

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



AGRADECIMENTOS

A realização da minha formação profissional, não se resume apenas a uma pessoa, como tal, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles, que de alguma forma, contribuíram para a sua concretização, demonstrando-lhes respeito e consideração, pois sem eles, a minha evolução não teria sido significativa.

Em primeiro lugar, ao Instituto Superior da Maia, pelos cinco anos de formação e de conhecimento que me proporcionou.

À Professora Supervisora, Mariana Cunha, pela sua disponibilidade e apoio integral ao longo da minha formação, que foi sem dúvida uma mais valia pela sua determinação e pelas suas qualidades enquanto docente.

Ao Professor Benjamim Peixoto, pela sua orientação neste ano de estágio, pela transmissão de conhecimento, por todos os momentos de partilha e de reflexão. O seu papel nesta formação foi sem dúvida muito importante, dado as suas excelentes qualidades enquanto docente, pela sua sabedoria, preocupação, motivando-me sempre para dar o meu melhor! Obrigado!

À Escola Secundária de Alberto Sampaio, que ao longo deste ano letivo me proporcionou momentos inesquecíveis, sempre com o apoio excelente do grupo de Educação física.

Ao meu núcleo de estágio, por conseguirmos contruir uma equipa e trabalhar em conjunto, independentemente dos momentos altos ou baixos, continuamos a entretajudar-nos e a partilhar conhecimento.

Aos meus pais e irmã, que nunca me deixarem baixar os braços, por sempre acreditar em mim e no meu sucesso tendo assim oferecido todas as condições para o alcançar.

À minha namorada, por ter sido o meu maior pilar no seio desta grande aventura, pelo seu apoio, por nunca me ter deixado baixar os braços e me ter motivado a superar as minhas dificuldades, acreditando sempre no meu sucesso.

Aos meus amigos, que de forma direta ou indireta foram importantes na minha vida durante estes anos antecedentes deste título de mestre.

Por último, ao 10º B, que me proporcionou um ano letivo desafiante cheio de dores de cabeça, e sem paciência, mas que no fundo remeteu para grandes momentos de superação e aprendizagem.

Um obrigado a todos!!

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é um processo central que permite ao estudante-estagiário uma formação enriquecedora no seu desenvolvimento profissional, enquanto docente. Este ano foi o ponto de partida, no qual o estudante-estagiário teve a oportunidade de mobilizar para a prática tudo o que lhe foi transmitido na sua formação inicial anterior. Para além disso, a Prática de Ensino Supervisionada, permite ao estudante-estagiário desenvolver a sua identidade profissional e as suas competências profissionais no contexto do ensino. O presente documento é desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no 2.º ano de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário sobre o seu trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019/2020, numa turma de 10.º ano, na sua Escola Cooperante, em Braga. Este relatório foi desenvolvido e organizado conforme a normas do Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada, encontrando-se dividido em nove capítulos: o primeiro é alusivo à introdução, no qual é exposto uma contextualização do que o relatório trata; o segundo o enquadramento pessoal e profissional, no qual está descrito o percurso do estagiário e as suas expectativas iniciais; o terceiro referente ao enquadramento institucional, inclui uma caracterização do contexto da prática profissional; o quarto pertencente à prática profissional, no qual é feita uma descrição e uma reflexão sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; o quinto respeitante à participação na escola e relação com a comunidade, no qual é apresentado todas as atividades realizadas na comunidade escolar; o sexto capítulo é referente ao desenvolvimento profissional, no qual é descrito as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo e as necessidades de formação contínua; o sétimo, patenteia todas as atividades que foram realizadas no âmbito do modelo de ensino à distância, para além de que descrever de uma forma reflexiva as dificuldades e lacunas sentidas no desenvolvimento do mesmo; o oitavo é referente às reflexões finais sobre a prática de ensino supervisionado; o nono ponto apresenta as referências bibliográficas de toda a informação que foi investigada e usada para a redação deste relatório.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante-estagiário; Aprendizagem Diferencial; Educação Física.

Abstract

The Supervised Teaching Practice is a core process that allows the pre-service teacher an enriching training in his professional development as a teacher. This year was the starting point, in which the pre-service teacher had the opportunity to put into practice all that was taught to him during his initial training. In addition, the Supervised Teaching Practice allows the pre-service teacher to develop his Professional Identity and his professional skills in the teaching context. This document is developed within the Supervised Teaching Practice Curriculum Unit, as part of the 2nd year of Master's degree in Basic and Secondary Education at the Institute University of Maia, written by the pre-service teacher and in which he reflects its work developed during the school year of 2019/2020 with a 10th year class at his Cooperant School, in Braga. This report was developed and organized according to the Guidelines of the Supervised Teaching Practice, divided into nine chapters: The first one is allusive to the introduction, in which a contextualization of what will happen in the report is exposed; the second one refers to the personal and professional framework, in which the pre-service teacher's path and his initial expectations are described; the third one refers to the institutional framework concerning his professional practice at the cooperating school; the fourth one belongs to the professional practice, in which a description and a reflection on the organization and management of teaching and learning are made; the fifth one refers to the participation in the school and the relationship with the community, in which all the activities carried out in the school community are presented; the sixth refers to professional development, in which the difficulties experienced during the school year and the needs for continuing education are described; the seventh shows all the activities carried out within the distance learning model, in addition to describing in a reflective manner the difficulties and gaps experienced in its development; the eighth chapter refers to the final reflections on supervised teaching practice; the ninth presents the bibliographical references of all the information that was investigated and used for the writing of this report.

KEYWORDS: Supervised Teaching Practice; School Placement; Pre-service Teacher; Differential Learning; Physical Education.

Lista de Abreviaturas

AESAS (ou ESAS) – Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio

CF – Condição Física

CNAPEF – Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física

DT – Diretor de Turma

E@D – Ensino à Distância

EC - Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Superior da Maia

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

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

OC – Orientador cooperante

PA – Plano de Aula

PAA – Plano Anual de Atividades

PES – Prática de Ensino Supervisionado

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PP - Prática Pedagógica

SPEF – Desporto Sociedade Portuguesa de Educação Física

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

SV- Professora Supervisora

TGfU – Ensino do Jogo para a Compreensão

UD – Unidade Didática

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Lista de Abreviaturas	IV
I. Introdução	1
II. Enquadramento Pessoal e Profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas Iniciais	6
III. Enquadramento Institucional	8
3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionado	8
3.2. A Prática de Ensino Supervisionado no ISMAI	10
3.3. A escola cooperante	12
3.4. Caracterização de turma.....	13
3.5. Caracterização do Núcleo de Estágio	14
IV. Prática Profissional: do plano da análise ao da intervenção	15
4.1. Organização e Gestão de ensino e Aprendizagem	15
4.1.1. Conceção de Ensino	15
4.1.1.1. Modelos de Ensino	17
4.1.2. Planeamento	21
4.1.2.1. Planeamento Anual	21
4.1.2.2. Unidade Didática.....	26
4.1.2.3. Plano de Aula	28
4.1.2.4. Reflexão.....	29
4.1.3. Realização	29
4.1.3.1. Eficácia do Professor	30
4.1.3.2. Dimensões da Intervenção Pedagógica	35
4.1.4. Avaliação	38
V. Participação na Escola e Relação com a comunidade	39
5.1. Atividades realizadas	40
5.2. Assessoria na Direção de Turma	41
5.3. Reuniões	41
5.4. Seminário – Aprendizagem Diferencial	43
5.5. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	44
5.6. Socialização profissional e institucional	46
5.7. A componente ético-profissional	47
VI. Desenvolvimento profissional	46
6.1. Dificuldades e necessidades de formação contínua	47
VII. Ensino à Distância	49
VIII. Reflexões Finais.	55
IX. Referências Bibliográficas	57

Índice de figuras

Figura 1 – Distribuição do Planeamento anual.....	27
Figura 2 – Roulement de instalações.....	28
Figura 3 – Aplicações utilizadas no modelo E@D e Roleta da Condição Física.....	57

Índice de anexos

I – Guião de Ginástica de Solo.....	77
II – Unidades Didáticas.....	79
III – Ficha de Avaliação das atitudes.....	80
IV – Ficha de Avaliação do 1º Período.....	81
V – Grelhas de Avaliação.....	85
VI – Trabalho Teórico – Coach Carter.....	86

I. Introdução

O presente documento corresponde ao relatório da experiência de estágio referente à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), realizada no ano letivo 2019/2020, no Agrupamento da Escola Secundária de Alberto Sampaio, situada no conselho de Braga, no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

A Prática de Ensino Supervisionado (PES) é um processo pedagógico importante, em que mobilizamos para a prática todo o conhecimento e competência que adquirimos ao longo da nossa formação inicial anterior.

Atualmente, é geralmente aceite que o treino ao longo da vida seja uma resposta necessária a uma necessidade interminável de inovação e mudança e, ao mesmo tempo, uma condição prévia para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Gonçalves 2016). É uma oportunidade importante que visa o final da formação como Estudante-Estagiário (EE), onde existe o privilégio de poder aprender e aperfeiçoar, com a prática, como docente, num contexto real de ensino ((Desbiens 2012)).

Nesta medida, o presente documento tem como propósito descrever um conjunto de vivências experienciadas ao longo da PES, bem como as atividades que foram desenvolvidas, expondo uma apreciação crítica e reflexiva de todo o trabalho realizado.

Para a concretização do mesmo, foram desenvolvidas tarefas iniciais que serviram de ferramentas essenciais para a sua construção, como as expectativas iniciais, a reflexão crítica sobre as Aprendizagens Essenciais em Educação Física (EF) e o Plano de Formação e Intervenção na Escola, que visou numa análise SWOT nas 3 dimensões (Planeamento; Realização; Avaliação), supervisionadas pelo professor orientador cooperante (OC), um professor de EF experiente do quadro da escola cooperante e pela professora supervisora(SV) orientadora institucional da instituição de ensino superior supracitada, que com seu conhecimento e experiência analisaram e criticaram constantemente e de forma construtiva a ação do EE, com vista no seu desenvolvimento como professor nas suas atividades educativas.

O EE desenvolveu o seu MEEFEBS e a sua PES numa turma de ensino secundário (10º) que foi encarada como um verdadeiro desafio, constituindo-se como a matéria-prima para a realização deste processo de formação enquanto professor estagiário.

O EE realizou ainda trabalho de assessoria à direção de turma, participou em reuniões do Departamento de EF e de Conselhos de Turma, e fez parte da organização da prova de segundo período do Trofeu ESAS. No âmbito do seu desenvolvimento profissional, desenvolveu juntamente com seu núcleo de estágio (NE), um projeto de intervenção denominado por “Aprendizagem Diferencial na Educação Física com recurso à plataforma online Sikana” que foi aplicado em duas turmas, uma do décimo ano e outra do décimo primeiro ano, com a supervisão dos professores responsáveis pelo projeto do ISMAI, que por sua vez foi desenvolvido ao longo do segundo período. O tema tem como objetivo, através da aprendizagem diferencial desenvolver e estimular o nível de criatividade dos alunos com o objetivo de influenciar a motivação e o desenvolvimento pessoal de cada um.

Este documento apresenta um papel ativo na comunidade educativa, com o propósito de criar uma identidade profissional individual, de vivenciar e refletir sobre a experiência enquanto professor. Deste modo, deveremos ter a capacidade de considerar a experiência prática como base essencial do nosso conhecimento, aperfeiçoando gradualmente as nossas competências práticas, tornando-nos assim melhores em cada etapa do nosso percurso.

É esperado que o EE aplique todos os seus saberes académicos na PES, de maneira a desenvolver a sua capacidade enquanto futuro docente relativamente à sua intervenção e sua capacidade reflexiva nos momentos de aprendizagem da Prática Pedagógica (PP). Além disso, deve constatar no RPES, de uma forma construtiva, todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, inclusive dificuldades e a sua capacidade de reflexão relativamente à sua atuação.

Por conseguinte, este relatório deve, ser considerado como um instrumento de reflexão sobre a reflexão na ação (Schön 1992) de forma a desenvolver as capacidades do EE no âmbito da docência no contexto real, através de um conjunto de experiências e competências reflexivas adquiridas ao longo da PES, com a perspetiva de se tornar numa tarefa habitual do professor.

Em termos de estrutura, o relatório encontra-se dividido em temas ilustrativos dos aspetos cruciais que nortearam este percurso de formação em contexto real de ensino: 1) a Introdução, é referente a uma contextualização do relatório 2) o Enquadramento pessoal e profissional, contempla uma breve reflexão sobre o percurso académico, desportivo e profissional percorrido até ao presente, bem como as vivências que resultaram na decisão de realizar o MEEFEBS, e na escolha da profissão docente; ainda no mesmo tema está inserido as expectativas iniciais em relação ao ano de estágio; 3) respeitante ao enquadramento Institucional, no qual é realizado uma conceitualização sobre a importância

da PES na formação do EE e uma caracterização legal, institucional e funcional da experiência de estágio; 4) alusivo à prática profissional, no qual a PES é retratada em quatro tarefas cruciais da atuação de um professor, desde a concepção, planeamento, realização e avaliação do processos de ensino aprendizagem; 5) referente à participação na escola e relação com a comunidade, de modo descritivo e reflexivo relativo às atividades que foram realizadas ao longo da PES pelo EE, em cooperação com o departamento de EF e NE; 6) dedicado ao desenvolvimento profissional do EE no qual reflete sobre as suas dificuldades e necessidades de formação contínua; 7) descreve de que forma o NE aplicou o modelo de ensino à distância ao longo do 3º período, realçando as adaptações, limitações e tarefas desempenhadas ao longo do mesmo; 8) destinado a uma reflexão final sobre o processo que decorreu ao longo da PES; 9) destinado às referências bibliográficas.

II. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O interesse pela prática de atividade física e desportiva surge quando ainda frequentava o pré-escolar, pelas diversas brincadeiras enquanto criança e através das atividades estruturadas que eram disponibilizadas pela instituição. Isto é, as diversas experiências que nos proporcionavam no nosso dia-a-dia, fariam de mim uma criança muito ativa.

Nesta altura, iniciei a prática da modalidade de natação. Inicialmente entrei pelos benefícios de saúde e por orientação médica pois, sofria de bronquite asmática, o que me prejudicava enquanto criança ativa que era. Na maioria das vezes, em que brincava com os meu colegas, teria de utilizar o purificador de ar.

Através da natação, a minha saúde foi melhorando gradualmente até ao presente. Desde sempre, foi uma modalidade que me deu enorme prazer praticar e por consequência, me tornei Nadador Salvador no 2º ano da faculdade.

Até ao presente, a natação foi a modalidade que pratiquei mais tempo na minha infância, no entanto, sempre demonstrei o gosto e curiosidade pelas diversas atividades desportivas.

O gosto pela prática de futebol aparece pelo incentivo dos familiares que conviviam comigo. Dois desses familiares foram jogadores de futebol sénior em clubes regionais.

Acompanhei durante algum tempo o percurso desportivo de um desses familiares. No entanto, apesar de gostar da posição de guarda-redes, entrei na formação infantil para uma posição ofensiva. Na altura, praticava pelo gozo e pelo prazer que me dava a competição e pelo espírito de equipa que havia. Fui federado na modalidade até ao último escalão de iniciado. Pontualmente, ainda existem torneios de futsal no qual participo com um grupo de atletas da minha geração.

Chegado ao Ensino Secundário, entrei no ginásio e comecei a praticar musculação, kickbox e, pontualmente, natação. Nunca fiz competição nestas duas modalidades, simplesmente me dava satisfação praticá-las.

O ensino secundário não começou da melhor maneira, devido a vários problemas pessoais que ocorreram. Fiquei impossibilitado de praticar qualquer tipo de atividade porque fui operado. Foi nessa altura em que tive de tomar uma decisão, e visto que ia iniciar novamente o secundário, tinha a oportunidade de escolher entre ir para um curso Tecnológico de Desporto ou continuar no ensino regular. O meu objetivo sempre foi chegar ao ensino superior, para isso acontecer tinha de pôr em prática todos os meus esforços para concretizar esse objetivo.

(Campos Figueiredo 2004) analisou alunos de um curso de licenciatura em EF e conclui que as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades, no decorrer da formação. Desta forma, todas as minhas vivências desportivas ao longo da minha adolescência e o gosto pela prática de atividade física desportiva contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto estudante na área do desporto e para a construção da minha identidade no âmbito da docência. Todas as experiências sociais estão relacionadas com a identificação do aluno, antes de seu ingresso no curso (Christina and Figueiredo 2010). Desta forma, partimos do pressuposto de que a experiência social do aluno, construída durante o seu percurso, dentro e fora da escola, influencia de alguma forma e molda o perfil de formação inicial (Figueiredo, 2004). Com isto, posso afirmar que com toda a minha experiência desportiva, das práticas desenvolvidas ao longo da minha formação e do gosto pela área de EF, influenciaram para a escolha da minha formação académica.

Desde sempre tive o apoio dos meus pais na minha formação desportiva e académica, tendo o seu papel sido fulcral na construção da minha identidade pessoal, nas opções que foram ponderadas e nas direções que decidi tomar para o meu futuro, na medida em que me deram a liberdade e oportunidade de escolher um caminho que desejava, que estava

previamente definido antes de entrar na faculdade, ao qual era a área da Educação física e Desporto.

Com todo o meu percurso referido anteriormente, ingressei na Licenciatura de Educação Física e Desporto, no Instituto Superior da Maia (ISMAI), com o objetivo de a concluir com sucesso para de seguida me alistar às forças de segurança, neste caso específico à escola de sargentos. Era uma opção e um sonho de infância. Contudo, todas as várias áreas de competência subentendidas à prática desportiva incutidas ao longo da formação, fizeram-me querer ir mais além na área ingressando, assim, no MEEFEBS, que me permitiu realizar a presente PES.

No primeiro ano do mestrado, tive algumas experiências profissionais, no qual tive oportunidade de mobilizar alguns conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. Antes de iniciar o meu estágio, lecionei aulas de EF no primeiro ciclo de escolaridade, sendo este o primeiro contacto com o ensino. Nesta experiência pude experienciar e vivenciar o que é ser um professor na área de atividades de enriquecimento curricular, em turmas do primeiro ao quarto ano, num agrupamento na zona de Braga. Integrei-me também numa organização desportiva como treinador adjunto de futebol dos Sub-15, no qual tive a oportunidade de trabalhar com jovens em formação, com diferentes tipo de personalidade, acompanhando-os no seu desenvolvimento físico e pedagógico.

Com estas experiências fui desenvolvendo competências de PP, socio-afetivas e metodológicas no âmbito da docência e do treino desportivo. Tive a oportunidade de planear e organizar as práticas, para além disso fui responsável pelo desenvolvimento de uma atividade rítmica com os alunos do quarto ano para a festa de Natal da escola. Foi uma experiência enriquecedora na medida em que atuei no contexto real de ensino, pondo em prática todos os saberes teóricos da formação, tendo sido assim uma excelente aprendizagem. No treino desportivo, tive azo de acompanhar e atuar numa equipa como treinador adjunto desenvolvendo assim competências técnicas e táticas na área do treino e da preparação física. Embora tenha gostado da área do treino, o que me chamava mais à atenção foi o clima e a relação desenvolvida com todo o comité desportivo. Contudo, foi um ano cheio de desafios e aprendizagens e através dessas experiências, fui-me apercebendo do rumo que queria percorrer na minha vida profissional. Por vezes, sentimo-nos desconfortáveis por ser uma área desafiante, por lidarmos com diferentes tipo de personalidades, mas são este tipo de experiências que nos enriquecem e nos tornam melhores todos os dias.

Em síntese, o prazer de ensinar adveio de todas as experiências que vivenciei até ao presente, no qual todos contribuíram para desenvolver as minhas capacidades técnicas de intervenção e de superação em qualquer desafio, sempre com o intuito de melhorar em cada circunstância, tornando-me melhor profissional. É nesta área que me sinto realizado, pelo prazer que a área da EF origina, pelos desafios constantes que são submetidos e acima de tudo pelas aprendizagens.

2.2. Expectativas iniciais

A PES, é o momento mais importante na formação do EE, pois visa uma experiência única num contexto real de ensino durante um ano letivo, com a oportunidade de mobilizar para a prática todo o conhecimento adquirido durante a formação inicial anterior, sendo um ano diferente e importante para o início de carreira.

O primeiro contacto real com a profissão, foi sem dúvida o momento mais esperado durante o meu percurso académico. As expectativas foram sempre altas, no entanto coabitavam receios e medos de errar ou de não estar a cumprir bem a minha função enquanto professor.

Com efeito, esta experiência provocou desejos e muitos momentos de ansiedade. Este foi um ano carregado de trabalho, com a certeza de que trouxe muitos momentos de aprendizagem e experiências. Por outro lado, percebi que existe uma grande distância entre aquilo que aprendemos e o que procuramos implementar em contexto real de ensino.

Como referido anteriormente, a PES é a primeira oportunidade em contactar com a realidade profissional, é o momento de assentar certezas e suscitar incerteza. Este ano foi um ano aprendizagem, sei que errei, contudo são os erros que caracterizam este ciclo. Os erros e incertezas deram origem a um crescimento profissional, pois ao enfrentar os problemas e obstáculos tive a oportunidade de aprender a ser e a fazer melhor. Também, aprendi a tomar atitudes mais conscientes. A parte reflexiva foi importante, uma vez que, originou a procura de soluções para os eventuais erros que foram aparecendo ao longo do percurso.

Ao longo da PES houve uma vasta partilha de ideias e cooperação pelo NE do ISMAI no desenvolvimento do trabalho docente. Inicialmente houve alguma dificuldade em aceitar algumas opiniões respetivas à minha prática, pelo facto de ser algo constante ou por simplesmente ter a consciência na minha cabeça que tinha feito tudo da forma correta. Em determinados momentos surgiram algumas discussões, saudáveis e construtivas, que foram

desempenhadas ao longo da PES como momentos de reflexão e de aprendizagem em numerosas situações que ocorreram na prática de cada EE. Relativamente ao NE da FADEUP, inicialmente pensava que iríamos ter mais contacto presencial para partilha de ideias, mas pela incompatibilidade de horários não foi possível. Apesar disso, houve a oportunidade dos dois NE trabalharem em conjunto na organização da segunda prova do trofeu ESAS, no qual foi um momento de colaboração positivo.

