

Instituto Universitário da Maia - ISMAI
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Carlos Filipe Teles Monteiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Patrícia Maria Silva Gomes

julho, 2020



Carlos Filipe Teles Monteiro, Nº 29176

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

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Patrícia Maria Silva Gomes do Instituto Universitário da Maia e do Professor José Paulo Lima Caseiro da Escola Secundária João da Silva Correia

julho, 2020

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais e Irmão, que são a razão do meu viver e da minha Educação!

AGRADECIMENTOS

Após todo o esforço, dedicação e também algumas adversidades do dia-a-dia para concluir esta etapa, permanece o sentimento de dever cumprido.

Apesar do caráter individual deste trabalho, a realização da Prática de Ensino Supervisionada só foi possível graças à colaboração e ao contributo, de forma direta e indireta, de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e de profunda gratidão a todos eles:

Em especial, aos meus Pais e Irmão por tudo aquilo que são para mim, por estarem sempre ao meu lado e por terem sido parte integrante no atingir desta etapa.

Um agradecimento também especial ao Orientador Cooperante, Professor José Paulo Caseiro, que me orientou todo o ano de estágio e, também, por todo o apoio, disponibilidade, sugestões e ensinamentos que me foi dando ao longo deste ano. O meu muito Obrigado por tudo o que me ajudou e pela sua experiência e competência.

À minha Supervisora, Prof.^a Doutora Patrícia Gomes, por ter assistido a algumas das aulas durante o ano letivo e pelo seu auxílio constante, dedicação, competência, disponibilidade e pelos saberes transmitidos.

A todos os alunos, em especial à turma do 9ºD, pela compreensão, paciência e participação ao longo do ano na minha aprendizagem e em todos os momentos partilhados.

A todos os meus Amigos, por todo o apoio e pelas palavras de incentivo ao longo desta caminhada.

Aos meus colegas de Estágio, Miguel e Rui por serem um suporte, uma ajuda e por todas as vivências e partilhas durante este ano.

À comunidade docente e não-docente da Escola Secundária João da Silva Correia, por me terem acolhido neste projeto de Prática de Ensino Supervisionada e por me terem oferecido, em todos os momentos, ajuda naquilo que fosse necessário.

Por fim, aos meus professores do Instituto Universitário da Maia, por tudo o que me ensinaram e por me terem proporcionado sempre as melhores condições para que pudesse aprender e desenvolver-me a nível pessoal como profissional.

A todos, o meu muito Obrigado!

Índice geral

AGRADECIMENTOS	iii
Índice geral	iv
Índice de anexos.....	vi
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.1.1. Percurso formativo.....	2
2.1.2. Percurso desportivo.....	3
2.1.3. Percurso profissional.....	4
2.2. Expectativas iniciais.....	5
3. Enquadramento institucional.....	7
3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada	7
3.2. A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	9
3.3.1. O meio envolvente da escola	10
3.3.2. Caracterização da escola	11
3.4. Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada	13
3.5. Caracterização do grupo de Educação Física	14
3.6. Caracterização da turma	14
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	16
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
4.1.1. Conceção de ensino	16
4.1.1.1. Modelos de Ensino	17
4.1.1.1.1. Modelo de Instrução Direta.....	18
4.1.1.1.2. Modelo de Educação Desportiva.....	19
4.1.2. Planeamento	21
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	22
4.1.2.2. Planeamento por Período	22
4.1.2.3. Unidades Didáticas	23
4.1.2.4. Planos de Aula.....	25
4.1.3. Realização	27
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	27
4.1.3.1.1. Instrução.....	27
4.1.3.1.2. Gestão	30
4.1.3.1.3. Clima/Disciplina.....	31
4.1.3.1.4. Ajustamentos.....	32
4.1.4. Avaliação.....	33
4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica	34

4.1.4.2.	Avaliação Formativa.....	35
4.1.4.3.	Avaliação Sumativa	36
4.1.4.4.	Autoavaliação	38
4.1.5.	Ensino à Distância	39
4.1.5.1.	Sessões Síncronas	41
4.1.5.2.	Sessões Assíncronas	42
4.1.5.3.	Avaliação em E@D	43
5.	Participação na escola e Relação com a comunidade	44
5.1.	Atividades realizadas	45
5.1.1.	Desporto escolar	45
5.1.1.1.	Corta-Mato Escolar.....	47
5.1.2.	MiniOlimpíadas	47
5.1.3.	Atividade de Enriquecimento Curricular	49
5.1.4.	Seminário “Treino de Força e Condição Física em Crianças e Jovens”	49
5.2.	Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	51
5.3.	Socialização profissional e institucional	52
5.4.	A Componente ético-profissional	53
6.	Desenvolvimento profissional	55
6.1.	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	57
7.	Reflexões finais.....	59
8.	Referências bibliográficas.....	61

Índice de anexos

Anexo 1 – Ficha de registo individual	64
Anexo 2 – Planeamento anual	65
Anexo 3 – <i>Roulement</i> de espaços	66

Resumo

O presente relatório narra as experiências vividas de um Estudante-Estagiário de Educação Física durante a sua Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo 2019/2020. A Prática de Ensino Supervisionada foi integrada no 2º ciclo de estudos conducentes ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia. Esta experiência decorreu na Escola Secundária João da Silva Correia, situada no Concelho de São João da Madeira. Todo este processo foi composto por uma Supervisora, docente no Instituto Universitário da Maia e por um Orientador Cooperante da instituição de acolhimento. O núcleo de estágio era constituído por três Estudantes-Estagiários. Todo o trabalho diário e cooperação entre todo o núcleo de estágio com a restante comunidade escolar foi de extrema importância para o meu crescimento pessoal e profissional. Em relação à organização e estrutura do presente documento, este é dividido em sete capítulos: (1) Introdução; (2) Enquadramento pessoal e profissional, na qual destaco o meu trajeto e escolha pela profissão de docente de Educação Física, bem como as minhas expectativas iniciais referentes à Prática de Ensino Supervisionada; (3) Enquadramento institucional, centrado na importância da Prática de Ensino Supervisionada no meu desenvolvimento e formação enquanto professor e descrevo a escola cooperante, o núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, o grupo de Educação Física e a turma atribuída na prática; (4) Prática Profissional, em que refiro as três áreas de desempenho às minhas funções enquanto docente, a organização e gestão do ensino e aprendizagem; (5) a participação na escola e relação com a comunidade e, por fim, (6) o desenvolvimento profissional; (7) Reflexões Finais, na qual realizo um balanço sobre a importância que a Prática de Ensino Supervisionada teve no meu desenvolvimento enquanto professor.

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

Abstract

The present report relates the lived experiences of a Physical Education Student-Teacher during his Supervised Teaching Practice in the 2019/2020 school year. The Supervised Teaching Practice was integrated into the second cycle of studies leading to the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary School of Instituto Universitário da Maia. This experience took place at Escola Secundária João da Silva Correia, located in the city of São João da Madeira. All of this process was monitored by a Supervisor, teacher at Instituto Universitário da Maia and a Cooperating Advisor of the host institution. The practicum group consisted of three Students-Teachers. All the daily work and cooperation between the entire practicum group with the remaining school community was extremely important for the personal and professional growth. Regarding the organization and the structure of the document, it is divided into seven chapters: (1) Introduction; (2) Personal and professional Framework, in which I highlight my path and choice to become a Physical Education teacher, as well as my initial expectations regarding Supervised Teaching Practice; (3) Institutional Framework, focused on the importance of Supervised Teaching Practice in my development and training as a teacher and I describe the cooperative school, the Supervised Teaching Practice core, the Physical Education group and the class assigned in practice; (4) Professional Practice, in which I refer the three areas of performance to my functions as a teacher, the organization and management of teaching and learning; (5) the participation in school and relationship with the community and, finally, (6) professional development; (7) Final Reflections, in which I present my final analysis of the importance that Supervised Teaching Practice had in my development as a teacher.

Key-Words: Student-Teacher; Physical Education; Supervised Teaching Practice.

Lista de Siglas e Abreviaturas

- AA – Autoavaliação
- AD – Avaliação Diagnóstica
- AEJSC – Agrupamento de Escolas João da Silva Correia
- AF – Avaliação Formativa
- AS – Avaliação Sumativa
- CET – Curso de Especialização Tecnológica
- DE – Desporto Escolar
- E@D – Ensino à Distância
- EE(s) – Estudante(s)-Estagiário(s)
- EF – Educação Física
- ESJSC – Escola Secundária João da Silva Correia
- GEF – Grupo de Educação Física
- ISMAI – Instituto Universitário da Maia
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID – Modelo de Instrução Direta
- NE – Núcleo de Estágio
- OC – Orientador Cooperante
- PA – Planeamento Anual
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PFIE – Plano de Formação e Intervenção na Escola
- PNEF(s) – Programa(s) Nacional(is) de Educação Física
- PS – Prática Supervisionada
- RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
- SV – Supervisora
- UC – Unidade Curricular
- UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

1. Introdução

O presente documento surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do ano letivo 2019/2020, inserido no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

O presente documento assentará numa reflexão crítica sob a forma de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), acerca de todo o meu processo vivido enquanto estudante-estagiário (EE) numa escola cooperante. No que diz respeito à estrutura deste documento, seguirá as linhas orientadoras definidas pelo ISMAI.

Segundo Schön (1987), as aprendizagens que advêm de experiências concretas, implicando o envolvimento direto dos formandos em atividades e contextos reais de trabalho, são as aprendizagens mais prósperas e duradouras. A PES visa assim este contato com o contexto real de ensino, proporcionando aos EEs a oportunidade para aplicação prática de conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos ao longo do percurso académico no ISMAI, nomeadamente nos três anos da licenciatura e no primeiro ano de mestrado.

Esta prática foi desenvolvida na Escola Secundária João da Silva Correia (ESJSC), com uma turma de 9º ano de escolaridade. A supervisão do processo foi efetuada pelo Orientador Cooperante (OC) Professor José Paulo Caseiro da ESJSC e pela Supervisora (SV) Prof.^a Doutora Patrícia Gomes do ISMAI.

O documento encontra-se dividido em sete capítulos, sendo que cada um reflete aquilo que foi o processo enquanto EE ao longo do ano letivo. O primeiro capítulo enquadra-se nesta presente introdução. O segundo capítulo corresponde ao enquadramento pessoal e profissional, onde enquadro o meu percurso até aqui, bem como as minhas expectativas iniciais antes de iniciar a PES. O terceiro capítulo refere-se ao enquadramento institucional, na qual faço uma reflexão relativamente à importância da PES na minha formação enquanto EE, assim como caracterizo a escola onde foi possível exercer funções de docente. No quarto, quinto e sexto capítulo exponho todas as experiências vivenciadas ao longo do ano letivo, ou seja, a prática profissional, do plano de análise ao da intervenção, no qual incluo as três áreas de desempenho relativas às funções de professor: 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem, relatando sobre cada uma das áreas de intervenção pedagógica; 2 – Participação na escola e relação com a comunidade, onde serão referidas as atividades realizadas; 3 – Desenvolvimento profissional, onde falo particularmente da formação da minha identidade profissional e das

dificuldades sentidas. Por último, no sétimo capítulo faço as reflexões finais acerca de todo este meu ano e processo da PES.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

2.1.1. Percurso formativo

A minha caminhada ao nível formativo começou desde cedo no Jardim de Infância da Praça de Paços de Brandão, na freguesia do concelho de Santa Maria da Feira e do distrito de Aveiro, onde dei os meus primeiros passos enquanto aluno. Após isso, a minha formação prosseguiu com a entrada na Escola EB1 da Portela em Paços de Brandão, no qual fui completando os 4 anos de escolaridade relativos ao 1º ciclo de ensino.

O 2º ciclo e 3º ciclo foram realizados na Escola EB2/3 de Paços de Brandão, local onde resido e guardo ainda hoje grandes memórias e recordações desses tempos. De seguida, realizei o secundário no Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas, onde ingressei no Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, depois do Curso Tecnológico de Desporto ter terminado nesse ano, ingressando assim por essa via, de forma a estar ligado ao Desporto. Esta área está enraizada em mim desde pequeno, pois desejava ser jogador de futebol, mas como nem todos conseguem alcançar esse sonho e a Educação Física (EF) sempre foi a minha disciplina preferida, decidi escolher esta opção. É de realçar que o apoio da minha família por esta vertente esteve sempre presente e tive sempre a liberdade e a autonomia para escolher o curso que pretendia.

Depois de concluir o secundário, decidi dar continuidade aos estudos e ingressei no Curso de Especialização Tecnológica (CET) em Treino Desportivo de Jovens Atletas, no atual ISMAI. Concluído este curso, inscrevi-me no ano seguinte na Licenciatura em EF e Desporto, igualmente no ISMAI, que sempre foi o objetivo ambicionado e concluído com êxito nos três anos recorrentes, pois estava a estudar aquilo que realmente gostava.

