

José Manuel Teixeira Sampaio

n.º 29500

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Jorge Miguel Teixeira Nunes Pereira do Instituto Universitário da Maia

Dedicatória

Após concluir mais uma etapa na minha vida, gostaria de a dedicar a uma pessoa muito especial para mim, a minha irmã **ANA LÚCIA**.

Neste momento, sei que estás aos pulos, enquanto fazes uma festa enorme como costumavas fazer, onde mostras sempre o maior orgulho em mim. Apesar disso, quero dizer-te que esta conquista não é exclusivamente minha, tal como todas as outras, é minha, tua, é NOSSA. Porque no fundo sempre foi assim, sempre tiveste um mérito muito grande em tudo o que foi conquistado ao longo destes anos. Destaco todos os conselhos, os elogios e as palavras de apoio que me deste. Sempre foste muito dedicada e bastante preocupada comigo, pois a tua grande preocupação era que eu estivesse bem.

A ti devo-te 1001 coisas que jamais te poderei pagar porque ao longo do nosso crescimento sempre fizeste muito mais do que a função de irmã, fizeste a função de MELHOR AMIGA!

Obrigado por todo o apoio. Obrigado por toda a dedicação. Obrigado por lutares sempre por mim.

Tenho muitas saudades tuas! Gosto muito de ti!

Agradecimentos

Terminada mais uma etapa na minha vida, foram inúmeras as pessoas que tiveram um papel essencial para que o sucesso fosse atingido. A todas elas vai o meu sincero agradecimento.

Gostaria de agradecer ao Professor Jorge Pereira, por toda a ajuda e disponibilidade demonstrada durante todo o período de estágio.

Ao Professor orientador cooperante, Luís Sousa, por ser incansável, pela disponibilidade, preocupação, e pelo que fez para que eu pudesse evoluir ao longo do ano letivo que agora finda.

Ao meu colega de estágio, Fábio Lourenço, por todo o auxílio ao longo desta etapa. Pela partilha de pontos de vista e pela amizade que me deu. As grandes equipas conquistam grandes vitórias e, sem dúvida, que o Núcleo da PES do CNM, teve uma palavra-chave para o sucesso, União.

Ao Colégio Novo da Maia, por me “abrir” as portas para que eu pudesse realizar o estágio, por me dar todas as condições para que eu pudesse aprender e crescer ao longo desta etapa tão importante na minha vida.

A todos os meus amigos, por todo o apoio e carinho que me deram, principalmente ao longo deste ano. Por todas as palavras de apoio e por toda a ajuda.

Porque detrás de uma grande conquista está sempre uma grande família que foi, é e será sempre o grande suporte em todos os momentos. Porque são eles a minha razão de lutar todos os dias pelos meus objetivos.

Ao Pedro, por toda a ajuda. Pelas palavras de incentivo, pelas brincadeiras e, sobretudo, por nunca desistir de fazer a minha irmã feliz.

À minha Avó Celeste, por todo o apoio e carinho dado desde sempre. Por nos ter acolhido na sua casa quando as coisas não nos eram favoráveis e por nos ter dado todas as condições para continuarmos a atingir os nossos objetivos.

À minha Avó Luísa, por tudo que me deu ao longo da vida, pelo amor, pela dedicação e por cuidar de mim. Por ter dado todas as condições do mundo para que eu e a minha irmã pudéssemos ser quem somos.

Ao meu Avô Zeca, por tudo o que me deu a mim e à minha irmã, pela dedicação, entrega e pelo amor que tem pelos netos. Porque a sua total disponibilidade foi muito importante para que eu praticasse desporto e para que eu crescesse pelos caminhos corretos.

Aos meus pais, por serem os grandes pais que são e por nunca desistirem de mim.

À minha mãe, pela presença, pelas palavras de incentivo, pela dedicação, pelo amor e por tudo o que faz por mim, sobretudo, por não me deixar cair nos períodos negativos.

Ao meu pai, por todas as condições que me dá, pela dedicação, pela força, pelo amor e por todos os conselhos que me fizeram crescer ao longo destes anos.

Porque a vida nem sempre foi justa para com eles, mas nunca deixaram de fazer tudo o que podiam pelos dois filhos. Porque se houvesse um prémio para melhores pais do mundo, eles tinham de o ganhar!

Por fim, um agradecimento muito especial a uma pessoa muito especial, à minha irmã Ana Lúcia. Por todo o amor que me deste e continuas a dar, pela amizade, pelos conselhos, pelas brincadeiras, por seres incansável comigo e acima de tudo por gostares tanto de mim. Pelo orgulho que sempre mostraste em mim e por seres uma peça fundamental em todas as minhas conquistas ao longo da vida. Porque esta etapa só foi concluída devido ao teu apoio, às tuas palavras de incentivo e porque não me deixaste desistir.

Obrigado por seres a grande irmã que és e por seres tão dedicada a mim. Não tenho palavras para descrever o sentimento de orgulho que tenho em ti. És e serás sempre a melhor do mundo.

EM GONDOMAR OU NO CÉU EU VOU AMAR-TE SEMPRE MUITO!

A TI O MEU MUITO OBRIGADO!

A TODOS OS QUE FIZERAM PARTE DESTE PERCURSO O MEU SINCERO
OBRIGADO!

Resumo

O presente documento, designado de “Relatório da Prática de Ensino Supervisionada”, visa dar a conhecer o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no ano letivo 2018/2019, no Colégio Novo da Maia. Assumindo-se como um processo importante na formação do futuro professor, a Prática de Ensino Supervisionada é o passo transitório entre a teoria e a prática do Estudante Estagiário. Assim, durante este período, o futuro docente deve desenvolver o espírito reflexivo, com vista à implementação das suas ideias na escola cooperante. Ao longo desse período reflexivo, o Estudante Estagiário terá de ser capaz de elaborar o relatório da Prática de Ensino Supervisionada, onde deve relatar todos os factos vividos em primeira mão ao longo do estágio. Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada encontra-se organizado em seis capítulos: o primeiro capítulo, intitulado de “Enquadramento Pessoal e Profissional”, contém a apresentação do Estudante Estagiário e as suas expectativas iniciais em relação à Prática de Ensino Supervisionada; no segundo capítulo, chamado de “Enquadramento Institucional”, é feita uma pequena reflexão sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, descrevendo-se, também, o enquadramento legal e institucional e o meio envolvente; o terceiro capítulo, denominado “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção”, procura analisar as atividades do professor no seu processo de planeamento, realização e avaliação; o quarto capítulo, designado “Participação na escola e relação com a comunidade”, relata as atividades realizadas em períodos não-letivos e as relações profissionais e institucionais estabelecidas; o quinto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, procura analisar as dificuldades sentidas e as necessidades de formação do futuro docente; no sexto e último capítulo, é realizada uma reflexão da Prática de Ensino Supervisionada vivenciada enquanto Estudante Estagiário, perspetivando o futuro no ramo da docência.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, EDUCAÇÃO FÍSICA, COLÉGIO NOVO DA MAIA, ESTUDANTE ESTAGIÁRIO.

Abstract

This document, entitled “Supervised Teaching Practice Report” aims to present the work carried out during that practice, which is included in the 2nd year of the Master in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education of the Instituto Universitário da Maia. The Supervised Teaching Practice Report was held in the 2018/2019 school year at the Colégio Novo da Maia. Assuming itself an important process in the formation of the future teacher, Supervised Teaching Practice Report is the transition step between trainee student theory and practice. Thus, during this period, the future teacher must develop the reflective spirit, in order to implement his ideas in the cooperating school. Throughout this reflective period, the trainee student will have to be able to prepare the Supervised Teaching Practice Report, following the norms in the Guidance Document of the same institution. The student must report and describe all the facts lived first hand throughout the internship. This Report is organized into six chapters: the first chapter, entitled “Personal and Professional Framing”, contains a presentation of the trainee student and his expectations: the second chapter, called “Institutional Framework”, it is a research on the importance of Supervised Teaching Practice, where other sub-themes are also highlighted, such as the legal and institutional framework and the surrounding environment; the third chapter, entitled “Professional practice: from the analysis plan to the intervention”, can be analyzed as one of the teacher's activities in the planning, realization and evaluation process; the fourth chapter, entitled “Participation in school and relationship with the community”, reports on activities carried out during non-school periods and the professional and institutional relationships established throughout the Supervised Teaching Practice; the fifth chapter, “Professional Development”, seeks to analyze the difficulties experienced and the training needs of the future teacher; in the sixth and last chapter, a reflection of the Supervised Teaching Practice experienced as trainee student is carried out, looking to the future in the field of teaching.

KEYWORDS: PRACTICE OF SUPERVISED TEACHING, PHYSICAL EDUCATION, COLÉGIO NOVO DA MAIA, TRAINEE STUDENT.

Índice de Siglas

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

CNM - Colégio Novo da Maia

EE - Estudantes Estagiários

EF - Educação Física

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

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

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Professor Orientador Cooperante

PA - Plano Anual

PDA - Plano de Aula

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

SV - Professor Supervisor

UC - Unidade Curricular

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice de Siglas.....	vi
I. Introdução.....	1
II. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	3
2.2. Expectativas iniciais	5
III. Enquadramento institucional	7
3.1. A importância da PES.....	7
3.2. A PES no ISMAI	7
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	8
3.4. O núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional...	10
3.5. Caracterização das Turmas	11
IV. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	13
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	13
4.1.1. Conceção do ensino	13
4.1.1.1. Modelos de Ensino.....	14
4.1.2. Planeamento.....	17
4.1.3. Realização.....	22
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	22
4.1.3.1.1. Instrução.....	23
4.1.3.1.2. Gestão.....	25
4.1.3.1.3. Disciplina	27
4.1.3.1.4. Clima.....	29
4.1.4. Avaliação	30
V. Participação na escola e relação com a comunidade	35
5.1. Atividades Realizadas.....	36
5.1.1. Atividades desenvolvidas pelo departamento de EF	36
5.1.1.1. Jornadas Desportivas	36
5.1.1.2. Corta-mato escolar – Fase Distrital.....	37
5.1.1.3. Mega Sprint, Mega Salto e Mega KM	38

5.1.2. Atividades em parceria com outras áreas disciplinares	38
5.1.2.1. Dia Mundial da Música.....	38
5.1.2.2. Gala de Natal CNM	39
5.1.2.3. VII Festival de Cinema de Animação	39
5.1.2.4. “A Europa vai à escola!” no CNM	40
5.1.3 Atividades dinamizadas pelo Núcleo da PES	40
5.1.3.1. Atividade de Enriquecimento Curricular	40
5.1.3.2. Seminário	41
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	41
5.3. Socialização Profissional e institucional.....	42
5.4. A componente ético-profissional	44
VI. Desenvolvimento Profissional.....	45
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: Um imperativo da profissão	45
VII. Reflexões Finais.....	48
VIII. Referências Bibliográficas.....	49

I. Introdução

Para a conclusão do 2º Ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), é necessária a realização da unidade curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES é desenvolvida num ano em que o aluno, após adquirir as bases teórico-práticas, é colocado à prova por intermédio do estágio profissional. Na PES, o aluno deve desenvolver um conjunto de competências profissionais que o torne capaz de responder aos desafios e exigências da profissão de docente. Para Costa, Resende e Albuquerque, (2013), “é no ano de estágio que se aplicam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso” (p.135) e se estabelece contacto direto com a realidade presente nas instituições de ensino público ou privado, existentes a nível nacional.

A PES decorreu no ano letivo 2018/2019, numa das instituições cooperantes protocolares com o Instituto Universitário da Maia (ISMAI) situadas no distrito do Porto, neste caso no concelho da Maia, nomeadamente, o Colégio Novo da Maia (CNM). Tal como estipulado no regulamento, a PES é composta por um núcleo de estágio, neste caso um grupo de dois elementos do ISMAI, que são acompanhados e supervisionados por um professor supervisor (SV), do ISMAI, e por um professor orientador cooperante (OC), da instituição acolhedora. É a este último que Albuquerque (2003) atribui um papel de grande importância, no sentido de tutelar os Estudantes Estagiários (EE), guiando-os e ajudando-os nesta etapa de estágio.

Segundo Lima et al. (2014), é durante a PES que os EE começam a construir a sua identidade, aprendendo a tomar consciência que, ao dominarem os conteúdos, aumentarão a sua preparação para lecionar. Porém, ao encarar o estágio percebem que a exigência no ensino é muito maior que as suas expectativas e, por vezes, sentem bastantes dificuldades.

No presente ano letivo, além da prática docente em contexto de sala da aula, com as turmas do 6º ano e 12º ano, para o qual já estava consciencializado, foi-me sugerido que também me envolvesse em atividades, a serem dinamizadas ao longo dos três períodos. Neste sentido, tive o privilégio e a oportunidade de participar ativamente na realização de atividades como o “Corta-Mato do CNM” e as “Jornadas Desportivas CNM”. Adicionalmente, foi-me solicitado que auxiliasse nas atividades organizadas por outras unidades curriculares, como foram os casos do “Dia Mundial da Música”, do “VII Festival de Cinema de Animação” ou da “Europa vai à Escola”.

Apesar de um nervosismo, em conjunto com muitas dúvidas e descrenças que surgiram nas primeiras semanas de estágio, posso afirmar que todo este processo e experiência enquanto EE foi encarado com uma enorme vontade e alegria no sentido de servir a instituição que me acolheu, de observar a constante aprendizagem e evolução dos meus alunos, tanto dentro como fora da aula e, sobretudo, no sentido de me tornar um futuro professor mais competente.

Paralelamente à realização da PES, de modo a concluir a UC e, por conseguinte, o MEEFBS, é necessário elaborar este relatório, a defender perante o júri. A elaboração do relatório tem em vista uma reflexão integral de todo o trabalho elaborado por mim, enquanto EE ao longo do meu estágio, relatando as experiências vividas e a metodologia adotada dentro e fora a aula.

Assim, este documento intitulado de “Relatório da Prática de Ensino Supervisionada” encontra-se organizado em seis capítulos: i) Enquadramento Pessoal e Profissional, que contém a minha biografia, relatando todas as minhas experiências ao longo da sua vida, bem como, as minhas expectativas iniciais em relação à PES, neste caso no CNM; ii) Enquadramento institucional, onde é feita uma pequena reflexão sobre a importância da PES. Neste capítulo, é ainda exposto o enquadramento legal e institucional e efetuada uma caracterização da escola cooperante (CNM), do núcleo da PES e das turmas que me foram atribuídas (6^oC e 12^oBC); iii) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção – aqui, são descritas as estratégias adotadas ao longo do estágio, no meu processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito ao meu planeamento, realização e avaliação; iv) Participação na escola e relação com a comunidade, onde se relatam as atividades desenvolvidas em períodos não-letivos, em conformidade com o departamento de Educação Física (EF), e em união com outras unidades curriculares, bem como, as relações profissionais e institucionais estabelecidas ao longo do período de estágio; v) Desenvolvimento Profissional, no qual se analisa a transformação, enquanto são relatadas as dificuldades sentidas e as necessidades de formação que foram patentes ao longo da PES; vi) Reflexões Finais, aqui é realizada uma reflexão global acerca do ano da PES, perspetivando-se ainda o futuro no ramo da docência.