Neste ano de PES, expectei que pudesse aprender novas metodologias de trabalho, novas visões e orientações que pudessem enriquecer a minha intervenção no terreno enquanto professor. Desenvolvi hábitos desde o início do ano de forma a habituar os alunos a uma boa organização. Conheci bons profissionais que me auxiliaram em determinadas áreas pedagógicas, que através da experiência, obtive informações importantes para desenvolver a minha competência.

No momento em que tive o primeiro contacto com o OC, estava receoso, mas ao mesmo motivado para o que me iria ser proposto, por ser uma experiência nova e importante no meu percurso académico. Inicialmente, julguei que não iríamos ter oportunidade ou liberdade de autonomia para organizarmos o nosso ano letivo, desde o planeamento, as Unidades Didáticas, as metodologias de ensino e por fim aos planos de aula. A realidade mostrou o contrário, o OC permitiu que explorássemos todos os processos que habitualmente um professor de EF elabora, desde a planificação, o planeamento e a realização das aulas, sendo que em cada situação, nos questionava o porquê de realizar desse modo, de forma a refletirmos e fundamentarmos as nossas decisões de coerente e objetivamente. O feedback construtivo e orientador do OC foi extremamente importante no nosso desenvolvimento profissional, pois estimulava-nos a refletir sobre as decisões *a priori*. O OC sempre nos motivou a presenciar todos momentos com o Departamento de EF, desde reuniões de departamento, os torneios habituais de Voleibol de professores, no qual participei, as atividades da do Plano Anual de Atividades da comunidade escolar, como o trofeu ESAS, e por fim, os convívios informais, de forma a nos integrarmos na comunidade educativa.

Quanto à SV, antes de iniciar a PES, era a docente que eu gostaria que me acompanhasse durante este processo, pois sempre se mostrou disponível, organizada, dedicada e objetiva. Para além de que sempre tive um bom feedback de todos os estudantes orientados pela professora. As suas observações presenciais foram momentos importantes, na medida em que tive a oportunidade de receber mais um feedback sobre a minha prática, podendo assim, valorizar os pontos positivos e corrigir os pontos que correram menos bem.

Para a construção do RPES, a docente facultou literatura importante para sustentar a minha informação, junto de algumas orientações para a construção do mesmo.

Por fim, a PES ao longo do seu processo foi-se mostrando desafiante à medida em que surgiam dificuldades que suscitavam dúvidas, desconforto e algumas inseguranças. Apesar disso, todas as circunstâncias foram um momento de aprendizagem no qual desenvolvi determinadas capacidades que era necessário trabalhar.

III. Enquadramento Institucional

3.1. A importância da PES

Nas últimas décadas, a pesquisa acerca do aprender e ensinar tem sido uma questão importante ao nível da formação dos professores (Amaral-da-Cunha 2014). A PES, vulgo estágio, é o processo final da formação de professores, a passagem a estagiário significa uma descontinuidade tripartida de formação para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização (Lima, Cardoso, Resende, Albuquerque, Castro, & Pimenta, 2014).

O estágio é um dos contextos mais importantes na fase final de formação, sendo um momento privilegiado, pelo facto de poder articular e aplicar toda a informação teórica adquirida durante a formação, na prática do estágio curricular (Iza & Neto, 2014).

Os programas de estágio devem proporcionar ao EE um envolvimento pedagógico, organizacional, didático e científico, na busca de desenvolvimento de competências e habilidades em situações de aprendizagem, articuladas com a instituição de ensino e o ambiente profissional em que está inserido (A. Albuquerque, Resende, & Costa, 2013).

Mais ainda, o estágio é essencial à formação dos estudantes, na medida em que proporciona um momento específico de aprendizagem sobre a função profissional, reconhecendo potencialidades e dificuldades, rentabilizar e solucionar. Neste contexto, os EE são obrigados a abandonar alguma segurança construída pelos apoios sucessivos da instituição formadora, decidindo sozinhos, enfrentam desafios que os levam a crescer (Gomes et al. 2014)

Como bem mostram os estudos atrás enumerados, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades, o desafio é educar as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e

tecnológico, de modo que adquirem condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo (Lima, &, and Pimenta 2018).

Partimos da convicção profunda de que o professor é fundamental para a melhoria do ensino, a eficácia da sua intervenção depende de múltiplos fatores dos quais, os fatores internos competência profissional e sentido profissional, são fatores fundamentais. Garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação tem de equacionar (Matos 2017)

Segundo (Pedro et al. 2001)), os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas conceções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si.

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 (Lima et al. 2014).

A personalidade de um professor e as suas relações são estruturadas ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores. Estes são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (Tardif, & Raymond, 2000).

O OC junto com o SV, assumem a centralidade do processo de orientação, reivindicando colaboração e envolvimento efetivo, assumindo papéis no processo predominantemente instrumentais (a monotorização de aulas, acompanhamento das tarefas de planeamento, gestão e organização do processo ensino e aprendizagem, feedbacks corretivos e orientadores), de apoio ao EE (colaboração e partilha de ideias, a reflexão e resolução de problemas) e de gestores do equilíbrio entre o conhecimento académico e profissional ((Sousa Silva et al. 2017)).

Esta é uma experiência importante e gratificante no término da formação do EE, é o ponto intermediário entre o fim de uma experiência de saberes teóricos para uma experiência com a realidade, onde colocamos os nossos ideais em prática, orientados e supervisionados pelo OC.

3.2.A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI

A Unidade Curricular (UC) da PES está integrada no MEEFEBS do ISMAI, em específico, está inserida no segundo ano, no qual integra a Prática Pedagógica (PP) em contexto real de ensino na escola e o respetivo relatório da PES (RPES), que serão alvo de avaliação e serão defendidos perante um júri.

Segundo o Regulamento da Específico do Curso de segundo ciclo de Estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia, “o ciclo de estudos tem como objetivos: aprofundar e integrar conhecimentos nos domínios da EF (...)o Desporto Escolar (A. Albuquerque et al.; C. Albuquerque, 2016) e dos estilos de vida ativos; aplicar pedagógica e didaticamente (...) enfoque ético, social e cultural; (...) organização e gestão escolar, desenvolvendo soluções adequadas à diversidade de situações da escola e da comunidade; saber comunicar adequadamente, através de diferentes formas de expressão, nos contextos educativos específicos; (..)privilegiem o trabalho de equipa, a partilha de informação, a superação individual e coletiva nos ambientes educativos(...); (...) profissionalidade num percurso de progressiva autonomia, a partir de uma identidade profissional reflexiva assente nos princípios da cultura desportiva”¹ (p.1).

Segundo as Normas Orientadoras da PES, o objetivo da PES “visa a integração do EE nos contextos da docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF (Anon n.d.)

Para o EE, este momento é um dos principais momentos interventivos no processo formativo, na medida em que assume a prática pedagógica de uma forma orientada e refletida, com o objetivo de proporcionar ao EE uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita, desenvolver as competências e as atitudes necessárias para um desempenho consciente, eficaz, responsável e competente (Batista, Silveira, & Pereira, 2014).

É de realçar as atividades letivas e não letivas que estimularam o EE que com estas normas lhe permitiram desenvolver competências profissionais em três áreas de desempenho. A primeira área é a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, que pretende verificar a capacidade do EE projetar a sua prática de ensino aprendizagem através

¹(Anon n.d.)

de relações educativas e do planeamento, dos seus conhecimentos pedagógicos e curriculares dos conteúdos, da matéria de ensino, das normas e metodologias; A segunda área, é relativa à Participação na Escola e Relações com a comunidade, que pretende verificar se o EE adquire conhecimento aprofundado da escola e das suas características - potencialidades e necessidades - que encontram expressão no Projeto Educativo de Escola (e documentos afins) e ainda um conhecimento acerca dos alunos, do contexto de escolaridade e da comunidade em que a escola se insere. A terceira, e última área, é referente ao Desenvolvimento Profissional, no qual pretende verificar se o EE demonstra domínio nos parâmetros que identificam e norteiam a profissão do professor em geral e do professor de EF em particular. Esta deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função, das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio)².

O EE realiza a sua PES numa das turmas do professor OC, na qual é encarregue de planear, organizar e lecionar as aulas de EF de forma autónoma, mas sempre com supervisão do professor cooperante. É de realçar que o OC é uma peça fundamental para o desenvolvimento profissional do EE, para além de orientar e questionar sobre a PES, estimula a reflexão da mesma.

É da responsabilidade do EE um conjunto de competências que se relacionam com a participação na prática de ensino, formações pedagógicas, atividades de integração na comunidade escolar, o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade profissional e a capacidade de reflexão. O EE teve a oportunidade de assessorar tarefas administrativas como as de Diretor de Turma (DT), de participar nas reuniões de avaliação da respetiva turma e do departamento de EF. Cabe ao EE desenvolver de uma forma responsável e ética a sua intervenção na escola, de acordo com os objetivos definidos e respeitando o projeto educativo e o ideário da escola.

Ao longo da PES foi realizado um projeto de intervenção, com o modelo da Aprendizagem Diferencial, para ser apresentado na UC de projeto de intervenção e no Seminário. Além disto, foi elaborado um Projeto de Formação e Intervenção na escola no início e a meio do ano letivo.

² Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionado do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos Básicos e Secundários do ISMAI (2019/2020)

3.3. A escola cooperante: O lugar de prática

A escolha da Escola cooperante (EC) é realizada com base numa candidatura, onde o EE tem a oportunidade de concorrer a um número escolas dos Ensinos Básico e Secundário protocoladas pelo ISMAI para realizar a sua prática pedagógica.

A escolha da EC é realizada com base numa candidatura, onde o EE tem a oportunidade de concorrer a um número escolas dos Ensinos Básico e Secundário protocoladas pelo ISMAI para realizar a sua prática pedagógica.

Com satisfação entrei na primeira opção, a ESAS, em Braga. Foram várias razões que me levaram a escolher esta instituição entre as quais, sua a localização e sentia-me familiarizado com o estabelecimento pois realizei lá o meu ensino Secundário.

A ESAS teve origem a 1884, maioritariamente com ensino técnico, tendo em 1951 em conjunto com a Escola Comercial e Industrial Carlos Amarante, se designado, de Escola Comercial e Industrial de Braga. Em 1979, a escola denomina-se por Escola Secundária de Alberto Sampaio com uma nova localização, quinta de Santo Adrião. Atualmente a Escola localiza-se em São Lazaro, na Rua Álvaro Carneiro.

Foi a primeira escola, em Braga, a promover a inclusão de alunos surdos com um Gabinete de Apoio Educativo, especializado em Surdez (Educação Especial).

Em 2009, a escola foi requalificada pelo programa Parque Escolar, com o objetivo de criar e remodelar, de acordo com as necessidades, as instalações da escola, tornando-a numa Escola Moderna face às exigências do Governo. Após a remodelação, a escola foi inaugurada a 5 de Outubro de 2010, fazendo parte da iniciativa de “100 escolas para os 100 anos de Republica”.

É da responsabilidade da comunidade escolar, educar os jovens com base nos seguintes princípios: Base humanística, Saber, Aprendizagem, Inclusão, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade e por último Estabilidade.

Na AESAS e muito bem, estes princípios são respeitados, as aulas são planeadas e dirigidas de forma a que os alunos, para além de adquirirem o conhecimento, adquiram também valores morais e éticos.

Respetivamente aos recursos materiais, oferece uma boa qualidade de infraestruturas para a realização da prática desportiva que nos permite uma grande variabilidade de estímulos. Disponibiliza um pavilhão polidesportivo com diversos espaços para a atividade letiva. O espaço interior possibilita a prática das diversas modalidades e está dividido em quatro partes. O pavilhão está organizado da seguinte forma P1 (um terço do pavilhão), P2

(dois terços do pavilhão), G (ginásio grande), B (ginásio pequeno). O exterior está organizado por dois espaços designados por C1 e C2, que contém cada um, uma rede de voleibol, um campo de futebol e quatro cestos de basquetebol, para além dos dois campos, é disponibilizado para a UD de Atletismo uma pista de atletismo e uma caixa de areia.

Cada espaço está destinado e ordenado para cada turma, com ciclos quinzenais, havendo rotação e alteração de espaços no final de cada ciclo. O *roulement* é organizado para todo o ano letivo, com a possibilidade de alterações antecipadamente planeadas entre os professores do grupo de EF.

As aprendizagens essenciais estão bem orientadas, porque para além de seguirem as orientações centrais, nas quais a aquisição do conhecimento e capacidades desportivas são trabalhadas, também incutem valores aos alunos obedecendo a todos os objetivos das aprendizagens essenciais. Para além disso, o grupo de EF definiu dividir o ensino da disciplina em três áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Esta divisão tornou a planificação e avaliação mais simples.

3.4. Caracterização da turma

Antes do ano letivo iniciar, surgiu a atribuição das turmas a cada um dos EE, através da qual fiquei encarregue da turma 10º B.

A turma era constituída inicialmente por vinte e sete alunos, mas com a saída de três elementos no final do primeiro período, ficou composta por vinte cinco alunos, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino. É importante referenciar que um dos alunos, era jogador do Sporting Clube de Braga, um dos melhores do seu escalão, ao qual integra a seleção nacional sub-15 e sub-16.

Numa apreciação global, foi uma turma que demonstrava boas capacidades motoras e razoável ao nível das atitudes comportamentais, pois a determinada altura ~~era~~ ficava complicado gerir ou mantê-los focados na tarefa, principalmente quando existia um ou outro comportamento desviante, mas, ao longo do processo, esses comportamentos foram diminuindo. A turma muitas das vezes mostrou-se comprometida com os conteúdos programáticos propostos e por vezes cooperativa nos aspetos organizacionais dos exercícios. Na prática, tentei experienciar todos os papéis do professor, desde a capacidade de liderança, a capacidade de planificar e estruturar as aulas de forma coerente e objetiva, a capacidade de resolução de problemas e a respetivas repreensões, a capacidade de inclusão dos alunos em aula prática e os impossibilitados de a praticar, criando sempre dinamismos

e tarefas para toda a turma como árbitro, estatístico, avaliador de atitudes. Ao longo deste processo, fui construindo e moldando as minhas características como professor às dificuldades que apresentavam, às necessidades e gostos pela atividade física, permitindo assim criar estratégias inovadoras e eficientes para o planeamento anual e da aula.

3.5.Caracterização do núcleo de PES

O NE foi constituído por três EE da mesma faculdade, um OC e pela SV do ISMAI. Deste modo, foi criado um grupo de trabalho no qual era pretendido criar uma constante partilha de ideias e saberes, refletindo sobre todo o processo que está em constante construção, desenvolvendo competências que possam contribuir para o crescimento pessoal e profissional.

A PES pode ser entendido como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, exigindo, por um lado, uma revisão de formatos, de modo a garantir o tempo e as condições para o contacto do EE com os professores da EC, assim o EE tem a oportunidade de poder apreender elementos constitutivos de uma determinada profissão, sendo importante que ocorra um envolvimento entre o OC, o EE e o SV, para que o estágio seja efetivamente significativo (Fernanda Vedovatto Iza and de Souza Neto 2015)

Neste estágio, tive a oportunidade de trabalhar com dois colegas EEs do ISMAI, sendo que um dos colegas me acompanhou desde sempre no meu percurso académico o que me deixou bastante contente. Já conhecia o forma de trabalhar e a sua maneira de ser. A relação com o NE foi bastante positiva, juntei-me a um novo colega que conheci no primeiro ano do mestrado, ao qual formamos um excelente grupo de trabalho com um bom espírito de equipa e cooperação. Um grupo empenhado em realizar um ano de estágio com experiências e tarefas inovadoras que sejam positivas para o nosso futuro.

Para além dos EEs do ISMAI, a escola acolheu também três EEs da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), contudo, não existiu muito contacto devido à incompatibilidade dos horários. O único contacto que tivemos com os colegas da FADEUP foi a organização de um evento desportivo, o troféu ESAS para além das reuniões de departamento onde estavam presentes todos os docentes de EF.

No que concerne ao OC, destaco a sua importância pelos momentos de aprendizagem que nos proporcionou. Através da sua orientação, deu-nos a possibilidade de aprender, de refletir e de crescer enquanto docentes. Sem dúvida foi alguém fundamental para o meu crescimento profissional. É importante referir a liberdade e a confiança que nos deu para

planear e construir o nosso ano letivo; para experienciar novas oportunidades. O OC transmitiu-nos conhecimentos para que pudéssemos atuar nas diversas áreas de intervenção eficazmente. Aprendemos com o OC a prever problemas e a planear e organizar melhor as nossas práticas, com ele também aprendemos valores humanos, conhecimentos e competências.

A par do OC, que se encontra no contexto escolar, o supervisor também assume a responsabilidade pela formação de futuros professores, no entanto, é o OC, o responsável pela orientação e preparação dos professores principiantes no contexto escolar, que assume os papéis e funções mais relevantes ao nível da prática de ensino supervisionada (Batista, Silveira, and Pereira 2014).

Neste sentido, parece claro que o OC e o EE estabelecem uma relação solida de forma a atingirem os seus objetivos comuns e pessoais, a relação que estabelecem entre si parece fundamental, uma vez que são os dois elementos como um papel mais relevante na planificação e ação e, também, pelo facto de partilharem e conviverem no dia-a-dia, no contexto escolar (Batista et al. 2014) Não se pretende apenas que o OC seja alguém que indique o que fazer e como fazer, mas alguém que promove o questionamento, a reflexão e a procura de soluções para uma prática conseguida (Guerreiro, Gonçalves, and Martins 2015).

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

Aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante na formação de professores e tem sido equacionado como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos professores (Freire 2001). Os conhecimentos próprios da profissão docente situam-se no cruzamento da teoria com a prática, da técnica com a arte e trata-se de um conhecimento complexo e prático, de um saber e de um saber fazer (A. A. d. C. Albuquerque, 2003). Por outras palavras, saber ensinar traduz na viragem, daquilo que os professores sabem ou necessitam saber para o

desempenho profissional com qualidade, para aquilo que os professores conhecem e como esse conhecimento é adquirido (Freire 2001)

Segundo (Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada n.d.)), a prática de ensino e aprendizagem do EE deve ter uma boa base pedagógica de forma a saber transformar a informação numa dada situação educativa (C. Albuquerque, 2016). Neste sentido, o método de como o professor ensina depende do conhecimento teórico que tem na disciplina, das suas convicções e crenças do ensino e aprendizagem (Graça 1999), para além de que, para uma melhor qualidade, é importante que haja uma boa planificação e estruturação dos modelos instrucionais.

De acordo com Metzler (2000), para construir um planeamento coerente e organizado, é necessário que haja uma boa sustentação teórica, uma exigência pela obtenção de resultados de aprendizagem, um conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento do professor e do aluno, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de identificar a implementação do modelo.

Deste modo, é fundamental que o EE realize uma investigação sobre o currículo da disciplina, atendendo aos Programas Nacionais de EF nos cursos Científicos-Humanísticos, consistindo assim num desenvolvimento de uma aprendizagem sustentada através deste documento orientador, houve também numa pesquisa nas Aprendizagens Essenciais, que visam desenvolver competências do aluno à saída do ensino secundário, no sentido de estimular o raciocínio e a resolução de problemas. Este foi o meu primeiro ponto de partida na conceção de ensino, no qual estabeleci objetivos, metodologias e os conteúdos a lecionar.

Para além do supracitado, houve o cuidado de analisar o Regulamento Interno, onde prevalecem as normas da EC, no qual deverão ser conhecidas e cumpridas pela comunidade educativa. Através do Projeto Educativo, foi possível encontrar as políticas e princípios educativos, bem como os objetivos e valores pedagógicos da instituição, que me permitiram, deste modo, definir o tipo de estratégias a utilizar na intervenção da PP. Por fim, para realizar um bom planeamento foi importante tomar atenção ao Plano Anual de Atividades (PAA), no qual dita a planificação de todas as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo.

O processo de ensino aprendizagem tem como base a conceção de ensino do docente e da instituição, que por sua vez é baseado a partir dos documentos em cima referenciados que são específicos em cada instituição.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

O Planeamento Anual deve ser organizado com base nos conteúdos programáticos de EF, mas é o EE que define as metodologias e estratégias para abordar dos conteúdos das diversas Unidades Didáticas (UD).

Os programas curriculares de EF tem destacado a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para além das competências motoras, sendo a única disciplina que educa através do corpo, para além de reunir condições de excelência para o desenvolvimento físico e a adoção de estilos de vida saudáveis, reconhece-se o seu estatuto e valor nas considerações éticas, morais e humanísticas, a preocupação com o próprio bem-estar e dos outros e suas responsabilidades (Boavista 2013) O professor é aqui considerado como guia, como apoio e como facilitador do processo de desenvolvimento pessoal autónomo da aprendizagem do aluno, assumindo assim a responsabilidade de conduzir e induzir o aluno ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas (A. Albuquerque et al., 2013).

O modelo de ensino é a ferramenta utilizada para abordar os conteúdos programáticos das várias UD. Cada modelo é definido por uma abordagem inclusiva e coerente do plano de ensino, que inclui uma sustentação teórica, os objetivos de cada aprendizagem, o conhecimento teórico por parte do professor, a implementação apropriada e sequenciada da sua aprendizagem, como a interação entre o professor-aluno, a estrutura da atividade, a avaliação do processo de aprendizagem e por fim a forma de verificar e implementação fidedigna do próprio modelo (Metzler, 2000).