Para mim, sem dúvida que o CET e a licenciatura foram os melhores anos da minha vida enquanto estudante, porque me proporcionaram momentos e experiências fantásticas, na qual fiz amizades que permanecerão para o resto da minha vida. Também adquiri bastantes conhecimentos, capacidades e acima de tudo competências, ainda mais ao nível das tarefas de planeamento e realização em diferentes disciplinas, que se tornaram importantes no sentido de

me prepararem para este ano da PES. Outra relevância na minha vida académica foi a participação em ações de formação, que me permitiram igualmente aprender e aprofundar mais o meu conhecimento sobre o ensino. Terminados os três anos da licenciatura, tracei um novo rumo na minha vida que foi prosseguir estudos na área do ensino, com o objetivo de ser Professor. Já desejava a profissão de docente de EF desde o 9º ano de escolaridade, uma vez que naquele período já sentia interesse, gosto e prazer pela disciplina. Cativava-me imenso a realização das aulas práticas e comecei a perceber que gostava de ensinar os outros. Além disso, o facto de gostar, praticar e estar inserido no Desporto fez com que desse continuidade aos estudos e decidisse realizar o MEEFEBS, também no ISMAI.

No início desta nova etapa esperava conseguir estar à altura do desafio, mas durante o mestrado percebi que a aprendizagem para ser professor não se inicia apenas com o ingresso na profissão. Este é um processo construído ao longo da vida, que tem início logo na escolarização inicial, momento em que se constituem crenças e conceções que serão submetidas à reflexão e questionamento nos cursos de formação inicial (Queirós, 2014). Trata-se de um construto de uma identidade profissional, cujo processo é bastante complexo e onde cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Nóvoa, 2009).

2.1.2. Percurso desportivo

O meu percurso desportivo teve início no Futebol com uma tenra idade e manteve-se durante alguns anos, sem ter praticado outra modalidade. Com 11 anos, decidi ingressar e praticar pela primeira vez desporto federado e entrei no clube da minha terra, Clube Desportivo Paços de Brandão, para jogar Futebol de 7 e mais tarde Futebol de 11. Durante este período, joguei sete anos que incidiram desde os escalões de Benjamins até aos Juvenis. No meu 2º ano de Juvenil, a meio da temporada decidi deixar de jogar por iniciativa própria, pois não me sentia motivado e, em contrapartida, queria focar-me mais na escola e naquilo que era mais prioritário para mim no momento, ou seja, completar o secundário com a melhor média possível.

Ainda assim, o desporto incutiu-me valores e princípios fundamentais que me têm acompanhado ao longo destes anos, como o respeito pelo próximo, a cooperação, o compromisso, a dedicação, o esforço e a ambição, tudo fatores imprescindíveis que ficaram bem presentes e vinculados na minha vida. Na profissão de docente, são também valores imprescindíveis, uma vez que o professor assume um papel preponderante e fulcral na

transmissão destes aos alunos, no sentido de desenvolver condutas mais adequadas, se tornarem mais responsáveis, cumpridores, autónomos e sobretudo melhores estudantes/pessoas.

2.1.3. Percurso profissional

A minha ligação ao Desporto retomou-se aos 17 anos (um ano após deixar de jogar). A convite de um amigo que era professor de EF e Treinador de Futebol, ingressei no Lusitânia de Lourosa Futebol Clube, clube pertencente igualmente ao concelho de Santa Maria da Feira, para ser treinador adjunto nos traquinas e, mais tarde, nos benjamins. Aqui trabalhei cerca de dois anos. Esta experiência mudou a minha vida por completo, pois atribuiu-me cedo um grau de responsabilidade muito grande por ter que lidar com crianças dos 9 e 10 anos de idade, respetivamente. Assim, esta oportunidade deu-me a possibilidade de ensinar, experienciar com jovens na prática e, sobretudo, vivenciar a modalidade num cargo diferente, o de Treinador. Ser treinador é um sonho que ainda hoje alimento e que farei de tudo para conseguir atingir outros patamares. Após estes dois anos, depois de o clube ter ficado satisfeito com o meu trabalho e de ter sido sempre bem-tratado, permaneci mais três anos que me permitiram crescer profissionalmente, melhorando e valorizando o meu trabalho com as experiências e contextos que fui tendo e com todos os treinadores e atletas que tive o privilégio de auxiliar, colaborar e orientar.

Além disso, no secundário tive a oportunidade de realizar um estágio no âmbito do Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, realizando no clube onde assumia funções de treinador e conciliando este papel com as tarefas que o coordenador nos solicitava na área da gestão e coordenação desportiva.

Durante o CET voltei a realizar um estágio de 400 horas no mesmo clube, em que assumi exclusivamente as funções de treinador adjunto.

Ao fim de 5 anos neste clube e após ter completado a componente geral da formação complementar de treinador de futebol no ISMAI, pela primeira vez recebi um convite para ser treinador principal de futebol de 7, no escalão de Infantis da Associação Desportiva de Argoncilhe. A proposta surgiu para ser treinador principal e, ao mesmo tempo, realizar a componente específica, isto é, o estágio referente à formação complementar através da Associação de Futebol de Aveiro e do Instituto Português do Desporto e Juventude. Esse ano foi muito enriquecedor, com boas aprendizagens que me acompanham para o futuro, uma vez que assumi os deveres e responsabilidades de todo o processo.

No verão de 2018, tive também a possibilidade de trabalhar num campo de férias, denominado de VIVES (Vive o Verão) em Santa Maria da Feira, concretamente no Pólo de Lourosa, onde exerci as funções de monitor de grupo e auxiliar do professor das atividades desportivas. Este trabalho foi bastante gratificante pois mais uma vez lidei com imensas crianças de diferentes idades, onde tive que me adaptar consoante as faixas etárias de cada grupo.

2.2. Expectativas iniciais

A PES é uma parte do processo da nossa formação que estabelece uma ligação entre a formação académica e o mundo profissional, pois visa a preparação para o mercado de trabalho, proporcionando uma aprendizagem social, profissional e cultural, através da participação em atividades. De acordo com Queirós (2014), a prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial dos professores. Assim, a PES é um dos momentos da nossa formação que possibilita a interação mais próxima com a realidade, sendo esta «o» ou «um» dos momentos mais importantes da finalização do nosso mestrado. O contexto real de prática profissional constitui, deste modo, uma peça fundamental da estrutura formal de socialização inicial na profissão (Queirós, 2014), sendo o estágio profissional “*um momento de excelência de formação e reflexão*” (p.79).

Na minha opinião, a PES foi o momento mais esperado ao longo deste meu percurso académico, porque para além de estar, como referi anteriormente, a simular na prática aquilo que é a vida do Professor de EF, também coloco em prática todos os conhecimentos que adquiri ao longo destes anos como estudante na faculdade. A motivação pela EF surgiu muito cedo, visto que desde muito novo tinha um gosto especial pela disciplina e pelas aulas em si, sendo sempre algo que me cativou e despertou o interesse pelo Desporto, nomeadamente o Futebol.

Relativamente ao trabalho na escola, este ano foi a primeira vez que estive em contacto com uma turma durante um ano letivo, uma vez que em anos anteriores apenas tive experiências com jovens destas idades num contexto diferente e no papel de Treinador de Futebol. Desde os meus 17 anos que ingressei pela via de Treinador de Futebol, antes já tinha sido atleta, tendo até ao momento partilhado muitas vivências com outros treinadores/professores de EF, que também, de certa forma contribuíram e motivaram-me a escolher esta via para além do Desporto.

Sinceramente esperava estar à altura das exigências, responsabilidades e corresponder às minhas expectativas, às da escola e aos respectivos desafios, respeitando tudo aquilo que era proposto. Ou seja, esperava aprender ao máximo com os alunos e com a vivência na escola, com a ajuda do OC e dos meus colegas do núcleo de estágio (NE). Como se sabe nos dias de hoje, o mercado de trabalho não se encontra nas melhores perspectivas de emprego, o que fez com que vivenciasse esta experiência da melhor forma possível, de maneira a conseguir aplicar tudo aquilo que aprendi ao longo destes anos, tanto na licenciatura como no mestrado. Assim sendo, procurei colocar em prática e testar todos os meus conhecimentos, fazendo com que os alunos gostassem das aulas de EF e, sobretudo, percebessem a importância desta disciplina, não só na escola como também fora do contexto escolar, tanto num estilo de vida ativo e saudável como nos próprios hábitos de cada um.

Particularmente estava com enorme expectativa em relação às aulas, porque sou uma pessoa demasiadamente preocupada, comprometida com tudo e que gosta de planear perfeitamente as tarefas, procurando cometer o mínimo de erros possíveis. No entanto, nesta fase, derivado dos meus pensamentos, sabia que podia cometer alguns erros que de certa forma me fizessem evoluir e aprender cada vez mais!

Sucedida uma turma do 9º ano, onde trabalhei durante todo o ano letivo, estava convicto que iria cumprir com todos os objetivos que fossem estipulados, naturalmente com organização, bastante empenho e criatividade da minha parte. Na verdade, acreditava que as tarefas tornar-se-iam acessíveis de aplicar se tudo fosse feito atempadamente, para que no final do ano corresse tudo dentro do previsto.

Em suma, esperava que a PES superasse as minhas expectativas iniciais e que conseguisse ultrapassar todos(as) os(as) obstáculos/barreiras que fossem aparecendo. Claro que tinha plena consciência de que seria um ano de aprendizagem e de desafios do ponto de vista pessoal e profissional, onde espero ter dado o melhor de mim em todos os momentos.

Realizando uma retrospectiva deste ano da PES, posso concluir que a nível pessoal, a profissão de professor é sem sombra de dúvidas uma profissão que quero exercer na minha vida futura. As dúvidas e receios de errar em algum aspeto do processo de ensino e aprendizagem foram-se dissipando, sempre com a ajuda do OC, da SV e dos meus colegas do NE. O NE foi sempre unido, tentando resolver sempre os problemas encontrados e, claro, para a resolução destes foram importantes e necessárias as presenças do OC e da SV.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada

A PES visa a integração do EE no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, pelo desenvolvimento de competências profissionais do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: a) organização e gestão do ensino e da aprendizagem; b) participação na escola; c) relações com a comunidade; d) desenvolvimento profissional¹. A PES também é entendida “*como um processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola*” (Resende, Silva e Seabra, 2016, p.33).

Do meu ponto de vista, este é o processo final e mais importante de todo o nosso trajeto e percurso académico. Segundo Queirós (2014), o estágio pode ser compreendido como o momento da construção da profissão. É neste contexto que passámos do papel de alunos para o de professores, aplicando e desenvolvendo na prática tudo aquilo que fomos adquirindo ao longo destes anos, tanto na licenciatura como no mestrado, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Como refere Alarcão (1996, p.14), a formação do futuro profissional é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar situações sempre novas e diferentes (nas quais se vai deparar na vida real) e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. Este tipo de experiência só é gratificante porque me obriga a vivenciar e enfrentar o contexto real da vida escolar e a aprender a lidar com as diversas situações e variáveis que ocorrem. Para mim, este foi um ano muito enriquecedor e de crescimento pessoal, pois permitiu-me experienciar e assumir as funções e responsabilidades de um Professor de EF.

Segundo Batista e Queirós (2013), o contexto da formação inicial de professores é vista como um espaço privilegiado de socialização na profissão. Perante este facto, posso também referir que existiu a oportunidade de nos relacionarmos e de fazermos parte da comunidade educativa que nos ajudou a moldar a nossa identidade profissional enquanto professores. Sendo assim, a PES foi uma experiência que não só abrangeu a lecionação de aulas, como também a interação e relação com a escola e com a comunidade escolar envolvente.

De salientar ainda a presença em reuniões de departamento, de avaliação, entre outras,

¹ Mestrado Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Consult. 14 maio 2020, disponível em <https://www.ismai.pt/pt/ensino/oferta-formativa/mestrados/ensino-da-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario>.

que foram importantes na forma como nos eram fornecidas informações e orientações, como também outros assuntos que ocorressem dentro do seio escolar. A função na escola não é somente lecionar, também existem outros tipos de preocupações e questões associadas à escola e àquilo que a rodeia.

Em suma, a PES serviu como meio de entrada na profissão em contexto real, proporcionada pelo ISMAI e pela escola cooperante, que nos ajudou a catapultar competências profissionais na nossa prática docente. Entre elas destaco a reflexão e o saber crítico, preponderantes para responder às problemáticas e exigências da profissão.

3.2. A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI

A PES é uma UC do 2º ano do Ciclo de Estudos do MEEFEBS do ISMAI. Esta UC integra duas componentes, a Prática Supervisionada (PS) e RPES.