Em suma, ressalvo que a PES é deveras importante na carreira do futuro docente, pois é o momento transitório entre a função de aluno que visa implementar toda a teoria aprendida em contexto académico para o contexto prático de lecionação real.

II. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

A identidade do professor de Educação Física começa a ser contruída com as vivências em criança, sempre influenciadas pela história familiar, a trajetória escolar e académica, a sua convivência com o ambiente de trabalho e a sua inserção cultural no tempo e no espaço (Camilo Cunha, 2002 citado por Lima et al., 2014). Para Resende et al. (2014), “ao longo da vida, o professor constrói-se e identifica-se com a sua profissão. Este processo começa a desenvolver-se antes da formação inicial, prossegue na formação inicial e percorre toda a carreira docente” (p.146).

Nasci a 18 de Março de 1994, na Freguesia de São Cosme, no concelho Gondomar. Atualmente vivo em São Pedro da Cova, com os meus pais, com os meus avós e com a minha irmã. Sou o irmão mais novo, com cinco anos de diferença em relação à minha irmã, licenciada em design de comunicação.

A minha formação académica iniciou-se desde cedo na cidade onde nasci, Gondomar. O ensino pré-escolar e primário decorreu no Colégio Madre Isabel Larrañaga onde dos 2 anos até ao 4º ano fui mais uma das crianças pertencentes àquela instituição. Em conjunto com metade da minha turma do colégio, seguiram-se o ensino básico e o ensino secundário, divididos entre Escola EB 2/3 de Gondomar (5º e 6º anos) e a Escola Secundária de Gondomar (do 7º ao 12º ano).

Após o término do ensino secundário, vivi um período de enorme indefinição na minha vida. Comecei a acreditar que não iria ter oferta laboral no que ao desporto diz respeito. Assim, em 2012, entrei em Marketing no Instituto de Contabilidade e Administração do Porto. Porém, no mesmo ano, decidi concorrer para Ciências da Informação, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acabei por viver um período conturbado e, no ano seguinte, concorri para Ciências do Desporto na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, onde mais uma vez realizei a matrícula, mas não consegui ir.

Apesar destes dois anos “perdidos”, considero que foram de extrema utilidade para mim, pois permitiram-me crescer e tornar-me uma pessoa mais forte e com os objetivos bem definidos. Em 2013, e logo após deixar de jogar Futebol, o meu pai inscreveu-me no curso de treinador de guarda-redes, na Associação de Futebol do Porto, e, já com o diploma, comecei a perspetivar o futuro. Em 2014, decidi iniciar, com toda a vontade, a licenciatura em Educação Física e Desporto no Instituto Universitário da Maia,

onde concluí com distinção. Para isso, contribuiu o foco e o empenho em fazer tudo pela minha família, que até então me tinha ajudado a superar todos os obstáculos.

Em 2017 e após concluir o 1º Ciclo de estudos do ensino superior, decidi optar pelo mestrado em MEEFEBS e, em 2018/2019, encontro-me a realizar a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada no CNM.

Antes deste estágio no CNM, estive envolvido na docência, mais concretamente como professor de Atividade Extracurricular de Atividade Física e Desportiva. Onde desde 2017/2018 estou contratualmente ligado à Câmara Municipal de Gondomar. Ao mesmo tempo, também exerço funções naquela que considero a minha área de eleição, o treino. Desde 2017/2018 que sou treinador de guarda-redes dos escalões de formação do Boavista Futebol Clube. Passei por outras experiências, nomeadamente nos Estrelas Futebol Clube Fânzeres (2011/2012), enquanto ainda jogava Futebol, na Escola Geração Benfica de Matosinhos, durante o meu 1º ano de licenciatura, na União Nogueirense Futebol Clube e *Individual Football Training*, durante o 2º ano e até ao término do 1º ciclo de estudos em Educação Física e Desporto.

No que concerne ao meu percurso desportivo, desde muito cedo criei uma ligação natural ao desporto. Primeiro, praticando Natação, com a minha irmã, depois o Karaté e, por fim, aquele desporto que tanto gosto, o Futebol. Curiosamente, até aos sete anos não tinha qualquer desejo em jogar futebol; no fundo era uma criança apaixonada por carros e os meus fins-de-semana eram passados nas diversas montanhas do país, dentro de um jipe com a minha família, em especial com o meu pai.

Posteriormente, foi-me sugerido, que realizasse um treino de captação de Futebol na Associação Desportiva de São Pedro da Cova. Apesar da pouca habilidade, permaneci cerca de um ano como defesa-central e, após esse período, numa fase onde a equipa necessitava de guarda-redes, decidi que queria ir para baliza. Durante os treinos, via os guarda-redes a treinarem, num espaço à parte, longe do restante grupo e comecei a ter um fascínio enorme, sobretudo, ao ver o que eles faziam para evitar a festa do Futebol, o golo. Foi assim que a partir de metade da temporada de 2003/2004, ano em que Portugal se uniu para apoiar a seleção no Europeu realizado no nosso país, eu me tornava em mais uma criança com o enorme sonho de ser guarda-redes profissional.

Embora considere que nunca fui um fora de série, joguei em clubes como a Associação Desportiva de São Pedro da Cova, o Sport Clube Senhora da Hora, o Estrelas Futebol Clube Fânzeres, a União Desportiva de Sousense e, em 2005, tive ainda uma

curta experiência de 3 meses no Boavista Futebol Clube, experiência essa que foi bastante enriquecedora e marcante para toda a minha vida.

Em todas essas instituições desportivas, mais do que ser guarda-redes, aprendi valores que transporto para o meu dia-a-dia e que mostram que o desporto é muito mais do que a técnica e a tática.

2.2. Expectativas iniciais

Ao ingressar na universidade, sempre tive o objetivo de seguir o mestrado em Treino Desportivo de Alto Rendimento, a fim de poder, um dia, estagiar numa equipa profissional. No entanto, e de forma a poder ter uma solução laboral extrafutebol, optei por seguir o MEEEBS. No entender de Gonçalves, Lima e Albuquerque (2016), estas duas áreas estão bastante interligadas, pois o professor e o treinador são ambos formadores de jovens, ainda que utilizem metodologias distintas. Segundo os mesmos autores, existem diferenças, uma vez que o docente deverá cativar os alunos para a prática desportiva como benefício da saúde e do bem-estar, enquanto o treinador terá de ser mais exigente com os atletas, de modo a melhorar as suas características.

Durante o primeiro ano do 2º ciclo, aprendi sobretudo a parte mais teórica do que é ser docente. No 2º ano letivo 2018/2019 do mestrado, iniciei então a última etapa antes de me tornar professor. Escolhi o Colégio Novo da Maia como instituição para me acolher enquanto EE. Esta escolha decorreu do facto do CNM ser um dos melhores colégios do distrito do Porto, ao mesmo tempo que sabia que iria ter condições ótimas para colocar em prática tudo aquilo que aprendi, pelos mais diversos fatores, em particular pela qualidade dos alunos e pelo quadro docente bastante competente.

É por intermédio da PES que surge o primeiro impacto dos EE com a prática, existindo um choque inicial, devido à nova realidade e responsabilidade que a função de professor acarreta (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005 citado por Lima et al., 2014).

No que concerne às expectativas que antecederam o estágio, confesso que me senti um pouco dominado pelo nervosismo e pelo pensamento de que ser professor de EF não é tarefa fácil, pois temos que lidar com vários tipos de personalidades e com uma grande maioria de alunos que não tem grande afinidade com a disciplina. Este pensamento foi-se apoderando de mim nas semanas iniciais, pois era um ambiente em relação ao qual não estava familiarizado. No entanto, com o decorrer das semanas fui-me envolvendo mais

no estágio, notando em mim uma crescente curiosidade em vivenciar o dia-a-dia como professor numa escola.

Nesta perspectiva, a expectativa na preparação das aulas era enorme, pela total autonomia que até então não havia tido. Com efeito, no primeiro ano do mestrado, as aulas que eram lecionadas não correspondiam de todo à realidade, uma vez que os alunos eram os colegas de turma, que tinham, naturalmente, capacidades e motivação para a prática desportiva, algo que nem sempre acontece nas escolas.

No entanto, a minha grande expectativa tinha mais a ver com o relacionamento que iria ter com os alunos. Logo na primeira reunião de conselho de turma, fui informado que a turma que me tinha sido atribuída tinha alguns problemas disciplinares. Posteriormente, o meu pensamento foi como poderia eu contornar esses problemas e envolver os discentes na aula. Se no início do ano letivo esta tarefa não foi nada fácil, após uma fase inicial desenvolvi uma relação muito forte com a turma, dando origem a um grande empenho nas minhas aulas.

Outra das minhas expectativas estava relacionada com a relação com os docentes de outras áreas disciplinares. Este foi talvez o ponto mais fácil, pois desde o primeiro dia que os professores do CNM acolheram bastante bem o núcleo da PES. Juntos desenvolvemos diálogos agradáveis, onde procurei ouvir e compreender determinados pontos de vista, quer sobre os alunos, quer sobre o sistema educativo, tendo em vista a minha evolução enquanto futuro docente.

No geral, o meu grande objetivo durante a PES era enriquecer os meus conhecimentos sobre a área do ensino, para me preparar o melhor possível para entrar no mundo laboral, algo que neste momento sinto.

III. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo” (Matos, 2012, p.3).

Segundo Onofre (2002), o “estágio é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional” (p. 61). Esta é a última etapa de formação do aluno antes de iniciar a sua atividade profissional enquanto docente, propriamente dito.

Embora a PES seja considerada uma prática pedagógica em contexto real de ensino, o EE sabe de antemão que ao longo do ano letivo serão inúmeras as situações onde terá de reformular tudo o que havia planeado para cada situação. Nesta perspetiva, ao longo do ano letivo, o futuro docente terá de desenvolver e aprimorar, ainda mais, a sua capacidade de observação, análise crítica e, posteriormente, aptidão para voltar a planear, com vista a fazer frente às dificuldades encontradas nas diversas situações. O EE deve ainda estabelecer uma relação próxima com a comunidade educativa, sobretudo com os docentes de outras áreas curriculares e com os seus alunos, de forma a compreender as suas necessidades.

Ao encarar a PES, o EE não deve estar fechado à sua formação, ou seja, os seus comportamentos não se devem cingir apenas ao que foi aprendido na universidade. Com a constante evolução do mundo, o futuro docente deve estabelecer um compromisso de formação contínua, procurando realizar ações de formação, bem como, ler e estudar artigos atualizados que poderão trazer respostas às dificuldades que se vão encontrando.

Para ser um professor capaz de corresponder às necessidades dos alunos, é necessário estar em constante aprendizagem e sempre atualizado ao longo do tempo.

3.2. A PES no ISMAI

A PES, no campo da docência em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Com exceção da docência em jardim infantil e do 1.º ciclo de escolaridade, todas as restantes áreas de docência do ensino não superior, obrigam à conclusão de um curso

especializado de 2º ciclo (grau de Mestre), para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120- ECTS).

O EEFEBS não é exceção e, de forma a obter o grau de Mestre, o aluno no 2º ano do Mestrado, mais concretamente nos 3º e 4º semestres, encontra a UC da PES. A PES visa a integração do EE no exercício da vida profissional de uma forma progressiva, consistindo na prática pedagógica em contexto real de ensino, numa escola que é atribuída ao EE. É ao longo do ano letivo que o estudante procura exercer, de forma competente, as três áreas de desempenho fundamentais para exercer a profissão de professor de EF, sendo elas: i) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; ii) Participação e relação com a comunidade; e iii) Desenvolvimento profissional.

Para a concretização da PES, o ISMAI tem uma rede de escolas cooperantes, com as quais se estabeleceram protocolos. Em conformidade com a média do 1º ano do Mestrado, o aluno terá a liberdade de escolher, por intermédio de uma listagem, a escola onde pretende realizar a PES, estando esta escolha dependente da média dos restantes candidatos e das vagas disponíveis para cada instituição. De forma a auxiliar todo o processo prático, cada escola tem um OC, que é um professor de EF, cuja função é orientar e assegurar a tutoria dos EE de um núcleo da PES, ao longo do ano letivo. Paralelamente ao OC, cada núcleo de estágio terá ainda a orientação de um docente do ISMAI, o professor SV, que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos EE.

Relatório este que, no término do ano letivo, o EE terá ainda de elaborar, de acordo com o artigo 14 do regulamento da PES, devendo traduzir a experiência da PES. Este terá de ser defendido perante um júri em provas públicas.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A Maia é um município português pertencente ao Distrito do Porto. Foi nesta cidade que se fundou, a 12 de Setembro de 2001, na freguesia de Milheirós, o CNM. Este colégio caracteriza-se por ser um estabelecimento de Ensino Particular, com uma oferta educativa nos níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário.

Caracterizado por um ensino de excelência, que catapulta os seus alunos para as melhores universidades do país, o CNM apresenta infraestruturas que se consideram também de excelência, com 12.300m² de área, sendo que 8.800m² são de zonas

exteriores como jardins e áreas desportivas e de lazer. Em termos de instalações, o colégio possui três polos, divididos pelas diversas faixas etárias que frequentam o estabelecimento. Cada polo corresponde a um ciclo distinto: - polo I, o edifício é reservado ao ensino pré-escolar e aos serviços sociais e administrativos, entre os quais berçários, salas, cantina e secretaria; - polo II, o edifício visa fazer face às necessidades do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), bem como, aos serviços sociais e administrativos, entre eles, gabinete da direção, salas de aula, cantina e secretaria; - polo III, o edifício é destinado ao ensino secundário, aos serviços sociais e administrativos, apresentando também diversas salas de aula, laboratórios, cantina, tesouraria e vestiários.

No que concerne às instalações desportivas, o CNM apresenta infraestruturas singulares para a prática de exercício físico. A instituição é proprietária de dois pavilhões gimnodesportivos situados no polo II e III, um campo exterior e ainda um estúdio no polo I. Além disso, o CNM utiliza as infraestruturas do complexo desportivo de Milheirós, nomeadamente para a realização de certas atividades escolares, como o corta-mato e as jornadas desportivas, bem como, para os treinos do clube de Futebol federado que o colégio possui, Clube Desportivo Colégio Novo da Maia, fruto do protocolo estabelecido com a *Dragon Force*. De referir ainda que, em termos desportivos, o material existente é em grande quantidade e diversidade, sendo renovado ao longo dos anos, consoante as necessidades existentes.