Existem modelos mais centrados no professor e modelos mais centrados no aluno, no qual concebem mais flexibilidade na descoberta e iniciativa do mesmo, ou seja, existe uma variabilidade de abordagens, porém é necessário encontrar um equilíbrio justo entre as necessidades de orientação e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criarmos condições favoráveis para que haja uma vinculação estável na prática desportiva (Silva et al. 2017)).

Para uma aprendizagem sustentada, o professor tem de ser capaz de articular as suas metodologias em contexto das suas turmas, que passam pelas estratégias e os modelos de ensino a aplicar, a intervenção e a mobilização dos seus conhecimentos para a prática, tornando o processo de ensino e aprendizagem, num momento produtivo, dinâmico e organizado. Deste modo, é importante formar alunos autónomos, responsáveis e comprometidos com a prática, que consigam adaptar-se aos desafios, riscos e oportunidades

com os quais são confrontados na PP, de maneira a implementar ambientes de aprendizagem, que coloquem o aluno no centro do processo, ao qual deve ser considerado as motivações, dificuldades e experiências de cada um (Anon 2017).

Na PES, comecei por utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID), no qual se centra no professor na tomada de decisão em todas as tarefas de aula, nomeadamente na instrução dos exercícios, nas regras, rotações da turma sobre durante o processo de ensino e aprendizagem (Mesquita, &, and Graça 2009). Apliquei este modelo como segurança para neutralizar atitudes inapropriadas, para ter um controlo inicial sobre o grupo e para evitar comportamentos desviantes, pois a turma demonstrou, desde logo, não ser fácil. Queria que eles se consciencializassem que para além de EE, era professor deles e era eu que apresentava as regras que tinham de ser respeitadas. Segundo Metzler (2000), o professor é como “líder instrucional”, em que estrutura o ambiente de aprendizagem, no qual oferece ao aluno pouca opção de escolha de como eles aprendem na educação física.

Gradualmente fui aplicando outros modelos de ensino no contexto de cada UD, nomeadamente o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Modelo do Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU) e o Modelo de Ensino por Pares.

Segundo (Siedentop 1998)), o MED “coloca o conteúdo em destaque nas práticas curriculares da educação física”, pois é “projetado para proporcionar experiências autênticas e ricas em educação para os alunos no contexto da EF”. As suas abordagens colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, que incrementam em particular o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, para além das competências motoras (Boavista & Sousa, 2013).

Inclui quatro eixos fundamentais que se revêm nos objetivos educativos atuais, como a competência desportiva, a literacia desportiva, o entusiasmo e o culto desportivo. Representa também um funcionamento duplo na sua aplicação, sendo possível alcançar um melhor desempenho através da combinação do MID, do trabalho cooperativo e do Ensino por Pares, projetado dentro de uma abordagem concreta para o ensino e a aprendizagem desportiva ((Siedentop 1998), p. 18; (Metzler 2000)).

O MED foi utilizado apenas nas modalidades coletivas, para me auxiliar na organização e estrutura da aula. Foram criadas equipas heterogéneas com alunos de diferentes níveis de capacidade motora de forma a estimular uma competição equilibrada. Foram criadas listas de rotações em que cada ponto existia alguma tarefa para realizar. Normalmente essas tarefas consistiam no jogo normal, na de treinadores, no papel de árbitros e de estatísticos. Visto que tinha sempre algum aluno impossibilitado de realizar a

prática na aula, realizava papel de estatístico. Em cada equipa havia um responsável, que neste caso era o treinador que era o porta-voz e a pessoa que em cada aula tinha a responsabilidade de atribuir tarefas aos seus colegas de equipa. Como treinador, responsabilizava duas pessoas todas as aulas para realizar o aquecimento e quando fosse o dia da sua equipa recolher o material, ninguém poderia ir embora sem que tudo estivesse arrumado. Habitualmente, o capitão de cada equipa, como porta-voz, era quem comentava de forma construtiva na reflexão final da aula. Os diferentes papéis foram implementados de forma a que os alunos percebessem noutra perspetiva o que era pretendido para cada modalidade, mantendo-os ocupados com as suas tarefas. A mim cabia-me o papel de supervisionar se tudo estava a decorrer como era pretendido. No Voleibol, a “competição” neste modelo permitiu que tanto a própria equipa como os adversários colaborassem, pois na verdade havia jogo em cooperação com a equipa adversária, com o objetivo de sustentar o maior tempo possível com a bola no ar. O facto de criar e manipular os objetivos do jogo fez com que as duas equipas trabalhassem em cooperação. As equipas demonstravam motivação, determinação, sentido de autossuperação e superação perante os desafios que eram propostos.

Um outro modelo relevante na demonstração da importância da utilização do jogo reduzido no ensino dos jogos coletivos na escola é o modelo TGfU de Bunker e Thorpe (1982). Werner et al. (1996)), referem que a ideia subjacente é deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas através de formas de jogo apropriadas ao nível de compreensão e capacidade de intervenção dos alunos no jogo. Esta forma de jogo, faz-se considerando quatro princípios pedagógicos ((Griffin, LL, and Patton 2005); (Thorpe, Bunker, and Almond 1984) e (Thorpe and Bunker 1997)): a seleção do tipo de jogo (oportunidade de o aluno explorar as semelhanças e diferenças entre jogos); a modificação do jogo por representação (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos alunos para o confronto com determinados problemas táticos); modificação do jogo por exagero (implica modificar as regras de jogo com o intuito de criar um problema tático); e o ajustamento da complexidade tática (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas táticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

Este modelo foi implementado nas modalidades coletivas através de jogos reduzidos (4x4). Em cada exercício eram incluídas regras de condicionamento de forma a estimular os alunos para a compreensão do jogo, para além de trabalhar especificamente para o

objetivo da aula. Se o objetivo do exercício fosse desenvolver a cooperação ou até mesmo o combate à aglomeração entre a equipa, uma das regras seria “ausência de drible”, o que obrigava os alunos a passar mais vezes e a desmarcar para receber a bola; se quiséssemos trabalhar a técnica individual num momento ofensivo, beneficiaria esse momento com a regra de que o “defesa do portador da bola tem de estar com as mãos atrás das costas”, evitando que o mesmo retire a bola ao jogador, potenciando o desenvolvimento ofensivo e do próprio ritmo de jogo.

Por último, o Ensino por Pares que, segundo (Metzler 2000), refere-se a pares como “tutores” quando estes se encontram a observar os alunos e a dar feedbacks. Este modelo permite que os alunos assumam a responsabilidade de supervisão e questionamento das ações realizadas pelo outro aluno, intensifica as possibilidades de aprendizagem motora e cognitiva, e facilita a comunicação professor-aluno e aluno-aluno (Metzler 2000)). Este modelo foi utilizado na UD de Ginástica, no qual cada grupo desempenhava um trabalho autónomo sempre com a minha supervisão. Numa aula de exercitação, facultava aos alunos um guião (anexos I) com os exercícios da aula e os seus critérios de êxito para, quando os alunos tivessem dúvidas, os consultassem e tomassem consciência de como deveriam executar a tarefa. É importante referir que, antes de os grupos realizarem trabalho autónomo, reforçava em todas as aulas as regras de segurança, pois para além de saber realizar o exercício, é essencial e importante saber realizar as pegadas de segurança para auxiliar o nosso colega. Para uma comunicação inicial consistente e objetiva utilizava uma instrução com base na demonstração com um aluno, de forma a que compreendessem o que era realmente pretendido na execução de cada exercício, e mais importante ainda, de que forma devem auxiliar os colegas de grupo na realização do mesmo. No decorrer das aulas, os “tutores” focavam-se muito nos critérios de execução de cada exercício, na medida em que presenciava o feedback corretivo que era transmitido ao colega de forma a melhorar a sua performance. Além disso, os alunos que se sentiam mais à vontade na modalidade auxiliavam os que tinham mais dificuldade a superar os seus medos e receios de uma forma muito positiva. Assim sendo, este modelo foi uma mais valia nesta modalidade, permitindo que os alunos estivessem sempre em tarefa de uma forma produtiva, desenvolvendo as suas competências enquanto executantes e “tutores. É de realçar todo o desempenho que cada grupo de trabalho desempenhou ao longo da UD.

Por fim, todos estes de ensino foram uma mais valia no decorrer da PES, recorrendo, por vezes, a um modelo híbrido pelo facto de utilizar várias componentes desses modelos instrucionais numa só aula. É importante reforçar que todos os modelos de ensinos são

implementados f para desenvolver as capacidades motoras, cognitivas e socio-afetivas dos alunos, pois com as particularidades de cada modelo é possível usar mais do que um, se for aplicado de forma organizada e coerente.

4.1.2 Planeamento

O planeamento faz parte do ser humano, a partir da interação com a natureza e com os demais seres. Poderá ser compreendido através das necessidades básicas do homem primitivo ao se organizar para sobreviver (Bossle, 2002).

Atualmente, o sistema de ensino incentiva os professores a encontrar diferentes formas de ensinar, criando um ambiente educacional, que apoie a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos alunos, dando a oportunidade de explorar diferentes padrões, com objetivo de que todos alunos possam alcançar a mesma qualidade de conhecimento (Sretenović, 2012). Na literatura, é sugerido que exista uma ligação entre o planeamento e o comportamento eficaz de ensino (Chatoupis, 2016).

O planeamento de ensino é uma construção orientadora de ação docente, que no processo, organiza e dá orientação para uma prática coerente, com os objetivos a que se propõe (Bossle, 2002). É o ponto fundamental para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja realizado ao longo do ano letivo de forma organizada e consciente. O planeamento deve ser realizado tendo em três níveis: o Planeamento Anual, a UD e o Plano de Aula (PA) (Bento, 2003).

4.1.2.1. Planeamento anual

Após as reuniões com o OC, foi-nos proposto a realização do nosso planeamento anual, ao qual se inclui as respetivas modalidades a lecionar e a sua distribuição nos três períodos letivos. Para esse efeito, foi necessário consultar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) do 10.º ano, as Aprendizagens Essenciais, o calendário escolar e o Plano Anual de Atividades (PAA) da EC. Para além destes aspetos, foi importante tomar atenção aos espaços do *Roulement*. Este processo é complexo e vulnerável perante todas as divergências imprevisíveis que possam ocorrer durante o ano letivo, por isso, é necessário ter consciência da sua incerteza e instabilidade de forma adaptar de maneira inteligente. Por vezes existem situações que necessitam de adaptação, que são incontrolláveis, como por exemplo mudanças de instalação quando o espaço que é destinado é um campo exterior e as condições meteorológicas não permitem lecionar. Para além destes percalços, é

importante ter atenção às distribuições de espaço, quantas aulas serão permitidas dar e que espaço temos. Esta interpretação deve ser feita para que seja o mais organizado possível para que haja um desempenho dinâmico, consciente e que seja predominantemente produtivo para o próprio aluno.

No planeamento anual de EF do 10.º B do curso Científico-Humanístico, as modalidades delineadas foram: as atividades desportivas coletivas – Andebol, Basquetebol, Futebol, Voleibol; Ginástica Acrobática; as atividades individuais – Ginástica (Solo e de Aparelhos), Atletismo (Salto em altura; velocidade; salto em comprimento); atividades rítmico expressivas (Dança ou Aeróbica), atividades de oposição (Desportos de Combate/Judo) e por fim treino funcional como preparação para o FITescola e para o desenvolvimento da CF do aluno. Confesso que, por vezes, tenha sido complicado gerir alguma modalidade no *Roulement*, devido a vários fatores como o próprio sistema de rotação dos espaços, feriados, meteorologia, ou até mesmo o tempo de aprendizagem da turma.

Relativamente à distribuição das UD, o grupo de EF da EC usou duas formas de organização. A primeira é a unidade de ensino intermitente, que se baseia na frequência das práticas distribuídas ao longo do ano ou período, permitindo assim que o aluno tenha oportunidade de ter contacto com a modalidade durante o ano inteiro. A distribuição intermitente é composta por períodos de tempo de 5 a 15 minutos, que permitem ao professor desenvolver um determinado conteúdo específico correspondente à restante atividade física desenvolvida ao longo das matérias. É centralizada em algumas aprendizagens na EF, que habitualmente se desenvolve como o aquecimento, o alongamento e a flexibilidade e o relaxamento ou retorno à calma (Viciano & Mayorga-Vega, 2016). A segunda é a unidade de ensino alternativo, baseado no modelo que apliquei, o TGfU, onde é permitido que os alunos desenvolvam duas ou mais modalidades alternadamente. Com esta unidade de ensino, podemos relacionar conceitos e comportamentos de habilidades pessoais que estão nos objetivos da EF. ((Viciano and Vega 2016)).

Organizei as UD com base no que foi anteriormente dito materializada numa prática de multe estímulos, ou seja, dedicava a maior parte do tempo da aula por exemplo ao Basquetebol, mas os últimos 15 minutos seriam para introduzir ou exercitar algum conteúdo de Andebol. Distribui pela carga horária que me foi destinada, com o objetivo de realizar o mesmo número de aulas para todas as UD. Tanto poderia dar duas modalidades numa aula

só, como poderia investir uma aula inteira para uma modalidade só. Todas essas opções dependeram das respostas e rendimento dos alunos.

Realizei duas aulas de 90 minutos por semana, o que no total são 66 aulas letivas. Relativamente aos tempos de cada modalidade, distribui de igual forma para cada modalidade coletiva, dispus de sete a oito tempos de 45 minutos por ter a oportunidade e espaço para as realizar, e ajustei de forma organizada as outras modalidades conforme os espaços que me eram atribuídos, neste caso em contexto com os Ginásios, em que foram atribuídas 8 aulas para as atividades de Atletismo e de Ginástica e cinco aulas predestinadas para desportos de combate e atividades rítmico desportivas . Na maioria das aulas disponibilizava cerca de 10 a 15 minutos para desenvolvimento da CF, não apenas como preparação para o FITescola, mas sim para criar rotina e gosto pela atividade física no seu quotidiano.

Para a minha prática, tive ao meu dispor 1/3 do pavilhão dividido por cortinas, dois Ginásios (um grande e um pequeno), e dois campos exteriores com 2. Considerando as modalidades que teria que ensinar, os espaços que me foram atribuídos, por vezes, não correspondiam ao que pretendia. Um exemplo disso foi o facto de ter lecionado Salto em altura no Ginásio pequeno, onde o espaço para 27 alunos era muito reduzido, o que complicava um pouco a prática da modalidade. Não obstante essa dificuldade, e adaptando à realidade que me era imposta, consegui atingir os objetivos pretendidos.

Outro entrave foram as aulas no exterior no inverno. Por vezes, decorriam no último tempo do dia e as condições meteorológicas impediam a prática no exterior. Deste modo, preveni-me sempre com um plano B, para o caso de ter de utilizar um dos 3 terços do Pavilhão.

É importante mencionar toda a flexibilidade que o grupo de EF nos oferecia quando, por motivos maiores, era necessário trocar de espaço de aula para a realização de alguma modalidade ou alguma atividade em específico incluída no planeamento. Desta forma, foi-me permitido continuar conforme o especulado, ou até desenvolver uma aula diferente ou inovadora do que estava planeado, aproveitando o que o espaço nos oferecia.

Na realização do planeamento anual, organizei as UD de acordo com o *roulement* (Figura 1), com o intuito de voltar a revê-las no último período num contexto mais competitivo, dando mais ênfase ao MED nas respetivas modalidades coletivas. Sendo assim, distribui o número de UD pelos três períodos como representado na figura 2.

ESCOLA SECUNDARIA ALBERTO SAMPAIO ROTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES - EDUCAÇÃO FÍSICA 2019/2020 2º Período																																					
TEMPOS	Prof.	Segunda Feira					Terça Feira					Prof.	Quarta Feira					Prof.	Quinta Feira					Prof.	Sexta Feira					QUINZENAS DATAS							
		B1	A2	B2	A3	A1	B1	A2	B2	A3	A1		B1	A2	B2	A3	A1		B1	A2	B2	A3	A1		B1	A2	B2	A3	A1	INICIO	FINAL						
1º/2* 8H20 9H50	15	BC2	P1	GC2	C1	P2	12C	Gestão 12º ano					11M	P2	BC2	P1	GC2	C1	12J	Gestão 12º ano					11M	C1	P2	BC2	P1	GC2	B1	06/jan	17/jan				
	10N	C1	P2	BC2	P1	GC2	12D						10K	GC2	C1	P2	BC2	P1	12P						2A	P1	GC2	C1	P2	BC2	A2	20/jan	31/jan				
	9J	P2	BC2	P1	GC2	C1	12B						10L	BC2	P1	GC2	C1	P2	12H						39D	BC2	P1	GC2	C1	P2	B2	03/fev	14/fev				
	9H	P1	GC2	C1	P2	BC2	12E						7I	C1	P2	BC2	P1	GC2	12I						9I	P2	BC2	P1	GC2	C1	A3	17/fev	28/mar				
	10J	GC2	C1	P2	BC2	P1	12A	Gestão 12º ano					1A	P1	GC2	C1	P2	BC2	12G	Gestão 12º ano					11O	GC2	C1	P2	BC2	P1	A1	02/mar	13/mar				
																														B1	16/mar	27/mar					
3º/4* 10H05 11H35	7H	BC2	P1	GC2	C1	P2	12J	Gestão 12º ano					11L	P2	BC2	P1	GC2	C1	12O	Gestão 12º ano					11K	C1	P2	BC2	P1	GC2	PROFESSORES						
	11N	C1	P2	BC2	P1	GC2	12F						11N	GC2	C1	P2	BC2	P1	12K						10A	P1	GC2	C1	P2	BC2	Ana Moreira						
	26	P2	BC2	P1	GC2	C1	12H						11J	BC2	P1	GC2	C1	P2	12N						10I	BC2	P1	GC2	C1	P2	Ana Paula Lima						
	11J	P1	GC2	C1	P2	BC2	12I						8H	C1	P2	BC2	P1	GC2	12M						2T	P2	BC2	P1	GC2	C1	António Peixoto						
	10M	GC2	C1	P2	BC2	P1	12G	Gestão 12º ano					3S	P1	GC2	C1	P2	BC2	12L	Gestão 12º ano					11A	GC2	C1	P2	BC2	P1	Arnaldino Ferreira						
																														Benjamin Peixoto							
																														João Lucas							
																														Adelino Esteves							
5º/6* 11H45 13H15	11B	BC2	P1	GC2	C1	P2	12O	Gestão 12º ano					11K	P2	BC2	P1	GC2	C1	12C	Gestão 12º ano					11L	C1	P2	BC2	P1	GC2	Luis Menem						
	10K	C1	P2	BC2	P1	GC2	12K						10N	GC2	C1	P2	BC2	P1	12D						10J	P1	GC2	C1	P2	BC2	Paulo Marques						
	10L	P2	BC2	P1	GC2	C1	12M						11P	P2	BC2	P1	GC2	C1	12B						3P	P2	BC2	P1	GC2	C1	Vasco Araújo						
	11I	GC2	C1	P2	BC2	P1	12N						10H	C1	P2	BC2	P1	GC2	12E						10G	GC2	C1	P2	BC2	P1	André Cerqueira						
	9I	P2	BC2	P1	GC2	C1	12L	Atividade Interna					11O	P1	GC2	C1	P2	BC2	12A	Atividade Interna						BC2	P1	GC2	C1	P2	Ana Paula Cunha						
																														Marco Andrade							
																														Tânia Covas							
																														Alberto Gonçalves							
8* 14H15 15H00	7I	P2	P1	P2	P2	P1		Atividade Interna												Atividade Interna					9I	P2	P2	P2	P2	P2	Rogério Gonçalves						
	9K	P1	P2	P1	P2	P1																									Luis Covas						
								Atividade Interna												Atividade Interna											Rogério Torres						
9º/10* 15H15 16H45	10O	BC2	P1	GC2	C1	P2	11F	P1	GC2	C1	P2	BC2	Atividade Interna					7H	BC2	P1	GC2	C1	P2	11E	C1	P2	BC2	P1	GC2	Ana Paula Cunha							
	2MI	C1	P2	BC2	P1	GC2	11G	GC2	C1	P2	BC2	P1						12P	9K	GC2	C1	P2	BC2	P1	11B	P1	GC2	C1	P2	BC2	Marco Andrade						
	10F	GC2	C1	P2	BC2	P1	11H	P2	BC2	P1	GC2	C1						12Q	10C	P2	BC2	P1	GC2	C1	11P	BC2	P1	GC2	C1	P2	Tânia Covas						
	11D	P2	BC2	P1	GC2	C1	11C	C1	P2	BC2	P1	GC2						C1	12R	10M	C1	P2	BC2	P1	GC2	11D	P2	BC2	P1	GC2	C1	Alberto Gonçalves					
	10E	P1	GC2	C1	P2	BC2		Atividade Interna												Atividade Interna					10N	GC2	C1	P2	BC2	P1	Rogério Torres						
11º/12* 16H55 18H25	10K	BC2	P1	GC2	C1	P2	10G	P1	GC2	C1	P2	BC2	Atividade Interna					10F	C1	P2	BC2	P1	GC2	11H	C1	P2	BC2	P1	GC2	Ana Paula Cunha							
	10B	P2	BC2	P1	GC2	C1	11E	GC2	C1	P2	BC2	P1						12Q	10E	GC2	C1	P2	BC2	P1	11C	P1	GC2	C1	P2	BC2	Marco Andrade						
	11P	P1	GC2	C1	P2	BC2	10A	P2	BC2	P1	GC2	C1						12R	3T	P2	BC2	P1	GC2	C1	11G	BC2	P1	GC2	C1	P2	Tânia Covas						
	10C	GC2	C1	P2	BC2	P1	11I	C1	P2	BC2	P1	GC2						C1	12S	3A	BC2	P1	GC2	C1	P2	11J	P2	BC2	P1	GC2	C1	Alberto Gonçalves					
	10I	C1	P2	BC2	P1	GC2	2P	P2	BC2	P1	GC2	C1	P2	Atividade Interna					10O	P1	GC2	C1	P2	BC2	11I	GC2	C1	P2	BC2	P1	Rogério Torres						

metodológico e estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base uma forma específica de relacionar a seleção do conteúdo programático com o fator tempo (Pais 2013). As UD são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

Segundo (Bento 2003) e (Bossle 2002) é o segundo nível da área do planeamento que nos permite uma construção orientadora da ação docente, que no processo educativo, organizada e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe.