O objetivo da PES visa a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho: i) organização e gestão do ensino e da aprendizagem; ii) participação na escola e relações com a comunidade; iii) desenvolvimento profissional². Com isto, as atividades da PES são: 1) todas as ações realizadas nas turmas do OC bem como outras de lecionação, em colaboração com professores da escola que se dispunham para uma preparação conjunta, de forma a permitir aos EEs dominar os aspetos específicos da lecionação e da avaliação em EF no quadro das orientações e determinações do Currículo Nacional do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) e Ensino Secundário; 2) as atividades letivas e não-letivas realizadas na escola, que respeitam as orientações da escola cooperante, especificamente as que constam no Projeto Educativo, Projeto do Departamento Curricular, Projeto do Desporto Escolar e Plano Anual de Atividades (PAA); 3) integradas em cinco áreas de atividade obrigatórias a realizar na escola: a) lecionação; b) departamento curricular/grupo disciplinar; c) direção de turma; d) desenvolvimento de um seminário; e) DE; e ainda 4) as áreas de atividade obrigatória orientadas pelo conjunto de competências que se relacionam com a participação dos EE na prática de ensino, em sessões de formação de carácter científico-pedagógico, em atividades de integração na comunidade escolar e na comunidade educativa e com o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade profissional, capacidade de reflexão

² Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Ano Letivo 2019/2020, em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ISMAI.

e capacidade de abertura à inovação pedagógica³. Estas áreas assumem a complexidade das tarefas e das circunstâncias em que os EEs atuam e têm em consideração: i) a natureza da atividade do professor nas dimensões do conhecimento teórico/prático e axiológico; ii) o processo formativo individual do EE; iii) a ambivalência dos papéis de professor e de estudante a que o EE tem que dar resposta; iv) o duplo enquadramento institucional do EE na Escola e no ISMAI; v) as exigências da elaboração de um RPES, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas³. De acordo com as normas orientadoras, a orientação da PES é da responsabilidade de um docente do ISMAI, denominado supervisor do ISMAI, que é proposto pelo coordenador do ciclo de estudos e, ainda, por um OC da escola, que coorienta os EEs e colabora nas suas avaliações³.

De acordo com o mesmo documento, a avaliação da PES é classificada nos seguintes pontos: 1) de acordo com o Decreto-lei nº79/2014 de 14 de maio, a avaliação do desempenho do(s) EE(s) é da responsabilidade do regente da UC PES, que terá em consideração a informação do OC e da equipa de supervisão, considerando o previsto nas normas e orientações da PES para o efeito; 2) a classificação final da PES é expressa por um valor inteiro de zero (0) a vinte (20), tomando como unidade de aproximação a fração não inferior a cinco (5) décimas e é efetuada com as seguintes ponderações: a) PS – 60%; b) RPES – 40%³.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

Desde a primeira hora que nos foi concedida a possibilidade de selecionar uma escola cooperante para realizar a PES, escolhi e entrei naquela que foi a minha primeira opção, o Agrupamento de Escolas João da Silva Correia (AEJSC), mais propriamente a ESJSC, em São João da Madeira. Esta opção deveu-se porque só tinha boas referências da escola e, na verdade, desde o primeiro até ao último dia foram-nos proporcionadas sempre as melhores condições, tanto a nível de espaços como de materiais de trabalho para desenvolvermos a nossa prática da melhor forma.

A comunidade docente e não-docente sempre nos acolheu e integrou bem dia-após-dia, criando em todos os momentos um clima agradável de socialização e partilha.

Em relação aos nossos alunos, estes foram compreensíveis no que diz respeito a um EE lhes lecionar as aulas e, ao mesmo tempo, cooperantes por terem participado e por terem estado

³ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Ano Letivo 2019/2020, em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ISMAI.

envolvidos diretamente no nosso projeto de intervenção.

De um modo geral, a experiência na ESJSC foi muito positiva, onde ficou o desejo e a vontade em poder continuar a exercer a minha função na mesma instituição. Além de tudo isto que referi acima, gostaria de continuar também por todas as condições que tivemos ao nosso dispor e pela forma sempre respeitosa e atenciosa com que fomos tratados.

3.3.1. O meio envolvente da escola

A ESJSC localiza-se na cidade de São João da Madeira, situada no Distrito de Aveiro, da Área Metropolitana do Porto e da Região Norte de Portugal, com 21 958 habitantes no seu perímetro urbano⁴.

É a sede do menor município português em área, somente com uma freguesia e apenas 7,94 km², correspondendo à área da cidade, o que lhes confere uma elevada densidade populacional: 2 765,49 hab/km² ⁴. O município é limitado a norte e a oeste pelo município de Santa Maria da Feira e a este e sul por Oliveira de Azeméis. O seu forte desenvolvimento, na segunda metade do século XX, levou à expansão da sua área urbana para fora dos limites do seu pequeno concelho.

São João da Madeira tornou-se município autónomo da cidade de Oliveira de Azeméis em 11 de Outubro de 1926, tendo sido elevado ao estatuto de cidade em 28 de Junho de 1984, pela lei nº13/84.

O lema de São João da Madeira é “*Labor – Cidade do Trabalho*”. A cidade é conhecida, em Portugal, pela sua tradição na área industrial, particularmente em relação ao fabrico de chapéus e calçado. É reconhecida no país como a “Capital do Calçado”.

Nos últimos anos, a cidade tem sido distinguida como um dos melhores municípios para se viver em Portugal em estudos de qualidade de vida. Em 2010, a cidade recebeu, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, o prémio de melhor município para se viver em Portugal, resultado obtido pelo estudo do Instituto de Tecnologia Comportamental publicado no seminário Sol (jornal).

São João da Madeira destacou-se ainda ao introduzir, em 2011, o turismo industrial em Portugal e ao tornar-se, em 2012, o 1º município do país com cobertura quase integral *wireless*.

Em relação ao Desporto na cidade, nos últimos anos, o centro de São João da Madeira

⁴ Instituto Nacional de Estatística (2019). Consult. 21 junho 2020, disponível em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0008273&selTab=tab0.

tem acolhido várias finais da etapa da Volta a Portugal em Bicicleta, distinguida pela concentração de bastante público.

O Pavilhão das Travessas é um moderno pavilhão inaugurado em 1995 e é um dos maiores recintos desportivos cobertos do país, com 4000 metros quadrados. Este tem recebido importantes provas nacionais e internacionais, como o Campeonato do Mundo de Andebol de 2003. Além disso, é aqui que se realizam as MiniOlimpíadas, atividade esta promovida e dinamizada todos os anos pela escola.

O futebol, tal como em quase todas as cidades portuguesas, é o desporto-rei neste concelho. A Associação Desportiva Sanjoanense é o clube principal, tendo já estado por várias vezes na 1ª e 2ª Liga. O clube conta com centenas de jovens que praticam futebol tendo, inclusive, equipas que militam nos campeonatos nacionais de camadas jovens. O seu estádio é o Estádio Conde Dias Garcia que tem capacidade para 15 000 pessoas, sendo um dos maiores do distrito de Aveiro. No interior do estádio e nas imediações do mesmo é onde se realiza o Corta-Mato Escolar.

3.3.2. Caraterização da escola

A ESJSC localiza-se na Rua da Mourisca, N° 210 3700-195 em São João da Madeira e é a escola sede de um Agrupamento com o mesmo nome, constituído por sete escolas. Todas as escolas do agrupamento se localizam na cidade e concelho de São João da Madeira, distrito de Aveiro.

A cidade de São João da Madeira é o mais pequeno dos municípios portugueses com uma área de cerca de oito quilómetros quadrados. As fortes interações desenvolvidas com os municípios vizinhos – tanto de âmbito económico, como social e cultural – atraem à cidade uma população que está muito para além dos cerca de 21 700 residentes e, que recorrem a diversos serviços disponíveis no município sanjoanense.

Este Agrupamento tem um contrato de desenvolvimento da autonomia desde 2007. A escola, construída de raiz há 10 anos, tem infraestruturas novas e espaçosas, sendo frequentada por cerca de 600 alunos do 3º ciclo do ensino básico, do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos e dos profissionais, cujas idades estão compreendidas entre os 11 e os 24 anos.

É uma escola de reconhecido mérito e qualidade que se traduz nos resultados alcançados não só pelos alunos como também pelos processos externos de avaliação à mesma. Muito do mérito alcançado se baseia no trabalho de equipa que na escola se desenvolve, bem como num

Projeto Educativo alicerçado em metas objetivas e linhas orientadoras claras e que é assumido por todos os membros da comunidade educativa.

O corpo docente é constituído aproximadamente por 120 professores. A maioria do pessoal docente deste estabelecimento tem idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos. O corpo não-docente é constituído aproximadamente por 20 assistentes operacionais, com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos.

A escola dispõe de um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA) que é um espaço aberto a todos os alunos e que integra a Provedoria, a Tutoria e as Salas de Estudo, o Projeto «Promoção da Disciplina e de Gestão de Conflitos» e o Projeto «Cooperar para o Sucesso».

O Departamento de Expressões a que pertence o GEF tem grande importância em todo este contexto, organizando e dinamizando diversas atividades, tais como o projeto Educação para a Saúde, os torneios Inter-Turmas e as atividades finais dos períodos letivos.

É ainda evidente a aposta bem-sucedida da escola na promoção da valorização profissional e na inovação, a qual se reflete na abertura às instituições de ensino superior quer para a realização da prática de ensino com supervisão por parte de professores mais experientes, quer para a realização de projetos de pesquisa na área da atividade física e da saúde.

No que respeita às instalações que a escola possui para a lecionação da EF existem quatro espaços especialmente destinados à prática da disciplina e do DE: o Pavilhão (Espaço 1, 2 e 3) e o Campo Exterior.

A utilização destes espaços foi efetuada de acordo com um mapa de rotação de espaços (*roulement*) que implica a permanência de cada professor num mesmo espaço durante um determinado período de tempo. Este sistema de rotação não condiciona a lecionação das aulas, mas influencia a planificação das modalidades por causa da localização do material e da construção do espaço, relativamente à questão logística.

O material utilizado nas aulas encontra-se na arrecadação junto ao espaço 1. No pavilhão existem dois balneários femininos e dois balneários masculinos, que perfazem quatro balneários. Estas instalações são especialmente utilizadas para a disciplina de EF e do DE cujas regras de utilização se encontram expressas no regulamento de instalações da escola. No entanto, realço como aspeto negativo, uma vez que a escola é relativamente recente, a não existência de um coberto que possibilite em dias de chuva os alunos e professores chegarem secos ao pavilhão.

No que concerne ao material para o ensino, a ESJSC apresenta bons recursos para todas as modalidades, tanto em qualidade como em quantidade. Neste caso, o material não foi um

entreve preocupante para o ensino, contudo algum material que se encontrava na arrecadação já não se apresentava nas melhores condições. Os espaços e os recursos materiais são um fator que pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, pois é diferente aprender com o material adequado do que aprender com material velho em que o seu manuseamento prejudica a realização das habilidades motoras.

3.4. Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

O núcleo da PES foi constituído por três EEs, um OC e uma SV de estágio. Em relação aos meus colegas, o facto de nos conhecermos facilitou o processo de relação e adaptação na escola. Individualizando, um dos elementos era o que já conhecia há mais tempo pois tínhamos realizado o secundário na mesma turma, enquanto o outro colega conheci-o apenas no 1º ano de mestrado. Estes colegas foram elementos essenciais durante o estágio, tanto na troca de ideias, opiniões e, sobretudo, na partilha de *feedbacks* e impressões acerca das aulas e das tarefas. Também quero destacar o bom espírito de grupo que residiu, com a aceitação das críticas que eram feitas e com a entreaajuda e colaboração nas tarefas e nas aulas.

Em relação ao OC, este foi sempre recetivo connosco desde o início, orientando-nos e auxiliando-nos no nosso trabalho. Outro aspeto relevante foi a sua disponibilidade para nos ajudar continuamente a melhorar o nosso desempenho enquanto docentes. Para além disto tudo, foi quem mais entrevistou e corrigiu durante todo o processo. Por outro lado, posso referir que sempre que tinha alguma dúvida, questão ou até mesmo problema era a ele que recorria, de forma a esclarecer as minhas dúvidas e mesmo ajudar a retificar ou solucionar problemas/situações que fossem aparecendo. De acordo com Nóvoa (2009, p.5) “*A formação dos professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.*” Foi neste contexto de ensino, em contato com professores mais experientes (como é o caso do OC), que a aprendizagem da profissão docente se tornou mais influente e eficaz no nosso processo evolutivo.

Por último, a nossa SV foi também quem mais interagiu e nos ajudou ao longo deste ano. Qualquer dúvida que fosse existindo em relação à construção e elaboração do dossiê digital, às sugestões de melhoria e mesmo à planificação e realização de certos documentos (como o Plano de Formação e Intervenção na Escola (PFIE) e o RPES) foi quem nos clarificou essas ideias. Além disto, também observou as nossas aulas e interveio no sentido crítico e

construtivo, de maneira a refletirmos e a melhorarmos a nossa prática e as tarefas que nos eram propostas. Como refere Alarcão (2001), *“a reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro.”* Foi através deste ciclo de reflexão-ação que fomos aliando a nossa prática aos questionamentos da nossa SV, no sentido de olharmos criticamente para as nossas dificuldades e melhorarmos o nosso desempenho, bem como analisarmos e fundamentarmos as decisões que tomávamos.