Ao nível da comunidade educativa, a escola cooperante caracteriza-se pelo bom ambiente existente entre todos os intervenientes da instituição. Professores, alunos, funcionários e encarregados de educação estão em constante sintonia, havendo ao longo do ano letivo bastante comunicação entre todos, de modo a assegurar o elevado o bem-estar dos educandos.

Outro fator que contribui para a elevada qualidade do processo de ensino/aprendizagem, é o facto de as turmas terem um número de alunos inferior ao da média nacional.

No que concerne à Educação Física, esta colabora na formação de uma boa coesão de grupo e relações interpessoais entre os educandos e pretende adaptar os conteúdos lecionados, consoante o estado anímico e emocional dos alunos. Ou seja, a disciplina não surge só para ensinar conteúdos técnico-táticos, mas também para transmitir conceitos psicossociais e apelar ao bem-estar dos discentes, podendo as aulas serem adaptadas consoante as necessidades dos educandos.

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

O núcleo da PES iniciou com dois elementos, eu e o Fábio Lourenço, mas em meados de Outubro recebemos outra EE, a Filipa Gonçalves, que posteriormente viria a desistir do estágio.

Apesar de ter contactado muito pouco com o Fábio Lourenço, ao longo do 1º ano do Mestrado, sempre tive a convicção que seria um ótimo colega de estágio, pois pude constatar a sua alta competência. As expectativas acerca da capacidade de trabalho do meu colega do núcleo da PES não ficaram defraudadas, visto que desde o primeiro dia comprovei que estávamos em total sintonia e que a sua forma de pensar era muito idêntica à minha, o que certamente traria muito benefícios ao longo do ano letivo. De destacar que o meu colega de estágio foi uma peça chave para a minha integração no CNM, uma vez que ele já tinha frequentado a instituição enquanto aluno e, como tal, era conhecedor de toda a envolvência do colégio.

Ao longo do presente ano letivo, fomos cimentando uma relação académica e profissional bastante saudável, porém, o que mais se destacou foi a criação de uma relação de amizade.

No que concerne ao estágio propriamente dito, apesar de logo no primeiro dia termos definido as turmas em relação às quais ficaríamos responsáveis ao longo do ano letivo, procurámos estar sempre em sintonia na programação e planificação das aulas, para as respetivas turmas. O mesmo sucedeu nas tarefas que foram surgindo, em que procurámos trabalhar sempre em equipa, havendo uma constante troca de ideias, que nos ajudou a concluir as atividades com um elevado grau de sucesso. O facto de não haver qualquer tipo de constrangimento, nos momentos de crítica mútua sobre os diversos aspetos da nossa intervenção, contribuiu imensamente para que a prestação de ambos melhorasse em crescendo. Assim, realço que foram inúmeros os debates dentro do núcleo PES, os quais permitiram e orientaram sempre para o objetivo fundamental: melhorar o nosso trabalho, enquanto EE.

Para mim, foi bastante gratificante partilhar o meu ano de estágio com o Fábio Lourenço. Juntos, fomos capazes de desenvolver um ótimo trabalho de equipa, procurando sempre uma evolução em cooperação, de forma a sairmos mais preparados para o mercado de trabalho.

3.5. Caracterização das Turmas

Ao longo do ano letivo fiquei responsável por duas turmas, uma em regime permanente, o 12º BC e outra em regime de partilhado, o 6ºC.

A turma do 6ºC iniciou o ano letivo com 25 alunos, mas, no decorrer do primeiro período, entraram mais dois elementos. A turma era composta por 10 raparigas e 17 rapazes e todos os alunos apresentavam um bom nível de habilidades motoras e capacidades físicas. Somente por questões de doença ou lesão é que de vez em quando alguns alunos não realizavam a aula.

De uma forma geral, esta turma demonstrou ter um comportamento acessível, desde o início do ano letivo. Todavia os educandos, nas fases iniciais e finais das aulas apresentavam comportamentos inadequados, com muita agitação e excesso de competitividade. Além disso, ao nível do comportamento havia quatro educandos que dispersavam facilmente e que apresentavam um comportamento pouco adequado, o que, por vezes, comprometia a sua performance no decorrer das aulas. Por conseguinte, eram avisados e penalizados nessa questão. Não obstante, é de referir que, de uma forma geral, os alunos eram pontuais, sendo que estavam sempre preparados à hora da aula.

A turma do 12º BC do CNM era a junção das turmas B (Ciências Socioeconómicas) e C (Línguas e Humanidades). Esta era constituída por 20 alunos, oito do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Todos os discentes apresentavam capacidades físico-cognitivas para poderem realizar as aulas de Educação Física, com exceção de uma aluna que se encontrava de atestado médico, devido a uma lesão ligamentar no joelho, sendo posteriormente operada, ou seja, não realizou grande parte das aulas no ano letivo de 2018/2019.

A turma apresentou-se como uma das mais difíceis do CNM, no que toca ao comportamento, particularmente devido aos comportamentos inaceitáveis dos rapazes. Neste contexto, numa fase inicial, existiu alguma resistência às aulas de EF, ou seja, nas primeiras semanas foram poucos os alunos disponíveis para realizar aula prática. Com o avolumar das aulas, essa resistência foi quebrada. Outra das dificuldades encontradas foi no âmbito da pontualidade. Aqui, são de destacar os rapazes, que chegavam sempre depois das 10h30, condicionando bastante o funcionamento da aula. Além do atraso, a entrada era sempre atribulada e com uma distração tremenda que contagiava a restante turma.

Com o desenrolar da aula, as atividades iam sendo cumpridas. As raparigas apresentavam um comportamento e empenho exemplares dentro de cada atividade. Já os rapazes, com o passar do tempo, começavam a dispersar e a fugir ao padrão de comportamento aceitável, o que levava a que fossem advertidos e punidos consoante a gravidade das situações.

Ao nível da prática da EF, destaco a boa capacidade motora que a turma tinha em realizar as atividades, mas que por vezes era ultrapassada pela fraca vontade em realizar a aula. No entanto, esta situação foi melhorando com o passar do ano letivo e, no final do 1º período, a turma já estava em sintonia com as minhas ideias.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção do ensino

Segundo Matos (2012), de forma a constituir uma conceção de ensino, o professor deve “analisar os programas de Educação Física articulando as diferentes componentes: finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas” (p.4).

Após reunir com OC no dia de apresentação do estágio, e já com as respetivas turmas atribuídas a cada EE, procurei analisar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), de forma a realizar um planeamento para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A leitura e respetiva análise do documento teve em consideração os anos letivos que eu iria lecionar, neste caso o 6º ano e o 12º ano, bem como, as modalidades que iria abordar ao longo do ano letivo, segundo o departamento de EF do CNM.

O PNEF foi de extrema utilidade, uma vez que me permitiu estabelecer, enquanto professor, os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação a adotar nas diferentes UD. Não foi apenas o PNEF que se revelou útil para a construção da minha conceção do ensino e respetiva planificação, procurei também fazer uma análise dos documentos estruturantes da instituição, tais como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Com efeito, conforme refere Matos (2012), a conceção de ensino deve “ter em conta os dados da investigação em educação e ensino e o contexto cultural e social da escola e dos alunos, de forma a construir decisões que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem desejáveis” (p.4).

Saraiva (2016) atribui grande autonomia aos docentes na sua planificação, ao afirmar que “a cada professor cabe definir o planeamento curricular para cada uma das turmas que leciona, no quadro das orientações definidas pelos PNEF” (p.51). Nesta perspetiva, e após a análise de todos os documentos, pude constatar que existia uma disparidade muito acentuada entre os conteúdos programáticos do PNEF e o contexto escolar do CNM. Assim, além de todo este trabalho de pesquisa, no sentido de constituir uma conceção de ensino, tive também em consideração outros fatores. Neste contexto, procurei realizar um documento escrito, com a caracterização da escola e da turma, com base nas reuniões de conselho de turma, no início do ano letivo e no documento de inquérito idealizado pelo Núcleo da PES. Deste modo, estes documentos elaborados, bem

como a AD de cada UD, foram muito úteis para adaptar o meu planeamento às necessidades das turmas em questão.

De referir que todo este processo de pesquisa e análise dos documentos orientadores, bem como, as respetivas planificações foram elaboradas pelo Núcleo da PES, sendo cada planificação adaptada a cada turma.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

“São diversas as metodologias de ensino, contudo, é recorrente nas práticas escolares, colocar o professor como a peça central na transmissão de conhecimentos, sendo os alunos os recetores da informação” (Cunha & Uva, 2016, p.136).

No presente ano letivo, foram utilizados dois modelos de ensino da EF: o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

Ao iniciar a PES, pude constatar que as turmas que me foram atribuídas teriam de serem dominadas através de um discurso totalmente assertivo. Nesta perspetiva, e devido a um certo receio de perder o controlo dos alunos, utilizei o MID na minha forma de lecionar.

O MID é, por ventura, o modelo mais utilizado pelos professores (Siedentop, 1994, citado por Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013), “o qual centra todo o processo de ensino-aprendizagem no professor”. A gestão central deste modelo pertence ao professor, cuja explicação, exemplificação e correção do exercício é um dos aspetos fundamentais para o MID. Segundo Araújo (2017), “este é, indubitavelmente, o líder instrucional, ditando e circunscrevendo, explícita e formalmente, todos os aspetos do processo” (p.41). Já para Pereira, Mesquita, Araújo e Rolim (2013), os alunos apresentam um papel passivo, executando apenas o que é transmitido pelo professor. Os mesmos autores constataam que a experiência neste tipo de aulas é muito distinta da visão desportiva em contexto de competição, pois são “unidades curtas, com mudança de equipas em todas as aulas e sem qualquer festividade” (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013, p.31). Assim, aquando do planeamento anual, distribuí, em conjunto com o núcleo PES, a carga horária em cada UD. Ficou, então, definido que quase todas as modalidades contariam com um número de 6 a 8 aulas, em que seria eu a “figura central”, cabendo-me explicar e auxiliar os alunos nas suas aprendizagens, evitando assim margem para comportamentos negativos.

Ao utilizar este modelo, pretendia, igualmente, ser imprevisível, tanto no conteúdo lecionado nas aulas, como na formação dos grupos, na medida em que sabia que se acomodasse os alunos, utilizando sempre a mesma estratégia, perderia o grupo.

No que concerne à estruturação das aulas, procurei utilizar quase sempre a mesma estratégia: reunir os alunos. Deste modo, na fase inicial da aula era realizada uma comunicação perante toda a turma, com o intuito de explicar e exemplificar os exercícios que eram propostos. Na fase final, os discentes eram novamente reunidos para esclarecer as dúvidas existentes, recorrendo ao questionamento, a fim de saber o nível de aprendizagem.

Se no início e final de cada aula a estratégia era idêntica, na fase fundamental, a forma de instruir os alunos foi-se alterando ao longo do ano letivo. O MID tem como pilar central o docente, sendo a comunicação um aspeto fundamental para o sucesso. No início do ano letivo, apresentei bastantes dificuldades em comunicar com toda a turma. A informação era transmitida em pequenos grupos, utilizando feedbacks específicos. No entanto, em vários diálogos com o OC, ficou patente ser de extrema importância que me fizesse ouvir por toda a turma, para que todos os alunos percebessem de forma (in)consciente que era o professor que estava a liderar todo o processo. Como se pode ver através da seguinte afirmação:

“Um dos aspetos que necessito de melhorar é comunicação. Os feedbacks eram dados grupo a grupo e não se sentiu muito a presença do professor na aula, pelo que, nesta fase inicial do ano letivo seria fundamental fazer-me ouvir mais para marcar uma posição com os alunos de forma a ter um grande controlo sobre a turma.” (Reflexão da aula nº 2, no dia 13 de setembro de 2018, da UD de Capacidades Físicas e Coordenativas)

A partir de determinado momento do 1º período, consegui projetar mais a voz perante toda a turma, bem como utilizar uma comunicação baseada na correção de erros globais e, em particular, uma comunicação que motivasse os alunos para estarem focados nas tarefas. Com essa melhoria, também a turma acabou por ser mais controlada e mudar em termos comportamentais, o que resultou no melhoramento, tanto no ambiente da aula, como no processo de ensino-aprendizagem. Como comprova a seguinte citação:

“(…) um dos aspetos que tenho sentido melhorar, ao longo do meu estágio, é a interação com os alunos. Ao longo da aula vou corrigindo, mas também são elevados os feedbacks de motivação e as brincadeiras que tenho com os educandos. O que faz com que estes queiram estar na aula e aprendam mais, devido ao bom ambiente que se faz sentir.” (Reflexão da aula nº 23, no dia 29 de novembro de 2018, da UD de Badminton)

Utilizado na grande maioria das aulas ao longo do presente ano letivo, o MID apresentou-se como algo indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Por intermédio desta metodologia, apesar de não ter dado grande liberdade aos alunos, consegui controlar a turma e desenvolver uma relação muito próxima com eles.

“(…) saio da aula com um sentimento de alegria, pois toda a turma esteve envolvida nas atividades. De realçar o excelente clima que se tem vivido durante as aulas, algo que também se estendeu a momentos nos intervalos, sendo bastante abordado pelos alunos nos corredores do colégio. Sem dúvida que chegar ao final do ano e ver uma turma, como o 12º ano, que no início apresentava comportamentos menos próprios, e agora têm sido exemplares, é a alegria de qualquer professor.” (Reflexão da aula nº 59, no dia 16 de maio de 2019, da UD de Rugby)

Apesar de quase todas as UD serem regidas pelo MID, nas últimas duas aulas de cada modalidade eram organizados torneios, de modo a premiar um grupo de alunos (os vencedores) e para que toda a turma se pudesse divertir. As equipas eram realizadas pelos discentes, sendo que estes também ficavam encarregues de escolher o nome e fazer a gestão das posições a ocupar em campo.

Embora na minha passagem pelo CNM tenha utilizado, predominantemente, o MID, na UD de Ginástica Acrobática atribuí total autonomia e responsabilidade aos alunos, tendo implementado o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Segundo Freitas e Freitas (2003, citados por Cunha & Uva, 2016), este modelo coloca os alunos com um papel fundamental, uma vez que lhes são propostas algumas atividades com um conjunto de técnicas específicas da modalidade. Através do modelo em questão, são mobilizados, “para além dos conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais que não são fomentadas e desenvolvidas nas aulas de ensino tradicionais” (Cunha & Uva, 2016, p.137).