Cada documento é específico para o planeamento de uma modalidade desportiva. Deste modo, cada UD foi elaborada com o objetivo de apoiar e orientar o professor na realização das mesmas, sendo planeadas em função dos objetivos do PNEF para o Ensino Secundário e as Aprendizagens Essenciais, tendo em conta os recursos disponíveis para a prática. O NE, juntamente com o OC, produziu este documento como um instrumento de suporte a toda planificação, organização e realização da prática de cada modalidade, procurando assegurar o sucesso do aluno no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de assegurar a transmissão de conhecimento e competências aos alunos de forma clara e objetiva.

A organização da UD passou pelo número de aulas destinadas para cada modalidade e pelos devidos reajustes que foram realizados no início do ano letivo referente a cada turma. Para além do que foi anteriormente dito, houve pesquisas inerentes a cada uma das unidades (conteúdos técnico-táticos e progressões pedagógicas,) com o objetivo de aperfeiçoar o conhecimento pessoal e a sua qualidade de informação para sucesso no processo de ensino e aprendizagem, pois é fundamental que o professor domine a teoria.

Estes documentos, abrangiam vários conteúdos técnico-táticos e progressões pedagógicas de cada modalidade, que são importantes e necessários para a construção do plano de aula, onde é permitido realizar uma consulta, para não haver incoerência entre a UD programada e o plano de aula.

Cada UD foi produzida e orientada de acordo com o(s) modelo(s) de ensino, competências transversais e com diferentes estratégias de realização. Em particular, a modalidade coletiva proporciona a ênfase ao jogo. Foi pretendido que a progressão pedagógica fosse motivadora e consciente, para oferecer ao aluno aprendizagens essencialmente em situações de jogo e responsabilidades. Estas estratégias visaram que os alunos compreendessem as habilidades, as ações e os seus conceitos como um todo, adquirindo, assim, uma visão holística do jogo. Em todo o caso, se houvesse pertinência em

recorrer a situações mais específicas ou analíticas não seria apenas a um aluno, mas a turma em geral. Um exemplo disso foi na UD de Voleibol (anexo II), em que a turma apresentou várias dificuldades na sustentação de bola, o que me impedia de avançar nos conteúdos programáticos. Esta foi uma das dificuldades a realçar, tendo investido na exercitação com muito feedback corretivo.

Relativamente às modalidades individuais (anexo II), sendo modalidades muito técnicas, foram decompostas em componentes mais simples de modo a que os alunos conseguissem compreender durante a sua progressão o objetivo de cada tarefa. A abordagem consistiu em habilidades motoras básicas que fossem ao encontro dos movimentos pretendidos, decompondo-as, para posteriormente progredirem para situações de aprendizagem mais complexas, que definiam o elemento de aprendizagem.

Deste modo, as UD representaram a base de orientação do professor no seu ano letivo, que deverá no seu todo ser o mais organizado, concreto e objetivo possível, com conteúdos programáticos bem estipulados de forma a que possa ser ajustado em qualquer circunstância.

4.1.2.3. Plano de Aula

O PA é o último nível da tarefa de planear do professor e é extremamente importante para as atividades que irão ser lecionadas ((OLIVEIRA, ROCHA, and OLIVEIRA 2018)).

Antes da aula, o professor deve construir um plano de como de deverá decorrer a organização da sua aula, tendo uma imagem estruturada por decisões fundamentadas, essas decisões vão ao encontro dos objetivos gerais, parciais e intermédios sobre a escolha e a ordem dos conteúdos, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre quais as principais tarefas, sobre a sua orientação e procedimentos metodológicos (Bento, 2003).

Existem vários modelos de estruturação de uma aula de EF, o mais comum é o tripartido que, é composto por três momentos articulados de forma coerente: Parte inicial, parte intermédia e parte final. A parte inicial tem dois objetivos, a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo para a prática desportiva com exercícios simples e dinâmicos, que mobilizem as cadeias musculares principais em consonância com os conteúdos a abordar na aula. A parte intermédia é a fase fundamental da aula, onde são introduzidos, exercitados e consolidados os conteúdos das diversas modalidades, desenvolvimento das capacidades motoras coordenativas. A parte final é

essencialmente o retorno à calma, com arrumação de materiais, realização de uma breve reflexão e análise do que foi a aula em si na fase fundamental ((Quina 2009)).

Uma boa planificação das UD facilitará muito a construção dos PA. Ambos deverão ser o mais coerentes possível. Sendo a UD um esboço da ação, o PA deverá fornecer instruções e detalhes específicos para orientar o professor na sua prática. Para a sua construção, é importante incluir uma breve descrição contextual dos objetivos da aula e função didática, organização e gestão de cada momento, apresentação e estrutura de cada tarefa, avaliação e análise (Metzler 2000). Para a elaboração do PA, também é fundamental ter em conta o número de alunos, para que todos participem na tarefa, é também importante discriminar o espaço e os materiais necessários, para evitar improvisos de última da hora que podem prejudicar a aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA et al. 2018).

De acordo com estas sugestões, o NE produziu um formato de PA que pudesse ser utilizado em todas as modalidades. Neste sentido, o documento era constituído por: um cabeçalho com a identificação e logotipo da Escola, da faculdade e número do plano de aula e em rodapé o nome do EE e do OC. De seguida, um enunciado que continha, em grelha, o nome da modalidade e o número da aula na UD, número de alunos, a turma a quem era direcionada o plano, sua duração, hora, data, número de aula e local da prática. Por conseguinte, aparecia de forma descritiva o que iria ser desenvolvido na aula, que continha a função didática e os seus conteúdos, o objetivo da aula e o material que iria ser necessário para o seu efeito. Após esta parte inicial, a aula era dividida em três partes (inicial, fundamental e final), e cada uma dessas partes era organizada em quatro colunas onde discriminava o tempo disponibilizado para cada tarefa, objetivos gerais e específicos, a descrição e organização de cada exercício e por últimos critérios de êxito/palavras-chave. Por fim, existiam momentos de reflexão no final de cada aula, a descrever os aspetos positivos e os aspetos a melhorar que ocorreram durante a aula, tendo consciência do que correu menos bem, de modo a perceber o que deveria ser alterado para melhorar tal aspeto. Estes momentos de reflexão são importantes, para perceber qual o próximo passo a dar, estimulando assim uma progressão consciente no ensino-aprendizagem do aluno.

O documento do PA procurou ser simples, concreto e objetivo, de forma a que o EE pudesse realizar uma breve consulta sempre que necessário, antes ou durante a sua prática.

4.1.2.4. Reflexão da aula

No que concerne à reflexão, este é um dos momentos mais importantes a realizar após cada aula, através de uma análise sobre os aspetos positivos e os menos positivos que ocorreram durante a PP, com o intuito de desenvolver e aprimorar todos os aspetos relevantes para desenvolvimento profissional do EE. Destaco os momentos de reflexão individuais e os momentos realizados no final de cada aula juntamente com o OC e o NE, no qual analisavam conceitos tais como o “conhecimento na ação”, “a reflexão na ação” e “a reflexão sobre a ação” (Schön, 2000), que por sua vez contribuíram para o desenvolvimento da minha postura enquanto docente, nos aspetos relacionados com a gestão de aula e instrução, tornando-se assim num hábito constante de reflexão, estimulando o sentido do “professor reflexivo”.

Desta forma, a reflexão centra-se nos momentos decisivos do professor, bem como a apreciação da atividade realizada, com o intuito de obter maior eficácia na sua prática (Bento, 2003).

Ao longo da PES, tinha o hábito de chegar cedo ao meu espaço de aula para preparar com tempo todo o material que iria utilizar na minha PP, além de que aproveitava para preparar o primeiro exercício. Ao longo da PES, foram estabelecidas rotinas que me auxiliassem na gestão inicial da PP. Com as equipas já formadas tinha como hábito colocar os coletes (por cores) predispostos em algum sítio de forma organizada, de maneira a que os alunos chegassem à aula, pegassem no colete e se sentasse à minha frente, para realizar a chamada e posteriormente dar a instrução do primeiro exercício.

Durante a PP, existiam momentos de reflexão durante o exercício que me permitiam realizar uma breve análise de como estava a decorrer, e perceber que tipo de ajustes deveria adotar, seja no prolongamento do exercício, nos critérios do exercício ou no grupo de trabalho, de maneira a ir ao encontro das dificuldades encontradas, procurando assim as melhores estratégias para superar essas mesmas dificuldades.

É de realçar os momentos de reflexão que eram realizados no final de cada aula, no qual procurava estimular aluno a uma reflexão do que correu bem e menos bem na sua aula, e de que forma poderiam melhorar o seu desempenho.

Considero que a reflexão teve um papel preponderante no meu desenvolvimento profissional e pessoal no âmbito do ensino e aprendizagem.

4.1.3 Realização

Após a construção do planeamento, vem a parte mais desafiante do EE, que visa colocar tudo o que planeou anteriormente na prática letiva. Segundo (Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada 1987) “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”.

Segundo o artigo 14.º do Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionado do ciclo de estudos conducente ao grau de MEEFEBS do ISMAI, o RPES deverá traduzir a experiência da PES, evidenciando o desenvolvimento profissional do EE no contexto de prática, entendendo-o como um processo que visa desenvolver competências profissionais assentes numa dimensão crítica, reflexiva e ética, permitindo dar resposta aos desafios e exigências que a profissão de professor comporta³ (p.9).

Para desenvolver a função didática, o EE é o responsável pelo planeamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem ((Takahashi, &, and Fernandes 2004)).

A realização, é claramente o momento mais importante da PES, por ser um processo em constante desenvolvimento, no momento em que nos deparamos com a realidade da prática de ensino e colocamos todo o nosso conhecimento e o que planeamos em vigor. É neste processo que o EE sente o verdadeiro papel do “ser professor”, não só pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo facto de os conhecer e de acompanhar os alunos ao longo deste percurso, com o objetivo de os ajudar e de os integrar na disciplina de EF.

4.1.3.1 Eficácia do professor

Ao longo da minha prática enquanto EE, valorizei este ponto a fim de considerar o trabalho que desempenhei enquanto “professor-estagiário”. É importante termos consciência do que corre bem e menos bem para podermos dar produtividade ao nosso processo em desenvolvimento.

Segundo Siedentop (1998), um docente eficaz é aquele que encontra os meios necessários para manter os seus alunos empenhados, de maneira apropriada, sobre o objetivo da aula, o máximo tempo possível, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções

³ Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionado do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos Básicos e Secundários do ISMAI (2019/2020)

coercitivas negativas ou punitivas. O importante, é manter o aluno em atividade, promovendo uma melhor aprendizagem durante o maior tempo de aprendizagem motora possível ((Silverman, Devillier, and Ramírez 1991)).

Um ensino eficaz, oferece uma ajuda sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem, estimulando a atividade mental com o objetivo de construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização dos mesmos (Albuquerque, 2010).

Segundo (Albuquerque 2010), a prática eficaz de um professor divide-se em três categorias principais: a primeira as estratégias focadas no conhecimento da informação e nas formas de transmissão; a segunda foca-se nas qualidades afetivas como personalidade e a resposta emocional para com o aluno; a terceira é o culminar das duas anteriores.

Siedentop (1998), refere, ainda, que as quatro dimensões do processo de ensino e aprendizagem estão sempre presentes em qualquer episódio recorrente na prática educativa.

4.1.3.2 Dimensões da intervenção pedagógica

O desenvolvimento pedagógico do aluno depende essencialmente dos acontecimentos que ocorrem dentro do tempo de aula, entre o professor e os alunos (Bento, 1987)

Para a constituição da PES, é importante ressaltar o foco de quatro dimensões da intervenção pedagógica, que devem ser orientadas de forma consciente e organizada que permitiram a realização da prática coerente e eficaz, como a instrução, a gestão, a disciplina e o clima de aula. Estas dimensões fazem parte da logística de uma aula, no entanto, devem ser organizadas e monitorizadas para que a prática seja dinâmica e coerente.

Segundo Quina (2009), o empenhamento motor e a instrução, em conjunto, exercem uma influência direta sobre as aprendizagens dos alunos, e a organização, a disciplina e o clima relacional serão responsáveis pela criação de condições favoráveis que correlacionam o tempo de empenhamento motor e a instrução.

O ponto fundamental do processo de aprendizagem, é a transmissão da informação sobre o conteúdo a ser ensinado ((Georgina Marques TONELLO and Maria PELLEGRINI 1998)). Deste modo, começo por referenciar a primeira dimensão, a *instrução*. A instrução é um modo de comunicação na qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades propostas, objetivo de aprendizagem e fundamentação ao porquê de serem realizadas dessa forma ((Quina 2009)). Uma instrução coerente parte do

conhecimento e do domínio dos conteúdos programáticos a abordar, além de que deverá ser uma verbalização clara e objetiva.

Inicialmente, comunicação foi uma das grandes dificuldades que se refletiram nos momentos expositivos, nas demonstrações dos exercícios e nos feedbacks corretivos. Inicialmente apliquei o MID, porque estava receoso e desconfortável em experimentar algo novo numa experiência recente. A utilização deste modelo permitia-me ter algum controlo da turma no decorrer da didática, pois com a realidade com que me deparei ao nível comportamental, era essencial e importante para que a aula decorresse sem comportamentos desviantes.

A orientação do OC no que concerne à comunicação foi um dos pontos fundamentais no meu desenvolvimento, devido ao facto de inicialmente ter algumas nuances no meu discurso relativamente à mobilização dos termos corretos dos conteúdos e pelo facto de por vezes ter sido redundante influenciando num discurso longo e confuso. Para além destes aspetos menciono também estado emocional, que por vezes influenciava no discurso ao qual não era fluente, concreto e objetivo. A partir da orientação do OC, comecei gradualmente a mobilizar o que era realmente essencial, indo aos pontos-chave de cada exercício de uma forma organizada e pontuada, evitando criar ruído nos alunos, sendo o mais simples possível, utilizando sempre que possível uma demonstração com qualidade de execução.

O estágio é uma experiência nova, assim, durante este ciclo esteve sempre presente o receio de errar ou de passar a mensagem errada. Apesar de haver uma preparação prévia, por vezes, e devido à ansiedade e nervosismo provocaram lapsos na comunicação. A escolha dos termos em alguns momentos não era o ideal, e quando sentia alguma incompreensão por parte dos alunos, realizava uma comunicação com base no questionamento, para tentar perceber o que ficou retido. Ao longo do processo, trabalhei nos pontos essenciais para que existisse uma melhor fluência em qualquer momento expositivo, nomeadamente na clarificação e objetivação, focando sempre em apenas dois ou três componentes críticas na execução da tarefa. Assim, o tempo de diálogo foi encurtando gradualmente, maximizando o tempo de execução das tarefas. Para facilitar a transmissão de conhecimentos, utilizava maioritariamente a demonstração, recorrendo a um grupo de alunos. Deste modo, era possível corrigir alguns erros e cativar a atenção dos alunos.

O feedback é um instrumento importante na orientação da tarefa, procurava perceber se os alunos estavam a realizar o pretendido para o caso de necessitar de intervir. Caso fosse

um erro individual procurava ir ao encontro do aluno e orientá-lo com um feedback corretivo. Caso fosse um erro que estava constantemente a aparecer em diversos alunos, parava a turma para uma exposição global com o exemplo do erro que estavam a cometer. Apesar de haver grupos heterogéneos, era importante realçar os erros para toda a turma que não se podiam cometer em determinado gesto técnico, para não haver uma execução errada.

No que concerne à dimensão da *gestão e organização de aula*, e segundo (Quina 2009), uma boa organização facilita de forma positiva as condições de ensino e aprendizagem, é uma condição indispensável do sucesso pedagógico, porém as tarefas de organização não constituem o essencial das aulas, mas sim a atividade que nela exercem.

A escola oferecia excelentes condições e material em bom estado para realizar um bom planeamento. Independentemente da meteorologia, havia sempre um espaço disponível para a prática, pois em caso de mau tempo no exterior, tínhamos a possibilidade de ter um espaço no interior do pavilhão. Para além destes espaços, existiam mais dois espaços, o Ginásio grande (ALTET) e o ginásio pequeno (B) onde era permitido abordar modalidades como Ginástica, Atletismo ou até mesmo Condição Física (CF). Assim, estes espaços permitem criar uma variabilidade de estímulos aos nossos alunos. Por vezes, senti alguma dificuldade em organizar os grupos de trabalho no ginásio pequeno, embora a organização dos exercícios fosse coerente, a turma era numerosa e influenciava um pouco no ritmo e nas distrações dos alunos.

No início da PES, despendia algum tempo na organização inicial das equipas, nas transições e rotações nas tarefas, o que influenciava para uma quebra de ritmo de aula. Deste modo, percebi que necessitava de algum complemento que me facilitasse na gestão de tempo, desenvolvendo assim rotinas e responsabilidades aos alunos com a criação de grupos de aprendizagem heterogéneos.

Em contexto com o MED, as equipas mantinham-se durante o respetivo período nas UD coletivas, podendo eventualmente haver uma permuta direta, caso fosse necessário por ausência de alguém. Dentro de cada grupo havia um capitão responsável pelas tarefas da sua equipa, como por exemplo a realização do aquecimento de forma autónoma para a modalidade que iriam abordar, a realização da distribuição do material pelos colegas de equipa (e.g., bolas, coletes) e na realização da CF. Esta abordagem surgiu com o intuito de haver ajuda de forma a contribuírem de igual forma no seu processo de ensino e aprendizagem, nas mais diversas dificuldades em cada modalidade.

Para que a aula fosse mais clara e organizada, foram criados mapas de transição, que ditavam qual o espaço e a tarefa que a equipa iria realizar. Dentro de cada equipa eram escolhidos dois alunos para serem responsáveis pela parte inicial (aquecimento) e no final um grupo era responsável pela recolha do material. Em todas as aulas, eram estabelecidas tarefas para os alunos impossibilitados de praticar atividade física. Estas tarefas consistiam numa ficha de trabalho sobre estatística, anotação das dificuldades observadas no decorrer da aula ou realização de uma ficha de avaliação de atitudes, no qual, segundo os seus critérios, teriam de avaliar um aluno durante uma aula. Estes alunos também colaboravam como árbitros, na montagem do espaço e recolha do material.

Nas UD individuais subdividia a turma em quatro a cinco grupos de estaturas equivalentes, de forma a que não houvesse discrepância e que permitisse haver um trabalho cooperativo entre pares. O mesmo número de grupos era distribuído pelas devidas estações de trabalho. Os modelos que foram aplicados foram o Ensino por Pares e o MID.

No que respeita à *disciplina*, este é um princípio essencial para que os objetivos de aula sejam alcançados, evitando comportamentos que poderão ser preocupantes durante a didática.

Segundo (Piéron 1992), cit por (Quina 2009)), os comportamentos dos alunos podem ser apropriados (os alunos realizam todas as tarefas ordenadas pelo professor conduzindo assim à realização dos objetivos de aula) ou inapropriados (comportamentos que vão ao encontro da violação das regras de funcionamento da aula, como os comportamentos desviantes).

A turma era constituída por vinte e oito alunos, como resultado, devido a ser uma turma grande por vezes existiam alguns focos de distração que afetava no momento da transmissão e influenciava na compreensão de alunos. Por consequência dessas atitudes, comecei a colocar os alunos perto de mim de forma a controlar a situação e quando na resultava repreendia o aluno com exercícios de condição física. Contudo, foi me apercebendo que ao usar esse tipo de repreensões os alunos começariam a ver a CF como castigo, e não era essa a ideia que queria transmitir ((Tannehill et al. 2013)). Deste modo, comecei a sentar o aluno com o intuito do mesmo refletir sobre o seu comportamento.

Ao longo do ano, fui encontrando soluções e estratégias para evitar situações que podiam complicar a prática da aula. Por conseguinte, comecei a intervir melhor nos momentos que surgiam comportamentos oportunos e comecei a utilizar ficha de avaliação das atitudes (anexo II) para controlar o comportamento de algum aluno.

No final de cada aula, numa breve reflexão, enaltecia com reforço positivo casos pertinentes ao nível atitudinal para os alunos tomarem consciência do que devem ou não fazer. De forma a evitar distrações com o material e economizar o tempo utiliza algumas regras, como por exemplo a regra “bola debaixo do braço” ou “bola parada no chão”. No momento de instrução ou de feedback corretivo geral usava o sinal de dois apitos para que os alunos se aproximassem. Contudo, devido à falta de experiência surgem algumas complicações, pois, em certos momentos não é possível estar a observar toda a turma ao mesmo tempo, não existindo uma visão panorâmica de toda a situação que está a acontecer. Por vezes foquei-me demais na correção de aspetos técnicos e consequentemente perdia a noção do que estava a acontecer com a restante turma.

Por último, o *clima de aula* é uma dimensão mensurada pela interação entre professor-aluno, consistindo numa relação pedagógica, que é fundamental para desenvolver um clima positivo e potencial para a aprendizagem do aluno, que por vezes acontecia em contexto informal no início, no fim e nos intervalos de aulas.

Sempre me preocupei em questionar o bem-estar deles, como nos momentos em que sentia mais ansiedade na altura dos testes, seja por outro motivo em particular, de forma a manter uma ligação com os mesmos. Realço também que acompanhei a turma no torneio de escola de futebol.