3.5. Caracterização do grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física (GEF) pertence ao Departamento de Expressões e é dirigido pela coordenadora do departamento com assento no Conselho Pedagógico.

Este GEF tem uma dinâmica de trabalho e empenho na promoção e dinamização da EF, quer a nível das atividades letivas, quer nas atividades solicitadas para o PAA, havendo assim uma preocupação constante em garantir que estas sejam diversificadas e eficazes, desenvolvendo-se para isso estratégias de trabalho cooperativo, como é sugerido no Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

As decisões sobre as quais assenta a orientação metodológica (planeamento) tiveram o aval e participação de todos os professores, incluindo nós EEs, para que as estratégias e metodologias desenvolvidas fossem adequadas e os objetivos estipulados atingidos.

O modelo de planeamento adotado consensualmente entre os professores do GEF foi o modelo por etapas, conforme as orientações do PNEF. Este modelo, ao dividir o ano letivo em curtos períodos de formação (etapas) distribuídos de forma contínua, conseqüente e interligada, contribui para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem ajustado em função das características dos alunos e das instalações. Desta forma, possibilita que haja coerência entre os objetivos a atingir e as estratégias a desenvolver, critérios estes estabelecidos pelos professores no planeamento anual (PA).

3.6. Caracterização da turma

De forma a planear e a operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem em função das necessidades da turma é fundamental conhecer os nossos alunos, uma vez que todos eles apresentam personalidades e aptidões próprias.

Deste modo, a escolha da turma foi uma das primeiras decisões a ser definida em

consonância com o OC e restantes elementos do NE. Assim sendo, a turma que me ficou atribuída foi um 9º ano, turma esta que tinha sido lecionada no ano anterior pelo OC, o que de certa maneira me permitiu e facilitou a troca de impressões e informações.

A turma era constituída por 26 alunos no início do ano, mas devido a uma aluna ter alterado de turma ainda no 1º período, esta ficou reduzida a 25 alunos. Destes, 10 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade.

No início do ano letivo e para conhecer melhor os alunos, na primeira aula (16 de setembro de 2019) foi entregue uma ficha de registo individual [Anexo 1] para cada aluno preencher. Este documento tinha um formato de inquérito e tinha como objetivo perceber e conhecer inicialmente as características dos alunos. O inquérito foi elaborado segundo os seguintes parâmetros: 1 – Dados Pessoais; 2 – Encarregado de Educação; 3 – Agregado Familiar; 4 – Saúde; 5 – Disciplina; 6 – EF e Desporto. Foi possível então constatar que de momento não existia nenhum aluno com historial de doença grave que necessitasse de apoio especial e particular no decorrer das aulas. Porém, uma aluna tinha asma, outra apresentava quebras de tensão e, sensivelmente, a meio do 1º período ocorreu uma situação grave de uma aluna que lhe foi diagnosticado anorexia nervosa e que lhe impediu de realizar as aulas práticas de EF.

No que diz respeito à prática desportiva, as modalidades que os alunos registaram praticar ou já ter praticado foram muito variadas, com predominância para a Dança, Natação e Futebol. As restantes modalidades mencionadas foram a Ginástica, Basquetebol, Equitação, Voleibol e Atletismo. A obtenção destes dados permitiu-me compreender melhor a realidade dos alunos e identificar algumas características, bem como averiguar o gosto e a motivação destes relativamente à disciplina de EF.

No princípio do ano foi ainda aplicado a bateria de testes do FITescola, onde realizámos principalmente a composição corporal dos alunos através da medição da altura e do peso para calcular o Índice de Massa Corporal (IMC). Com a realização dos testes e já com o decorrer das aulas pude verificar que estava na presença de uma turma com dois níveis de desempenho motor distintos, pelo que no planeamento das aulas tive que simplificar e adaptar o processo de ensino e aprendizagem a todos os alunos, de maneira a facilitar a compreensão e de forma a estes atingirem os objetivos que eram pretendidos.

Em relação ao aproveitamento e comportamento da turma, estava perante uma turma heterogénea. Esta apresentava alguns casos de indisciplina, com um índice de atenção/concentração baixo, com distrações em conversas paralelas e algum desinteresse e falta

de empenho por parte de alguns alunos, nos quais condicionava o bom funcionamento e desenrolar das aulas. Face a estas características, um aspeto que tive de ter em conta no planeamento das aulas foram as situações de aprendizagem que nunca poderiam se tornar monótonas, pois os alunos ficavam desmotivados e desinteressados se estivessem muito tempo na mesma tarefa, e sem cumprir com o objetivo começando a ter comportamentos desviantes. Contudo, tinha também alguns alunos que demonstravam interesse, empenho e cooperação na realização das tarefas, bem como um bom envolvimento e comportamento em aula.

Em suma, no início do ano foi dada também a conhecer aos alunos o regulamento da disciplina de modo a estabelecer e definir regras desde o início. Com isto, fazendo cumprir-se as normas ao longo das aulas, garantiu-se que as condições fossem favoráveis para um bom clima de aprendizagem dos alunos.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

A conceção de ensino constitui a primeira etapa do trabalho do professor, através da leitura de documentos referentes à disciplina de EF e à escola. Só a partir desta ação, é possível ao professor iniciar o seu planeamento, até porque todo o projeto de planeamento encontra o seu ponto de partida na conceção e conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino (Bento, 2003). Desta forma, a ação do professor poderá ter o impacto desejado, tornando o seu planeamento e realização do processo de ensino e aprendizagem mais ricos, porque a qualidade dos programas assenta na relevância do seu conteúdo informativo, na robustez e atual base concetual, e na coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos sujeitos que o frequentam (Mesquita e Graça, 2006). Não basta conhecer a matéria, esse conhecimento deve ser adaptado às exigências do contexto (Bento, 1999). Este processo de conceção também deve estar ligado às crenças e entendimento do professor, que deve ser capaz de articular todos estes princípios durante a sua intervenção.

No contexto prático da PES, inicialmente reuni-me com os meus colegas do NE e com o OC, que nos apresentou o contexto onde iríamos desenvolver a nossa prática de ensino. Realizaram-se ainda algumas reuniões, uma das quais com o GEF, tendo como finalidade a preparação do ano letivo. Nessa reunião, estabeleceram-se os cronogramas de atividade da

disciplina, ou seja, os períodos de rotação de espaço, datas das atividades do PAA e os momentos de avaliação da aptidão física. Além disso, foram definidas as planificações curriculares para os diferentes ciclos de ensino e respectivas modalidades, a aferição dos critérios de avaliação e as atividades que iriam ser desenvolvidas durante o ano letivo. Estas reuniões foram bastante importantes e produtivas, no sentido em que facilitou a nossa adaptação à comunidade escolar, tendo tido de imediato uma perceção do seu funcionamento.

Neste processo percebi que a conceção, mais do que um entendimento acerca do papel e objetivos pela qual conduzimos a nossa prática na EF, reflete também uma análise do contexto cultural e social da escola, assim como do meio onde se insere, das suas planificações e projetos escolares, tais como o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo Municipal, bem como o Planeamento Curricular de EF. Os PNEFs também serviram como objeto de análise para iniciarmos a planificação do ensino. Portanto, a sua leitura foi deveras importante na medida em que me auxiliaram na aplicação à realidade existente e na recolha de aspetos fundamentais, desde logo, na sua visão sobre a conceção da EF, como *“a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (‘bens de personalidade’ que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”* (Jacinto et al. 2001). Desta forma, a EF ultrapassa somente o uso do corpo, tendo também um valor acrescido na formação de aspetos específicos do desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo, o que lhe dá (ou devia dar) uma valorização única dentro do currículo escolar. De seguida, irei falar acerca dos modelos de ensino e dos que foram aplicados ao longo deste ano letivo, que foram um ponto de partida importante para refletir acerca desta conceção de ensino e procedermos ao seu planeamento.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

A noção de modelo é um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino (Metzler, 2011). Para alcançar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, os professores de EF devem conhecer e utilizar diferentes modelos de ensino nas suas aulas (Metzler, 2011), de forma a privilegiarem a aprendizagem dos seus alunos (Mesquita & Graça, 2011).

Durante a minha formação académica, os professores com quem tive a oportunidade de

privar e, por consequente adquirir diversos conhecimentos na área do ensino (sobretudo no 1º ano do MEEFEBS) apresentaram-nos vários modelos de ensino e alguns estudos sobre os mesmos, permitindo-nos prescrever a sua aplicação na prática. Por exemplo, uma das aprendizagens retidas foca-se na ausência de um modelo específico para o sucesso, ou seja, cada um de nós deverá sempre adaptar e ajustar os modelos aos diferentes contextos das escolas.

Desta forma, através dos ensinamentos anteriores à PES, acedemos aos seguintes modelos de ensino: Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo do Sistema Personalizado para a Instrução, Modelo da Aprendizagem Cooperativa, Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding*).

No que toca à experiência da PES, a minha opção no ensino das diferentes modalidades centrou-se maioritariamente no MID, embora para algumas Unidades Didáticas (UDs) considerasse e valorizasse algumas características importantes do MED. O meu objetivo passou sempre por adequar o modelo utilizado às características da turma, às condicionantes do espaço e à modalidade em causa. Além disso, por ter sido um modelo em que tive a possibilidade de o aplicar nas aulas do 1º ano do MEEFEBS, senti que alguns princípios deste modelo seriam úteis ao ensino das diferentes modalidades lecionadas.

4.1.1.1.1. Modelo de Instrução Direta

O MID caracteriza-se por colocar o professor no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo que ele deve explicar detalhadamente as regras, criar rotinas de gestão e promover nos alunos um sentido de responsabilidade e compromisso, utilizando também o tempo de aula de forma eficaz (Mesquita & Graça, 2011).

Como referi anteriormente, na PES decidi recorrer maioritariamente ao MID, principalmente na fase inicial, porque desconhecia o comportamento de alunos que constituíam a minha turma. Embora na reunião preparatória do ano letivo, tivesse obtido uma breve noção do perfil de alunos, só com o contacto da aula conseguiria aperfeiçoar esta «descoberta» tão importante no ajuste do processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, senti-me mais confortável recorrer ao MID, que se apresenta como unidirecional e prescritivo (Metzler, 2011). Contudo, o MID não foi utilizado na sua plenitude pois, como já foi reforçado, procurei fazer uma junção com aspetos de outro modelo, nomeadamente o MED.

Durante a PES, pretendi sempre planear e controlar a tarefa dos alunos e considerei que a utilização do MID seria o meio mais eficaz para o processo. Também senti sempre a

necessidade de ter o controlo de todas as situações que ocorressem na aula, que me permitisse desde o início do ano letivo criar uma relação de liderança e, ao mesmo tempo, de exigência com os alunos, de maneira a estar o mais seguro possível. A utilização deste modelo implicou uma atividade mais intensa da minha parte, já que o MID exige que sejam sempre privilegiados fatores como a prática motora ativa e intensa por parte do aluno, com explicações detalhadas e progressões das situações de ensino (Rosenshine, 1983, cit. por Mesquita & Graça, 2011).

Também procurei oferecer todo o meu conhecimento acerca das diferentes modalidades lecionadas e creio que a utilização do MID foi proveitosa já que, por exemplo, a turma adaptou-se após as primeiras abordagens, onde procurei também criar rotinas de aula que facilitassem o desenrolar e o funcionamento das mesmas.

Em suma, optei por utilizar este modelo em todas as modalidades. Esta escolha prendeu-se sobretudo com o facto de os alunos já estarem integrados e adaptados ao método de ensino e de eu sentir a necessidade de ter o controlo total das tarefas, não pela incapacidade de serem autónomos ou criativos, mas por forma a evitar que as aulas se tornassem desordeiras. Outro aspeto relevante nesta decisão foi o facto de alguns alunos apresentarem comportamentos inapropriados e desajustados, que comprometiam e condicionavam o bom funcionamento das aulas. Além disso, senti que os alunos de modalidade para modalidade foram melhorando o seu comprometimento e participação nas aulas, procurando ir ao encontro de tudo aquilo que lhes transmitia e retificava durante a exercitação, de modo a estarem somente focados nos objetivos da aula.

Esta experiência foi enriquecedora e produtiva, pois tudo o que era planeado e proposto por mim foi cumprido com rigor. Este modelo é seguro para o professor, visto que é o principal responsável de todas as tarefas da aula e quem conduz os alunos, conseguindo não perder o controlo dos mesmos e acompanhando a evolução e desenvolvimento de toda a turma de uma forma mais eficiente.