Segundo um estudo realizado por Silva, Queirós e Mesquita (2017), as aprendizagens dos alunos, na UD de Ginástica Acrobática, têm como base o trabalho colaborativo, com desenvolvimento de comportamentos fundamentais, como é o caso da responsabilidade, compromisso, satisfação e autonomia na realização do trabalho em conjunto. A estratégia implementada, nesta UD, tinha como objetivo a criação de um esquema gímico final, em que a cooperação entre todos os elementos do grupo era o pilar fundamental para o sucesso. Assim, logo na primeira aula, defini toda a estrutura, bem como algumas regras. Tal como comprova o seguinte excerto:

“A aula iniciou com uma breve conversa com os alunos, tendo sido explicada a estrutura avaliativa da unidade didática. Esta contará com uma apresentação final de uma sequência com pelo menos 6 figuras por cada grupo. Cada grupo ficou encarregue de decidir os elementos que irá apresentar, assim como o respetivo nome. Além disso, ficará também encarregue de decidir quais as figuras que irão ser apresentadas, bem como, a música que dirigirá a coreografia.” (Reflexão da aula nº 28, no dia 3 de janeiro de 2019, da UD de Ginástica Acrobática)

Apesar de na aula inaugural ter vincado aos alunos que no final da UD teriam de apresentar a sequência gímnica, optei por colocar uma condicionante em toda esta estruturação. No final de cada uma das primeiras três aulas, os grupos tinham de apresentar um conjunto de figuras com o número de elementos pedidos por mim.

Assim, os grupos mostraram uma entrega excepcional e, ao longo das aulas, fui observando que todos os elementos estavam envolvidos e que tinham ideias muito criativas, pelo que as apresentações finais foram bastante criativas.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é caracterizado por ser uma dimensão de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem. No entender de Bento (1987, citado por Quina, 2009), a ação de planear engloba a seleção dos objetivos e dos conteúdos programáticos a abordar, tendo em conta as condições espaciais, temporais e de recursos humanos. O planeamento é determinado por um conjunto de decisões prévias à fase interativa do ensino. Isto é, o professor reúne várias informações e determina antecipadamente os objetivos, o que ensinar, como organizar e respetivas tarefas da aula, bem como, as formas de gestão do tempo (Januário, Anacleto, & Henrique, 2015; Bossle, 2002).

Por outro lado, os professores devem assumir a responsabilidade, refletindo sobre o planeamento e organização do ensino, de forma a possibilitar o desenvolvimento dos alunos, mas, também, o seu desenvolvimento profissional (Albuquerque & Castro, 2015; Matos, 2010 citados por Inácio et al., 2014).

No entender de Silva e Navarro (2012), o planeamento realizado pelos docentes deve ser contínuo, coletivo e interativo. Com efeito, além de aperfeiçoar e facilitar o trabalho do professor dentro da aula, terá também repercussões fora da mesma, uma vez que a escola é um lugar onde todos os seus membros aprendem, até em momentos de lazer, sendo que “a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula” (Silva & Navarro, 2012, p.98).

Apesar de toda a preparação prévia, com o intuito de uma constante evolução, segundo um estudo realizado por Inácio et al. (2014), os EE, fruto da sua inexperiência, revelam dificuldades ao nível do planeamento. Na verdade, não obstante a formação decorrente dos ciclos de estudos anteriores, confesso que senti dificuldades no meu planeamento, dado ser um processo demasiado complexo, que depende de vários fatores internos e externos à instituição.

De salientar que, ao longo do ano letivo, utilizei três tipos de planeamento: o planeamento anual, o planeamento da unidade didática e o plano de aula (Bento, 2003; Quina, 2009).

No que concerne ao plano anual (PA), segundo Quina (2009), o professor começa o ano letivo com várias perspetivas, construindo uma ideia geral das suas intenções pedagógicas, ideia que especifica e operacionaliza por intermédio de um plano.

O dia em que me apresentei no CNM ficou marcado por uma reunião do núcleo da PES com o OC. Nesta ocasião, o OC deixou a cargo dos EE a escolha da turma que cada elemento teria à sua responsabilidade para planificar, lecionar e avaliar no presente ano letivo. Como referido, fiquei com a turma 12^oBC. A turma 6^oC ficaria sob a responsabilidade de ambos, já que era a única turma da responsabilidade do OC que estava inserida no 2^o ou no 3^o ciclo. A turma 6^oC ficava ao critério do núcleo da PES, a respetiva gestão em termos de quem seria o professor a lecionar cada uma das aulas.

Posteriormente à atribuição das turmas para os EE, o PA foi a primeira planificação a ser realizada. O Planeamento anual determina o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, traduzindo uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade (Bento, 2003). Daqui em diante, e em conformidade com Galera (2001), todos os procedimentos tomados ao longo do ano letivo foram estruturados com base no PA.

Na elaboração do PA, construído pelo núcleo da PES, foi indicada a distribuição das modalidades, assim como, o número de aulas que cada UD iria ter ao longo do ano letivo. De salientar que se teve em consideração o PNEF para a realização do PA, tendo em vista uma melhor preparação do ano letivo. A consulta realizada teve o propósito de delinear os objetivos gerais, conteúdos didáticos a abordar em cada UD e os respetivos parâmetros de avaliação que o PNEF determina para cada ano de escolaridade.

Bento (2003) constata que, não obstante, toda esta organização inicial, o PA poderá estar sujeito a alterações ao longo do ano letivo, sendo readaptado consoante as necessidades dos alunos, ou outros contratempos existentes em contexto escolar. Baseado

na ideia do autor, no início de cada período, existiu uma reformulação do número de aulas de cada UD.

Outro aspeto deveras importante na elaboração do PA é a definição das UD a abordar. Tendo isto em consideração, a primeira reunião do departamento de EF teve o intuito de distribuir e definir a ordem das UD pelos docentes. Em causa estava uma gestão cuidada do material, de modo a que, tanto o professor, como os alunos de cada turma, tivessem as condições ideais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No que às UD diz respeito, para Quina (2009), a unidade didática é entendida como “um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos afins” (p.77).

Um bom planeamento das UD atribui um maior conforto ao professor na planificação das suas aulas. Quina (2009) defende a planificação como uma tomada e operacionalização de decisões, em função de um conjunto de princípios, de forma a cumprir os pressupostos da UD. É de notar que o planeamento não se constitui como algo inalterável; pelo contrário, deve ser entendido como um processo que pode, e deve ser ajustado a qualquer momento.

O planeamento das UD foi o passo seguinte ao PA. Na primeira reunião com o OC, este informou o núcleo da PES que cada aula seria de 75 minutos, sendo que os discentes teriam 10 minutos de tolerância para se equipar. Nesta fase, foi realizado um levantamento relativamente ao material e ao espaço que estava determinado para a minha turma, durante o ano. Na minha perspetiva, o ponto positivo, é que o *roulement* atribuía a cada turma o mesmo espaço de aula durante todo o ano letivo, facilitando, assim, a minha preparação.

O núcleo da PES, em concordância com o OC, delineou que cada UD seria lecionada durante oito aulas. Para um melhor planeamento de cada UD, utilizei o Modelo de Estrutura do Conhecimento proposto por Vickers (1990), nomeadamente para os aspetos relacionados com a análise dos alunos em cada UD, a extensão e sequência dos conteúdos, a definição de objetivos de cada UD, bem como, para a configuração da avaliação. Tudo isto permitiu melhorar a eficácia do meu ensino enquanto EE.

Não obstante, é natural que, durante o ano letivo, cada UD tenha sofrido alterações, em virtude de algumas conjunturas. O Andebol, por exemplo, passou a contar com 10 aulas e o Hóquei em campo com 6, devido à prioridade atribuída às modalidades, pelo departamento de EF. A capacidade demonstrada pelos alunos, quer em termos motores, quer no nível motivacional, foi outro dos fatores para a alteração deste

planeamento. Sempre que sentia que os discentes já tinham adquirido os conteúdos, avançava para outra UD. Em todas estas alterações, tive o cuidado de informar os restantes professores do departamento de EF, de forma a fazer uma gestão cuidada do material, sem haver grandes sobressaltos na gestão dos meus colegas de EF.

As UD foram distribuídas da seguinte forma: Andebol, Hóquei em campo e Badminton, no primeiro período; Ginástica, Voleibol e Basquetebol, no segundo período; Rugby e Futebol, no terceiro período.

O último degrau do planeamento é o plano de aula (PDA). Este é o núcleo do pensamento e da ação do professor (Quina, 2009). Segundo Noguera e Casaubon (1999, citados por Feitosa & Nascimento, 2006, p.92), um professor competente deve dominar uma série de conhecimentos, de forma a desempenhar as tarefas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do planeamento da aula.

O PDA caracteriza-se por ser mais específico que os restantes planeamentos, pois é única e exclusivamente direcionado para cada aula, consoante os objetivos determinados para essa mesma lição. É por intermédio deste documento que o professor se orienta, utilizando-o como auxílio na construção de uma sequência lógica de exercícios que irão ser implementados, que podem ser constantemente adaptados, com o intuito de ver cumpridos determinados objetivos propostos.

Ao longo do ano letivo, foram inúmeras as vezes em que senti necessidade de adaptar, em aula, tudo aquilo que havia planeado em casa. A título de exemplo:

“Ainda nesta altura, senti que havia vários alunos que estavam a dispersar e até mesmo um pouco desmotivados, pelo que passei para uma situação de competição, com jogo 1x1. Ainda assim, havia número ímpar de educandos e, por este motivo, pensei ser uma boa altura para também eu fazer aula prática.” (Reflexão da aula nº 20, no dia 20 de novembro de 2018, da UD de Badminton)

Não obstante a importância didático-metodológica, o professor deve implementar aulas criativas, procurando uma constante inovação e diversificação (Silva & Navarro, 2012), no sentido de criar condições ótimas para a aprendizagem dos educandos.

Como é sabido, o professor não deve preocupar-se apenas com o conhecimento do aluno, mas também com o processo de construção da cidadania (Silva e Navarro, 2012). Nesta perspetiva, os mesmos autores defendem que “o professor deve oferecer oportunidades para que a aula seja, de fato, um lugar de desenvolvimento de potencialidades, crescimento intelectual e descoberta de valores” (p.95). Tomando como exemplo a afirmação do autor, foram várias as circunstâncias que me levaram a adaptar-

me à realidade da instituição, bem como, às necessidades dos alunos, pois percebi que o foco atencional dos discentes não estava a ser elevado.

No que ao planeamento diz respeito, o PDA foi suportado pelo PA, bem como, o planeamento das UD e questões relacionadas com o material e espaço da aula, sendo que os objetivos foram definidos consoante estes aspetos. Houve sempre o cuidado de elaborar cada PDA com antecedência, a fim de ter uma base de orientação ao longo de cada aula, que me auxiliava a lecionar com um determinado objetivo em mente.

No que à sua estrutura diz respeito, o documento o PDA detinha uma série de elementos, nomeadamente, a turma que iria lecionar, a data e respetiva hora da aula, o número da aula, a UD e respetivo número, a função didática, objetivos gerais, bem como, o número de alunos previstos e material necessário. A restante estrutura retinha os aspetos inerentes às componentes práticas, sendo certo que existem diversos modelos, sendo o mais comum o modelo tripartido (Quina, 2009). Tal como o mesmo autor defende, em cada planeamento elaborado alicercei-me em três partes da aula: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

A parte inicial da aula é composta por 10 a 25% do tempo total da mesma (Quina, 2009), tendo sido destinada para a anotação das presenças e explicação inicial da aula. A somar a este aspeto, realizava uma ativação geral lúdica, de cerca de 15 minutos, cujo objetivo era predispor os alunos para a atividade física.

Composta por 50 a 70% do tempo de aula (Quina, 2009), na parte fundamental, realizei exercícios com o grau de complexidade em crescendo. Aqui eram focados os objetivos da aula, com exercícios e diversas situações de aprendizagem elaboradas, seguindo sempre uma progressão pedagógica, a fim de alcançar os objetivos gerais propostos.

No que concerne à parte final, esta detém, geralmente, cerca de 10 a 15% do tempo de aula (Quina, 2009). Nas minhas aulas, esta parte da aula continha situações de retorno à calma, adaptadas à UD lecionada, de forma a aumentar os níveis de relaxamento do sistema nervoso e a aumentar a descontração muscular após a intensidade da aula. Paralelamente, era realizada uma breve reflexão final acerca dos conteúdos abordados ao longo da aula, de modo a transmitir informações pertinentes para aulas futuras.

Enquanto EE, o ato de planear nunca se revelou de grande dificuldade para mim. No entanto, a fase inicial do ano letivo ficou marcada por algumas planificações pouco adaptadas ao contexto da turma, em particular na turma 12^oBC, para a qual planifiquei exercícios mais micro, como forma de iniciar a modalidade do Andebol.

“A prática reflexiva descreve os momentos produtivos (criativos e inovadores) da ação do professor e está relacionada com a resolução das situações problemáticas da prática” (Sousa, 2010, p.56). Silva e Navarro (2012) acrescentam que “o docente precisa refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida” (p.95). Neste sentido, e como os alunos não estavam motivados para uma aprendizagem gradual, tive a oportunidade de fazer uma profunda reflexão. Com o auxílio do OC, pude constatar que este tipo de planeamento não estava enquadrado com a realidade da turma. Por conseguinte, concluí que no 12ºBC teria de idealizar exercícios de carácter mais lúdico, como forma de atingir os objetivos propostos para a UD.

Em suma, o PDA revelou-se um grande auxílio, permitindo-me melhorar o processo de ensino, lecionando as aulas com segurança, no que à parte metodológica diz respeito.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

No entender de Sousa (2004), “ser professor de EF constitui um complexo de funções, saberes, saberes-fazer e valores que exige formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, no início e ao longo de toda a vida” (p.85).

Tendo em conta a afirmação anterior, a realização deve fazer parte desses saberes do professor. Esta é caracterizada pelo processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é nesta fase que o professor procura intervir de modo a melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Durante a PES no CNM, tive sempre o cuidado de ir renovando os meus conhecimentos com a finalidade de conseguir ensinar melhor os meus alunos. Ainda que planeasse cada uma das aulas com a expectativa de alcançar 100% de sucesso, a verdade é que em termos práticos isso não aconteceu com a frequência desejada.

Ao longo do presente ano letivo suportei-me nas quatro dimensões de intervenção pedagógica, defendidas por Siedentop (1998), sendo elas: instrução, gestão, disciplina e clima de aula.

4.1.3.1.1. Instrução

A instrução é o aspeto mais determinante para uma boa relação professor-aluno, no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Quina (2009), “a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem” (p.90).

No entender de Januário, Anacleto e Henrique (2015), a instrução é a ação com o intuito de levar os alunos a dominar o currículo formal, em que o docente apresenta a informação, demonstra, supervisiona a aprendizagem e/ou avalia.