Segundo (Galvão. Z 1995) a EF tem como objetivo a consciencialização da prática de atividade física que deve estar relacionada com a motivação intrínseca, ou seja, o aluno deve conduzir os seus motivos para a realização da tarefa, pois não existe uma prática consciente se houver interferência do meio externo. Motivar o aluno para a Educação Física é uma tarefa difícil no qual o professor deverá estar atento às diferenças de cada aluno, do porquê de não gostar de determinado exercício, pois a partir daí começam a demonstrar desinteresse perante a disciplina (Coutinho and de Carvalho 2015)). O professor deve ser sempre imparcial e integrador evitando situações de preferência, para isso deve haver um plano prévio para situações que favoreça a diversidade, promovendo diferentes tipos de atividades, para haver um número positivo de participações dos alunos na (Mattos, Neira, and M.G. 2000).

Em síntese, este processo foi gratificante, o desenvolvimento de cada aspeto dentro destas dimensões foram uma mais valia na minha aprendizagem, tornando a minha formação mais rica em alguns campos no qual não estavam tão desenvolvidos. O empenho que impus para ultrapassar e superar cada dificuldade foi-se notado ao longo do ano, tornando-me melhor pessoal e profissionalmente, sempre com o objetivo de evoluir como

professor e ver o que consegui realizar com os meus alunos, desenvolvendo as suas capacidades de uma forma produtiva.

4.1.4 Avaliação – Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação, ao qual está relacionada com todo o processo ensino e aprendizagem (Simões, Fernandes & Lopes, 2014). A avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, os professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados, e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprender, por trata-se de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino e aprendizagem (Madalena Damas de Carvalho 2017)). É também uma das principais tarefas do ensino, que permite ao professor classificar a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos previamente estabelecidos, sendo assim fundamental a definição dos critérios de avaliação e dos seus domínios, tornado assim indiscutível o valor da avaliação (Metzler 2000)).

Na primeira reunião de Departamento de EF, foram estabelecidos os instrumentos de avaliação através de três níveis: Introdutório (I), Elementar (E) e avançado (A), englobando o desempenho, a atitude e os conhecimentos do aluno. Este paradigma já tinha sido alterado no ano anterior, em que outrora, a avaliação era realizada por percentagens.

Segundo Quinta (2009), o processo de ensino e aprendizagem é um processo contínuo que integra de forma interativa três fases (planificação, realização, avaliação), a avaliação é de extrema importância porque é com base nos seus resultados que o professor introduz alterações nas fases de planificação e de realização e, por isso, tem todo o sentido que a avaliação seja feita de forma sistemática e continua de modo a ponderar os ajustamentos necessários no processo de ensino em tempo apropriado.

Relativamente aos momentos de avaliação, houve três em cada UD, no qual foram a Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa. É importante para todos os professores a necessidade de utilizar a avaliação como suporte de todas as decisões que se tomam no âmbito do ensino e da aprendizagem dos alunos (Araújo, 2017).

No que concerne à Avaliação Diagnóstica, corresponde à avaliação inicial de cada UD, consistindo num levantamento de dados sobre as capacidades de um aluno em determinada modalidade, servindo assim como um indicador para o professor ((Pacheco

1994); (Simões et al. 2014)). A primeira avaliação dá-nos suporte para planearmos uma prática de ensino e aprendizagem ajustada ao nível dos alunos, definir objetivos para cada modalidade, de forma a rentabilizar e potenciar as capacidades e as necessidades dos mesmos.

Em todas as modalidades desportivas, na primeira aula, foram realizadas AD, com base em critérios definidos pelo NE e pelo OC. Foi a partir da primeira AD que nos deparamos com a sua exigência e complexidade em conseguirmos observar todos os alunos numa aula só. Com o receio de falhar em algum aluno, fui avaliando por ordem alfabética individualmente, o que fez com que despendesse demasiado tempo pelo facto de ainda não associar o nome aos próprios alunos.

Segundo (Mendes et al. 2012), a observação e avaliação são dois processos que estão conectados, que nos permitem determinar os indicadores e identificar, a causa para o comportamento observado, ou seja, através de um processo de observação rigorosa e uma avaliação consistente se consegue registar e categoriza as informações recolhidas, pois, quanto maior for a afinidade dos dois processos, maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem. A avaliação inicial é talvez o ponto-chave para traçarmos os nossos objetivos em cada modalidade que abordemos,

Respetivamente à Avaliação Formativa; esta tem como finalidade proporcionar informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a progressão na aprendizagem (Simões, et al., 2014). O principal objetivo da avaliação, é encontrar e perceber as dificuldades da aprendizagem e suas causas, e, quando bem compreendido, esse processo possibilita grandes ganhos à educação e a aprendizagem do aluno se torna mais significativa ((Bratfische 2003).

A avaliação está presente em todos os momentos que são propícios à aula, através do desempenho e envolvimento dos alunos na tarefa, da sua atitude em contexto de jogo e perante a disciplina e por fim a pontualidade e a assiduidade. É neste processo que tentamos moldar comportamentos e desenvolver competências, não observando apenas os que tem uma boa literacia física, mas também atender às necessidades dos alunos com dificuldades, pois o seu desenvolvimento será muito mais significativo do que alguém que tenha uma boa literacia motora. Sendo um momento importante, onde recordamos alunos empenhados, ansiosos, determinados em dar o seu melhor, mesmo com algumas dificuldades, damos a oportunidade de o aluno aprender com os seus erros, a oportunidade de elevar o aluno ao seu sucesso na disciplina, com as devidas adaptações caso seja necessário. Temos de ter a noção de que todos não tem as mesmas qualidades físicas e a mesma familiarização com

determinadas modalidades. No final de cada aula havia momentos de reflexão com a turma de forma a perceber quais foram as dificuldades que sentiram e em que sentido tinham de melhorar, de maneira a incentivar o aluno à reflexão do seu desempenho. Neste sentido, existiam também reuniões com o OC e os colegas EE para refletir de forma construtiva os momentos positivos e os menos positivos que ocorreram na PP. Este processo avaliativo foi sem dúvida uma verdadeira aprendizagem, aproveitando em todo o momento como instrumento para registrar o desempenho dos alunos, que me iria facilitar na proposta da avaliação final.

Por fim, a Avaliação Sumativa, acontece no final de cada UD abordada, no qual determina o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos em que resultará num balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de cada período (Simões, et al. 2014).

Para cada avaliação final de cada UD, o NE produziu grelhas de avaliação com parâmetros contextualizados com o que foi abordado ao longo das aulas, no qual estavam divididos em três níveis de desempenho que o grupo de EF definiu: Introdutório (I), Elementar (E), Avançado (A). Em cada um destes níveis, existiam descritores enquadrados com o desempenho que cada aluno mostrava na realização de cada um dos exercícios. No caso das UD's individuais, avaliávamos a performance técnica do aluno na realização do exercício em contexto com os descritores. Nas UD's coletivas, avaliávamos comportamentos técnicos, ofensivos e defensivos em contexto de jogo, enquadrando o aluno no nível presente as qualidades que ditam em contexto com os descritores. No primeiro período o NE produziu uma ficha de avaliação para os alunos (anexo iv) impossibilitados de realizar a prática em contexto com as modalidades que foram abordadas no mesmo período (Anexo v). Todos estes documentos e instrumentos de avaliação foram produzidos com a supervisão do professor, tendo sempre dado a sua opinião crítica e orientada para que fossem documentos coerentes, de fácil interpretação e de resolução mediante a observação que tínhamos nos momentos de avaliação. Na primeira experiência enquanto “professor-estagiário”, tive algum receio em não conseguir realizar uma interpretação correta dos níveis do aluno com clareza no tempo pretendido para aquela avaliação. Para o efeito realizei a avaliação com calma, de forma organizada, de modo a tranquilizar os alunos, visto que era um momento decisivo para a nota final da UD.

No final de cada final de período, as notas foram ponderadas através dos descritores de desempenho, mediante os níveis que os alunos atingiam em de cada UD. A nota do primeiro período é um espelho daquilo que o aluno é capaz de realizar ao nível do

desempenho, do conhecimento e a sua atitude no primeiro trimestre do ano letivo. A nota dos períodos seguintes depende igualmente do desempenho do aluno, que poderá influenciar ou não numa alteração de nota.

Em de realçar todas as reuniões de final de período de conselho de turma, ao qual estive presente de forma eximia, tendo sido uma aprendizagem, de modo a perceber como estes momentos finais se desenrolam, de que forma são realizadas as ponderações individuais e como discutidas as notas finais de período e as do ano letivo.

Segundo Simões et al. (2014), a avaliação exige uma coerência entre os objetivos visados e os instrumentos utilizados para que não haja falhas. O mais complicado em todo o processo de avaliação foi o facto de atribuir uma nota final a algum aluno.

A turma no geral era boa nas UD, e perante uma turma muito competitiva sempre tive algum receio de ser de alguma forma injusto. Tive a experiência de um ou outro Encarregado de Educação estar descontente com a nota do seu educando. Focava-me nos instrumentos que utilizei para ter a certeza de que tinha realizado tudo da forma correta.

No final do ano, ouvia com atenção o que o OC dizia aos alunos, numa fase excecional do Ensino à Distância (EaD), em que dei valor pelo seu sentido “não confundam a árvore com a floresta”. O EE, tem como dever realizar o processo de avaliação individual de cada aluno, no qual a nota é proposta ao conselho de turma após um processo de análise e comparação com o OC, harmonizando assim uma proposta final da nota de cada aluno.

V. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Fora do contexto da didática, tivemos a oportunidade de colaborar, planear, organizar atividades de enriquecimento curricular na comunidade escolar, em colaboração com o Departamento de EF e com o NE da FADEUP e o OC.

Durante a PES, o EE teve o privilégio de participar de forma ativa na comunidade escolar, tendo adquirido experiências e competências que permitiram crescer ao nível pessoal e profissional. Esta dimensão é provavelmente a mais importante ao nível social, pois é aquela que inclui uma vasta comunicação e interação que ia sendo desenvolvida entre todos os docentes de EF durante este ano letivo.

É importante realizar a importância que a comunidade educativa teve no meu processo, sendo este um complemento pela vasta partilha de ideias e experiências, as

sugestões de melhoria e o contributo de todos para nos abrir os horizontes e contribuir para o nosso desenvolvimento enquanto EE.

5.1 Atividades realizadas

O grupo da PES da ESAS constituído pelo NE do ISMAI e da FADEUP estiveram envolvidos nas duas provas do Troféu ESAS. A primeira prova, realizada no primeiro período a 12 de dezembro, na escola, consistiu numa prova de BTTc (Bicicleta Radical), onde o grupo da PES esteve presente como controladores do percurso. A Segunda prova, realizada no segundo período a 21 de fevereiro, na grande nave, no Altice Arena, foi organizada e realizada em cooperação com NE da FADEUP, com supervisão de dois professores responsáveis pela atividade. Cada EE ficou responsável pelo controlo de cada uma das atividades em curso. A meu encargo tinha a prova dos 60 metros, no qual era responsável pela organização das equipas e da partida da atividade. Felizmente terminou cedo, o que permitiu que auxiliasse em algum posto que era necessário, tendo assim experiência noutra atividade. O Troféu ESAS é uma atividade de enriquecimento curricular que consistiu na realização de três provas durante o ano letivo, no qual só foi possível realizar duas. Os alunos podiam participar numa das provas, porém, para efeitos classificativos apenas contabilizavam as equipas que realizavam todas as provas. Esta atividade era destinada para todos os alunos da comunidade escolar.

Para além destas atividades supracitadas, foram realizadas duas experiências diferentes e importantes para enriquecer a cultura desportiva do aluno. A 7 de Fevereiro realizou-se a modalidade denominada por Goalball, uma modalidade coletiva com bola, que é praticado por atletas com deficiência visual, em que o seu objetivo passa por lançar uma bola com guizos, de maneira a que entre na baliza adversária, tendo os jogadores adversários de defender o seu campo predominantemente com o seu tato e a audição, pois é uma modalidade que requer muita concentração e silêncio; a 21 de Fevereiro realizou-se a modalidade de Boccia, uma modalidade paralímpica que tem como objetivo lançar uma bola de cor, tentando colocá-la perto da bola alvo (bola branca). Por fim, foi realizada uma experiência de rugby, em que foram expostas algumas noções da modalidade, como as regras de passe, o tipo de contraordenações que não podem surgir e por fim de que forma se pontuava o dito “ensaio”.

No âmbito da cidadania e Desporto foram realizadas duas atividades. a 26 de fevereiro realizou-se a Educação Ambiental no Monte do Picoto, em Braga, onde teve como desígnio recolher o lixo existente e o controlo de espécies infestantes/invasoras que ainda subsistem no local. Esta atividade teve reconhecimento e apoio por parte do Município de Braga, que tomou a iniciativa de disponibilizar material para a apanha e recolha do lixo. A segunda consistia no desenvolvimento de um trabalho de investigação sobre temas que envolviam a interculturalidade e direitos humano a partir da visualização do filme *Invictus* de Clint Estwood (anexo vi).

5.2 Assessoria à Direção de Turma

O Diretor de Turma (DT) é apresentado como uma figura de gestão intermédia da escola, tendo responsabilidades particulares no que concerne à coordenação dos professores da turma, à promoção do desenvolvimento social e pessoal dos alunos e a sua interação no ambiente escolar, assim como no relacionamento estabelecido entre a instituição, os encarregados de educação e a comunidade escolar (Boavista & Sousa, 2013).

O NE teve oportunidade de desempenhar trabalho de secretariado em que participou nas atividades inerentes à direção de turma, no qual a mesma estava ao encargo do OC. A turma em questão na sua globalidade demonstrava qualidades muito positivas ao nível cognitivo e motor, porém existiam alguns casos de indisciplina ao nível da assiduidade e comportamental. Através destas experiências, o EE pôde vivenciar a realidade de um DT nos seus casos mais particulares, observando, realizando e refletindo nos diversos contextos do seu trabalho inerente à sua função. Considero este cargo uma das funções mais complexas, pelos seus papéis de gestão e de comunicação que são cruciais entre os encarregados de educação e os docentes das restantes UC, na mediação de conflitos, nas demais situações burocráticas e administrativas, sempre com o objetivo de manter o desempenho e sucesso escolar do aluno.

É de realçar o papel interventivo que o professor desempenha que por vezes é desconsiderado pela comunidade escolar.

Para terminar, é de salientar a complexidade e a importância desta tarefa, o facto de o OC dar liberdade e a oportunidade ao EE de colaborar neste processo é uma regalia e uma aprendizagem única, pois é o primeiro contacto com a realidade nesta função.

5.3 Reuniões

Como EE, sempre fiz questão de estar presentes em todas as reuniões a que me era permitido, tendo o privilégio de ouvir e observar as relações e interações entre os restantes docentes do Departamento de EF. Todos estes momentos contribuem para um acréscimo no meu conhecimento e nas competências de formação, abordando a metodologia de avaliação, do Planeamento Anual de Atividades, e dos conteúdos que deveríamos ou não abordar em cada ano. A minha primeira experiência foi a reunião de abertura do ano letivo, na qual foram discutidos os preliminares, em cima descritos, sendo talvez um dos mais importantes encontros, pois dita o que está planeado e organizado.

Nas reuniões de DT, o NE sempre teve uma intervenção passiva, sendo um dos vários momentos fundamentais para a nossa formação enquanto professores. Para além de realizarmos trabalho de secretariado, é importante presenciar a interação e a comunicação que existe por parte do professor com encarregado de educação, contribuindo assim para o nosso conhecimento.

Para terminar, em todas as oportunidades que tive foquei-me no que era fundamental desde a partilha de ideias e conhecimentos, na apreciação da discussão construtiva que houve no início do ano, tendo em conta as diferentes personalidades e visões que havia, tendo sempre em vista o mesmo objetivo, o desenvolvimento e o sucesso do aluno no processo de ensino aprendizagem.

5.4 Seminário – Aprendizagem Diferencial

O seminário do NE da ESAS realizou no dia 18 de junho de 2020, com o tema “Aprendizagem Diferencial na Educação Física”, no âmbito da Unidade Curricular de Projetos de Intervenção (PI). Devido à pandemia fomos obrigados a realizar a nossa apresentação por videoconferência no qual estiveram presentes alguns dos docentes do Departamento de EF, bem como o nosso OC. O objetivo deste seminário era apresentar o nosso PI, que foi desenvolvido ao longo do segundo período letivo. Para a realização deste projeto contamos o auxílio da Professora Doutora Sara Santos, responsável pelo projeto intitulado por Aprendizagem Diferencial na Educação Física e pelo Professor Doutor Rui Marcelino responsável pelo projeto designado pela plataforma online Sikana.

O objetivo do PI vai ao encontro do conceito basilar de existir uma grande variabilidade de estímulos em todas as aulas, o projeto abordado vai ao encontro dos pressupostos da EF na ESAS. A aprendizagem diferencial é enaltecida como uma abordagem facilitadora do comportamento criativo (Santos, Memmert, Sampaio & Leite, 2016). Visando a variabilidade de estímulos, a pertinência deste projeto pressupõe o aumento da variação de movimento, promove diferentes deslocamentos corporais e visuais, introduz materiais variados, independentemente da matéria que estamos a abordar.

O seu objetivo é criar confrangimentos que fazem com que os alunos realizem e se foquem na tarefa para além das circunstâncias e dos espaços em que estas sejam realizadas. Os seus princípios são regidos pela variabilidade da prática, evitando assim, a repetição do movimento e correções prescritivas ((Schöllhorn et al. 2009); (Schöllhorn, Hegen, and Davids 2012)). Os participantes são instruídos a explorar novos movimentos, sem receio de falhar, em detrimento de procurarem uma exímia execução técnica. A sua filosofia tem como fundamento nunca praticar a coisa certa para jogar da forma correta ((Schöllhorn et al. 2006). É essencial incorporar variáveis que não sejam mecanizadas, ou seja, criar exercícios com jogos reduzidos, cujos constrangimentos orientem os alunos a desenvolver o seu potencial de adaptabilidade e resolução de problemas.

O objetivo do projeto seria utilizar a plataforma Sikana juntamente com a temática da Aprendizagem Diferencial, como missão de transmitir novas possibilidades de estímulos num meio constante de partilha, com a finalidade de aumentar a criatividade e desenvolver as “soft skill” nas crianças e jovens da atualidade.

Neste sentido, o projeto demonstra efeitos numa intervenção sustentada na variabilidade da prática no desenvolvimento do pensamento divergente, criatividade motora e na motivação dos alunos de Educação Física.

“Para desenvolver a criatividade é necessário fornecer autonomia, responsabilidade e liberdade aos alunos para jogares(Memmert, Baker, and Bertsch 2010; Santos et al. 2016).

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

A escola tem um papel importante no desenvolvimento e na educação dos jovens. O principal objetivo da educação é desenvolver os jovens ao nível de todas as facetas da sua

personalidade para conseguir alcançar um caminho digno. A escola é o local onde as crianças e jovens encontram os meios para realizar os seus projetos de vida. O papel da escola é indispensável para o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão. Assim, a escola tem um papel fundamental e insubstituível na conservação das sociedades sustentadas nos conhecimentos, na igualdade, em princípios sociais e éticos. Neste contexto, as disciplinas escolares constituem elementos centrais na definição dos propósitos das escolas porque são meios fundamentais para aprender e para conhecer “coisas” que, para a maioria dos alunos não é possível aprender noutro lugar. Posto isto, os professores desempenham papéis vitais na vida dos alunos. De um modo geral, a função dos professores é ajudar os alunos a aprender, transmitindo conhecimento e criando oportunidades de aprendizagem (Nóvoa, Huberman, Goodson, Holly, Moita & Gonçalves, 1995).

A escola deve acima de tudo instruir e educar, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação (Nóvoa, 2009).

Muitas vezes a EF é desvalorizada, no entanto, é uma disciplina muito significativa. O papel da EF não passa apenas em ensinar o desporto e conhecimento sobre o próprio corpo, inclui também os seus valores subjacentes. A participação em atividades desportivas é frequentemente associada a melhorias na saúde. Através do desporto, os seres humanos melhoram não apenas suas condições de saúde, mas também o poder de raciocínio, controlo das emoções, desenvolvimento da personalidade e relacionamento social. A EF ganha um papel fundamental para a formação dos alunos. Através da disciplina os alunos aprendem sobretudo valores sociais, a cumprir regras, a respeitar, a superar obstáculos, a cooperar e a interagir.

É de realçar os pontos cruciais que foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto professor como os encontros de conselho de turma, de departamento e de avaliação, a participação nas atividades de enriquecimento extracurricular com os docentes de EF, as relações e interações que foram sendo criadas ao longo desta experiência com toda a comunidade educativa que fizeram desta experiência inesquecível. É de referir que para além destas atividades, estava inserido na equipa de voleibol de professores de EF no qual participava regularmente num torneio contra outras escolas do conselho.

A participação regular do EE nas várias funções da prática docente (lecionação de aulas, reuniões, desenvolvimento de atividades escolares, tarefas de direção de turma e produção escrita), bem como o cumprimento de algumas tarefas regulamentadas pela PES, conduzem o EE a uma melhor capacidade crítica e reflexiva sobre as práticas diárias e o seu processo de aprendizagem como professores (Gomes, et al., 2014).

Invoco a experiência na segunda atividade do TESAS, desenvolvida pelos dois NE das duas instituições de estágio ISMAI e FADEUP. Neste projeto desenvolvemos aspetos importantes como a cooperação com um grupo de trabalho diferente, a organizar e a gerir os recursos materiais, logísticos de forma a que a atividade decorresse da melhor forma possível. Para esse efeito elaboramos, com a supervisão de dois professores, um regulamento de prova, folhas de registo e distribuição de tarefas pelo restante departamento de EF.

A atividade de assessoria à direção de turma que realizávamos todas as semanas na turma do OC. Nessa experiência desenvolvemos trabalho administrativo no portal *inovar* onde aprendemos a realizar justificação de faltas dos alunos e os procedimentos que deveriam ser feitos quando ocorriam faltas disciplinares, presenciamos a reuniões de encarregados de educação no início de período e com os pais nos horários de atendimento quando surgiam problemas disciplinares.