4.1.1.1.2. Modelo de Educação Desportiva

O MED foi desenvolvido por Siedentop (1987) cujo objetivo se prende fundamentalmente em formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas. Além disso, integra características do Desporto Institucionalizado, tais como a época desportiva, a filiação (promoção da integração dos alunos em equipas e, conseqüentemente o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo), a competição formal, o registo

estatístico, a festividade e, por fim, os eventos culminantes. Ainda segundo Siedentop (1987), no MED as componentes afetivas e sociais são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, assim como o desenvolvimento do gosto por uma vida ativa que passa pela prática desportiva. Siedentop e Tannehill (2000) defendem que para o planeamento da educação desportiva, é necessário ter em conta a modalidade, o envolvimento dos alunos, o material necessário e as estratégias de festividade.

No meu 1º ano de MEEFEBS, tive a possibilidade de ter um contacto real com o MED, ainda que no papel de aluno. Perante as características das aulas do modelo, sempre o quis aplicar durante a minha PES. Esta possibilidade acabou por surgir, ainda de que uma forma pouco visível e presente nas aulas da UD de Ténis, Basquetebol e Futsal, por exemplo, com a criação de grupos/equipas de trabalho definidas e a realização de um torneio formal, como forma de evento culminante no final da UD de Ténis e Basquetebol, onde os alunos assumiram diferentes funções. Através da utilização do MED é possível colmatar as dificuldades sentidas na aplicação do MID. A divisão da turma por grupos e a atribuição de papéis a cada aluno facilitou, por vezes, a minha intervenção, no sentido em que o professor estava presente como um supervisor e auxiliar de recurso. Desta forma, é dada uma autonomia a um Treinador ou Capitão de estar responsável pelo seu grupo, mas onde o professor pode intervir sempre que considerar oportuno o fazer. No meu caso, procurei atribuir a responsabilidade a alguns alunos dentro dos seus grupos, e observando este trabalho, também intervinha e corrigia quando havia necessidade. Dando um exemplo prático de uma modalidade individual, como foi o caso do Ténis (jogado na vertente de pares), realizei como referi anteriormente um torneio formal, como forma de evento culminante. Inicialmente, dividi o espaço em três campos, com quatro pares, na qual organizei uma sequência de jogos para cada par. Ao mesmo tempo, defini as funções dos outros pares, isto é, enquanto um par jogava contra outro, os restantes alunos presentes no campo, eram árbitros e vice-versa. Além disso, como haviam alunos dispensados da aula prática, estes tiveram a função de serem os estatísticos, que tinham a tarefa de realizar o registo dos jogos e informar os encontros seguintes em cada campo. Já nas modalidades coletivas, como foi o exemplo do Basquetebol (jogado no formato 3x3), fiz a distribuição dos jogos por cada grupo/equipa de trabalho, de modo a ocorrerem dois jogos em simultâneo entre quatro equipas. Os alunos das equipas que estavam de fora nesse jogo ficavam encarregues de arbitrar os jogos em que não participavam. Os alunos dispensados da aula tiveram uma vez mais a função de serem os estatísticos, onde registavam os resultados de cada jogo e alertavam as equipas para os encontros seguintes. Portanto, nestas aulas existiram estatísticos, árbitros e

«capitães» de equipa, em que todos tiveram conhecimento das tarefas que iam desempenhar.

Contudo, este modelo não foi aplicado na íntegra em nenhuma UD, uma vez que tinha programado aplicá-lo na modalidade de Dança a ser lecionada no 3º Período, mas devido aos constrangimentos causados pela pandemia da doença COVID-19 não consegui implementar este modelo de ensino.

4.1.2. Planeamento

O planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, promovendo o “(...) *desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância práctico-social de ensino*”(Bento, 2003, p.7), tendo ainda em consideração o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento.

O planeamento significa uma reflexão minuciosa acerca da direção e do controlo do processo de ensino, sendo evidente a relação estreita com a metodologia ou didática específica de cada disciplina, bem como os respetivos programas (Bento, 2003). Na verdade, a planificação, análise e avaliação do ensino são necessidades e momentos desencadeadores de reflexão acerca da teoria e prática do ensino e, por isso, aumentam a competência didática e metodológica (Quina, 2009).

Esta fase é, sem dúvida, uma das mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, que se reflete nas aquisições que os alunos desenvolvem ao longo do ano letivo. O planeamento, após ser aplicado em contexto real, encontra-se sempre submetido a alterações inesperadas, daí os chamados ajustamentos que são bastante recorrentes na realização, principalmente nas aulas de EF. Para que o professor construa um planeamento adequado e promotor de um bom processo de aprendizagem dos alunos, este deverá dominar a didática e o seu modelo de ensino para que, posteriormente, consiga adaptar os conteúdos a lecionar e o modelo a ser aplicado, em função do contexto em que se encontra inserido.

O meu planeamento foi orientado pelo Quadro 2 do PNEF 3º ciclo, para que correspondesse às exigências da escola de acordo com os três níveis de aprendizagem: introdutório, elementar e avançado.

Assim, considerando Bento (2003), o planeamento pedagógico ocorreu a três níveis: o PA, o Planeamento por UD e os Planos de Aula. Além destes níveis referidos anteriormente, também fizemos o Planeamento por Período.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O PA [Anexo 2] refere-se ao primeiro nível de planeamento e preparação do ensino, que deve ser exato e rigoroso, remetendo para o essencial, e tendo por base as indicações programáticas e o contexto da escola e turma. Bento (2003, p.67) afirma que “*a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo*”. Assim, o documento do PA é o pilar de todo o planeamento da disciplina de EF.

Relativamente a este planeamento, no início do ano letivo foi-nos disponibilizado pela escola as Planificações Transversais na Área das Atividades Físicas, que englobavam as modalidades ser lecionadas ao longo do ano letivo, em conformidade com os PNEFs referente a cada ciclo. Outro documento disponibilizado foram as Planificações Anuais na Área da Aptidão Física, que dizem respeito à bateria de testes do FITescola, que foi avaliada uma vez por período, à exceção do 3º período. Além disto, também nos foi fornecida uma tabela com as modalidades destinadas a cada ciclo de ensino e respetiva distribuição nos espaços do pavilhão.

Em relação à planificação que realizei, esta foi construída tendo em conta alguns fatores preponderantes, tais como, as atividades a serem realizadas na escola de acordo com o PAA, número de aulas atribuídas para cada modalidade em função de um *roulement* de espaços [Anexo 3], as modalidades a lecionar (6 matérias obrigatórias e 2 alternativas) e, mais tarde, em relação ao projeto de intervenção que foi implementado no 2º período.

No decurso do ano, houve a necessidade de modificar e alterar alguns reparos, uma vez que surgiam contratemplos como a greve da função pública, atividades que impossibilitaram a realização de aulas e, mais tarde, a pandemia da doença COVID-19. Por conseguinte, esta doença originou a necessidade de reformular o plano anual para uma melhor distribuição e organização do número de aulas.

4.1.2.2. Planeamento por Período

No que toca ao planeamento por período, defini o número de aulas para cada modalidade, condicionado pelo *roulement* de espaços, que implica a rotação pelos mesmos ao longo de cada período, ao fim de 4 semanas. A escola tem 2 espaços disponíveis para a prática

de EF, sendo eles um pavilhão, dividido em 3 espaços interiores e 1 espaço exterior. Todos os professores têm pelo menos um espaço interior, uma vez que nunca há mais de três aulas a decorrer ao mesmo tempo. Cada espaço está indicado para as modalidades específicas. No espaço 1 dá-se preferência às modalidades individuais, tais como, ginástica, atletismo, atividades rítmicas expressivas, escalada, dança e luta, em virtude do material ser mais pesado e a arrecadação encontrar-se mesmo ao lado; o espaço 2 está destinado para as modalidades que necessitam de rede (voleibol, badminton, ténis), o espaço 3 para os Jogos Desportivos Coletivos como o andebol, basquetebol, corfebol, futebol, futsal; e, por fim, o espaço exterior que permite lecionar todas as modalidades. Com efeito, tendo em conta todas estas variáveis, planeei as aulas não só de acordo com a duração do período, mas também de acordo com os espaços designados e o número de aulas que ia ter em cada espaço.

4.1.2.3. Unidades Didáticas

As UD's são unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico, apresentando aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003).

Durante a construção das UD's devem ser estabelecidos os objetivos específicos para a leção de cada matéria, bem como definidos os objetivos pretendidos a alcançar pelos alunos, a sequência e extensão dos conteúdos a lecionar, as estratégias que serão utilizadas, os recursos essenciais, e ainda, os documentos de avaliação para nos certificarmos se os alunos atingiram os objetivos que foram previamente estabelecidos. Todavia, é sabido que nem todos estes documentos poderão ser elaborados antes de iniciar uma nova UD. Os objetivos da UD são alcançados progressivamente, por isso, requer uma planificação inter-relacionada de todo o seu processo e não deve ser apenas uma distribuição da matéria de ensino pelas diferentes aulas. Como refere Bento (2003, p.78), *“O planeamento da unidade temática não deve dirigir-se preferencialmente para a matéria «em si mesma» - a abordar nela – mas sim para o desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes) dos alunos, pelo que deve, sobretudo, explicitar as funções principais assumidas naquele sentido por cada aula”*.

Considerando o tempo que dispunha em cada espaço e a indicação para lecionar 3 modalidades no 1º período, fiz o planeamento das UD's de ténis e basquetebol com um total de 7 aulas para cada modalidade, e 9 aulas para o atletismo. Neste formato, uma aula era de 100' e outra era de 50'. Para a construção das UD's baseei-me no documento que a escola

disponibilizou relativamente à planificação da EF para o 9º ano. Esta planificação tem como incidência os objetivos que deveriam ser alcançados, os elementos técnicos e táticos a lecionar, o regulamento de cada modalidade, a técnica de execução dos elementos técnico-táticos do programa, bem como as respetivas avaliações a serem realizadas em momentos distintos da UD. Ao longo do ano, elaborei as UDs de uma forma estruturada e sequencial, considerando o número de aulas previstas, o dia das aulas, a sua duração, os recursos humanos, os recursos materiais/espaciais, os conteúdos a lecionar em cada aula e respetiva função didática, os objetivos da UD e a configuração da avaliação. De realçar que estas UDs foram sempre adaptadas e ajustadas ao nível em que os alunos se encontravam em cada modalidade. Juntamente com as UDs constava a justificação, importante para pensarmos e refletirmos de forma lógica e coerente acerca do que pretendíamos fazer, ainda antes de começarmos. As UDs construídas, tal como o PA, também sofreram alterações durante a sua aplicação, pelo que no decorrer das aulas com o auxílio do OC e com as correções apontadas pela SV, fui alterando e adequando os conteúdos de acordo com o nível que os alunos apresentavam nas diferentes modalidades.

No 2º período, tendo em conta que tínhamos que aplicar um projeto de intervenção na nas nossas turmas e que tínhamos de lecionar apenas 2 modalidades, idealizei o planeamento para as UDs de futsal e andebol, para um total de 8 e 5 aulas, respetivamente. De realçar que neste período exclusivamente e em consonância com o OC não realizámos todos os testes de aptidão física do FITescola, visto que o projeto de intervenção que estava a ser implementado já continha a realização dos testes em dois momentos distintos, ou seja, no início e no final do período (que mais tarde não se veio a realizar). Neste período, ocorreu uma greve da função pública, uma visita de estudo e, mais tarde, uma interrupção das atividades escolares, devido à pandemia da doença COVID-19, que originou a suspensão das aulas, como refere o Decreto-Lei n.º 10-K/2020, de 26 de março que declarou que o *“Governo decretou a suspensão das atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e do ensino superior.”*

Em conclusão, senti alguma dificuldade na elaboração da extensão e sequência de conteúdos, porque muitas vezes planeava introduzir um determinado conteúdo numa aula e/ou por falta de tempo, ou por necessitar de insistir noutros conteúdos, tal não acontecia, tendo também que reajustar as funções didáticas para as aulas seguintes. Surgiram também algumas dúvidas e questões quanto aos conteúdos a lecionar e quando os lecionar, ou seja, em função

do nível de desempenho dos alunos e das suas respostas ao longo das UD's. Ou seja, sentia necessidade de reformular e planificar as aulas, de forma a não saltar etapas essenciais no seu processo de ensino e aprendizagem, dando mais primazia às necessidades da turma.

4.1.2.4. Planos de Aula

A elaboração dos planos de aula demonstrou ser uma tarefa fulcral e auxiliadora na realização das aulas, ou seja, além de ser uma das tarefas realizadas com maior frequência, esta encontra-se intimamente ligada com o planeamento e com a prática pedagógica. A preparação da aula como afirma Bento (2003, p.164) “*constitui o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor*”. Com efeito, para a elaboração deste planeamento deve-se ter em conta alguns fatores, tais como: os conteúdos a serem introduzidos, exercitados ou consolidados nessa aula; como é que os alunos os vão realizar (tipo de tarefas/organização); em que momentos da aula (sequência na sua abordagem); durante quanto tempo e com que objetivos. Outro aspeto importante a ter em atenção é que os objetivos conduzem aos exercícios, ou seja, primeiro devemos definir os objetivos que pretendemos para essa aula e só depois selecionar e organizar as situações de aprendizagem, de modo a cumprir com os objetivos delineados.

