola realizado com a mão aberta, com os dedos estendidos e afastados - Driblar à frente e ao lado do pé <p>Proteção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o corpo entre a bola e o adversário, centro de gravidade mais baixo <p>Aclaramento: Jogador sem bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cortar nas costas do defensor para receber a bola numa zona próxima do cesto. <p>Jogador com bola:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Driblar para a posição em que se encontrava o jogador com bola; - Explorar o espaço aclarado (driblar ou passar); - Avançar para o cesto para concretizar. <p>Bloqueio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interromper a trajetória do defensor; - Favorecer as trajetórias dos seus colegas de equipa; <p>Consolidação dos conteúdos táticos individuais e coletivos abordados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Passe/Recepção/Desmarcação 2. Passe/Corte p/ cesto com definição de mão alvo 3. Passe/Corte/Recepção c/ enquadramento + Tripla ameaça 4. Enquadramento defensivo + Ressalto defensivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino do Jogo para a Compreensão - Ensino por pares - Instrução direta - Obrigação Pessoal e social 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação para a autonomia 2. Relacionamento interpessoal 3. Trabalho colaborativo 4. Espírito crítico 5. Liderança 6. Superação

Anexo 3. Plano de Aula N°34

Unidade Didática: Voleibol + Futebol		Turma: 10ºG	Nº de	Aula Nº 34	Data: 11/02/20
Aula da unidade didática: 4 de 12		Duração: 90'	alunos: 25	Hora: 16:55	Local: C1/P1
Função didática/Conteúdos: Exercitação dos conteúdos das modalidades de Voleibol (Posição fundamental; Deslocamentos; Auto-Passe; Passe; Serviço por baixo); e Futebol (Passe; Recepção; Desmarcação; Marcação (Defesa Individual) com predominância da através da aprendizagem diferencial.				Material: Coletes; Sinalizadores; Bolas de Voleibol; 2 bolas pilates, bola de futebol, apitos.	
Objetivos: - Desenvolver as capacidades coordenativas gerais, interligando adequadamente as suas ações quer com os companheiros, quer durante a execução de exercícios critério com ênfase no passe e recepção nas duas modalidades abordadas.					
Fundamentação: Utilização do MED: Tornar os estudantes desportivamente competentes, desportivamente cultos e desportivamente entusiastas. Utilização da aprendizagem diferencial: Vivenciar novas variabilidades de estímulos, e combater a estagnação de determinados gestos/padrões motores					
T	Objetivos gerais ou específicos	Descrição e Organização/Didática		Critérios de Êxito / Palavras-chave	
10' - 17:05 - 17:15	- Estimular as principais estruturas musculares e aumento da temperatura corporal.	<p>Visualização do Vídeo (Sikana): 5 minutos destinados à visualização de um vídeo relacionado com o conteúdo da aula a realizar.</p> <p>Aquecimento: - Serviço por baixo seguido de exercícios de mobilização articular específica, das principais articulações juntamente.</p>		<p>Palavras chaves: "Em constante movimento"</p> <p>Critérios de Êxito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar um pé à frente do outro, com os membros inferiores fletidos. - Orientar os pés para onde se quer enviar a bola. 	