No que concerne ao papel do docente, para Rosado e Mesquita (2011), o professor deve saber comunicar bem, de forma a ser bem-sucedido no processo de ensino. A instrução depende muito da forma como o professor se expressa, quer pela comunicação dos conteúdos da matéria de ensino, quer pela sua explicação, demonstração, questionamento e feedback.

Na experiência enquanto EE no CNM, defini que, na minha primeira aula, a comunicação teria de ser totalmente assertiva, sem revelar qualquer fragilidade perante os alunos, pois as vivências passadas assim me indicavam. De facto, as experiências vivenciadas anteriormente no treino com jovens são, no entender de Martins, Onofre e Costa (2014), uma mais-valia, na medida em que os futuros professores quando encaram o seu ano de estágio sentem-se mais preparados para lecionar em contexto escolar. Nesta perspetiva, a experiência enquanto professor de atividade física, no 1º ciclo do ensino básico, e de treinador de guarda-redes de Futebol, permitiu-me aperfeiçoar a capacidade de comunicação perante pessoas mais jovens que eu. Note-se que sentia alguma incerteza quanto ao teor e tom no discurso com os alunos e as suas repercussões na minha relação futura com eles. Com isto, planeei para a primeira aula um discurso assertivo e seguro, vincando bem as regras da disciplina para o restante ano letivo.

Segundo Quina (2009), o professor tem várias oportunidades para instruir os alunos durante a aula, nomeadamente, na introdução inicial, apresentação dos exercícios, feedbacks motivacionais ou restante informação e, por último, na reflexão de final de aula. O mesmo autor defende que “a aula de Educação Física deve começar sempre com a sua apresentação”, sendo que esta tem dois propósitos fundamentais: “fornecer aos alunos a ideia geral da aula e motivá-los para a sua realização” (p.91).

Nesta fase inicial de cada aula, houve sempre o cuidado de reunir os alunos sentados à minha frente, referenciando os objetivos, bem como, a estrutura da aula, em

termos organizacionais e possíveis informações pertinentes (Siedentop cit. por Rosado & Mesquita, 2011). Optei sempre por instrução breve, focando os aspetos essenciais, de modo a captar a atenção dos discentes.

Por outro lado, enquanto EE, atribuí enorme importância à instrução inicial, compreendendo a necessidade de esta ter de ser clara e facilitadora, para que os alunos soubessem qual o intuito de cada tarefa dentro do contexto da aula. Como linha de pensamento, usei a estratégia de perder um pouco mais de tempo no começo de cada aula, de forma a economizar esse tempo no desenrolar do tempo letivo e a manter os alunos motivados.

Depois da fase de instrução inicial da aula surge a fase prática, propriamente dita. Esta fase é caracterizada pelo desenvolvimento de exercícios com sequências metodológicas centrados no aluno, tendo em vista a sua aprendizagem, consoante os objetivos propostos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a informação que antecede o exercício é decisiva para qualificar a prática do aluno. No que concerne à explicação e exemplificação dos exercícios, tive o cuidado de pormenorizar e demonstrar, para que as dúvidas fossem totalmente dissipadas. Aqui, também transmitia sempre palavras-chave, de modo a facilitar e a clarificar os objetivos de determinado exercício.

Na grande maioria das vezes, era eu enquanto docente, quem procedia à demonstração. No entanto, nas UD em que não sentia tanta facilidade, recorri a alunos-modelo, cuja modalidade de prática fosse a que estava a lecionar.

No desenrolar do exercício, o professor comunica com os seus alunos com o intuito de melhorar o seu processo de aprendizagem, por intermédio de explicações, demonstrações e feedbacks. Neste sentido, segundo Rosado e Mesquita (2011), o feedback pedagógico é, por ventura, uma das armas mais poderosas do professor no processo de interação com os seus discentes. Com efeito, o objetivo de um bom feedback é auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, por intermédio de correção, ou até mesmo como meio de motivar o aluno no desempenho de determinado exercício.

No entender de Hanauer (n.d.), a aula de EF deve ser uma oportunidade para que todos os alunos, sem exceção, estejam motivados e interessados e não apenas aqueles que possuem uma maior habilidade motora. Para Almeida, Leandro e Batista (2015), “a conquista de um maior envolvimento na aula, através de uma intervenção mais ativa e dinâmica, na tentativa de estabelecer uma relação mais próxima com os alunos” (p.221), conduzirá a uma maior motivação e, por conseguinte, resultará numa melhoria da

aprendizagem. Quina (2009) acrescenta que os feedbacks podem ser utilizados para transmitir informação ou para motivar.

Numa das primeiras aulas da UD de Andebol, sentia os educandos bastante desmotivados e, neste seguimento, após um período de adaptação inicial, comecei a recorrer mais ao feedback motivacional, sem esquecer os feedbacks prescritivos e descritivos. Esta estratégia ajudou-me muito a ultrapassar o período inicial atribulado.

No que concerne à instrução, para Rosado e Mesquita (2011), “um outro momento privilegiado de transmissão de informação encontra-se nos minutos finais da sessão” (p.92). No final de cada aula, era realizada uma curta reflexão acerca dos conteúdos abordados ao longo da mesma. Aqui, o discurso ia de encontro ao cumprimento ou não dos objetivos elaborados para a aula em questão. De forma a verificar a compreensão dos discentes acerca dos objetivos, era utilizado o método de questionamento (Rosado & Mesquita, 2011).

Este espaço também foi aberto para a colocação de dúvidas por parte dos educandos, com vista à melhoria no processo de aprendizagem. Também fazia referência às situações de aprendizagem, bem como, a possíveis melhorias de determinados pormenores.

4.1.3.1.2. Gestão

Ao longo do presente ano letivo, considerei a dimensão da gestão como um aspeto fundamental no meu planeamento. Em todos os planos de aula, procurei refletir sobre exercícios e dinâmicas de aula que procurassem rentabilizar o máximo de tempo, para que os alunos pudessem ter todas as condições para uma melhor aprendizagem.

A gestão é caracterizada pelo processo em que o professor administra recursos, que podem ser quanto ao tempo, espaço, material e alunos (Quina, 2009; Feitosa & Nascimento, 2006; Silva & Navarro, 2012).

No que concerne à gestão dos alunos, tive o cuidado de, desde a primeira aula, vincar um conjunto de regras que pudesse ser útil para o restante ano letivo. Procurei, também, familiarizar os discentes com todos os procedimentos, tais como, o estilo de ensino e as formas de organização, destacando-se a rapidez na formação dos grupos de trabalho (Quina, 2009), uma vez que os preparava em casa.

No entender de Silva e Navarro (2012), é responsabilidade do professor estimular e dirigir o processo de ensino-aprendizagem, utilizando procedimentos de acordo com o

nível do grupo de alunos. Nesta perspetiva, outro aspeto que pude observar foi que a motivação dos alunos se alterava de modalidade para modalidade. Após uma reflexão elaborada numa das primeiras aulas do ano letivo, constatei que uma das soluções para a falta de motivação dos discentes poderia ser o enorme desnível entre eles. Assim, após esta análise, pude elaborar uma nova estratégia, criando grupos mais homogêneos, para que a complexidade dos exercícios fosse adequada ao respetivo patamar de aprendizagem. Esta estratégia permitiu que, em determinadas UD, a competitividade se tornasse tão elevada, que os alunos se mantinham focados na aula de início ao fim, não havendo o risco de existirem comportamentos desviantes.

Adicionalmente, quando sentia que a turma necessitava de outro estímulo, colocava alunos com mais habilidade juntamente com discentes com dificuldades, para que houvesse um trabalho cooperativo para a evolução de todos, nomeadamente em aspetos socio-afetivos.

Por outro lado, para uma boa gestão, o professor deve “ser preciso, rápido e eficiente na colocação e distribuição do material” (Quina, 2009, p.106). Neste sentido, o professor deve “reduzir ao necessário o número e a duração dos episódios de organização” (Quina, 2009, p.106). No planeamento da aula, uma das minhas grandes preocupações foram os materiais utilizados, que deveriam ser reduzidos, de forma a que os exercícios se aproximassem o mais possível da realidade. Ao mesmo tempo, esta gestão também tinha em conta a transição entre os exercícios, a fim de que fosse sempre rápida e acessível, evitando a perda de dinâmica da aula e a redução do tempo de empenhamento motor.

Na opinião de Quina (2009), aquando da elaboração do plano de aula, o docente deve programar o tempo para cada atividade. Nesta perspetiva, o tempo também foi uma das minhas preocupações no planeamento e operacionalização da aula. A gestão cuidada de cada minuto poderá ser determinante para o processo de aprendizagem dos discentes.

No que ao tempo de prática diz respeito, tentei rentabilizar todo o tempo para que os alunos experienciassem vários tipos de aprendizagem. Neste sentido, procurei ter o material já colocado, quando os alunos chegassem à aula, de forma a que o tempo entre o início da aula e o início dos exercícios fosse reduzido.

Entre outras estratégias que direta ou indiretamente influenciaram a gestão do tempo, recorri ao método de contagem decrescente em voz alta, como forma de acelerar a aproximação dos alunos, sempre que queria transmitir algum conteúdo novo. De

salientar, também, que a aula terminava à hora estipulada, umas vezes com o plano de aula cumprido na íntegra, outras, com várias adaptações.

“Na escola, a importância simbólica do espaço, como aprendizagem social, reflete-se no modo como este é ocupado, repartido e usufruído” (Gomes, Silva, & Queirós, 2000, p.50). O *roulement* criado no início do ano letivo permitiu que soubesse com que espaço poderia contar para lecionar as minhas aulas. No CNM, encontrei a grande vantagem de o espaço destinado às turmas nunca ser rotativo, o que fez com que a preparação das aulas fosse sempre elaborada para o mesmo espaço. No entanto, foi-me destinada uma metade do pavilhão ao longo do ano letivo, sendo esta definida consoante a UD que estávamos a abordar.

Segundo um estudo realizado por Marzinek e Neto (2007), os alunos apresentam vários motivos para a falta de motivação pelas aulas de EF, entre eles, a falta de materiais e instalações adequadas para a realização da aula. O CNM apresenta excelentes infraestruturas, porém, o *roulement* definido também apresentou consequências negativas. Senti grande dificuldade em lecionar algumas modalidades coletivas, uma vez que o espaço era bastante reduzido para o número de alunos, situação ultrapassada pela existência de um campo exterior, disponível durante todo o ano.

4.1.3.1.3. Disciplina

A disciplina é caracterizada pelos comportamentos conscientes e corretos que levam a atitudes ponderadas e apropriadas ao longo da aula. No entanto, os alunos nem sempre optam por ter comportamentos apropriados. Estes estão relacionados com a violação das regras, quebrando assim a dinâmica de funcionamento da aula (Quina, 2009). A dimensão “disciplina” deve suportar-se nas ações do docente, com o intuito de provocar mudanças no comportamento dos alunos, tendo em vista uma melhor participação nas atividades, bem como, uma atitude em conformidade com as regras estabelecidas (Januário, Anacleto & Henrique, 2015; Pereira, Costa, & Diniz, 2009).

Segundo Navarro e Silva (2012), a indisciplina e o desinteresse dos alunos apresentam-se como problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, as reuniões de conselho de turma realizadas no início do ano letivo foram de uma utilidade extrema, na medida em que permitiram elucidar-me acerca dos comportamentos de cada turma. Aqui, pude também informar-me sobre a prestação

individual dos alunos nos anos letivos anteriores, bem como, detetar as possíveis fontes dos problemas.

Após participar nas reuniões em questão, percebi que as turmas que me tinham sido atribuídas necessitavam de uma grande disciplina. Senti necessidade de fazer uma reflexão, de forma a antecipar possíveis problemas, definindo que, desde o primeiro contacto com os educandos, as regras teriam de ser bem esclarecidas e transmitidas, sem qualquer falha ou indecisão. Tudo isto tinha o intuito de fazer os alunos compreenderem as regras de funcionamento, de forma a conseguirem respeitá-las mais facilmente (Quina, 2009).

Ao longo do ano fui muitas vezes condicionado, mais na turma do 12ºBC, pelo comportamento dos alunos, sobretudo dos rapazes. Após o início um pouco atribulado, em que estes se mostraram pouco motivados para as aulas de EF, enveredando por comportamentos menos apropriados, as aulas foram melhorando. Em muito ajudou a conversa inicial que eu e o OC tivemos com os educandos, mostrando tolerância seria zero.

Constatei a necessidade de alterar o plano das aulas, no sentido de propor exercícios motivantes, diminuindo assim os comportamentos inadequados. Esta forma de pensar fez com que o planeamento de cada aula incluísse exercícios lúdicos e/ou situação de jogo, em detrimento de exercícios analíticos, que desencadeavam algum desinteresse na turma.

Apesar deste pensamento, aliado à clara definição de regras e às constantes conversas com os discentes, houve UD onde os alunos não mostraram grande à vontade. Sempre que era necessário, mostrava a minha desaprovação pelas atitudes que eram tomadas, tentando encontrar estratégias para colmatar estes aspetos. Para Januário, Anacleto e Henrique (2015), o professor deve negociar, prevenir, remediar, punir, ignorar o comportamento, de forma a tirar o máximo aproveitamento. Neste aspeto fui sempre auxiliado pelo OC, que me ajudou a dialogar com este grupo de alunos, de forma a chamá-los à razão, focando-os para o trabalho que estava a ser realizado na aula.

A determinada altura, optei por ter uma conversa individualizada com os alunos que sentia que perturbavam o bom funcionamento da aula. Na opinião de Navarro e Silva (2012), a relação entre professor aluno deve estar pautada pela confiança, afetividade e respeito. Neste seguimento, tentei ser direto com os alunos, chamando-os à atenção e percebendo a causa de determinada atitude. Aqui, procurei que a interação com o aluno influenciasse a sua motivação, autoestima e autoconfiança, resultando em efeitos

benéficos ao nível do seu entusiasmo e melhorando a sua aprendizagem (Gomes, Silva e Queirós, 2000).

No que à indisciplina diz respeito, optei pela repreensão dos alunos, ao invés do castigo. Nos momentos comportamentais negativos, procurei saber junto de cada aluno se existia alguma razão emocional para as atitudes inapropriadas.

4.1.3.1.4. Clima

No entender de Ceia (2011), o clima escolar é todo um conjunto de envolvências, onde todos os indivíduos desse meio interagem, influenciando diretamente as suas atitudes, crenças, valores, bem como, a motivação, resultando na melhoria ou inibição do seu desempenho. Já Vinha et al. (2016) referem que o clima tem uma enorme preponderância nas aprendizagens, assim como, no desempenho dos alunos, quer na motivação, quer no seu rendimento escolar, pois um bom ambiente escolar levará a uma melhor aprendizagem (Candian & Rezende, 2013).