O plano de aula estava dividido em três partes: parte inicial, fundamental e final, contendo tudo o que era necessário para uma aula: os objetivos da aula e de cada exercício, a descrição do respetivo exercício, a duração dos mesmos, os critérios de êxito, assim como as palavras-chave que me apoiavam nos *feedbacks* para atingirem e irem ao encontro dos objetivos da sessão. Além disso, no cabeçalho estava presente a minha identificação, a modalidade a lecionar, a data, o ano/turma, a hora, a duração, o número da aula e da UD, o espaço em que a matéria foi lecionada, a função didática da aula, os objetivos a atingir na mesma e os recursos materiais.

A parte inicial da aula é normalmente caracterizada pela realização da chamada por parte do professor aos alunos. Nas minhas primeiras abordagens à turma, esta ação foi algo que senti necessidade de fazer, de maneira a conseguir confirmar as presenças e registar as faltas, mas à medida que ia conhecendo os alunos já não tinha necessidade de a realizar. Assim, no início da aula propunha geralmente uma tarefa de ativação geral, de forma a predispor e a preparar os alunos para a parte fundamental da aula, indo já ao encontro dos objetivos delineados para a mesma.

Em relação à parte fundamental da aula, como o próprio nome indica, esta refletia o

momento central da aula, dando conta dos seus objetivos, com a maior duração dos exercícios. Neste período da aula, o professor transmite uma maior quantidade de *feedbacks* de forma a melhorar e a contribuir para uma melhor aprendizagem dos conteúdos por parte dos seus alunos, porquanto reflete a construção do conhecimento com a realização de exercícios que estejam de acordo com os conteúdos a lecionar e com os objetivos da própria aula.

Por último, a parte final da aula incluía o retorno à calma. O término das aulas servia geralmente para realizar um breve balanço com os alunos acerca da sessão e uma contextualização da próxima, bem como transmitir informações importantes. Outras vezes, servia para refletir em conjunto acerca de situações ou problemas que ocorressem, pois o comportamento da turma não era o melhor e, também para alertar para questões como o desempenho dos alunos na aula.

Os planos de aula eram algo que realizava antecipadamente antes de cada aula, mas que não tinha necessidade de utilizar ou até mesmo consultar no decorrer da mesma, devido ao facto de já ter alguma experiência fora do contexto escolar, que fez com que não tivesse necessidade de o verificar ou utilizar para resolver algum imprevisto. Segundo Metzler (2011), é essencial que o professor seja capaz de não se cingir ao plano, alterando-o se tal for necessário, para dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula. Caso aconteça algum imprevisto o professor deve ter um plano de reserva. Nem sempre o plano de aula foi seguido e cumprido à risca, ora não se realizava um exercício devido à extensão do tempo noutros exercícios, ora porque surgia a necessidade de adaptar e alterar exercícios que não eram apropriados ao nível geral dos alunos. Este processo permitia-me refletir e repensar sobre o sucedido para não cometer os mesmos erros nas aulas seguintes, procurando adequar os exercícios à turma. Ao longo do processo da PES, os planos de aula foram sempre sujeitos a alterações sugeridas pela nossa SV, que nos reforçou para alguns fatores importantes que deveriam constar no plano de aula. Ao longo do tempo, estes foram sendo aperfeiçoados com as correções que foram realizadas pela SV, para o qual nos alertou para aspetos importantes como os objetivos específicos, que deveriam ser dirigidos aos alunos, clarificando o modo de «como» fazer para obter o sucesso. Além disso, alertou-nos para a importância de incluir critérios de êxito ou palavras-chave que fossem de encontro aos objetivos, no sentido de auxiliar a nossa intervenção na aula. Todos estes aspetos foram tidos em consideração na elaboração do meu plano de aula (sendo aprimorado com o decorrer do ano), tanto com a ajuda da SV como também do OC. As minhas maiores dificuldades na elaboração do plano de aula centravam-se na criação de exercícios que fossem de encontro aos objetivos e que estivessem adaptados ao nível geral da

turma. Muitas vezes, criava exercícios que para mim pareciam ser simples, mas na verdade tornavam-se complicados para os alunos e nem sempre as suas respostas correspondiam ao que era previsto.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

A prática docente é imprevisível à nossa formação profissional. Apesar do planeamento ser fundamental para a realização da prática, este nunca nos permite prever todas as situações/problemas que um professor é confrontado no seu dia-a-dia. Neste ponto, o OC teve uma preponderância muito grande no auxílio que nos deu, na medida em que nos ajudou a ultrapassar dificuldades e problemas que foram surgindo. Ao mesmo tempo, estimulava a aquisição e reconstrução de bastantes conhecimentos, chamando à atenção a aspetos que iam ocorrendo durante a nossa prática. Senti que ao longo da PES evoluí e aprendi imenso, principalmente com os erros que cometi, que me fizeram crescer e obrigaram a refletir e a melhorar a minha atuação com as correções que me foram proferidas.

Para Siedentop (2008), a ação pedagógica do professor no momento da realização deve atender a quatro dimensões: Instrução, Gestão, Clima e Disciplina. De seguida, falarei sobre a minha atuação enquanto professor, de acordo com estas dimensões, explicando a sua importância nas aulas de EF e na melhoria dos nossos processos de intervenção pedagógica na PES. Isto porque, *“As quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino”* (Siedentop, 2008), influenciando-se mutuamente. No caso da dimensão instrução, quando esta é muito extensa e pouco esclarecedora origina, por um lado pouca rentabilização do tempo, e por outro, oportunidades de distração e indisciplina dos alunos, com reflexos menos positivos no clima da aula. Da mesma forma estas dimensões, de clima e disciplina, podem influenciar a dimensão instrução por não se reunirem boas condições para instruir.

4.1.3.1.1. Instrução

A palavra instrução é vista frequentemente associada às intervenções verbais do professor, relativas à transmissão de informação, explicação, diretivas e chamadas de atenção, acompanhadas ou não de demonstração (Graça, 2001). Esta tem consequências diretas nas

aprendizagens dos alunos, visto que o entendimento dos alunos acerca da matéria depende em grande medida da comunicação do professor, tanto ao nível dos conteúdos e da explicação das tarefas, como ao nível da apreciação que deve fazer ao desempenho do aluno (*feedbacks*).

Segundo Siedentop (2008), a instrução consiste na comunicação e transmissão de informação, que deve ser cuidada e pode ser dividida em vários tipos, tais como: preleção, explicação, demonstração e *feedbacks*.

No que diz respeito aos momentos de preleção, estes ocorrem no início da aula, seja como forma de revisão dos conteúdos abordados na última aula, seja como transmissão de informações relevantes ou seja como apresentação das tarefas e conteúdos a serem lecionados na respetiva aula. No final da sessão, também é feita uma breve contextualização e balanço daquilo que foi realizado. No meu caso, na maior parte das vezes no início da aula e, como forma de rentabilizar o tempo de prática, iniciava a sessão com a explicação daquilo que era para fazer, pois acredito ser importante esta instrução inicial, se for curta e objetiva. Ou seja, esta deve fazer com que os alunos compreendam aquilo que é para fazer ao longo da sessão, sem que se dispense muito tempo. Já no final da sessão e, dependendo do tempo que ainda dispunha, normalmente fazia um breve balanço daquilo que era a aula, uma contextualização do que seria a próxima, bem como alertava os alunos para algumas questões e normas relativas ao comportamento e aproveitamento da aula. Além disso, também adotei em algumas aulas a estratégia do questionamento, ou seja, realizava questões aos alunos acerca da matéria lecionada, de forma a perceber e a esclarecer se os alunos assimilavam o que era transmitido e exercitado na aula.

Os momentos de explicação e demonstração, que também estão interligados, sucedem-se não só no início da aula, como também na transição dos exercícios como forma de explicação do que é para fazer e como fazer, de maneira a ir ao encontro dos objetivos da aula. Nestes momentos, tinha a preocupação em utilizar uma linguagem cuidadosa e adequada à disciplina através de termos mais apropriados e de fácil compreensão para todos os alunos, procurando não só explicar na teoria aquilo que era para fazer, como também demonstrar na prática como o fazer, de modo a assimilarem e compreenderem o que ia sendo transmitido. O uso de palavras-chave e de critérios de êxito foram um instrumento utilizado para os alunos irem ao encontro dos objetivos dos exercícios e da própria aula. Nas minhas aulas, utilizava o método de explicar os exercícios no início de uma forma geral e breve e, de seguida, passava para a demonstração na prática daquilo que era para fazer. Para o efeito, recorria muitas vezes a alguns alunos para exemplificarem, como se realizava o exercício e os erros mais frequentes, ou então realizava

apenas eu a demonstração. Inicialmente, fazia a uma velocidade mais lenta, para que os alunos conseguissem acompanhar e compreender, fazendo de seguida à velocidade pretendida. Desta forma, sentia que os alunos atingiam e compreendiam mais facilmente o exercício vendo-o a desenrolar. O posicionamento também foi um elemento fundamental na demonstração e, algo que tive em atenção e preocupação nas aulas, de modo a não perder o contacto visual de todos os alunos e o controlo da turma durante a explicação. Ao nível da projeção de voz, procurei que o meu tom fosse audível e bem presente para todos os alunos, principalmente com outras aulas a decorrer ao mesmo tempo, para fazer chamadas de atenção ou correções. A utilização de um sinal sonoro, nomeadamente um apito durante as aulas, foi igualmente umas das estratégias utilizadas para captar a atenção de todos os alunos rapidamente.

Os *feedbacks* são igualmente uma estratégia instrucional, que promove a interação entre o ensino e a aprendizagem, mas também entre o professor e o aluno. O *feedback* não é somente a transmissão do que está certo ou errado, este visa também direcionar os meios que o aluno pode ou deve utilizar para melhorar a sua aprendizagem. No entanto, também é necessário verificar e esclarecer se o aluno compreendeu, se a mensagem foi passada com sucesso, o que ele reteve e que vantagens trouxe após a informação recebida.

Ao longo da PES, em todas as aulas, tentava sempre emitir *feedbacks* aos alunos, embora mais a uns do que a outros. Esta foi uma questão que me fez pensar muitas vezes na dificuldade que o professor tem de conseguir observar tudo e imitar *feedbacks* a todos os alunos. Pois, uma situação é a turma toda estar a cometer o mesmo erro, sendo o *feedback* direcionado para o grupo, outra situação, é quando os alunos cometem erros diferentes em certas habilidades motoras. Neste último caso, o professor tem que dar um *feedback* mais individualizado e nem sempre é fácil atender a todos os alunos. Por isso, optei por fornecer *feedbacks* tanto à turma no geral, como em grupos ou individualmente. No entanto, creio que se torna mais vantajoso emitir *feedbacks* individualizados ou a pequenos grupos, pois permite-nos controlar melhor possíveis momentos de dispersão e captar mais facilmente a atenção dos alunos. Os ciclos de *feedbacks* geralmente ocorriam durante a exercitação dos alunos, ao utilizar palavras-chave específicas, de forma a ir de encontro aos objetivos da aula. Durante a PES, também tentei adotar *feedbacks* interrogativos para poder colocar os alunos a pensar no que teriam de fazer, evitando ser tão prescritivo. O aluno construía e refletia a sua própria aprendizagem, através do seu pensamento ao ser questionado, encontrando assim respostas para resolver os problemas que surgiam.

4.1.3.1.2. Gestão

De maneira a gerir eficazmente o tempo de aula, o professor deve adotar comportamentos adequados que se encontrem inteiramente conectados com esta dimensão. Mais tarde, esses comportamentos irão contribuir com um envolvimento mais elevado dos alunos nas atividades/tarefas da aula, reduzindo o número de comportamentos inapropriados e utilizando eficazmente o tempo de aula (Siedentop, 2008).

Relativamente à gestão, esta consiste no comportamento do Professor e na capacidade de produzir elevados níveis de envolvimento dos alunos nas atividades. Deste modo, a minha preocupação neste parâmetro prendeu-se sobretudo em rentabilizar ao máximo o tempo de empenhamento motor, evitando constantes paragens e quebras na aula que fizessem com que os alunos estivessem fora da atividade. Por vezes, a gestão da aula era um problema porque a predisposição dos alunos para a sua prática não era a mais benéfica. Por isso, procurei criar algumas rotinas nas aulas, como por exemplo a utilização do sinal sonoro e a regra da contagem para que os alunos se aproximassem rapidamente, de forma a agilizar momentos de transição, gestão e instrução entre exercícios. Desta maneira, sobretudo na UD de basquetebol e futsal (por serem modalidades coletivas) criei os grupos/equipas de trabalho antecipadamente, onde procurei fazer uma gestão ponderada e cuidada da sua constituição para o decorrer das aulas, o que de certa forma me ajudou a perder menos tempo, rentabilizando-o na prática.