<p>30'</p> <p>-</p> <p>17:15</p> <p>-</p> <p>17:45</p>	<p>- Estimular e desenvolver a transmissão da bola para os colegas de equipa</p>	<p>Voleibol: APRENDIZAGEM DIFERENCIAL - 4 COM 4 -</p>  <p>COOPERAÇÃO</p> <p><u>CAMPO 1:</u></p> <p>- Os alunos devem realizar serviço por baixo e enviar a bola para o lado oposto da rede. As duas equipas estão a cooperar entre si efetuando somente passe com objetivo de fazer o máximo possível de transposições de rede possíveis. (rally's.). As equipas devem efetuar no máximo três toque sendo um obrigatoriamente sendo dado por um aluno que tem em sua posse uma bola de pilates. Este deve fazer a bola de voleibol ressaltar na bola de pilates e devolve-a em condições jogáveis para os restantes colegas</p> <p><u>CAMPO 2 E CAMPO 3:</u></p> <p>- Os alunos devem realizar serviço por baixo e enviar a bola para o lado oposto da rede. As duas equipas estão a cooperar entre si efetuando somente passe/manchete com objetivo de fazer o máximo possível de transposições de rede possíveis.</p>	<p>Palavras chaves:</p> <p>Passe</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Fletir ligeiramente os membros inferiores” - “Tocar a bola com as pontas dos dedos e por baixo da bola” - “Força de braços” <p>Crítérios de êxito:</p> <p>Passe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adotar a posição fundamental - Definição de um triângulo entre os indicadores e os polegares. - Extensão de todos os segmentos corporais). <p>Palavras chaves:</p> <p>Manchete</p> <ul style="list-style-type: none"> “Posição média e braços á frente” - “Avanço dos ombros” - “Tocar com os antebraços” <p>Crítérios de êxito:</p> <p>Manchete</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocação na linha da bola. Não perder a linha de ação com a rede - Entrar atrás e por baixo da bola - Estender e unir os membros superiores
--	--	---	--

<p>25' 17:45 - 18:10</p>	<p>- Estimular e desenvolver a criação de superioridade numérica e não permitir a inferioridade numérica.</p>	<p>Futebol: APRENDIZAGEM DIFERENCIAL – 4 X 4:</p>  <p>- Um terço do pavilhão dividido em dois campos com balizas reduzidas. De seguida os alunos devem iniciar o jogo 4X4.</p> <p>Condicionantes de jogo gerais: Duas equipas jogam de coletes vermelhos (CAMPO 1) / Duas equipas jogam de coletes todos diferentes (CAMPO 2).</p> <p>Condicionantes de jogo específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defesa Individual - Rapazes apenas podem dar 3 Dribles/toques - Golo das raparigas vale por 2 <hr/> <p>Pontuação Diferencial:</p> <p>Golo de calcanhar: 2 Pontos / Golo de letra: 3 Pontos / Golo de cabeça: 5 Pontos</p> <hr/>	<p>Palavras chaves:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Olhar dirigido para a bola” (Receção) - “Cabeça levantada” (Passe) - “Pé de apoio ao lado da bola” (Passe) “Manter a boal próxima do pé” (Drible) <p>Critérios de êxito:</p> <p>Deslocamentos, em função e coordenação com os restantes elementos da sua equipa, ocupando os espaços livres existentes;</p> <ul style="list-style-type: none"> - No ataque devem estar o mais “aberto” possível, aumentando o espaço de jogo em largura e profundidade - A defender devem estar o mais “fechado” possível, reduzindo o espaço de jogo
<p>5' 18:10 18:15</p>		<p>- Reflexão da aula com os alunos e breve análise.</p>	

Anexo 4. Ficha de Observação das Atitudes

Do aluno com a tarefa (eu-tarefa)		Nota
Extremamente Negativo (1 - 6)	<u>Frequentemente</u> perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.	
Negativo (7 - 9)	Perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.	
Neutro (10 - 13)	Executa a tarefa conforme as indicações do professor.	
Muito Positivo (14 - 17)	Executa a tarefa sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.	
Extremamente Positivo (18 - 20)	Executa a tarefa <u>sempre</u> , sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.	

Do aluno com um companheiro (eu-companheiro)		Nota
Extremamente Negativo (1 - 6)	<u>Frequentemente</u> não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	
Negativo (7 - 9)	Não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	
Neutro (10 - 13)	Não se manifesta, não demonstra colaboração mas também não perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.	
Muito Positivo (14 - 17)	Colabora, incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.	
Extremamente Positivo (18 - 20)	Colabora <u>sempre</u> , incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.	