Neste sentido, são perceptíveis a relevância e o valor do currículo do professor na comunidade educativa, nas atividades suplementares que desenvolve, para além de exercer a sua função como professor de EF.

5.6 Socialização Profissional e Institucional

Ao longo do meu estágio, tive o privilégio de conhecer e rever professores que outrora já tinham sido meus professores na altura em que era aluno. Já conhecia a comunidade educativa como aluno, mas nunca como professor. A comunidade educativa é um meio integral do EE apostar na sua formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico (Gonçalves, &, and da Silva 2017)

O desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ético constitui outras dimensões que os EE vão se apercebendo ao confrontar-se com a realidade, envolvendo não só com as suas turmas, mas também com os professores, encarregados de educação, auxiliares, de modo a que a consciência da dimensão social do EE se molda consoante a necessidade que lhe é pedida. (Gonçalves et al. 2017)

Desde cedo se criou um bom ambiente propício de boas interações e relacionamento com os professores de EF, auxiliares e alunos. É de realçar a ligação que tínhamos para com o nosso OC, a forma como nos abordou e a liberdade que nos deu de explorar as nossas

ideias, os momentos reflexivos que nos proporcionou, os saberes que nos transmitiu, fizeram desta aprendizagem um processo significativo na minha formação.

Ao departamento de EF, só tenho a agradecer por tê-los conhecido num ano tão especial como este, a interação, a comunicação, a partilha de saberes sempre esteve presente e em todos esses casos é importante realçar toda a disponibilidade e flexibilidade que demonstraram em momentos que precisávamos de trocar de espaço ou de materiais. Sempre muito atenciosos e predispostos a ajudar o NE. Apesar de terem uma vasta experiência na área, sempre surgiram questões e ideias que complementassem a nossa prática. A nossa formação sendo mais recente, poderá ter abordagens diferentes das deles, o que não implica que a deles seja melhor ou pior, depende da perspectiva de cada um. A meu ver, encontrar meio termo e aplicar o que é realmente essencial e coerente é o mais importante para realizarmos uma prática mais rica.

É de realçar toda a disponibilidade dos funcionários do pavilhão para connosco, sempre com uma energia positiva e sempre com a preocupação de perguntar se faltava alguma coisa para as nossas aulas. É de reconhecer o excelente trabalho que desempenhavam e o bom relacionamento que ali foi criado.

Fora das atividades letivas existiam atividades como encontros mensais de professores como forma de socialização e descontração. Os torneios, o privilégio de jogar com os professores de EF e com o OC. O Trofeu ESAS, no qual é um evento importante ao nível desportivo na instituição, ao qual fizemos parte da organização de uma das provas.

Relativamente ao meu NE, tinha a oportunidade de trabalhar ao lado de uma pessoa que já me acompanha desde o primeiro ano da faculdade, e de conhecer uma outra pessoa excelente, o que propiciou num trabalho dinâmico, criativo, organizado, reflexivo que acima de tudo contribuiu para que este nosso último ano de formação fosse significativo. Realizamos um excelente trabalho como equipa, aprendi a lidar com as críticas construtivas que me transmitiram, mostraram as minhas potencialidades e os pontos que deveria superar, fizeram de mim melhor pessoa e por isso só tenho a agradecer por esses momentos.

5.7 A Componente ético-profissional

A educação tem um papel preponderante no desenvolvimento do aluno. O papel do professor não se baseia apenas na transmissão de conhecimento, mas também na transmissão de valores e na forma de como são ensinados. O professor deve agir na

observância de um conjunto de princípios de natureza moral. As dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional.

O que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos. A docência, assume particular relevo na função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens (Caetano & de Lurdes Silva, 2016).

A formação que obtivemos durante todo o percurso académico transmitiu-nos conhecimentos, métodos e estratégias de forma a nos preparar para a PES. Durante a sua formação, o EE tem a oportunidade de aplicar os seus conhecimentos na PP em MEEFEBS. Estas experiências proporcionam ao EE as primeiras noções no contexto real. Contudo a transição para o mundo laboral nem sempre é, todavia, pacífico. A entrada de um EE na profissão de docente, numa sociedade em permanente transformação, pode revelar-se conflituosa, difícil e frustrante, perspetivando períodos de tensões geradoras de desequilíbrios. Esta transição é identificada como choque com a realidade ou choque de transição. (Veenman 1984) refere que a transição da formação para o primeiro emprego pode ser traumática e dramática. Este momento de transição proporciona ao EE um momento único.

A educação tem como objetivo desenvolver o aluno para uma melhor qualidade individual, sendo o papel do professor crucial na educação do aluno. Desta forma, a PES foi fundamental, pois, tornou-me num melhor docente e permitiu que adicionasse novos conhecimentos.

VI. Desenvolvimento profissional

O Desenvolvimento profissional docente é entendido como um processo individual e coletivo que se deve concretizar na escola, no qual contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de carácter diferente, tanto formais como informais (Marcelo 2016)). A PES foi um processo predominante no desenvolvimento das minhas competências ao nível profissional, pedagógico e científico. Segundo (Seabra, Silva, and Resende 2016)), o “professor-estagiário” revela maior ênfase

ao assumir a sua função de ensinar e ser objeto dessa mesma ação, num movimento biunívoco de “ensinar a aprender” e de “aprender a ensinar”. Desta forma, procurei mobilizar os conhecimentos que adquiri ao longo da minha formação académica para a prática da PES, no âmbito da PP, com o intuito desenvolver as minhas capacidades nas diversas áreas de desempenho enquanto futuro docente no sistema de ensino. Procurei enquadrar estratégias que me fossem viáveis para aplicá-las na prática de forma a que me sustentassem no contexto da minha turma da PES. À medida em que o ano letivo decorria, tentava sempre ir ao encontro das necessidades da minha turma, e caso houvesse alguma lacuna em algum conteúdo de alguma modalidade, procurava ir à literatura. O OC, foi um recurso direto importantíssimo na superação de limitações que eram sentidas ao longo da PES, que pelo seu estímulo e incentivo à reflexão, fez-nos perceber de que forma deveremos contornar as dificuldades sentidas nos momentos da nossa PP.

Segundo Fullan (1990), vai para além de uma etapa meramente informativa, no qual implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino e aprendizagem, moldar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos, pois o desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman 1990). Embora esteja no término da minha formação, o docente deve estar sempre em constante desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos, para poder aplicar às necessidades do contexto real.

Um dos critérios que aprendemos enquanto EE, foi a refletir sobre as nossas práticas, refletir de que forma poderemos melhorar as nossas práticas, de que forma poderemos melhorar a nossa intervenção no contexto do ensino e aprendizagem.

Desta forma, o NE juntamente com o OC e a professora SV, foram fundamentais na minha construção da minha identidade profissional, ao qual se constrói nas interações da teoria e da prática, sobretudo nas interações com os outros, através do diálogo, da investigação e da reflexão sobre as práticas ((Fialho and Artur 2018). A PES é uma mais valia no desenvolvimento profissional do EE no seu início de carreira, na medida em que mobiliza os seus conhecimentos para prática e cria em simultâneo a sua identidade profissional como “professor”.

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

Ao longo da PES foram surgindo pontos positivos e pontos menos positivos que denomino de dificuldades, tornando-se ao longo do processo de aprendizagens enriquecedoras que me fizeram crescer ao nível pessoal e profissional.

A primeira dificuldade que senti logo de início foi a organização da turma, desde logo percebi que necessitava de algo mais que me auxiliasse na gestão da turma. A partir daí fui criando estratégias ao qual ocupava o aluno em toda a parte da aula. Os momentos de descanso passavam a tarefas de árbitro, ninguém estava parado, todas as equipas tinham tarefas para realizar.

Outra dificuldade foram alguns comportamentos desviantes que fui encontrando ao longo do processo. Dou ênfase a um caso, em que tinha atitudes inadequadas ao ponto de ser impercetível se era de propósito ou não. Neste sentido, sempre que surgiam comportamentos inoportunos, visto que o aluno era “hiperativo”, sentava-o para ele refletir sobre os seus comportamentos. Quando estes assuntos eram constantes tentava arranjar estratégias, juntamente com o OC, de forma a atenuar estas situações.

No que concerne à avaliação, na formação académica não abordamos tempo suficiente nem aplicamos na prática nenhum tipo de avaliação que nos preparasse para a realidade do ensino, o que suscitou imensas dúvidas no início ao NE quando produzíamos grelhas de avaliação. Com o apoio do OC e pondo em prática os nossos instrumentos de avaliação, fomos aprimorando o que é realmente essencial para que a avaliação produzindo documentos coerentes, objetivos e de fácil leitura, de maneira em que facilite o trabalho do professor enquanto observa e enquadra na sua grelha de avaliação.

Relativamente às competências e conhecimentos teórico-práticos, senti algumas lacunas na aplicação de algumas modalidades, por vezes a utilização dos termos não era a mais correta e quando sentia que a turma não ficava completamente esclarecida utilizava a demonstração. Quando surgiam dúvidas consultava o material científico que foi facultado pela faculdade, ou então procurava informar-me com o professor mais experiente. Por vezes surgiam dúvidas no planeamento, por situações em que a turma a meio do processo estava com dificuldades em atingir o nível de competências que era pretendido. Sempre que existiam este tipo de dúvidas, existia um diálogo e uma reflexão com o OC e o NE relativamente a estratégias a aplicar nestes termos.

Concluindo, através deste processo de formação apercebemo-nos o quão é importante mantermo-nos em formação, o quanto é importante mantermo-nos atualizados ao nível do saber e do conhecimento, pois é fundamental para o professor puder aplicar os conteúdos de uma forma mais consistente.

VII. Ensino à Distância

Infelizmente o ano letivo presencial ficou pelo 2.º Período devido à pandemia da Covid-19. Face ao estado emergência de saúde pública, o Governo decidiu proceder à suspensão das atividades presenciais, entre os dias 16 de março e 13 de abril de 2020, tendo essa suspensão sido prolongada, em 9 de abril de 2020 até ao final do 3º Período.

Atendendo à situação e ao confinamento físico, fomos obrigados a adaptar-nos à circunstância e ao Ensino à Distância, seguindo as normas do Ministérios da Educação.

A Educação a Distância, pode ser definida como uma forma de aprendizagem organizada que se caracteriza, basicamente, pela separação física entre professor e alunos e a existência de algum tipo de tecnologia de mediatização para estabelecer a interação entre eles (Behar 2009).

O NE, consideramos esta crise como uma oportunidade para fazer a diferença na comunidade escolar com o Ensino à Distância. Criamos uma metodologia diferente atendendo ao que era pretendido na EF, sendo a parte síncrona expositiva e a parte assíncrona destinada para os alunos realizarem as atividades autonomamente.

Não havendo a possibilidade de incluir no processo de ensino e aprendizagem atividades práticas presenciais, a atividade pedagógica desenvolvida no decurso do terceiro período letivo centrou-se prioritariamente na manutenção e/ou elevação da aptidão física na perspetiva da saúde e do bem-estar; e na aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física, conforme as orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no terceiro período divulgadas pelo (CNAPEF; SPEF 2020), corroboradas pelas Coordenação do Ciclo de Estudos e Coordenação da unidade curricular da PES.

Através dos pressupostos anteriormente mencionados, fomos à procura de tarefas e instrumentos que nos pudessem auxiliar na nossa PP nomeadamente: aulas virtuais da vertente de fitness: a utilização da plataforma Sikana TV, para a visualização de conteúdos inerentes à EF; a utilização do aplicativo kahoot, para responder a quizzes relacionados com os conteúdos visualizados na plataforma Sikana ou Youtube; a recriação da roleta da CF que utilizávamos nas aulas presenciais para uma roleta virtual; a criação de um grupo de turma numa rede social (Instagram/Tiktok), em que somente a turma tem acesso, para utilização pedagógica para os alunos colocarem lá os desafios propostos. As aplicações de

comunicação utilizadas foram o Google Classroom e o WhatsApp para publicar tarefas, trabalhos e resolução de dúvidas que foram surgindo ao longo do período.

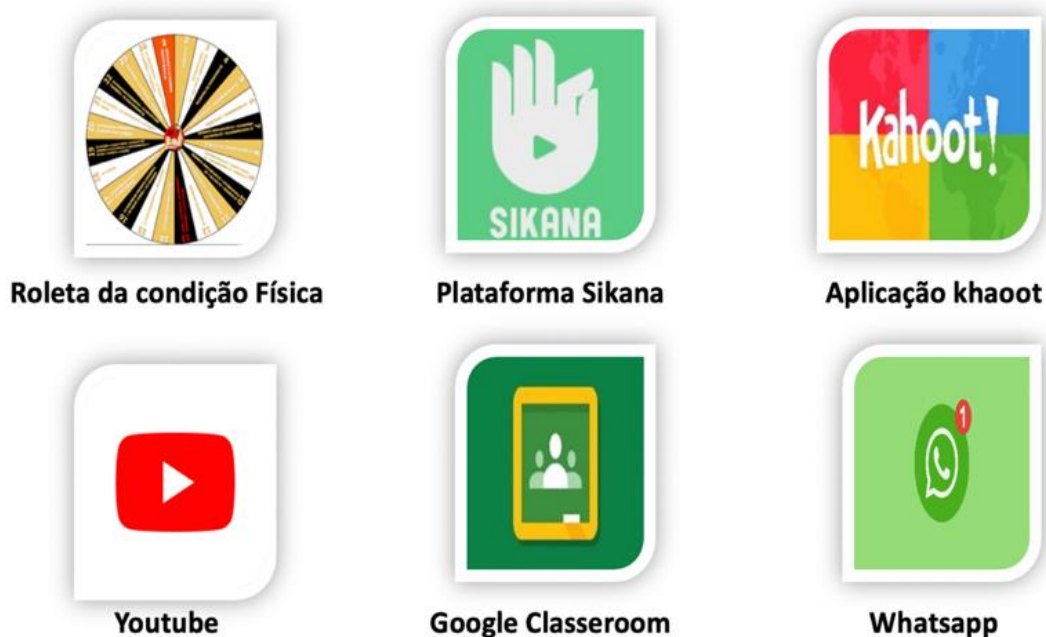


Figura 3 – Aplicações utilizadas no Modelo de Ensino à distância e roleta da CF

No mundo atual, no qual o conhecimento evolui de uma forma dinâmica e rápida, exige uma educação destinada para a autonomia do aluno. Esta implica uma metodologia direcionada para o aprender a aprender, que exige na sua prática, um maior envolvimento e compromisso do aluno no seu processo de construção de conhecimento. Por estes motivos, a organização de um sistema E@D é complexa, dinâmica e desafiadora (da Silva and A. R. L. 2014)).

Com este novo regime, tentamos ser o máximo criativos para desenvolver um modelo apelativo e pedagógico, para que o aluno se sentisse motivado para a realização de atividade física. Inicialmente, era tudo incerto pelo facto de não sabermos o que esperar e qual iria ser reação dos alunos a esta nova metodologia.

Em tão pouco tempo, e após sabermos como iria ser o nosso terceiro período, procuramos saber quais eram as possibilidades que tínhamos para criar algo inovador e criativo; algo diferente, visto que a EF é uma disciplina predominantemente prática e presencial. Em virtude desta situação as aulas foram divididas em duas partes, assíncrona e síncrona.

Com todas as aplicações que tínhamos disponíveis, criamos propostas com um leque variado de desafios que envolvessem o desenvolvimento das capacidades físicas de uma forma interativa e desafiante e que fossem possíveis de realizar em casa.

Todos os pequenos desafios eram realizados nas duas redes sociais (Tiktok/Instagram). Iniciamos com um desafio do *flappybird*, na qual o aluno controlava o “passarinho” através da realização de flexões, o objetivo neste exercício era manter o máximo de tempo possível nas diversas fases de execução da flexão (fase concêntrica, fase excêntrica, isometria). O interessante nesse primeiro desafio foi a competição saudável que surgiu e a adesão de 95% da turma. Todos queriam melhorar ou alcançar o *score* que o colega tinha obtido, o que foi muito positivo e promissor.

Alguns desses desafios foram interessantes pelo facto de estimularem diferentes habilidades e capacidades que não são estimuladas nas atividades tradicionais. Um desses exemplos, foi o desafio em que os alunos tinham de controlar com o pé uma sapatilha enquanto executavam um certo movimento. Nesta tarefa, o aluno tinha de se deitar em decúbito dorsal e colocar uma sapatilha sobre a planta do pé, com o objetivo de dar a volta ao corpo sem a sapatilha cair. Este desafio requer um trabalho importante no controlo do movimento e de flexibilidade. Para além destes, criamos outros desafios de destreza, de flexibilidade, de voleibol, de agilidade, entre outros.

A nossa roleta virtual da CF foi utilizada em todas as aulas no sentido de manter os alunos ativos e desta forma desenvolver a resistência cardiovascular e a resistência muscular. Em todas as aulas eram sorteados 10 números na roleta, esta tarefa era realizada na parte assíncrona da aula. Similarmente, na parte assíncrona, os alunos também realizam aulas virtuais através do Youtube de Bodycombat, Hiit (treino intervalado de alta intensidade) e Dança.

A utilização do Kahoot foi a forma mais interativa que encontramos para a manutenção do conhecimento teórico sobre conteúdos (modalidades desportivas), desenvolvidas nos 1.º e 2.º períodos. Esta tarefa era iniciada com os alunos a visualizar vídeos no Sikana sobre conteúdos inerentes às modalidades que foram abordadas até ao final das aulas presenciais (Andebol, Futebol, Basquetebol, Voleibol) e, posteriormente, os alunos respondiam as várias questões que apareciam no Kahoot. Para além das questões sobre as diversas modalidades, também foram inseridas algumas questões sobre saúde e bem-estar e questões de cultura geral desportiva. O objetivo era implementar os conteúdos teóricos de forma divertida, visto que os alunos passavam o dia todo em frente ao computador pela situação que o Covid-19 os obrigou. Todas as atividades que os alunos

realizavam eram contabilizados e pontuados criando uma classificação meramente competitiva e saudável de forma a controlar a participação deles e, de certa forma, criar uma autocompetição e heterocompetição positiva entre todos.

O trabalho pedagógico baseava-se em interrogações como: “Será que este exercício é adequado?”; “Será que existe algum risco ao realizá-lo?”; “Será que eles vão realizar as tarefas propostas?”; ou então, “Porquê de não terem realizado?”, para tentar perceber que tipo de problemas iam ocorrer, e como os solucionar.

O facto de ser um modelo de ensino à distância tornou o trabalho pedagógico limitativo, o que nos deixou muito aquém daquilo que desejaríamos para a nossa formação profissional. Devido à ausência de contacto presencial, a comunicação com o aluno, a interação entre professor-aluno e a interação de grupo que todo o comité educativo proporciona, a educação de comportamentos e o lidar com as emoções positivas e menos positivas dos alunos, ficaram condicionadas. O facto de termos essas limitações motivou-nos a fazer construir algo que fosse pedagogicamente produtivo para o aluno.

Todas as atividades realizadas na parte assíncrona da aula, era pedido ao aluno que enviasse um comprovativo(vídeo) ao professor. A CF era enviada em particular para a aplicação WhatsApp, à qual existia sempre um feedback, quer corretivo na realização de algum exercício, quer motivacional. Nas aulas virtuais, os alunos tinham de enviar um excerto da sua aula através de um registo de vídeo. Os desafios do TikTok, eram realizados na aplicação e publicados numa das redes sociais destinada para a turma.

Contudo, alguns obstáculos foram aparecendo ao longo da realização de algumas destas atividades. Por vezes, a aplicação não funcionava como o suposto e, de forma a solucionar e nunca prejudicando o aluno, a atividade era adaptada mantendo sempre o mesmo objetivo. Um desses imprevistos aconteceu no desafio de Voleibol, na aplicação TikTok. O objetivo desta tarefa era dar o máximo de toques com uma bola virtual. Visto que, a aplicação não estava a funcionar, o aluno adaptou pegando numa bola de voleibol ou noutro objeto realizando desta forma o desafio. Outro obstáculo, foi o caso de um aluno não querer partilhar a sua imagem da realização das tarefas com a turma e comigo, inicialmente deixou-me um pouco reticente, mas a partir desse acontecimento, rapidamente arranjei uma solução para o aluno, tendo que fazer um relatório descritivo sobre as atividades que eram propostas podendo, assim controlar a forma como o aluno realizava as tarefas e que dificuldades sentiu na execução das mesmas.

Mais ainda, durante este período, tive uma aluna que estava impossibilitada de realizar a prática devido a uma lesão no pé, uma aluna aplicada e exemplar. A minha

principal preocupação era incluir a aluna nas atividades que eram propostas, dando a oportunidade de participar em determinados desafios. Foi um processo desafiador. Inicialmente a aluna apenas realizava respostas às respectivas questões sobre o que era realizado na aula, como: “O que era o Body Combat? Quais os seus benefícios?”; ou então, um trabalho de pesquisa sobre a execução correta que se deve ter em atenção na realização de determinado exercício. Este seu trabalho estava tão bom que, com a autorização da aluna, partilhei com a turma para tomarem consciência os erros que estavam a realizar. Na quarta ou quinta aula acrescentei algo que pudesse ser divertido para a aluna como a realização dos desafios que não envolvessem, nem prejudicassem o seu pé. A aluna aderiu de forma positiva, e pelos seus vídeos reparei na sua felicidade ao realizá-los. De forma a progredir, desafiei-a a participar nas atividades de CF, adaptando todos os exercícios á sua limitação. Na primeira semana sentia-se bem, mas na segunda já se sentia desconfortável e a partir daí parei imediatamente com essas atividades. Nessa altura tive mais uma aluna lesionada, e visto que os desafios com CF tinham terminado, propus às alunas um trabalho de pesquisa para a elaboração de algumas das questões do Kahoot. Uma ficou com a modalidade de Andebol e outra com a modalidade de Basquetebol. Ambas as alunas tiveram ausentes no questionário que realizaram, mas tiveram uma pontuação pela participação na elaboração das questões. No início, houve algumas adaptações em determinados alunos nos exercícios que realizavam, por exemplo, uma aluna que tem um quisto no pulso e não conseguia dobrar o pulso porque lhe causava desconforto ou até mesmo doía. A adaptação aqui foi criar uma base confortável para a aluna de forma a que a mesma pudesse realizar o exercício sem constrangimento. Mediante os feedbacks corretivos e aconselhamentos que ia fazendo ao longo do período nas aulas síncronas, os alunos iram autonomamente adaptando nos seus exercícios e desafios se fosse o caso.