Outro problema que existiu e condicionava a gestão da aula estava relacionado com a relação dos alunos. Existiam níveis de desempenho motor diferentes na turma, isto é, quando os grupos/equipas de trabalho eram mistos normalmente os alunos queixavam-se e reclamavam que não queriam ficar naquele grupo ou com algum colega e, até mesmo recusavam cumprir a tarefa por quererem ficar com outro aluno/grupo. Este facto obrigou-me muitas vezes a ter que reformular os grupos. Por exemplo, na UD de futsal a divisão de grupos tinha de ser por género, dada a heterogeneidade nos níveis de desempenho motor dos alunos, mas também da predisposição e motivação que existia para a realização das tarefas. Através desta gestão, foi possível observar um melhor envolvimento e aproveitamento na prática da modalidade, tanto dos rapazes como das raparigas. Esta divisão permitiu também diferenciar e adaptar a aprendizagem dos alunos, ou seja, enquanto os rapazes realizavam um exercício mais complexo e apropriado às suas capacidades, as raparigas realizavam outra tarefa ajustada ao seu nível, com exercícios mais analíticos. Assim, adaptando a aprendizagem dos alunos em função dos grupos de nível, cumpriu-se com os objetivos da aula. Esta estratégia foi bem conseguida, visto

que adaptei as aprendizagens às capacidades dos alunos, sabendo que cada um tem o seu ritmo de processamento e assimilação, procurei ajustar os desafios às suas capacidades. Portanto, os objetivos definidos foram atingidos, as aprendizagens maximizadas e a gestão dos alunos mais apropriada. De forma também a atribuir algum sentido de responsabilidade e autonomia à turma, em algumas aulas, elegi alguns alunos que tiveram a tarefa de efetuar a seleção dos grupos, com a intenção de evitar algum tipo de descontentamento e desmotivação nas tarefas da aula.

Por fim, mas não menos importante, tive sempre o cuidado com a disposição do espaço e o uso do material. Neste sentido, antes de iniciar a aula procurava já dispor do material todo pronto, por forma a rentabilizar o tempo de aula que dispunha. Além disso, tentava já trazer todo o material que ia utilizar no decorrer da aula, evitando a perda de tempo ao ir buscá-lo e montá-lo. Em momentos de transição, procurava preparar o exercício seguinte, ora durante a execução dos alunos, ora quando os deixava hidratar. Contudo, também recorria muitas vezes aos alunos dispensados da aula para montar os exercícios, explicando-lhes o que era para fazer, como fazer e onde colocar o material no espaço.

4.1.3.1.3. Clima/Disciplina

No que diz respeito a estas duas dimensões, como referido anteriormente, considero que ambas se influenciam mutuamente, conjuntamente com a qualidade de instrução e gestão.

De acordo com Siedentop (2008), a promoção de um bom clima de aula exige aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambientais, encontrando-se a disciplina bastante afetada pela gestão e instrução. Ainda de acordo com Siedentop (2008), é necessário o desenvolvimento de comportamentos adequados por parte dos alunos que irão, posteriormente, prevenir os distúrbios, além de apenas efetuar uma intervenção sobre os comportamentos inadequados.

Sem disciplina as aulas dificilmente correm como o planeado, por isso é de tremenda importância a implementação de regras desde do início do ano. Portanto, é fundamental que os alunos respeitem as regras, o professor e colegas, para que assim haja um bom ambiente na aula e os exercícios fluam naturalmente. De acordo com Barbosa et al. (2011) “*a relação professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.*” Assim, desde o início procurei manter uma postura firme e exigente perante a turma, chamando à atenção sempre que houvesse necessidade, mas ao mesmo tempo criando um bom ambiente e uma relação

pedagógica positiva.

O professor tem um papel fulcral na cautela da indisciplina, sendo fundamental a existência de uma relação saudável entre o professor e o aluno. Segundo Piéron (1996), devemos sempre que possível ignorar os comportamentos fora da tarefa, desde que estes não ultrapassem os limites aceitáveis ou não perturbem a atividade da turma, no entanto, nos comportamentos de desvio deverá ser realizada uma intervenção rápida e dissuasora, seguida de uma medida corretiva. Quando os alunos têm atitudes inapropriadas durante uma aula é necessário que o professor tome logo uma posição e intervenha, de modo a evitar estas ocorrências de uma forma sempre assertiva nas suas decisões.

Perante este tipo de situações, tentei sempre chamar à atenção aos alunos para que alterassem o seu comportamento. A turma em que desenvolvi a minha prática de ensino registou dois casos de indisciplina na aula de EF, devido a comportamentos desviantes e atos fora da tarefa, que originaram a intervenção do OC e, por conseguinte, colocando os dois alunos fora do espaço de aula. Por vezes, surgiram também momentos de instrução em que os alunos estavam a falar ou a insistirem em conversas paralelas, onde utilizei a estratégia de interromper a instrução, esperando por breves segundos que os alunos fizessem silêncio. Esta medida foi positiva, pois os alunos facilmente percebiam que nos momentos de instrução tinham que prestar atenção. Muitas vezes, adotei também a estratégia de elevar o tom de voz para conseguir captar a atenção e o silêncio dos alunos.

4.1.3.1.4. Ajustamentos

Esta dimensão está relacionada com a necessidade de adaptar e reajustar diversos aspetos às circunstâncias do momento, que não constam no planeamento. Nas aulas de EF existe um elevado número de imprevistos que poderão surgir, daí ser provavelmente uma das disciplinas onde são feitos mais ajustes devido à sua componente prática. Existem diversos fatores com que eventualmente um professor se pode deparar no seu dia-a-dia, sendo eles o número de alunos previstos, as condições meteorológicas quando o professor planeia a sua aula para o espaço exterior e o desenrolar dos exercícios propostos pelo professor, aos quais os alunos poderão não «corresponder» às expectativas. Assim, os ajustamentos visam propor mudanças que permitam o aperfeiçoamento e melhoria das aprendizagens dos alunos.

No decorrer das aulas que lecionámos foi surgindo a necessidade de efetuarmos diversos ajustamentos, que considerámos inicialmente bastante complexas, devido à nossa falta

de conhecimento. Ou seja, devido ao receio de não cumprir com o que era definido e, ainda, à falta de experiência para saber o momento mais conveniente de as tomar. A título de exemplo, no final do 1º período ocorreu uma alteração no planeamento da UD de atletismo, onde não foi realizada a abordagem ao triplo-salto que estava previamente definida, pela caixa de areia não apresentar as melhores condições e não poder ser utilizada. Esta situação obrigou a fazer ajustes e a ter que reformular as aulas da UD. Porém, como no final do período estava pré-estabelecido realizarmos duas avaliações na área da aptidão física, nomeadamente o circuito funcional e o teste do vaivém, as aulas que estavam destinadas para a lecionação ao triplo-salto serviram para os alunos treinarem para o circuito, realizando ambas as avaliações e um teste escrito acerca das três modalidades lecionadas no 1º período.

Outro dos ajustamentos centravam-se nos exercícios das aulas que, por vezes, eram pouco motivantes ou demasiado complexos, sendo necessário fazer ajustes na própria aula, acrescentando ou diminuindo algumas das variantes que os mesmos englobavam.

Uma grande parte dos ajustamentos ocorreram no final do 2º Período e durante todo o 3º Período, onde as nossas atividades escolares sofreram inúmeras alterações dado as ocorrências causadas pela pandemia da doença COVID-19. Tal obrigou-nos a reajustarmos todo o nosso trabalho e a lecionar as aulas através do Ensino à Distância (E@D).

Ao longo do ano letivo, todas as dimensões anteriormente referidas foram sendo aprimoradas através de reflexões individuais e conjuntas, bem como da experiência que fomos adquirindo ao longo das aulas.

4.1.4. Avaliação

Em termos legais, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, no artigo 23.º, “*a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas.*” Avaliar é uma tarefa bastante complexa em todo o processo, mas é um instrumento pedagógico que fornece ao professor respostas e dados relativos às aprendizagens adquiridas pelos alunos. Quaisquer atividades, tarefas ou atitudes podem ser alvo de avaliação, sendo este um meio para identificar as contrariedades a solucionar em função das necessidades e do contexto, permitindo assim que os alunos tenham uma aprendizagem mais ajustada.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril afirma no artigo 24.º, que “*a avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da*

escola, compreende as seguintes modalidades de avaliação: a) diagnóstica; b) formativa; c) sumativa.”

Em cada uma destas modalidades do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação apresenta finalidades diferentes, processando-se da seguinte forma: a avaliação diagnóstica (AD) tem o objetivo de perceber o nível das habilidades dos alunos e identificar necessidades iniciais; a avaliação formativa (AF) pretende identificar quais as dificuldades e necessidades dos alunos em relação aos diferentes conteúdos, ao longo do processo, podendo este ser ajustado; por último, a avaliação sumativa (AS) com o propósito de perceber a evolução dos alunos desde a primeira avaliação, e em concordância, atribuir uma classificação aos alunos face ao seu desempenho (Rosado & Silva, 2010).

Durante o ano letivo, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi acompanhada através da AF, de forma a conseguir detetar dificuldades, necessidades e adaptar o processo de ensino ao nível da turma, acompanhando a evolução e respostas dos alunos. Desta forma, aquando do momento da AS, conseguia esclarecer e confirmar os dados que tinha recolhido anteriormente. Assim, fui construindo instrumentos que me auxiliaram na realização das diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Por fim, avaliar foi, sem dúvida, umas das dificuldades que senti ao longo da PES por considerar um processo complexo e pela importância de ter que atribuir ou classificar o desempenho/habilidades dos alunos sem que fosse injusto para com todos.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, o artigo 25.º salienta que "*a avaliação diagnóstica facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional.*"

A AD é normalmente realizada no início do ano e/ou no início de cada UD e, permite analisar o nível da turma, identificando assim as dificuldades dos alunos e servindo de suporte para a planificação das UD's.

Através da informação recolhida, o professor procede ao planeamento em função do contexto diagnosticado, estabelecendo metas e objetivos que sejam alcançáveis por parte de todos os alunos e, planeando as aulas de acordo com esses objetivos e níveis da turma.

A AD foi realizada no início do ano letivo, através de informações dadas pelo OC e tendo como suporte a observação do nível de desempenho motor dos alunos e predisposição

para a prática. No decorrer do ano, procurei aconselhar-me com o OC acerca das dificuldades e das necessidades que a turma evidenciava, pois além de este ter sido o professor da turma no ano anterior, também conhecia as suas características. Em função das informações cedidas pelo OC e das minhas observações nas primeiras aulas, realizava o planeamento das UD's de forma a adaptá-las ao nível e às necessidades da turma, contribuindo para um melhor desempenho dos alunos. Por exemplo, na primeira aula da UD (futsal), como pretendia diagnosticar o nível e as dificuldades dos alunos utilizei como instrumento de recolha de dados uma escala de apreciação. Esta grelha tinha como objetivo atribuir uma classificação de 1 a 5, conforme o desempenho dos alunos nos diversos parâmetros estabelecidos. Para a realização desta avaliação foram descritos três elementos técnicos do futsal e dois elementos táticos. A atribuição do nível 1 classificava o desempenho do aluno como muito insuficiente; nível 2 como insuficiente; nível 3 como suficiente; nível 4 como bom até ao nível 5, que era considerado excelente na qualidade de execução do conteúdo. Na aula dedicada a este momento de avaliação, optei por realizar um exercício analítico em que a observação dos alunos se prendeu sobretudo na execução de elementos técnicos e, mais tarde, na execução destes e das ações táticas em situação de jogo, que de certa forma me facilitou a observação, ajustando-se ao modo como pretendia avaliar os alunos no final da UD.

Com este efeito, nunca foi descurada a aprendizagem dos alunos, isto é, o *feedback* esteve sempre presente nestes momentos, fazendo com que os erros fossem corrigidos logo que possível. A articulação entre a observação, avaliação e ensino foi uma das grandes dificuldades, pois senti que se tornava demasiado complexo avaliar, registar os parâmetros de avaliação e, ao mesmo tempo, corrigir e ensinar os alunos. Certamente, este motivo deveu-se à falta de experiência que temos na observação. Além disso, o facto de ter também uma turma um pouco extensa (25 alunos) dificultou a tarefa, visto que tinha de observar todos com muita atenção e rigor nos momentos de avaliação.

4.1.4.2. Avaliação Formativa

De acordo com Araújo e Diniz (2015), a AF é o método que procura a interpretação de evidências, visando informar os alunos e professores acerca do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os mesmos autores, para os alunos, a AF providencia informações sobre as suas aprendizagens, tais como: em que patamar estão, onde precisam de chegar e como o fazer da melhor maneira. Por outras palavras, Aranha (1993) afirma que a AF notabiliza-se

por uma articulação apertada com o processo de ensino e aprendizagem, desempenhando uma ação de controlo e ajustamento contínuo em relação ao trabalho corrente.