Contudo, Januário, Anacleto e Henrique (2015) defendem que, para a existência de um bom clima entre todos, o professor assume um papel fundamental. Os mesmos autores referem que o docente tem de criar condições para que os alunos estejam motivados, de forma a responder às tarefas da aula, com vista a atingir os objetivos. Feitosa e Nascimento (2006) acrescentam que “é importante para o profissional de EF criar um clima favorável à boa relação dos alunos entre si, entre eles e o profissional responsável e entre eles e o que está sendo ensinado enquanto conteúdo específico da área” (p.94).

Ao longo do ano letivo, procurei que a aula fosse um espaço onde os alunos tivessem possibilidade de ter mais descontração do que nas restantes disciplinas. Nesta perspetiva, procurei criar um clima positivo em diversos momentos de aula, quer por intermédio de exercícios lúdicos, quer por intermédio de feedbacks positivos que motivassem os alunos. Também em determinados momentos, sobretudo nas aulas finais do período, realizei a aula com os alunos, de forma a relacionar-me com eles, promovendo uma boa ligação com todos os elementos.

Apesar de todo este clima descontraído e de boa disposição entre todos os envolvidos, salientei desde a primeira aula, a necessidade do respeito pelo professor. Referi, igualmente, aos alunos que o compromisso e o trabalho teriam de ser máximos, de modo a propiciar a aprendizagem, para assim cumprirmos os objetivos de cada aula.

Apesar de, numa fase inicial, o clima entre todos não ser ótimo, no decorrer do ano fui conversando com os alunos, dentro e fora da aula. Sabia que esta estratégia desenvolveria a relação de afinidade, resultando numa maior motivação para a aula de EF.

Nas situações com comportamentos inapropriados, violando as regras de funcionamento da aula (Quina, 2009), recorri ao diálogo, como forma de orientar os discentes para o caminho mais correto.

Durante o presente ano letivo, foram inúmeros os momentos de boa disposição dentro da aula. A boa relação que desenvolvi com todos os discentes revelou-se fundamental para que as aulas fossem realizadas num ambiente positivo.

4.1.4. Avaliação

“A avaliação sempre foi uma atividade da prática da educação escolar” (Ferreira, 2009, p.146). Esta caracteriza-se como um processo que permite classificar os alunos em determinado nível no início, meio e/ou fim de cada UD. Contudo, a avaliação também serve como mediador para um melhor planeamento, reorganização e orientação do processo de ensino do docente. Esta atividade consiste, segundo Sánchez (1996, citado por Quina, 2009), em recolher e interpretar informações, consoante os critérios definidos, de forma a tomar decisões no que diz respeito à gestão e condução das aulas.

Na perspetiva de Crum (2000), os professores de EF usufruem de um grande grau de autonomia, dado que, ao contrário das outras disciplinas, não possuem manuais, testes e exames estandardizados.

Apesar deste grau de autonomia, a avaliação foi talvez a dimensão onde senti mais dificuldades, muito devido à complexidade que a define. Com efeito, no entender de Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), para avaliar de uma forma mais eficaz, o professor deve, na fase de planeamento da avaliação, seleccionar quais os comportamentos que pretende avaliar, bem como, os respetivos parâmetros e critérios de êxito. Em cada UD e respetiva avaliação, tive o cuidado de delinear os critérios de êxito para cada momento, sustentando, assim, a classificação que atribuiria.

Ao longo do ano letivo utilizei três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Caracterizada por ser uma avaliação inicial de cada UD (Quina, 2009), a avaliação diagnóstica (AD) tem a função de avaliar, por intermédio do desempenho dos alunos, o

seu estado de aprendizagem inicial (Rosado & Silva, 2014), individualmente e da turma em geral. Esta tem o intuito de permitir uma melhor planificação da UD em questão, pois consente um diagnóstico das dificuldades e limitações de cada discente, face às aprendizagens previstas, procurando uma adaptação do ensino (Carvalho, 1994; Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010; Sousa, 2010), ao encontro da melhor aprendizagem dos alunos.

A minha AD foi sempre utilizada como ponto de partida de cada UD. Nesta ocasião, procurei ter o máximo de conhecimento sobre os alunos na modalidade, de forma a seleccionar e adaptar os conteúdos e objetivos ao contexto que iria encontrar. Nas minhas turmas, a AD ocorreu na primeira aula de cada UD. Para mim, era de extrema importância perceber logo numa fase inicial de cada modalidade, o patamar em que os alunos se encontravam, para não correr o risco de um planeamento não ajustado às necessidades da turma.

No entanto, ao longo do ano letivo, existiram algumas exceções, como foram o caso da Ginástica e do Rugby, na turma do 12^oBC. Se na primeira optei por não realizar nenhuma aula de AD, em virtude de ter implementado um Modelo de Educação Física Criativa; na segunda, a ausência da AD deveu-se ao número reduzido de aulas e ao pouco contacto com a modalidade, em anos anteriores. No caso do Rugby optei, então, por utilizar a primeira aula como introdução à modalidade.

Na perspetiva de Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), na avaliação diagnóstica, o docente deve proceder à observação dos aspetos que pretende ensinar durante a UD, sendo que a observação nesta fase é mais abrangente. Esta avaliação ficou sob a minha total responsabilidade e, para a sua realização, utilizei quase sempre contextos reais (Mesquita & Graça, 2011), por intermédio de situações de jogo.

Para concretizar a AD, fiz uma divisão entre as componentes táticas e analíticas, sendo que, nos conteúdos técnicos, não fazia nenhuma menção a cada habilidade, avaliando como um todo. Isto é, as habilidades técnicas eram avaliadas na sua generalidade e não individualmente, o que facilitou substancialmente a minha forma de avaliar. De facto, em 60 minutos era bastante difícil observar cerca oito conteúdos em cada aluno. Esta estratégia permitiu-me focar apenas nos aspetos fundamentais de cada habilidade, conseguindo cumprir o tempo destinado para a avaliação. De forma a simplificar a minha AD, criei uma grelha que incluiu três níveis de desempenho, traduzidos por três algarismos: o (1) o aluno “não executa”; o (2) o aluno “executa”; e o (3) o aluno “executa muito bem”.

Com o decorrer das UD, recorri à avaliação formativa (AF). “A avaliação formativa consiste na recolha, sistemática e informal, de informações relativas aos comportamentos dos alunos com o objetivo de os procurar melhorar” (Quina, 2009, p.129). Já para Ferreira (2009), a AF integra o processo de ensino e aprendizagem, visando a informação dos alunos sobre o seu percurso de aprendizagem e regulação. Caracterizada por ser um tipo de avaliação muito usual no meio de cada UD, a avaliação formativa detém um papel muito importante. Com esta avaliação, o professor consegue observar qual o patamar de desenvolvimento dos seus alunos, identificando metodologias de ensino mal adaptadas (Rosado & Silva, 2014). Apesar de não ser tão prioritária como as restantes, a AF é relevante para regular e reorganizar os processos do ensino-aprendizagem (Fernandes, 2006 citado por Ferreira, 2009). Nesta perspetiva, segundo um estudo realizado por Inácio et al. (2014), a reformulação de objetivos acontece por intermédio da AF. Em função daquilo que o EE vai verificando nos seus alunos, procede a reformulações para que o discente tenha uma aprendizagem eficaz.

Para Rosado e Silva (2010), uma avaliação de carácter informal é caracterizada por não haver uma “situação definida como de avaliação e não se apercebendo os sujeitos de que são objeto dessa avaliação” (p.3). No presente ano letivo, procurei realizar a AF de forma informal. Esta decisão prendeu-se com o facto de ter poucas aulas para lecionar cada modalidade. A AF realizada formalmente implicaria “prescindir” de mais uma aula. No entanto, ao longo de cada aula mostrei-me sempre observador em relação à aprendizagem dos alunos. A capacidade de observação é, para Mendes, Clemente, Rocha e Damásio (2012), um instrumento de auxílio na avaliação formativa, de forma a corrigir os erros detetados e assim ajustar o processo de ensino em função dos alunos. Em várias situações senti a necessidade de fazer alterações nas UD, quer na estrutura dos exercícios, quer na gestão dos recursos. Todas estas mudanças contribuíram para um melhor rendimento da turma. Em determinados momentos, existiram exercícios demasiado complexos e outros demasiado acessíveis para o nível de alunos em questão. Este fator levou a que, em determinadas UD, a gestão da aula fosse feita pela criação de grupos homogéneos. Ou seja, os grupos eram formados com alunos do mesmo nível e, posteriormente, o exercício era adaptado às necessidades desses mesmos grupos. Esta estratégia veio a surtir muito efeito.

O último momento de cada UD é destinado à realização de uma avaliação dos alunos, denominada por avaliação sumativa (AS). A AS é uma metodologia a utilizar no final de um ciclo de ensino (Quina, 2009; Rosado & Silva, 2010). Este tipo de avaliação

caracteriza-se pela classificação dos alunos em função do nível de obtenção dos objetivos (Carvalho, 1994; Sousa, 2010). A AS tem como objetivo a análise de todo o processo evolutivo dos alunos, clarificando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, utilizado ao longo da abordagem da UD.

No entender Gonçalves et al. (2014), os professores “tendem a avaliar por bloco de matéria, usam fichas de registo ou similares, atribuem classificação ao aluno e repetem o mesmo instrumento de AD e AS” (p.93). Neste sentido, e no que à metodologia da avaliação diz respeito, esta foi realizada de uma forma semelhante da AD, o que me permitiu comparar, dentro dos mesmos parâmetros e exercícios implementados, a evolução de cada educando. Desta forma, na AS procurei aplicar exercícios que me permitissem avaliar quer o contexto analítico, quer o contexto tático. No entanto, utilizei quase sempre contextos próximos da situação de jogo formal. Naturalmente que a Ginástica foi uma exceção; sendo uma modalidade puramente técnica, os alunos foram avaliados através de uma coreografia de acrobática.

Como instrumento avaliativo, construí uma grelha muito semelhante à da AD, com a qual avalei as várias habilidades técnico-táticas. Durante a avaliação, utilizava a grelha, porém a única diferença era a escala de valores uma vez que, a AS era de 2 a 5, de acordo com os critérios de avaliação por mim elaborados. Esta classificação permitiu-me atribuir uma nota geral representativa, consoante a habilidade demonstrada pelo aluno, bem como, a sua evolução ao longo da UD.

De forma a poder avaliar de uma forma mais justa, utilizei as últimas três aulas, para fazer uma observação de alguns conteúdos, registando assim a nota de cada habilidade observada.

Não obstante o papel do professor, a avaliação não é tarefa exclusiva dos docentes, pois essa atividade pode ser partilhada com os alunos (Rosado & Silva, 2010). Segundo os mesmos autores, “a autoavaliação e a heteroavaliação são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objetivos pedagógicos diversos” (p.10). Nesta perspectiva, a ficha de autoavaliação criada pela instituição, foi elaborada para todas as áreas disciplinares do CNM. Durante todo o ano letivo, mais concretamente no final de cada período, a mesma ficha era entregue aos alunos para ser devidamente preenchida. Isto levou a que os discentes pudessem refletir acerca do seu desempenho, ao longo dos três períodos.

Segundo Costa, Resende e Albuquerque (2013), é extremamente importante desenvolver, nos futuros professores, competências que os ajudem a tomar as decisões

em momentos onde paira a incerteza. Os mesmos autores dão o exemplo da classificação dos alunos no final de cada período letivo. Indo de encontro às afirmações dos autores, no final de cada período, foi atribuída a classificação final de cada educando. Esta foi efetuada numa grelha elaborada pelo CNM, sendo devidamente preenchida e entregue ao Coordenador do 2º, 3º Ciclos e Secundário.

A grelha de avaliação final atribuiu a percentagem de 60% ao domínio cognitivo/motor e 40% ao domínio socio-afetivo, estando este reservado à assiduidade e pontualidade, cumprimento de regras, empenho, cooperação e autonomia. No que à avaliação do domínio cognitivo/motor diz respeito, a classificação atribuída foi a média ponderada de cada UD abordada ao longo do período. De salientar que todas as avaliações foram elaboradas por mim, com o aval do OC e validadas no conselho de turma.

V. Participação na escola e relação com a comunidade

Segundo Rocha (2015), o papel do docente vai muito mais além da sua intervenção educativa, pelo que, o EE deve dominar vários conteúdos, nomeadamente, os documentos estruturantes, para a sua integração na escola cooperante.

Nesta perspetiva, um claro envolvimento do professor nas atividades não-letivas da sua escola, aliado a uma boa interligação com todos os elementos da comunidade educativa, potencializará o docente no que concerne ao desenvolvimento das suas capacidades e competências, adquirindo outro tipo de conhecimentos que vão além do ensino da EF. Assim, os docentes de EF devem participar, organizar, promover e colaborar em vários projetos, atividades, ou eventos, sendo estes pertencentes à sua ou a outras áreas curriculares (Marcon, Graça, & Nascimento, 2013).

A minha integração e relacionamento, com o restante corpo docente do CNM, aconteceu desde o primeiro dia. A ajuda do OC, que me apresentou os professores das outras áreas curriculares nas turmas onde iria lecionar, fez com que, desde cedo, criasse uma boa relação profissional com todos eles. Todos os docentes, sem exceção, mostraram-se disponíveis para facilitar a minha integração, sendo que em muitos casos recebi alguns conselhos em relação às formas de lidar com situações adversas e de constrangimento, tanto dentro, como fora da aula. Ferreira (2006) corrobora esta afirmação e constata que, apesar da EF ser uma área específica, os professores da disciplina fazem uma interligação com as restantes áreas curriculares para que estas possam servir de auxílio no trabalho de sala de aula e, de uma maneira mais prazerosa, estimular nossos alunos a aprender. Neste sentido, o primeiro impacto com os restantes colegas de outras áreas disciplinares foi extremamente positivo.

O excelente ambiente escolar contribuiu substancialmente para o desenvolvimento das minhas competências enquanto EE. De ressaltar o excelente relacionamento entre todo o departamento de expressões, assim como, entre o grupo disciplinar de EF, marcado por uma enorme proximidade entre todos. Em muitos momentos, tive a oportunidade de debater diferentes pontos de vista sobre as práticas de ensino ou até atividades não-letivas.

Em todos os eventos, o Núcleo da PES teve uma voz ativa, facilitada pela confiança que foi demonstrada desde o início. Também as reuniões de conselho de turma, intercalares, de Departamento de Expressões e do Grupo disciplinar de EF, permitiram-me obter um maior conhecimento acerca da turma que lecionava, bem como, de vários

elementos do meio escolar. Procurei obter o máximo de informações sobre cada aluno, tanto a nível escolar como a nível pessoal, de forma a conseguir atuar do melhor modo perante esses mesmos alunos.