Ao longo deste período, a turma respondeu de forma positiva a todas as atividades que foram propostas. Para além destes desafios, os alunos criavam desafios idênticos ao proposto e enviavam. Esta foi sem dúvida uma experiência gratificante. Desta forma, achei que deveria beneficiar os alunos pelo facto de mostrarem motivação, empenho e criatividade. Esses aspetos eram mencionados e contabilizados na tabela classificativa que era meramente competitiva, não tinha qualquer valor avaliativo. A avaliação era realizada com base na participação, na pontualidade em enviar as tarefas propostas, o empenho colocado em cada tarefa, a criatividade e motivação por realizar mais do que é suposto realizar (os tais desafios extra).

Relativamente às expectativas que tinha inicialmente deste modelo, posso dizer que superou completamente o que tinha previsto. Em consequência disso, o NE criou uma nova roleta de CF, incluindo todos os desafios que tinha sido realizado até ao presente, com mais algumas adaptações de forma a criar uma nova rotina no treino físico. Para além disto, e visto que este terceiro período era suposto abordarmos a modalidade de atividades rítmicas, inserimos no nosso planeamento uma UD de Dança completamente adaptada para este modelo. Considero que arriscamos bastante, mas que deu muitos bons resultados. Inicialmente, começamos com uma aula de JustDance (sugestão de um aluno), e pela aderência (100% e positiva) decidimos arriscar em abordar a modalidade. Desde que a UD começou a ser abordada, foi proposto aos alunos que realizassem em cada aula duas coreografias de 8 tempos no TikTok. No final da UD, os alunos tinham o objetivo de juntar todos os desafios de dança que realizaram e adicionar uma coreografia de 8 tempos da sua autoria.

Este processo de Ensino à Distância trouxe algumas vantagens como: a competição saudável e dinâmica que se criou de uma forma pedagógica; os desafios que motivaram os alunos a realizar e a participar neste modelo; o empenho com que eles realizaram as tarefas e a criatividade para ir mais além do que era pretendido; a oportunidade de trabalhar num modelo de ensino à distancia, que de certa forma nos beneficia caso haja um problema desta natureza no futuro; a proximidade dos alunos ao falarem dos problemas pessoais e de se justificarem, pelo facto de não conseguirem realizar a tarefa, nesse aspeto tentei ser o mais compreensível e flexível possível.

Em contrapartida, ao longo do período foram emergindo alguns pontos menos positivos que fizeram com que o NE tivesse que adaptar determinadas situações: a ausência de seguro em casa; o facto de não haver competição presencial e de não haver uma interação entre equipas e o facto de haver alunos que não se sentiam à vontade em gravar as suas tarefas; o fraco sinal de internet e, por último, visto que estamos a falar de componentes virtuais, por vezes alguma atividade poderá não funcionar por causa da aplicação ou dispositivo. Se refletirmos sobre a realidade de ensino, numa turma como é o meu caso como EE, este modelo resulta de uma forma muito positiva, mas se tivesse de o implementar em 6 turmas seria mais complicado, por causa de todo o trabalho de logística que envolve, seja da edição de vídeo, de apresentação e pesquisa que teríamos de realizar para cada aula.

Por fim, contornando todas as dificuldades e limitações que nos foram impostas no início do processo, adaptamo-nos de uma forma progressiva, dando sempre prioridade à aprendizagem do aluno, procurando potenciá-la de forma gradual.

VIII. Reflexões finais

Este ano é marcado como o término da formação enquanto EE, dita o fim de uma etapa que será fundamental e predominante para o meu futuro.

É um ano marcante, pela experiência e pelos momentos que me proporcionou na minha aprendizagem, pelos momentos de autossuperação, pela socialização com os mais experientes docentes do departamento de EF. Só quem passa por esta experiência é que entende um pouco do que é “ser professor”, que contribuiu muito para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Percebi que o processo reflexivo que o professor deve exercer é importante para que a sua prática esteja num processo em crescente evolução e desenvolvimento.

Foi um ano desafiante, com bastantes dificuldades e desmotivações, com experiências incríveis que me fizeram crescer enquanto pessoa e enquanto docente. Aprendi a lidar com o meu controlo emocional, aprendi a aceitar as críticas que eram importantes para a minha reflexão, aprendi a ouvir as pessoas mais experientes, aprendi a saber estar numa aula, aprendi a viver no papel de professor de EF.

Inicialmente, o “choque com a realidade” nesta experiência profissional foi gradualmente desaparecendo, pois já tinha tido uma experiência no ano letivo como professor. Segundo Veenman (1984), os docentes sentem o “choque com a realidade” no princípio da sua carreira por diversas razões: pela disciplina da aula; pela motivação dos alunos; pelas diferenças individuais; pela avaliação dos alunos; pela relação com os encarregados de educação; pela organização e planificação anual; pela falta de recursos materiais para a sua prática e o facto de lidar com os problemas pessoais dos alunos. Enquanto formação, não existe melhor aprendizagem que a própria prática e com isto, quero dizer que num ano de PES, aprendi a interpretar mais o papel do professor do que na faculdade.

Fui crescendo de forma progressiva criando uma identidade profissional que se adequasse ao que eu considero um “bom professor”, fui aprendiz de um grande OC e de uma excelente PS, que fizeram desta prática um privilégio e uma aprendizagem para a vida.

Para terminar, é importante realçar o importante trabalho que realizamos e a oportunidade que nos foi oferecida em trabalhar num modelo de ensino à distância. Só demonstra o fácil sentido de adaptação que este NE encara os desafios, que na comunidade foi elogiado. Tal como o nosso OC afirmou: “fizeram desta crise uma oportunidade”.

Apenas sinto pena por não ter vivido um pouco mais do ensino presencial com a minha turma. Não houve oportunidade de uma despedida, mas espero no futuro realizar uma visita a esta turma que me deu além de muitas dores de cabeça uma aprendizagem enorme.

O caminho que percorri até ao fim da PES não foi fácil, foi um caminho com um sentido enorme de motivação, determinação e de superação, que me fez crescer em todos os sentidos.

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa

IX. Referências bibliográficas

- Albuquerque, Carlos. 2010. *PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR EFICAZ*. Vol. 39.
- Amaral-da-Cunha, M. ., Batista, P. ., & Graça, A. 2014. “Um Olhar Sobre o Estágio Em Educação Física: Representações de Estagiários Do Ensino Superior Público Português. O Estágio Profissional Na (Re) Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física.” 143–80.
- Anon. 2017. *Documento Orientador Da Prática de Ensino Supervisionada*.
- Anon. n.d. “Decreto-Lei, Nº 79/2014 de 14 de Maio - Regime Jurídico de Habilitação Profissional Para a Docência Na Educação Pré-Escolar e No Ensino Básico e Secundário.”
- Batista, Paula, Gonçalo C. Silveira, and Ana Luísa Pereira. 2014. “Ser Professor Cooperante Em Educação Física: Razões e Sentidos.” *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto* 2014(S1A):353–75.
- Behar, Patricia Alejandra. 2009. *Modelos Pedagógicos Em Educação a Distância*.
- Bento, O. 2003. “Planeamento e Avaliação Em Educação Física.” *Livros Horizonte*. In: *Lisboa*. 3º Edição.
- Boavista, C. ., & Sousa, Ó. D. 2013. “O Diretor de Turma: Perfil e Competências.” *Revista Lusófona de Educação* 23:77–93.
- Bossle, Fabiano. 2002. *Planejamento de Ensino Na Educação Física-Uma Contribuição Ao Coletivo Docente*.
- Bratfische, S. A. 2003. *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO*.
- Campos Figueiredo, Zenólia C. 2004. *Formação Docente Em Educação Física: Experiências Sociais e Relação Com o Saber 1*.
- Christina, Zenólia, and Campos Figueiredo. 2010. *Experiências Profissionais, Identidades e Formação Docente Em Educação Física*. Vol. 23.
- CNAPEF; SPEF. 2020. “Orientações Relativas à Suspensão Das Atividades Letivas Presenciais No 3º Período. .”
- Coutinho, Leandro, and Vilela de Carvalho. 2015. “FATORES PARA A MOTIVAÇÃO OU DESMOTIVAÇÃO À PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.” 548–53.

- Desbiens, Borges & Spallanzani. 2012. “Desbiens, J. F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). J’ai Mal à Mon Stage: Problèmes et Enjeux de La Formation Pratique En Enseignement. Puq.”
- Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada. 1987. *Planeamento e Avaliação Em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada. n.d. “Mestrado Em Ensino Da Educação Física Nos Ensinos Básico e Secundário.”
- Fernanda Vedovatto Iza, Dijnane, and Samuel de Souza Neto. 2015. *ARTIGO ORIGINAL OS DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA*.
- Fialho, Isabel Bruno, and Ana Artur. 2018. “APRENDER A SER EDUCADOR COM A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.” *Poiésis - Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Educação* 12(21):57.
- Freire, Ana Maria. 2001. *CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ENSINO NOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS*.
- Galvão. Z. 1995. “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRANSFORMAÇÃO PELO MOVIMENTO.” *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP* 1(2):102–6.
- Georgina Marques TONELLO, Maria, and Ana Maria PELLEGRINI. 1998. *A UTILIZAÇÃO DA DEMONSTRAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE HABILIDADES MOTORAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA*. Vol. 12.
- Gomes, Peireira, Graça, Queirós, &, and Resende. 2014. “O Estágio Profissional Em Análise: Estudo Com Estudantes Estagiários de Educação Física.” *Diretor Editorial*, 4, 36.
- Gonçalves, D., &, and M. C. v. da Silva. 2017. *Avaliação Da Prática de Ensino Supervisionada Na Formação Inicial de Professores*.
- Gonçalves, J. A. 2016. “Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente.” *Fases Da Carreira, Currículo e Supervisão*. 8:23–3.
- Graça, A. 1999. “Conhecimento Do Professor de Educação Física. In Contextos Da Pedagogia Do Desporto - Perspetivas e Problemáticas (Pp. 204-206). Lisboa: Livros Horizonte.” *Contextos Da Pedagogia Do Desporto - Prespetivas e Problemas. Lisboa: Livros Horizonte* 204–6.
- Griffin, LL, and K. Patton. 2005. “Duas Décadas de Jogos Didáticos Para a Compreensão: Olhando o Passado.” *Jogos de Ensino Para a Compreensão: Teoria, Pesquisa e Prática* 1.

- Guerreiro, Carla Alexandra, Adorinda Maria Gonçalves, and Maria Cristina Martins. 2015. "Processo de Supervisão: Percepções de Professores Cooperantes Do 2.º Ciclo Do Ensino Básico." *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación* 0(06).
- Heideman, C. 1990. "Introduction to Staff Development." *Programming for Staff Development* 3–9.
- Lima, M. S. L. ., &, and S. G. Pimenta. 2018. "Estágio e Docência." *Cortez Editora*.
- Lima, Ricardo Franco, Silvia Maria Castro, Fortes Cardoso, Rui Resende, Alberto Aires, and Cruz Albuquerque. 2014. *A EFICÁCIA DA FILOSOFIA DE LIDERANÇA DO TREINADOR DE ALTA PERFORMANCE NO FUTEBOL BRASILEIRO* View Project Doutoramento View Project.
- Madalena Damas de Carvalho, Lúcia. 2017. *Avaliação Das Aprendizagens Em Educação Física*.
- Marcelo, C. 2016. "Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. Sísifo, (8), 7-22." 8:7–22.
- Matos, Zélia. 2017. *A Avaliação Da Formação Dos Professores*.
- Mattos, Neira, and M.G. 2000. *Educação Física Na Adolescência: Construindo o Conhecimento Na Escola*. São Paulo: Phorte.
- Memmert, Daniel, Joseph Baker, and Claudia Bertsch. 2010. "Play and Practice in the Development of Sport-Specific Creativity in Team Ball Sports." *High Ability Studies* 21(1):3–18.
- Mendes, R. ., F. ., Clemente, R. ., Rocha, &, and A. S. Damásio. 2012. "Observação Como Instrumento No Processo de Avaliação Em Educação Física." *Revista Científica* 6:57–70.
- Mesquita, I. ., &, and A. Graça. 2009. "Modelos Instrucionais No Ensino Do Desporto." *Pedagogia Do Desporto*.
- Metzler, M. 2000. *Instructional Models for Physical Education*. 3rd. ed. Georgia State University.
- OLIVEIRA, F. C. B. de, M. T. S. ROCHA, and E. C. OLIVEIRA. 2018. "Elaboração de Planos de Aulas Para Educação Física: A Percepção Discente." *Caderno de Educação Física e Esporte* 16(1):185–92.
- Pacheco, J. 1994. *A Avaliação Dos Alunos Na Perspectiva Da Reforma*. Porto Editora. Porto.

- Pais, A. 2013. “A Unidade Didática Como Instrumento e Elemento Integrador de Desenvolvimento Da Competência Leitora: Crítica Da Razão Didática.” *Didática e Práticas: A Língua e a Educação Literária*, 66–86.
- Pedro, João, Ponte Cecília, Galvão Florbela, and Trigo-Santos Hélia Oliveira. 2001. *O Início Da Carreira Profissional de Jovens Professores de Matemática e Ciências 1*.
- Piéron, M. 1992. “Pédagogie Des Activités Physiques et Du Sport.” *Ed. Revue EPS*.
- Quina, J. D. N. 2009. *91-A Organização Do Processo de Ensino Em Educação Física*.
- Santos, S. ., D. ., Memmert, J. ., Sampaio, &, and N. Leite. 2016. “The Spawns of Creative Behavior in Team Sports: A Creativity Developmental Framework.” *Frontiers in Psychology* 7(1282).
- Schöllhorn, W. I., P. Hegen, and K. Davids. 2012. *The Nonlinear Nature of Learning-A Differential Learning Approach*. Vol. 5.
- Schöllhorn, W. I., G. Mayer-Kress, K. M. Newell, and M. Michelbrink. 2009. “Time Scales of Adaptive Behavior and Motor Learning in the Presence of Stochastic Perturbations.” *Human Movement Science* 28(3):319–33.
- Schöllhorn, Wolfgang I., Hendrik Beckmann, Maren Michelbrink, Michael Sechelmann, Martin Trockel, and Keith Davids. 2006. “Does Noise Provide a Basis for the Unification of Motor Learning Theories?” *International Journal of Sport Psychology*, 37(2/3), 186. 37(186).
- Schön, D. 1992. “Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. Os Professores e Sua Formação.” *Lisboa: Dom Quixote* 2:77–91.
- Seabra, Cláudia, Eugénia Silva, and Rui Resende. 2016. **Correspondência-Cláudia Seabra-Claudiasseabra4@hotmail.Com 32 A Prática de Ensino Supervisionada Em Educação Física*. Vol. 2.
- Siedentop, D. 1998. “Aprender a Enseñar La Educación Física.” 129.
- da Silva, and A. R. L. 2014. *Design Instrucional e Construção Do Conhecimento*. Paco Editorial.
- Silva, R. ., P. ., Queirós, &, and I. Mesquita. 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*.
- Silverman, Stephen, Rachel Devillier, and Teresita Ramírez. 1991. “The Validity of Academic Learning Time–Physical Education (ALT–PE) as a Process Measure of Achievement.” *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62(3):319–25.

- Simões, Joana, Catarina Fernando, Helder Lopes, Universidade da Madeira, and Cidesd Resumo. 2014. *Avaliar Em Educação Física-A Necessidade de Um Quadro Conceptual*.
- Sousa Silva, Leandro, Teresa Maria, Fazendeiro Batista, Paula Maria, and Braga Graça. 2017. "O Papel Do Professor Cooperanteno Contexto Da Formação de Professores de Educação Física." *A Perspetiva Dos Professores Cooperantes. Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25) 25:1–29.
- Takahashi, R. T. ., &, and M. D. F. P. Fernandes. 2004. "Plano de Aula: Conceitos e Metodologia." *Acta Paul Enferm* 17:114–18.
- Tannehill, D. ., H. ., van der Mars, &, and A. MacPhail. 2013. "Building Effective Physical Education Programs." *Jones & Bartlett Publishers*.
- Thorpe, and Bunker. 1997. "Uma Mudança de Foco No Ensino de Jogos." *Educação Física Nas Escolas* 2:undefined.
- Thorpe, Bunker, and Almond. 1984. "A Change in Focus for the Teaching of Games." *In Sport Pedagogy. Olympic Scientific Congress Proceedings* 6:163–69.
- Veenman, Simon. 1984. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. Vol. 54.
- Viciano, J., and D. Vega. 2016. *INNOVATIVE TEACHING UNITS APPLIED*. Vol. 48.
- Werner, P. ., R. ., Thorpe, &, and D. Bunker. 1996. "Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model." *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67:28–33.

Anexos

Anexo I – Guião de Ginástica de solo

Rolamento à frente engrupado:



Componentes críticas:

1. Mãos no solo à largura dos ombros;
2. Flexão das pernas, queixo junto ao peito;
3. Impulso dos Membros Inferiores;
4. Pernas engrupadas durante o movimento.

Como ajudar:

1. Colocação de uma mão na coxa e outra nas costas ou na nuca;

Rolamento à retaguarda engrupado:



Componentes críticas:

1. Flexão do tronco e das pernas, seguindo de um desequilíbrio para trás;
2. Queixo junto ao peito;
3. Apoio das mãos junto à cabeça, executando repulsão dos Membros Superiores;
4. Pernas engrupadas durante o movimento

Como ajudar:

1. Uma mão na nuca, ajudando o aluno a colocar o queixo ao peito;
2. Outra mão na parte posterior da coxa, para facilitar na repulsão

Apoio facial invertido:

Componentes críticas:

1. Colocar as mãos à largura dos ombros, viradas para a frente;
2. Manter a cabeça levantada dirigindo o olhar em frente;
3. Manter os membros superiores; em extensão completa (trancar os MS e ombros);
4. Permanecer com o corpo alinhado e contraído.



Como ajudar:

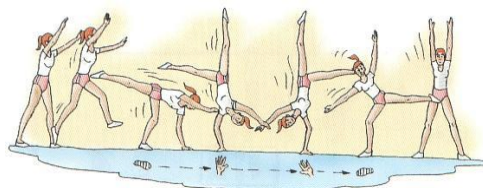
1. Ajudante coloca ambas as mãos nas coxas do executante;



Roda:

Componentes críticas:

1. Avanço de um dos membros inferiores e afundo lateral;
2. Apoio alternado das mãos na linha do movimento;
3. Impulsão da perna de chamada (perna da frente);
4. Passagem da bacia pela vertical dos apoios, com membros inferiores afastados e em extensão;



Como ajudar:

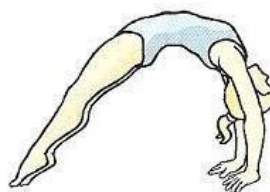
1. Ajudante coloca-se de lado da perna de impulsão, por trás do executante no momento da execução;
2. Ajudante coloca as mãos nas laterais da anca, auxiliando no movimento



Ponte:

Componentes críticas:

1. Membros Superiores em extensão;
2. Membros Inferiores unidos e em extensão
3. Olhar dirigido para a frente;
4. Manutenção da posição



Como ajudar:

1. Mãos nos ombros do executante exercendo uma força para cima;
2. Mãos nos ombros e na cintura do executante, para ajudar na extensão dos Membros Superiores e Membros Inferiores.