Do aluno consigo mesmo (eu-eu)		Nota
Extremamente Negativo (1 - 6)	Perante as dificuldades, <u>frequentemente</u> , desanima-se, irrita-se, pragueja e insulta.	
Negativo (7 - 9)	Perante as dificuldades desanima-se, irrita-se e pragueja.	
Neutro (10 - 13)	Não se manifesta perante as dificuldades, não se registando alterações no comportamento.	
Muito Positivo (14 - 17)	Perante as dificuldades, aumenta a concentração e o empenho, buscando a superação.	
Extremamente Positivo (18 - 20)	Perante as dificuldades, aumenta <u>sempre</u> a concentração e o empenho, buscando a superação.	

Anexo 5. Ficha de Avaliação Sumativa

		INTRODUTÓRIO	ELEMENTAR	AVANÇADO									
TÉCNICA	- Executa com segurança a receção da bola e passa com direção definida;	- Executa com segurança a receção da bola e passa com diferentes recursos de passe com intensidade ajustada	- Executa com segurança a receção da bola e passa com diferentes recursos de passe com intensidade adequados										
	- Desmarca-se sem direcionalidade corrigindo algumas vezes o posicionamento relativamente ao cesto e aos colegas - Lança ao cesto sem vantagem ou marcado pelo adversário - Realiza, poucas vezes, no jogo as ações de paragens e rotações sobre um apoio e não executa os conceitos de "passe e corte" repondo o equilíbrio ofensivo	-Desmarca-se com ofensividade corrigindo frequentemente o posicionamento relativamente ao cesto e aos colegas - Lança ao cesto, algumas vezes, em situação de lançamento - Realiza, algumas vezes, no jogo as ações de paragens e rotações sobre um apoio e executa os conceitos de "passe e corte" repondo o equilíbrio ofensivo sem direcionalidade	- Desmarca-se garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo corrigindo sempre o posicionamento relativamente ao cesto e aos colegas - Lança ao cesto, sempre em situação de lançamento em vantagem ou livre do defesa. - Realiza com oportunidade e correção global, no jogo as ações de paragens e rotações sobre um apoio e percebe e executa os conceitos de "passe e corte" repondo o equilíbrio ofensivo;										
ATAQUE	- Enquadra-se e assume uma atitude defensiva	- Enquadra-se rapidamente e assume uma atitude defensiva ativa	- Enquadra-se rapidamente e assume uma atitude defensiva ativa com controlo do adversário										
Nº	Nome	Apreciação Global				Nota	Nº	Nome	Apreciação Global				Nota
2	Ana Yse Rocha	N	I	E	A		24	Pedro Carvalho	N	I	E	A	
5	Bárbara Silva	N	I	E	A		25	Rafaela Neves	N	I-	E	A	
6	Bia Ferreira	N	I	E	A		26	Renata Silva	N	I+	E	A	
8	Catarina Meneses	N	I	E	A		27	Rita Dias Silva	N	I	E	A	
9	Catarina Ferreira	N	I	E-	A		28	Rita Ferreira Silva	N	I	E	A	
10	Diogo Sousa	N	I	E	A		29	Sandra Mendes	N	I-	E	A	
11	Diogo Reis	N	I	E	A		32	Jossandro Manuel	N	I	E	A	
13	Francisco Ribeiro	N	I	E	A		33	Joana Gonçalves	N	I	E	A	
14	Joana Silva	N	I	E	A		34	Maria Sousa	N	I	E	A	
15	João Fonseca	N	I	E-	A		35	Sérgio Soares	N	I+	E	A	
16	João Nuno Machado	N	I	E	A		36	Cristiana Varela	N	I	E	A	
18	Maria João Costa	N	I+	E	A				N	I	E	A	
19	Mariana Lia Andrés	N	I+	E	A				N	I	E	A	
21	Matilde Pinto Soares	N	I	E-	A				N	I	E	A	

Anexo 6. Cartaz Seminário

**APRENDIZAGEM
DIFERENCIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**20
05**

Microsoft teams ou Google Classroom
18h:00m

**Seminário sobre o Projeto de
Intervenção na Escola Alberto Sampaio**

*Conheça diferentes abordagens sobre como
trabalhar a criatividade dos seus alunos*

ESTUDANTES ESTAGÁRIOS:
André Mendes
Jorge Silva
José Vasconcelos

PROFESSOR ORIENTADOR:
Benjamim Peixoto