No presente ano letivo, mostrei-me sempre ao dispor da instituição que me acolheu. Esta entrega e confiança levou a que pudesse vivenciar várias experiências que serão bastante enriquecedoras ao longo de toda a minha carreira na docência.

5.1. Atividades Realizadas

A PES também ficou marcada pela participação nas atividades do CNM. Em cada uma delas, senti que cada experiência contribuía para o meu enriquecimento enquanto docente.

Segundo Rocha (2015), trabalhar em equipa, colaborar na gestão dos recursos da escola, envolver-se com os colegas de uma forma cooperativa, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, são alguns dos aspetos que o EE deve dominar para ser competente nas suas funções.

A nível de participação nas diversas atividades, considero que cada vivência foi deveras importante para me tornar num professor mais experiente, aprendendo a agir nas diversas situações que foram surgindo durante a PES.

5.1.1. Atividades desenvolvidas pelo departamento de EF

5.1.1.1. Jornadas Desportivas

Torneio de Futebol

1º Ciclo

No dia 1 de Abril de 2019, pelas 09h00, no Campo Municipal do Milheirós, na Maia, decorreu o Torneio de Futebol do 1º ciclo do CNM. A organização da prova ficou a cargo do departamento de EF, com a colaboração do Núcleo da PES.

Neste dia tive, como principal missão, a montagem/desmontagem e a gestão dos campos de jogo, a gestão e orientação das equipas aquando dos seus jogos, a arbitragem dos jogos do 3º e 4º anos e o preenchimento da tabela de resultados.

2º e 3º Ciclos

Inicialmente agendado para o Campo Municipal do Milheirós, o Torneio de Futebol do 2º e 3º ciclos decorreu no dia 5 de Abril de 2019, pelas 09h00, no Pavilhão do Polo III no CNM. Mais uma vez, a organização da prova ficou a cargo do departamento de EF, com a colaboração do Núcleo da PES. Neste dia, tive como principal missão, a gestão e orientação das equipas aquando dos seus jogos, a arbitragem dos jogos e o preenchimento da tabela de resultados.

De realçar que os alunos do 12ºBC também fizeram parte da arbitragem dos jogos. Este torneio contou com algo inovador: a comunicação por auricular, que permitiu uma melhor decisão dos lances ao longo dos jogos. Esta foi proposta pelos alunos da turma do 12º ano.

Corta-mato CNM

Inicialmente agendado para dia 21 de Novembro de 2018, no Campo Municipal do Milheirós, na Maia, o corta-mato escolar foi adiado para 3 de Abril de 2019. A organização da prova ficou a cargo do departamento de EF, com a colaboração do Núcleo da PES. A prova teve início às 9h00 e terminou cerca das 13h00, contando com a presença dos alunos do 1º, 2º, 3º ciclos e do secundário, nos respetivos horários.

Nesta atividade, estive envolvido como colaborador no transporte do material do colégio para o recinto da prova e na montagem do respetivo percurso. Além disso, eu e o restante Núcleo da PES, ficámos encarregues pelos ajustes nas diversas provas ao longo da manhã. Ficámos ainda incumbidos de distribuir o lanche no final de cada prova.

De realçar que ao longo da organização da prova não houve nenhum problema, pelo que, a excelente cooperação entre todos os envolvidos, fez com que a atividade fosse realizada com grande sucesso.

5.1.1.2. Corta-mato escolar – Fase Distrital

O Corta-mato da Coordenação Local do Desporto Escolar do Porto é uma atividade que se destina a alunos apurados nos seus respetivos estabelecimentos de ensino, pertencentes a todas as escolas do distrito do Porto.

Inicialmente agendado para dia 1 de Fevereiro de 2019, o corta-mato cuja edição a nível distrital estava marcada para o Parque da Cidade do Porto, foi adiado por parte da

Coordenação Local de Desporto Escolar – Porto, para dia 8 de Fevereiro de 2019. Esta decisão foi tomada em virtude da previsão de agravamento das condições meteorológicas, a fim de garantir a segurança e o bem-estar de alunos e professores.

Em representação do CNM, participaram cerca de 22 alunos. Estes competiram no seu escalão etário e género, cuja distância de percurso variava consoante o escalão dos discentes. Estando encarregues pela sua tutoria, o Núcleo da PES e uma professora do departamento de EF, ficaram responsáveis pelos alunos ao longo da viagem de ida e volta na camioneta. Foi necessário que nos dirigíssemos ao secretariado para levantar os dorsais dos alunos. Além disso, fomos incumbidos de levar os alunos à câmara de chamada e de os ir buscar à zona da meta.

Esta atividade aumentou ainda mais a nossa responsabilidade, na medida em que estavam presentes milhares de alunos.

5.1.1.3. Mega Sprint, Mega Salto e Mega KM

Esta prova foi realizada no dia 20 de Março de 2019, no Estádio Municipal da Lavandeira, pelas 10h. Nesta atividade, tiveram lugar as provas de corrida dos 100 e 1000 metros, do salto em comprimento e do lançamento do peso.

À semelhança do corta-mato, o Núcleo da PES e uma professora do departamento de EF, ficaram responsáveis pelos alunos ao longo da viagem de ida e volta na camioneta. À chegada ao recinto, tivemos de nos dirigir ao secretariado de forma a proceder ao levantamento dos dorsais, para que os alunos pudessem realizar a prova. Além disso, fomos incumbidos de levar os discentes à câmara de chamada, aquando da chamada dos escalões, feita por intermédio de microfone, por parte da organização.

De realçar que os alunos do CNM realizaram excelentes provas, que culminaram na conquista de medalhas do primeiro e do segundo lugar.

5.1.2. Atividades em parceria com outras áreas disciplinares

5.1.2.1. Dia Mundial da Música

No dia 1 de Outubro de 2018, celebrou-se o Dia Mundial da Música. Este dia foi instituído como Dia Mundial da Música, em 1975, pelo *International Music Council*, organização não-governamental, fundada em 1848 com o apoio da UNESCO, com o

objetivo de levar a música a todos os sectores da sociedade, divulgar a diversidade musical e promover os valores da Paz e da Amizade através da mesma.

Neste âmbito, o CNM recebeu a Banda Militar do Porto para um concerto didático. Além do mais, foram apresentados os vários instrumentos musicais que fazem parte desta banda.

Neste dia, tive como principal tarefa acompanhar os alunos do 6º C até ao pátio do Pólo II, onde iria decorrer o concerto e assegurar o bom comportamento dos educandos durante o espetáculo.

5.1.2.2. Gala de Natal CNM

No dia 15 de Dezembro de 2018, realizou-se no Euro Parque, em Santa Maria da Feira, a Gala de Natal do CNM. Inicialmente estava incumbido de ser um elemento de apoio na montagem e desmontagem do material. No entanto, por motivos pessoais, o OC dispensou-me dessa tarefa. Contudo, pude deslocar-me ao local para assistir ao espetáculo com os restantes membros do CNM e mostrei-me sempre disponível para realizar alguma tarefa caso fosse necessário.

Apesar de não ter estado envolvido diretamente na organização deste evento, realço o facto dos alunos da turma do 6º C, que participaram na festa, utilizarem a aula de EF para ensaiar e preparar a coreografia para a atividade.

A Gala de Natal do CNM contou com apresentações de alunos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e secundário. Neste evento participaram cerca de um milhar de alunos.

5.1.2.3. VII Festival de Cinema de Animação

Nos dias 31 de janeiro e 1 de fevereiro, decorreu o VII Festival de Cinema de Animação, no Auditório do Polo III do CNM. Neste evento, os alunos do 9.º Ano apresentaram à Comunidade Educativa as suas primeiras curtas-metragens, concebidas no âmbito da disciplina de Educação Visual. Note-se que este evento também incluiu exposições de Educação Tecnológica e Educação Visual, realizadas pelos alunos do 2º, 3º ciclo e secundário, assim como, demonstrações de artes performativas, por parte dos discentes do 2º e 3º ciclo.

Para o VII Festival de Cinema de Animação, fui escalonado como gestor do evento no dia 1 de Fevereiro, pelo departamento de EF. Neste dia, tive como principais

tarefas: fazer apoio logístico, nomeadamente na montagem do sistema luminoso, na organização e gestão do material e no apoio informático. Além destas tarefas, fiquei encarregue de assegurar as boas condutas dos educandos e controlar as entradas e saídas dos convidados.

5.1.2.4. “A Europa vai à escola!” no CNM

No dia 29 de abril de 2019, o CNM recebeu no seu Auditório o programa “A Europa vai à Escola!”. Este programa foi desenvolvido pela *Europe Direct* em conjunto com a Câmara Municipal do Porto, cujo objetivo foi alcançar mais conhecimento sobre a UE. Neste contexto, o *Europe Direct Porto* desenvolveu três sessões diferenciadas, de 45 minutos, adaptadas a cada ciclo e ano, tendo participado 180 alunos e 6 professores, nas diversas atividades centradas na União Europeia.

Nesta sessão, os alunos tiveram ao seu dispor informações, orientação, assistência e respostas a perguntas sobre as instituições, legislação, políticas, programas e possibilidades de financiamento da União Europeia. Também foi possível promover ativamente o debate sobre a UE e as suas políticas.

Neste dia, tive como principal tarefa acompanhar os alunos do 6ºC até ao auditório do CNM, no qual decorreu a atividade e assegurar o bom comportamento dos educandos durante a atividade.

5.1.3 Atividades dinamizadas pelo Núcleo da PES

5.1.3.1. Atividade de Enriquecimento Curricular

A atividade de Enriquecimento Curricular, denominada de “Afro-houve Crew”, realizou-se no dia 5 de Abril de 2019, no Pavilhão de EF do polo III, na Maia. Este evento foi programado para ser realizado no intervalo das Jornadas Desportivas, que decorreu no mesmo dia. Alguns alunos da turma do 6ºC também participaram.

O Núcleo de estágio do CNM ficou encarregue pela gestão dos ensaios e participação dos alunos na atividade.

5.1.3.2. Seminário

No dia 4 de Abril de 2019, decorreu, no laboratório de artes no CNM, o seminário com o tema “Os contributos da Educação Física para o clima escolar”.

O grande objetivo foi mostrar ao público-alvo a importância da disciplina de EF na comunidade educativa do CNM. Neste sentido, após a recolha e análise dos dados, retratámos as vivências e as experiências distintas dos 11 professores entrevistados. A apresentação do tema teve como público-alvo a turma do 11ºA2.

Além dessa turma, esteve presente o OC. Apresentámos os resultados práticos e criámos um seminário interativo com os alunos, pelo que, foi um momento de diálogo e reflexão que os fez constatar a importância do desporto para um bom ambiente escolar.

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

No início do MEEFEBS, sabia que durante a PES teria de apresentar uma disponibilidade quase total para tudo o que me seria proposto pela instituição. Percebe-se, por conseguinte, que o trabalho do professor vai muito mais além do espaço da aula. Um professor também deve procurar desenvolver um papel ativo fora da sala de aula, contribuindo para a evolução de toda a comunidade escolar.

A minha prática foi muito mais além do que o que realizei em aula. Logo nesse primeiro dia, pude vivenciar a minha primeira experiência fora do contexto de sala de aula, participando na reunião do conselho de turma do 12ºBC. Foi uma reunião que teve um forte impacto na minha atuação enquanto EE, pela sua imensa utilidade. Com efeito as duas diretoras de turma fizeram uma “apresentação oral” dos alunos um a um, expondo os aspetos a ter em conta. Neste contexto, percebi rapidamente que não iria ser uma turma fácil de lidar, dado o alargado histórico problemático.

Noutro sentido, Gonçalves, Lima e Albuquerque (2016) afirmam que “o professor é um formador e, assim sendo, deve acompanhar o crescimento/desenvolvimento dos seus alunos” (p.89). Nesta perspetiva de desenvolvimento dos alunos, e de forma a haver um bom processo de ensino-aprendizagem, também as reuniões com o departamento de EF foram bastante úteis. Serviram, sobretudo, para fazer uma distribuição heterogénea das UD que cada docente iria abordar e em que fase do ano letivo as iria lecionar, para haver uma melhor organização do material.

No que concerne a eventos desportivos, procurei participar em todos eles. Uma das minhas grandes curiosidades era a de vivenciar a preparação de torneios. Por conseguinte, vivi este tipo de atividades sempre de perto. Também pude experienciar a gestão do material, com a montagem de percursos, procurando dar sempre o meu parecer, de modo a ser uma voz ativa na dinamização das atividades. Embora já tenha vivenciado no Futebol, queria experimentar a função de árbitro, de forma a testar a minha capacidade de decisão e relação com os jogadores.

Já no que diz respeito a eventos, em parceria com outras áreas disciplinares, a minha função foi, em grande parte, a de gestor de material e do comportamento dos alunos. Também isto contribuiu para o aumento do meu sentido de responsabilidade.

No final deste ano letivo, todas estas vivências foram de extrema importância para o meu desenvolvimento no que ao papel do professor fora da aula diz respeito. Nesta perspetiva, sinto que sou uma pessoa mais capaz e preparada para futuramente implementar atividades para lá da aula.

5.3. Socialização Profissional e institucional

“O estágio profissional, enquanto espaço privilegiado de socialização na profissão, é vivido pelo estudante-estagiário de forma muito intensa.” (Almeida, Leandro e Batista, 2015, p.207). Segundo Albuquerque, Pinheiro e Batista (2013), as experiências enquanto aluno mostram-se, mais tarde, bastante importantes no processo de socialização enquanto docente.

No entender de Sousa (2004), “a socialização profissional é o processo de aprofundamento da relação entre o professor e a cultura de escola” (p.77). Já para Leandro, Almeida e Batista (2015), as relações sociais fazem parte da vida de todas as pessoas, sendo deveras importante para o seu desenvolvimento, uma vez que vivemos em sociedade. Nesta linha de pensamento, a socialização contribui para um ambiente escolar positivo, levando a uma melhoria dos níveis de ensino-aprendizagem de toda a comunidade educativa. Rocha (2015) partilha desta opinião, atribuindo grande importância à realização de reuniões frequentes, para que os intervenientes da comunidade educativa possam trocar ideias.

Tal como foi delineado pela coordenação da PES do ISMAI, no dia 3 de Setembro de 2018, apresentei-me no CNM com o intuito de reunir com os órgãos diretivos e

posteriormente com o OC para alinhar algumas estratégias antes do início letivo. Neste dia, coube ao OC integrar o núcleo da PES no restante corpo docente do colégio, assim como, contextualizar-nos sobre a missão, visão e valores desta instituição para que pudessemos moldar a nossa forma de atuar dentro dos padrões com que o CNM se identifica.