Avião:

Componentes críticas:

1. Membros inferiores em extensão e com grande afastamento;
2. Tronco fletido à frente e olhar dirigido para a frente;
3. Membros Superiores em extensão à frente ou no afastamento dos ombros;

Como ajudar:

1. Mão na perna livre, exercer força para cima para ajudar a sua elevação até à posição correta



Anexo II – Unidades Didáticas

Unidade Didática de Ginástica

UNIDADE DIDÁTICA DE GINÁSTICA - 12 AULAS				
Escola Secundária Alberto Sampaio				
Objetivos: - Aprendizagem de conteúdos técnico-táticos: 1. Ginástica de Solo 1.1 – Rolamentos 1.2 – Rotações 1.3 – Posições de Equilíbrio 1.4 – Posições de Flexibilidade 1.5 – Elementos de ligação 2. Ginástica de Aparelhos 2.1 – Fases de Salto 2.2 – Tipos de Saltos 3. Ginástica Acrobática 3.1 – Pegas 3.2 – Diferenciação de papéis 3.3 – Posições base e técnicas de subida. 3.4 – Montagem de figuras - Desenvolver as competências transversais				
Nº Aulas	Situações de Aprendizagem	Conteúdos/Competências Táticas/Técnicas	Modelos de Aprendizagem	Competências transversais
1	GINÁSTICA DE SOLO: - Introdução e explicação dos elementos gímnicos de ginástica de solo - Três a quatro grupos a trabalhar por várias estações com vários níveis pedagógicos de aprendizagem.	Componentes críticas: Rolamento à frente - Colocação das mãos à largura dos ombros - Membros Superiores em extensão e queixo junto ao peito Rolamento à retaguarda - MI fletidos sobre o tronco ("joelhos ao peito") - Colocação do queixo junto ao peito, flexão da cabeça - Colocação das palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça, com os dedos orientados para trás Ponte - Extensão dos membros superiores e inferiores - Elevação significativa da bacia - Cabeça acompanha o movimento de extensão da coluna Avião - Tronco paralelo ao solo e olhar dirigido para a frente M. S em extensão, no prolongamento ou lateral ao tronco - M.I em elevação, paralelo ao solo e no prolongamento do tronco - Membro inferior de apoio em extensão	- Aprendizagem cooperativa - Ensino por pares	1. Educação para a autonomia 2. Relacionamento interpessoal 3. Trabalho colaborativo
2	- Introdução/Exercitação e explicação dos elementos gímnicos de ginástica de solo - Três a quatro grupos a trabalhar por várias estações com vários níveis pedagógicos de aprendizagem. - Recurso a folhas de suporte com critérios	- Exercitação dos elementos gímnicos: Rolamentos; Ponte e Avião. Introdução do Apoio Facial Invertido e Roda. Componentes críticas: Roda: - Rotação tardia dos ombros e do tronco com apoio alternado das mãos; - A primeira mão é colocada numa posição natural, enquanto a segunda mão deve ser colocada em rotação interna - Impulsão dos MI semifletidos e simultaneamente balanço da perna livre; com MS estendidos; - Alinhamento de todos os segmentos corporais na passagem pela - Cabeça colocada naturalmente entre os MS e olhar dirigido para as mãos;	- Instrução direta - Responsabilidade Social e Pessoal	4. Espírito crítico 5. Liderança 6. Superação

Unidade Didática de Ea

Escola Secundária Alberto Sampaio				
UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO À DISTÂNCIA (E@D) – 18 AULAS				
Objetivos: - Dada a impossibilidade de incluir no processo ensino-aprendizagem, atividades práticas relativas à área das Atividades Físicas, área estruturante do currículo da Educação Física, a atividade pedagógica deve ser, prioritariamente, orientada para os seguintes propósitos: 1. A manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; 2. A aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física; - Desenvolver as competências transversais				
Nº	Situações de Aprendizagem e Conteúdos		Competências transversais	
1	Síncrono: - Diálogo com os alunos e explicação da metodologia do ensino à distância: - As sessões ou produtos expositivos não devem ultrapassar os 30 minutos. Os alunos não só podem como devem ser estimulados a contactar com os seus colegas para realizar tarefas em grupo assim como para partilhar ideias e conhecimento, numa estratégia de aprendizagem interpares e manutenção do espírito de grupo. - Outros princípios de funcionamento: - O professor deve estar disponível para interagir sincronamente com os seus alunos em pelo menos 1/4 do tempo semanal da disciplina. A interação síncrona pode ser realizada via videochamada ou videoconferência ou ferramenta de chat.		1. Educação para a autonomia 2. Relacionamento intrapessoal e interpessoal	
2	Síncrono (Alunos e professor): - Apresentação sistematizada da unidade didática de E@D através de um PowerPoint disponibilizado no Classroom da turma. Desafio Nº1 (Para a realização de desafios os alunos utilizam o aplicativo TIK Tok, anteriormente que é uma aplicação que permite gravar vídeos curtos, geralmente com musicais, danças, exercício físico ou cenas de humor)	Assíncrono (Alunos): Desafio Nº 1: FLAPY BIRD - Sustentação do Pássaro (FlappyBird) através da posição de Flexão de braços. Para utilização do filtro virtual Flappy Bird os alunos realizaram o download da aplicação TikTok e adicionaram o vídeo na conta privada da turma. https://vm.tiktok.com/Wnm2yC/	3. Trabalho colaborativo	
3	Síncrono (Alunos e professor): - Apresentação de um ou vários vídeos sobre a modalidade de Voleibol com recurso à plataforma Sikana TV (site com o intuito de incluir nas pessoas habilidades práticas e disseminar a consciência ambiental e de saúde através de programas educacionais gratuitos em vídeo) - Realização de um Quiz interativo (Nº1) sobre os vídeos anteriormente visualizados através da plataforma digital Kahoot (plataforma de aprendizagem baseada em jogos. Todos os "Kahoots", são de múltipla escolha) - Utilização da Roleta Virtual e transmissão dos resultados obtidos	Assíncrono (Alunos): Roleta Virtual da condição física: - Os alunos após realizarem o registo dos números obtidos na roleta virtual deverão realizar de forma autónoma todas as tarefas que cada número está associado (<i>pdf – Descritores de condição física</i>)	4. Espírito crítico 5. Motivação	
4	Síncrono (Alunos e professor): - Visualização de uma aula de Body Combat: https://www.youtube.com/watch?v=pGF6Y73zAlA Desafio Nº2	Assíncrono (Alunos): Desafio Nº 2: - Sustentação da Bola de Voleibol (Virtual) através do filtro "jogo de Vôlei" da aplicação TikTok https://vm.tiktok.com/W3TY1F/	6. Superação	

Anexo III – Ficha de avaliação das atitudes

Nome:	ano	Turma:
--------------	------------	---------------

Avaliação do DOMÍNIO ATITUDINAL (participação e empenho nas 3 áreas consideradas: (eu-tarefa, eu-outros,)). Atendendo aos critérios de avaliação deste domínio e à minha atitude na generalidade das aulas de Educação Física autoavalia-me com _____ valores, até este momento.

Data/Assinatura:

Do aluno com a tarefa (eu-tarefa)		1º Per	2º Per	3º Per
Extremamente Negativo (1 - 6)	Frequentemente perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.			
Negativo (7 - 9)	Perde tempo na execução da tarefa seja por conversa, demora em iniciá-la, pouca concentração na execução da mesma, etc.			
Neutro (10 - 13)	Executa a tarefa conforme as indicações do professor.			
Muito Positivo (14 - 17)	Executa a tarefa sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.			
Extremamente Positivo (18 - 20)	Executa a tarefa <u>sempre</u> , sem perda de tempo, com empenho e concentração conforme as indicações.			

Do aluno com um companheiro (eu-companheiro)		1º Per	2º Per	3º Per
Extremamente Negativo (1 - 6)	Frequentemente não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.			
Negativo (7 - 9)	Não colabora com companheiros, perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.			
Neutro (10 - 13)	Não se manifesta, não demonstra colaboração mas também não perturba, pressiona ou desmotiva os companheiros.			
Muito Positivo (14 - 17)	Colabora, incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.			
Extremamente Positivo (18 - 20)	Colabora sempre, incentiva, ajuda o(s) companheiro(s) na realização das tarefas propostas.			

Do aluno consigo mesmo (eu-eu)		1º Per	2º Per	3º Per
Extremamente Negativo (1 - 6)	Perante as dificuldades, frequentemente, desanima-se, irrita-se, pragueja e insulta.			
Negativo (7 - 9)	Perante as dificuldades desanima-se, irrita-se e pragueja.			
Neutro (10 - 13)	Não se manifesta perante as dificuldades, não se registando alterações no comportamento.			
Muito Positivo (14 - 17)	Perante as dificuldades, aumenta a concentração e o empenho, buscando a superação.			
Extremamente Positivo (18 - 20)	Perante as dificuldades, aumenta sempre a concentração e o empenho, buscando a superação.			

Anexo IV – Ficha de avaliação

Nome: _____

Nº _____ Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____ Classificação: _____

Informações:

- O teste é de consulta e tem a duração máxima de 80 minutos.
- Está dividido em 4 Grupos: I – 5 Valores II- 6 Valores III – 6 Valores IV – 3 Valores
- Lê atentamente as questões.

GRUPO I

(6 VALORES)

1. As componentes da Aptidão Física relacionadas com a saúde são as descritas nas alíneas abaixo. Descreve por tuas palavras cada uma delas:

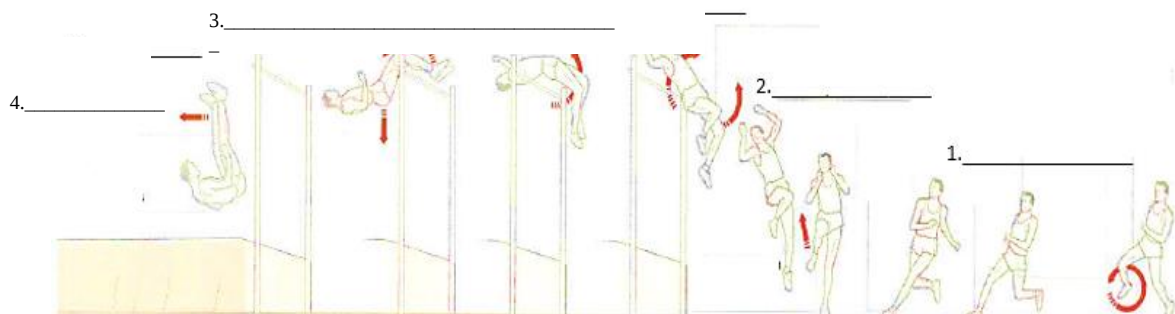
A) Resistência cardiorrespiratória: (1,5 VALOR)

B) Força Muscular: (1,5 VALOR)

C) Flexibilidade: (1,5 VALOR)

2. Completa a legenda das imagens

2.1) A que fases do salto em altura corresponde as imagens sobre o número de 1 a 4. (0,3 por fase)



DE 1 A 4
Queda
Corrida
Transposição
Chamada

GRUPO II

(6 VALORES)

Lê as seguintes questões. A cada uma das alíneas abaixo indicadas, duas estão corretas. Indica-as. (0,5 por cada uma alinha certa)

No Basquetebol:

1. Relativamente às ações técnico-táticas ofensivas que aprendeste o jogador deve:

- a) Receber a bola e passar para quem está mais bem colocado.
- b) Receber a bola e entrar em drible.
- c) Passar a bola e desmarcar-se para criar uma linha de passe.
- d) Todas as anteriores.

2. Relativamente às ações técnico-táticas ofensivas que aprendeste o jogador deve:

- a) Fazer um passe bem dirigido para o colega melhor colocado.
- b) Receber a bola e rapidamente selecionar qual a melhor linha de passe que encontra.
- c) Passar a bola e desmarcar-se para trás.
- d) Todas as anteriores.

3. Relativamente às ações técnico-táticas ofensivas considerando à posição de tripla-ameaça o jogador deve:

- a) Colocar os pés afastados à largura dos ombros e efetuar uma ligeira flexão das pernas protegendo a bola.
- b) Manter a cabeça levantada de forma a poder visualizar os adversários e os colegas.
- c) Colocar a bola junto ao peito.
- d) Todas as anteriores.

No Andebol:

4. Relativamente às ações técnico-táticas ofensivas, em relação ao passe, o jogador deve:

- a) Ter em conta a direção e a velocidade de deslocamento do colega que vai receber.
- b) A bola deve ser lançada com a mão por baixo dela.
- c) O braço com a bola deve abrir em ângulo de 90° e enviar a bola bem dirigida ao peito.
- d) Não orientar o corpo para o local que se pretende enviar a bola.

5. Relativamente às ações técnico-táticas defensivas o jogador deve:

- a) Acompanhar o atacante, dificultando a sua ação
- b) Impedir/dificultar os passes/desmarcações
- c) Defender dois adversários.
- d) Estar de costas para o seu adversário

6. Relativamente ao enquadramento defensivo o jogador deve:

- a) Defender entre o atacante e a sua respetiva linha de baliza;
- b) Realizar marcação individual
- c) Cooperar com os companheiros na organização das ações ofensivas
- d) Acompanhar de longe o seu adversário direto

Grupo III

(2,5 VALORES)

Indique, no local para tal, se as afirmações são verdadeiras (Batista et al.) ou falsas (Araújo). Cada resposta correta tem a cotação de um valor. Cada afirmação correta vale 0,5 valores.

Ginástica de Solo:

1.1 . A ginástica de solo é uma disciplina desportiva coletiva pertencente ao grupo da ginástica acrobática. ☐

1.2 . O avião e a ponte são elementos de equilíbrio. ☐

1.3 . O rolamento à frente e à retaguarda pertencem ao grupo da ginástica acrobática. ☐

Salto em Altura:

1.4 . No salto em altura, a corrida de balanço faz-se sempre à mesma velocidade e em linha reta. ☐

1.5 . O Fosbury Flop é uma técnica de execução do salto em altura. ☐

Grupo IV

(5,5 VALORES)

Analisa o texto e procura responder às questões que te são colocadas:

“(…)” para todos os praticantes desportivos deveria ficar muito claro desde tão cedo quanto possível que:

1. A vitória não representa tudo, nem é a única coisa.
2. O fracasso não é a mesma coisa que a derrota.
3. O sucesso não é equivalente à vitória.

Os praticantes desportivos devem aprender que o sucesso se encontra no esforço realizado para se alcançar a vitória. Os treinadores, devidamente apoiados por todos os restantes responsáveis, deverão ensinar-lhes que eles nunca serão “derrotados” se derem o máximo do seu esforço, se nunca “renunciarem à luta”!

JOSÉ CURADO, 2007

1. O que pode distinguir a vitória do sucesso? Justifica a tua resposta. (2,5 VALOR)

2. Como se deve encarar uma derrota? (2,5 VALOR)

3. Selecciona uma frase que possa representar um dos objetivos essenciais do desporto. (0,5 VALOR)

Anexo V – Grelhas de avaliação

Avaliação de ginástica de solo

GINÁSTICA DE APARELHOS – 10º ANO																							
TURMA		MINI TRAMPOLIM										Salto ao eixo no boque				Salto de coelho c/ saída em eixo				Nota			
10ºB																						INTRODUTÓRIO (I)	
																				ELEMENTAR (E)			
																				AVANÇADO (A)			
Nº	Nome	N – NÃO EXECUTA				I – INTRODUTÓRIO				E – ELEMENTAR				A – AVANÇADO				NOTA FINAL					
1	Afonso Sousa	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
2	Afonso Morgado	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
3	Ana Luísa	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
4	Ângelo Silva	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
5	Beatriz Barbosa	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
6	Constança Grund	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
8	Francisco Lopes	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
10	Gonçalo Sousa	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A		
11	Henrique	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	E	A	N	I	-E	A	N	I	E	A		

DESCRITORES		
Introdutório	Elementar	Avançado
- Minitrampolim, corrida preparatória e chamada <u>bem definida</u>. <u>Alguns</u> equilíbrio e altura na fase de voo. Esboço <u>rudimentar da figura</u>. Chegada ao solo <u>s/ cair</u>. - Salto de coelho c/ saída em eixo: <u>Corrida e chamada</u> razoável, entrada no plinto com mãos e pés. <u>Saída</u> do plinto em eixo. - Salto ao eixo no boque, consegue passar em apoio dos MS pelo boque e sair em eixo.	- Minitrampolim, boa corrida e <u>propulsão na chamada</u>. Altura e equilíbrio razoáveis, com execução <u>razoável da figura</u>. Chegada ao solo em equilíbrio, 1-2 tempos. - Salto de coelho c/ saída em eixo: <u>Corrida e chamada</u> razoável, <u>entrada</u> no plinto com boa altura de mãos e pés. <u>Saída</u> do plinto <u>fluida</u> em eixo. - Salto ao eixo no boque, boa sequência da chamada para o boque com saída em eixo.	- Minitrampolim, corrida e chamada <u>excelente</u>, fase de voo com <u>boa altura e equilíbrio</u>, com execução <u>correta da figura</u>. recepção em equilíbrio, 1-2 tempos. - Salto de coelho com saída em eixo, Boa corrida e chamada, <u>entrada</u> no plinto com <u>grande amplitude e fluidez de mãos e pés</u>. Saída do plinto fluida em eixo. - Salto ao eixo no boque, sequência <u>dinâmica e ampla da chamada</u> para o boque com saída em eixo e <u>chegada ao solo a 1 tempo</u>.

Avaliação de Basquetebo

BASQUETEBOL – 10º ANO																	
Nº	Nome	Técnica				Situação de Ataque				Situação de Defesa				Nota			
		Passe / Recepção				Criação de linhas de passe / Enquadramento ofensivo Passe e Corte / Finaliza oportunamente				Enquadramento defensivo / Marcação Individual							
23	Mariana Andreia Costa	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
24	Rodrigo Carvalho Moreira	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
25	Rodrigo G. Carvalheira	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
26	Rodrigo J. M. Rodrigues	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
28	Tomé F. Mesquita	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
30	Italo Martins Teófilo	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A
		0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	N	I	E	A

DESCRITORES:		
Introdutório	Elementar	Avançado
- Recebe a bola e enquadra-se ofensivamente; - Lança ao cesto sem vantagem ou marcado pelo adversário - Utiliza passe de peito ou passe picado para passar a um companheiro; - Desmarca-se sem direccionalidade, tentando criar linhas de passe ofensivas; - Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva, marcando o adversário;	- Enquadra-se tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição - Lança ao cesto, se tem situação de lançamento em vantagem ou livre de defesa. - Passa com segurança a um companheiro desmarcado, de preferência em posição mais ofensiva. - Desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço. - Quando a sua equipa perde a posse da bola, assume de imediato uma atitude defensiva marcando o seu adversário direto, colocando-se entre este e o cesto. - Realiza com oportunidade e correção global, no jogo e em exercícios critério as ações: recepção, passe (de peito e picado), paragens e rotações sobre um apoio.	- Percebe e executa os conceitos de “passe e corte” repondo o equilíbrio ofensivo; - Enquadra-se ofensivamente tentando ver o conjunto da movimentação dos jogadores e, de acordo com a sua posição - Coloca-se entre o portador da bola e o cesto, procurando dificultar a ação do atacante

Anexo VI – Trabalho teórico

Guião Orientador

Matriz

A partir da visualização do filme “Invictus” reflete sobre estes temas e diz por tuas palavras o que pensas sobre os mesmos:

Grupo I – Cidadania e Desenvolvimento

1. Direitos Humanos

(civis e políticos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade)

- Fala da importância que dás ao conceito de liberdade de expressão, poderes expressar as tuas opiniões e não seres proibido, castigado, preso ou até morto por fazê-lo.

2. Interculturalidade

(diversidade cultural e religiosa)

- Tenta explicar o conceito de interculturalidade e diz-me se uma sociedade deve ou não integrar diferentes raças, culturas e religiões.

Grupo II – Educação Física e Desporto

1. O desporto como um fenómeno social de grande importância

- Identifica quais as características que o desporto tem que lhe conferem uma dimensão tão poderosa que consegue unir/deprimir um país; contribuir para o desenvolvimento económico de um país ou região.

2. Relaciona Aptidão Física, Saúde e hábitos de vida saudável

- A partir do exemplo do filme diz o que pensas sobre atividade física regular e a falta de tempo. Identifica 3 aspetos essenciais para uma vida saudável. Como classificas o teu estilo de vida?

NORMAS DE APRESENTAÇÃO, PARÂMETROS E PONDERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO TRABALHO

Data de entrega do Trabalho: 05 Fevereiro

Apresentação:

Na apresentação deste trabalho, o aluno deve preocupar-se em cumprir as seguintes normas: Todo o trabalho deve ser escrito em letra “courier new”, tamanho 12.; excepto, títulos e subtítulos, com letra tamanho 14. As margens das páginas deverão ter limite superior de 2 cm, inferior 2 cm, da direita 2,5 cm e da esquerda de 2,5 cm.

1 - Capa do trabalho (1ª página). A primeira folha do trabalho deve ser realizada da forma que se apresenta no exemplo seguinte:

2 - Índice do trabalho (2ª página) – Títulos e subtítulos com a respectiva paginação (nº da página)

3- Introdução - Neste item, devem constar os objectivos do trabalho, os temas abordados, o que vai ser apresentado durante o trabalho e porque vai fazer o trabalho desta maneira.

ESCOLA SECUNDÁRIA ALBERTO SAMPAIO

BRAGA

(Título do Trabalho aqui – tamanho 20 a negrito)

Identificação:

O aluno: _____

Nº: _____ - Ano: _____ - Turma: _____

Data de Realização: _____ / _____ / _____

(Nome do Professor de Educação Física)

4 – Desenvolvimento – aqui deve-se integrar todos os títulos e subtítulos e respectivo desenvolvimento conceptual, reflexões - texto e/ou imagens – que dão significado ao trabalho.

5 – Conclusão - Neste item, pretende-se que após a realização do trabalho, o aluno, realize uma reflexão/conclusão sobre os temas que desenvolveu, expressando de forma sintética um raciocínio analítico e crítico.

6. Bibliografia - Neste item, o aluno deverá discriminar todos os suportes/apoios onde recolheu a informação descrita no trabalho, desde livros, revistas, jornais, Internet, vídeos, etc... De acordo com a seguinte ordenação: fonte (livro/revista/artigo da Internet) – nome da fonte; autor (nome do/s autor/res); título (do texto/livro...); ano do texto; páginas (pág x a y); Edição (nome da editora / sitio na Internet).

IMPORTANTE! Não serão aceites transcrições totais ou parciais de textos já editados sem a respetiva referência à fonte. Para os casos identificados será atribuída a cotação de zero no respetivo parâmetro.

PARÂMETROS E PONDERAÇÃO DA AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS

Parâmetros	Identifica	Compreende	Actua	Ponderação
Cumprimento do prazo estipulado				2
Apresentação/Bibliografia -Respeito pelas normas orientadoras				3
Reconhece e identifica a importância da liberdade de direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais .	1	2	3	3
Reconhece e identifica o conceito de Interculturalidade e suas implicações relativamente a diversidade racial, cultural e religiosa.	1	2	3	3
Reconhece o desporto como um fenómeno social de grande importância	1	2	3	3
Relaciona Aptidão Física e Saúde , identificando factores associados a um estilo de vida saudável	1	2	3	3
Conclusão - Reflexão crítica e argumentativa				3

Pontos de referência

1 - Cumprimento do **prazo estipulado**

2 - **Apresentação/Bibliografia**-Respeito pelas normas orientadoras (Índice / Introdução / Bibliografia)

3 - Reconhece e identifica a importância da **liberdade de direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais**.

4 - Reconhece e identifica o conceito de **Interculturalidade** e suas implicações relativamente a diversidade racial, cultural e religiosa.

5 - Reconhece o **desporto como um fenómeno social de grande importância**

6 - Relaciona **Aptidão Física e Saúde**, identificando factores associados a um estilo de vida saudável

7 - **Conclusão**- Reflexão crítica e argumentativa