É de destacar o papel do OC, que me fez crescer enquanto EE, transmitindo-me valores e conceitos do que é ser professor. A minha relação com OC pautou-se pelo rigor, exigência e pelo desenvolvimento de uma grande amizade, sendo-me concedida uma elevada autonomia para a realização do meu trabalho. Aqui, realço o facto de o OC atuar sempre após eu agir, questionando em privado o que foi feito e fazendo algumas correções, de forma a melhorar aspetos teórico-práticos, em prol da construção e moldagem do meu “eu” enquanto professor. Através desta autonomia, e por intermédio de alguns erros cometidos, fui percebendo a melhor forma de agir em cada situação, fazendo-me crescer mais enquanto EE.

Na opinião de Albuquerque e Castro (2015), o professor procura explicitamente uma melhoria da sua formação na área de especialidade de docência, no domínio educativo, cultural e pessoal. A excelente relação entre os docentes do CNM permitiu relacionar-me com todas as outras áreas científicas, quer através de conversas informais na sala de professores, quer participando ativamente nas reuniões de conselho de turma. Naturalmente que a relação foi de maior proximidade com os professores do departamento de EF, vivendo-se em grande camaradagem, quer na gestão do espaço e do material mediante a UD que estava a ser lecionada por cada um, quer como forma de aprendizagem de novos métodos de ensino, quer ainda na melhoria de alguns conceitos em modalidades. Esta boa relação caracterizou-se por uma grande cordialidade no diálogo entre os docentes da instituição, resultando no estabelecimento de novos contactos e na criação de laços de amizade com vários docentes pertencentes ao CNM.

Relativamente ao núcleo da PES, tive o privilégio de desenvolver uma forte relação a nível profissional, que culminou numa boa amizade com o meu colega. De realçar que houve inúmeros momentos de partilha e reflexão, quase sempre realizados nos intervalos das aulas de cada elemento.

Ainda no que concerne a este tema, destaco a colaboração dos assistentes operacionais. São sempre eles os primeiros a dar-nos as boas vindas na entrada do colégio, com simpatia e disponibilidade para solucionar algum problema dentro ou fora da aula. Com a ajuda destes elementos, o ambiente escolar caracterizou-se por uma melhor

organização, que contribuiu para o bom funcionamento e, conseqüentemente, para o sucesso de toda a instituição.

Para concluir o aspecto da socialização profissional e institucional, no CNM encontrei uma instituição com um excelente ambiente, facilitando, sem dúvida, a boa realização do meu trabalho.

5.4. A componente ético-profissional

Ao longo do presente ano letivo, fui direcionando e modelando as minhas atitudes e comportamentos em função da instituição que me acolheu, agindo sempre com o máximo compromisso.

Assim, desde o primeiro dia que procurei informar-me sobre as regras, princípios e valores característicos do CNM, de modo a direcionar as minhas atitudes segundo esses padrões. Neste contexto, participei em todas as reuniões do núcleo de estágio e do OC, reuniões de departamento, intercalares e de conselho de turma, nas quais tive um papel ativo na defesa dos interesses da minha disciplina.

No que concerne ao relacionamento com a comunidade educativa, procurei manter uma postura correta e de respeito com todos os elementos. Em relação aos discentes desenvolvi uma ligação próxima, procurando, além de ensinar a parte desportiva, ensinar o cumprimento de regras. Nas situações em que surgiram comportamentos menos próprios, recorri ao diálogo individual, de forma a conseguir dissuadir os alunos de atitudes semelhantes no futuro.

Em relação aos demais membros da comunidade educativa, tais como, professores, assistentes operacionais e agentes educativos, mantive uma relação ótima, cuja base para o sucesso foi a constante comunicação entre todos.

No que à prática pedagógica diz respeito, procurei respeitar um dos princípios mais importantes estabelecidos pelo OC: a assiduidade e a pontualidade. Pelo tanto, apresentei-me no colégio quase sempre com uma margem de 5/10 minutos antes do início das aulas, de forma a proceder à organização do material necessário e a preparar atempadamente os exercícios, para que o início da aula fosse célere.

No que concerne às atividades extracurriculares, estive envolvido em quase todas elas. Sempre que era solicitado pelo OC, mostrei-me motivado e ao dispor do que fosse necessário realizar. Assim, creio que na componente ético-profissional apresentei sempre uma postura correta, sendo ela uma base fundamental para todo o sucesso deste ano letivo.

VI. Desenvolvimento Profissional

No entender de Januário, Anacleto e Henrique (2015), “o desenvolvimento profissional do professor configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas no cotidiano de aula, ou seja, é um processo de aprendizagem continuada” (p.416). Não obstante, o professor deve estar totalmente disponível a novas aprendizagens, com vista a uma constante melhoria do seu desempenho, que culminará numa melhor capacidade de ensinar os alunos. Estas também se demonstrarão úteis para o relacionamento com os demais membros da comunidade educativa.

Para Albuquerque e Castro (2015), o professor procura explicitamente uma melhoria da sua formação na área da docência, no domínio educativo, cultural e pessoal. Ao longo dos anos, vai moldando as suas competências consoante determinadas experiências, que surgem, tanto na vida profissional, como pessoal, melhorando assim a sua capacidade de agir em determinadas situações e aperfeiçoando a sua forma de ensinar. É, por isso, fundamental estar em constante renovação de conhecimentos teórico-práticos e até de gestão de recursos, como forma de adaptação na sociedade em que estamos inseridos.

Nesta minha nova fase académica, considerei que só aceitando as críticas e trabalhando sobre elas é que me poderia tornar num melhor profissional. Algumas dessas críticas construtivas foram de tal modo úteis, que as transporte para a minha vida particular. Aceitei sempre de bom grado as tarefas propostas pelo OC, pois sabia de antemão que me iria tornar num docente mais capaz e preparado para trabalhar em diversos contextos.

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

No entender de Gonçalves e Lima (2015), é no ano de estágio que o EE aplica os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Porém, ao iniciar um contexto profissional, somos sempre surpreendidos com dificuldades inesperadas. Para mim, a mais evidente foi o facto de lecionar para um público real, que, ao contrário do que acontece no ISMAI, apresenta muitas lacunas em EF.

Entre todas as dificuldades, a maior foi ter de lecionar EF à turma mais problemática do CNM, como era apelidada nas reuniões de conselho de turma. No

entanto, segundo Gomes, Silva e Queirós (2000), a escola e os professores têm um papel de responsabilidade, na consciencialização dos alunos para as suas atitudes e comportamentos, devendo, naturalmente, atuar no sentido de as modificar. Ao longo do ano letivo foram inúmeras as conversas que tive com este grupo, sendo que em alguns casos senti que a intervenção teria de ser individualizada, para que os alunos percebessem que não estavam a ir pelo caminho mais correto.

Noutra perspetiva e, segundo Gonçalves e Lima (2015), “o segredo para um bom desempenho profissional pode passar pela autoavaliação. Os professores devem ter noção das práticas reflexivas constantes” (p.390). Neste sentido, e após uma profunda reflexão, selecionei novas estratégias para superar a desmotivação dos alunos. Para Almeida, Leandro e Batista (2015), um bom professor não deve dominar só a matéria de ensino, mas também criar vínculos afetivos com os alunos, por intermédio de aulas agradáveis, promovendo a participação, o empenho e o envolvimento dos discentes. Seguindo a linha de pensamento das autoras, as aulas começaram a ser mais dinâmicas aquando da mudança de estrutura. Por conseguinte, implementei exercícios reduzidos de carácter lúdico que, de certa forma, aumentaram o interesse dos alunos. Esta mudança fez com que o ambiente das aulas fosse melhorando e houvesse uma boa relação entre todos, o que contribuiu para me aproximar mais dos alunos.

No que diz respeito às minhas competências teórico-práticas, senti que tinha lacunas em algumas UD, como foi o caso da Ginástica e do Hóquei em campo. Se na primeira disciplina nunca obtive um total domínio enquanto discente; em relação à segunda, nunca havia tido contacto com ela, pelo que não tinha qualquer conhecimento teórico-prático. Não só nestas duas UD, mas também nas restantes, procurei apetrechar-me de maior e melhor conhecimento. Neste contexto, a minha primeira opção foi pesquisar literatura especializada, prosseguindo com diálogos com o meu colega de estágio e com o OC, de forma a aumentar as minhas competências no ensino.

Quando sentia necessidade de enriquecer ainda mais o meu conhecimento numa UD, e com uma grande abertura do CNM, procurei assistir a aulas dos outros professores EF do colégio, de forma a captar exercícios e conceitos sobre a UD em questão. Adicionalmente, procurei dialogar com esses mesmos professores, para que me pudessem aconselhar. Nesta perspetiva e, segundo Hanauer (n.d.), o professor de EF deve estar em constante atualização, adquirindo conhecimentos na sua área, que lhe permitam desempenhar um papel competente no âmbito do ensino. Em relação ao planeamento,

organização e comunicação, fui renovando a minha forma de agir, de maneira a experienciar diversos contextos com os alunos.

No entanto, com vista a uma constante evolução no capítulo da docência, estou ciente de que, no futuro, terei de frequentar ações de formação promovidas por diversas entidades com o intuito de enriquecer os meus conhecimentos.

VII. Reflexões Finais

Ao longo do ano, o estágio realizado no âmbito da PES, tornou-me uma pessoa competente para lidar com os novos desafios existentes no âmbito do ensino da EF.

Enquanto aluno do MEEEBS, tinha noção que, ao iniciar o estágio da PES, seria confrontado com dificuldades. No entanto, ao iniciar um contexto “real” fui-me deparando com os mesmos problemas existentes em muitas escolas do país, tais como: alunos desmotivados e/ ou com comportamentos inadequados. Perante tal cenário, fui “obrigado” a encontrar soluções para estes problemas, sendo que um dos aspetos que comecei a valorizar mais foi a reflexão. Um professor reflexivo será, sem dúvida, um professor que futuramente terá mais sucesso, pois consegue identificar os aspetos negativos de cada aula, para posteriormente encontrar soluções, com vista ao sucesso dos seus alunos. Neste sentido, procurei apetrechar-me com as melhores bases teóricas, a fim de colmatar as dificuldades, tanto de gestão, como de implementação dos exercícios nas diversas UD.

Outro aspeto que comecei a valorizar, foi o diálogo. Ao longo do estágio, procurei aumentar os meus saberes, tanto com o núcleo da PES, como com o OC e os restantes colegas do departamento de EF. Tudo isto permitiu que me tornasse numa pessoa mais capaz, mais líder e com melhor capacidade de solucionar os problemas existentes, tanto na aula, como fora dela.

De destacar também o diálogo existente no seio familiar e o papel de suporte da família. Houve momentos em que me senti desmotivado com a realidade existente no âmbito da docência. No entanto, estou certo que no futuro poderei colher os frutos desta experiência no âmbito da PES.

Em suma, o estágio foi uma experiência bastante positiva, tendo contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e para me tornar num professor e até num treinador mais competente, na forma de me relacionar com as crianças e adolescentes. No entanto, terei de ser capaz de dar continuidade a este trabalho realizado.

VIII. Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Tese de Doutoramento, Ed. de autor. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto.
- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do professor de educação física: no poliedro da profissionalidade docente. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 243–272). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Albuquerque, A., Pinheiro, M., & Batista, P. (2013). Crenças e concepções de estudantes de educação física ao longo da formação inicial: estudo nos setores público e privado em Portugal. *Conexões*, 11(2), 127–147.
<https://doi.org/10.20396/conex.v11i2.8637620>
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2015). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 207–225). Editora FADEUP.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49.
<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª edição). Lisboa, Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Candian, J. F., & Rezende, W. S. (2013). O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Revista Pesquisa e Debate Em Educação*, 3(2), 24–41.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(10–11), 135–151. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163/150>
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Universidade Aberta.
- Costa, M., Resende, R., & Albuquerque, A. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. *Cadernos de Educação*, (46), 119–137.

- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61–76. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/95>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, 159(41), 133–159.
- Feitosa, W., & Nascimento, J. (2006). Educação física: quais competências profissionais? In S. Neto & D. Hunger (Eds.), *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas* (pp. 87–98). Rio Claro: Biblióética Editora.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na etodologia de trabalho e projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 143–158.
- Ferreira, V. (2006). *Educação física, interdisciplinariedade, aprendizagem e inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Galera, A. (2001). El programa anuela de educación física. In A. Galera (Ed.), *Manual de didáctica de la educación física II* (pp. 145–170). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Gomes, P., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na educação. Educação física e desporto na escola*. Queijas: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- Gonçalves, Fátima, Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: uma abordagem prática a nível macro. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da educação física I* (pp. 89–95). Editor: Universidade da Madeira.
- Gonçalves, Francisco, Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Gonçalves, Francisco, & Lima, R. (2015). Formação do professor de educação física: implicações curriculares e operacionais. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 369–397). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Gonçalves, Francisco, Lima, R., & Albuquerque, A. (2016). O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(40), 83–90.
- Hanauer, F. C. (n.d.). Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de educação física, 6.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4

- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de educação física: rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 399–420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Porto: Editora FADEUP.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em educação física, *27*(4), 633–645.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, *0*(38), 27–43. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260/247>
- Marzinek, A., & Neto, A. (2007). A motivação de adolescentes nas aulas de educação física. *EFDeportes.Com, Revista Digital, Ano 11-N*. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd105/motivacao-de-adolescentes-nas-aulas-deeducacao-fisica.htm>
- Matos, Z. (2012). *Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinios básicos e secundário da fadeup*. FADEUP, Porto.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em educação física. *Exedra*, *(6)*, 57–70.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–65). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Onofre, M. (2002). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, *0*(26–27), 55–67. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/117/104>
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, *13*(2), 29–43. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=97316706&lang=pt-br&site=ehost-live>

- Pereira, P., Costa, F., & Diniz, J. (2009). As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: Um estudo plurimetodológico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(34), 83–94. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/132/119>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Cas. (2014). Identidade profissional docente : Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Porto: Editora FADEUP.
- Rocha, L. (2015). Professor cooperante: organização da prática de ensino supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 453–476). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Silva, C. (2014). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Faculdade de Motricidade Humana*.
- Saraiva, C. (2016). Compromissos para o ensino e avaliação na Educação Física: uma experiência de contextualização do Programa Nacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(40), 49–58. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/286/273>
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Silva, O., & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica de Univar*, 3, 95–100.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 107–114. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.107>
- Sousa, J. (2004). Aula de educação física: o que o professor sente e pensa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(28–29), 77–87. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/124/111>
- Sousa, R. (2010). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(35), 85–92. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/142>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching activities: a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vinha, T. P., Morais, A. De, Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. D. A. E., ... Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/dx.doi.org/10.18222/ea.v27i64.3747>