A AF é feita de uma forma contínua durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta caracteriza-se pela observação de todos os alunos em todas as aulas, o que permite acompanhar o desenvolvimento, a aprendizagem e a obtenção de dados e informações acerca do desempenho dos alunos. Esta pode assumir dois tipos de carácter: formal, quando são elaborados documentos com critérios que auxiliam o professor na recolha de dados; informal, quando o professor anota aspetos relevantes da aula no que toca à prestação dos alunos, não existindo um critério, ou seja, suportando-se apenas por registos e observações informativas.

Assim sendo, para a realização da AF optei por realizá-la de forma informal, procurando recolher dados que os alunos me iam apresentando ao longo das aulas. Neste sentido, acreditando que o mais importante no processo de avaliar era acompanhar o progresso e a evolução dos alunos, com esse intuito procurei incutir-lhes empenho e cooperação, porque esta avaliação tinha um carácter contínuo (avaliados em todas as aulas). Ou seja, não atribuí uma nota da aula, mas realizava pequenas observações sobre o desempenho e comportamento da turma, através das várias reflexões da aula.

Estas reflexões tinham um carácter geral que eram baseadas na aula, tanto na prestação do professor, como nas respostas e aprendizagens dos alunos, bem como no desempenho e comportamento da turma durante as aulas das UD's. Esta avaliação tornou-se extremamente útil para todo o processo de ensino e aprendizagem, visto que permitiu através da reflexão perceber e relatar a evolução do desenvolvimento dos alunos ao longo do ano. De igual forma, também proporcionou a descoberta de dificuldades, quer minhas quer da turma, obrigando a repensar e a ajustar de modo a evitar os mesmos erros e a superar as dificuldades.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa

Segundo Araújo e Diniz (2015), a AS é vista como um processo no qual o professor recolhe evidências de uma maneira planeada e sistemática, de forma a fazer um resumo do resultado do processo de ensino e aprendizagem. Com a AS é possível conceder uma classificação (não obstante), onde este não deve ser o único objetivo, uma vez que a sua finalidade deve retratar o aluno das suas qualidades e pormenores a melhorar e não apenas classificar (Rosado & Silva, 2010).

Portanto, a AS foi sempre realizada nas duas últimas aulas de cada UD e tinha como objetivo avaliar os alunos tendo em conta os critérios de avaliação, para assim analisar se houve evolução do aluno no decorrer da UD. Este tipo de avaliação teve como objetivo a atribuição de uma classificação quantitativa ao desempenho do aluno e serviu como balanço final de todo o processo de ensino e aprendizagem para confirmar os dados que foram recolhidos ao longo de todas as aulas de cada modalidade.

Estas aulas de avaliação mantiveram a mesma estrutura que as restantes, variando apenas os exercícios critério em função da modalidade, mas mantendo o objetivo principal, bem como a minha atuação. Desta feita, forneci sempre *feedbacks* de forma a promover uma melhor aprendizagem dos alunos, pois em todos os momentos esta deve ser a nossa maior preocupação.

No decorrer da lecionação de modalidades individuais e coletivas, a minha intervenção foi sempre idêntica, dando importância em todas as partes da aula aos elementos técnicos e táticos das modalidades.

Para a realização da AS utilizei uma grelha com diversos conteúdos a avaliar, assim como os respetivos critérios a observar. Para a atribuição dos níveis de 1 a 5, o AEJSC disponibilizou um documento de avaliação, com os seguintes critérios: 1 – Não executa; 2 – Executa com muitas dificuldades; 3 – Executa com dificuldades; 4 – Executa bem; 5 – Executa muito bem. Para transformar estes valores numa nota final, em cada UD defini vários elementos de avaliação, no qual cada um tinha uma percentagem e juntos perfaziam um total de 100% na nota final da modalidade. Dando o exemplo de uma modalidade individual, como foi o caso do Ténis, avaliou-se a execução técnica dos alunos pela observação de como estes realizavam a pega da raquete, a posição de espera, o serviço, os batimentos de direita e de esquerda a duas mãos, em situação de jogo 2x2 em pares mistos. Estes cinco elementos tinham todos um peso de 20%, perfazendo um total de 100% da classificação final. Nas modalidades coletivas, como por exemplo o Basquetebol, avaliou-se os elementos técnicos dos alunos pela observação do passe/receção, drible e lançamentos, assim como os elementos táticos como a defesa individual, desmarcação e o passe e corte em situação de jogo 3x3, sendo que a percentagem foi repartida igualmente de 20% para os elementos técnicos e táticos. A decisão de igual distribuição de percentagens, tanto para os elementos técnicos como para os elementos táticos, decorre da crença que ambos são importantes e se complementam. Por exemplo, para o aluno conseguir realizar a ação tática do passe e corte, este primeiro deve conseguir realizar a ação técnica do passe, para posteriormente realizar o corte em direção ao cesto, complementando-se assim uma ação com a outra. De salientar que o OC deu-nos sempre total liberdade para criarmos os nossos

próprios critérios e conteúdos a avaliar, pelo que no final das UDs era atribuída uma classificação de acordo com o cumprimento ou não dos critérios.

Um dos aspetos que foram discutidos sobre a avaliação na primeira reunião de departamento foi que a mesma seria realizada nos diferentes domínios de desenvolvimento do aluno: domínio psicomotor (Aptidão Física, com um peso de 15% e as Atividades Físicas, com um peso de 45%, o que faz um total de 60%), no domínio cognitivo (domínio do «saber» e referente aos Conhecimentos, com um peso de 10%), e no domínio sócio afetivo (domínio do «saber-estar» com um peso final de 30% nas Atitudes), de acordo com os critérios definidos no projeto curricular de EF adotado na escola.

A avaliação da aptidão física era realizada através do programa FITescola, onde foram atribuídas as classificações consoante algumas grelhas pré-estabelecidas pelo GEF, com os valores de referência e as percentagens dos diferentes testes, juntamente com o tempo de duração de um Circuito Funcional que a escola também realiza (de acordo com o respetivo sexo e ciclo de ensino do aluno).

O domínio cognitivo com uma cotação de 10% era avaliado através da realização de um teste escrito ou atribuição de uma percentagem de 0-100% na aplicação dos conhecimentos na prática. Neste domínio foi possível avaliar os alunos, através do conhecimento dos objetivos, regras e conteúdos técnico-táticos das modalidades lecionadas em contexto teórico ou prático.

Por último, o domínio sócio afetivo com uma cotação de 30% na classificação final foi avaliado ao longo de todas as aulas, no que se refere aos parâmetros da responsabilidade (assiduidade, pontualidade, faltas de material); cumprimento de regras (respeito pelos colegas e professor, cumprimento com as rotinas da aula/banho); envolvimento no trabalho (atenção/concentração, cooperação, empenho) e autonomia (realiza e termina as tarefas sem supervisão do professor em segurança), tratando-se de uma avaliação mais subjetiva, em que no final de cada período era atribuído um nível de 1 a 5 a cada um destes parâmetros, convertidos numa média.

Em suma, de maneira a conseguir transformar todos estes domínios numa classificação final, realizava a média de todos os parâmetros de avaliação e obtinha uma percentagem, que depois convertia para os níveis de 1 a 5 correspondentes a cada aluno.

4.1.4.4. Autoavaliação

A Autoavaliação (AA) é um instrumento que permite aos alunos refletirem de uma

forma consciente e pessoal todo o seu trabalho, as suas aprendizagens e as suas capacidades em determinadas modalidades.

Quando o aluno realiza a AA, este forma uma opinião pessoal e uma apreciação crítica acerca do seu desempenho nos vários domínios, com o objetivo de refletir e pensar sobre a sua evolução ao longo do período e em cada UD. Ao professor, cabe a responsabilidade de ser capaz de estimular essa capacidade de autoapreciação, de maneira a tornar o aluno ciente daquilo que fez.

Na última aula do 1º período, entregámos no final da aula a cada aluno uma ficha de AA, em que estes eram questionados sobre o seu desempenho ao longo das modalidades e na área da aptidão física, onde atribuíam uma classificação a cada, tendo em conta os critérios de avaliação e todos os objetivos propostos, refletindo e fundamentando essa mesma avaliação.

Já no 2º e 3º período, devido aos constrangimentos causados pela pandemia da doença COVID-19 e pela respetiva suspensão das atividades escolares, foi-nos criado e partilhado pelos professores do GEF um formulário de AA, através da aplicação da *Microsoft Forms*. Mais tarde, através desta mesma aplicação, enviámos para o *email* da turma o formulário, onde os alunos tiveram acesso ao mesmo e teriam que preencher este questionário de modo a conseguirem realizar a sua AA. À medida que os alunos preenchiam e submetiam o formulário era criada na mesma aplicação uma grelha *Excel* com as respostas e as autoavaliações dos alunos.

Concluindo, o processo de AA é orientado pelo professor que fornece aos alunos informações e dados suficientes que lhes possibilitem refletir acerca da sua prestação. De um modo geral, foi possível verificar que os alunos demonstram dificuldades em justificar as suas atribuições, autoavaliando-se com uma determinada classificação, mas sem fundamentar especificamente o porquê de ser atribuída a mesma. Ainda assim, é fundamental a integração dos alunos no processo de avaliação, incutindo-lhes desta forma comportamentos reflexivos sobre o seu desempenho e comportamento e, por conseguinte, levando os alunos a compreender se as atitudes que têm são adequadas a partir da comparação da nota que atribuiu a si próprio e, que posteriormente, o professor estabeleceu.

4.1.5. Ensino à Distância

Em meados de março surgiu um vírus que fez parar o mundo, propagando-se por vários países a nível mundial, sendo esta pandemia denominada de COVID-19.

Dadas as circunstâncias que estavam a ocorrer noutros países e, que mais tarde, veio a

aparecer no nosso país, foi decretado o estado de emergência que suspendeu todas as atividades escolares letivas e não-letivas. Desta forma, foram aplicadas medidas que vieram restringir e alterar o paradigma das escolas, dos alunos e dos professores. As escolas foram encerradas por tempo indeterminado e as atividades letivas presenciais foram suspensas, devido ao facto da escola ser um meio de propagação do vírus. Segundo o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de Abril, artigo 2.º refere que *“na situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas, as aprendizagens são desenvolvidas através da modalidade de ensino não presencial, com recurso às metodologias que cada escola considere as mais adequadas, de acordo com as orientações do Ministério da Educação”*. Este ainda refere que *“as escolas devem definir e implementar um plano de ensino à distância, com as metodologias adequadas aos recursos disponíveis e critérios de avaliação, que têm em conta os contextos em que os alunos se encontram.”* Em virtude destes aspetos, o AEJSC adotou a modalidade do E@D com recurso à plataforma do *Microsoft Teams*.

De acordo com a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, *“a modalidade de ensino à distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. Os avanços no domínio dos sistemas tecnológicos permitem a configuração de ambientes virtuais de aprendizagem, com funcionalidades de integração pedagógica, permanentemente acessíveis a todos os participantes no processo educativo, em especial aos professores e aos alunos.”* Também como consta no artigo 4.º, o *“ensino à distância é uma modalidade educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos”*.

A escola teve um papel preponderante nas orientações que foram dando constantemente aos professores e a toda a comunidade educativa, que rapidamente se reorganizaram, de forma a não comprometer e pôr em causa o ano letivo e as aprendizagens dos alunos.

No início do 3º período, realizou-se uma reunião do departamento de expressões, com vista à preparação do 3º período. Nesta reunião ficou definido que iriam existir dois tipos de sessões de trabalho: as sessões síncronas, que consistiam numa aula *online* por semana com a turma de 50 minutos; e duas sessões assíncronas, que diziam respeito às tarefas de trabalho autónomas dos alunos (fora da aula) com uma duração de 20 minutos cada. Estas podiam alternar entre duas a três tarefas, dependendo da disciplina.

Segundo o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, o artigo 5.º refere que os professores devem adaptar o seu planeamento, sob a coordenação do diretor de turma, garantindo as aprendizagens de todos os alunos, competindo ainda aos professores “*recolher evidências da participação dos alunos, tendo em conta as estratégias, os recursos e as ferramentas utilizadas pela escola e por cada aluno.*” Para isso, os professores “*elaboram um registo semanal dos conteúdos ministrados, das sessões síncronas e assíncronas realizadas e de outros trabalhos desenvolvidos pelos alunos.*” Com efeito, no final do 2º período e início do 3º período foram realizadas também algumas reuniões de turma, para se criar estratégias e ferramentas de trabalho, que possibilitasse à diretora de turma tomar conhecimento acerca do que era realizado em cada disciplina. Assim, ficou decidido em conselho de turma que no 3º período, todas as semanas os professores teriam que preencher um plano semanal referente à sua disciplina, que consistia em registar os conteúdos a lecionar, as atividades/tarefas e os recursos a utilizar, assim como assinalar num mapa de faltas semanal os alunos que faltavam às sessões síncronas e os que não realizavam as tarefas das sessões assíncronas dessa semana. Portanto, através dos registos que foram feitos semanalmente por cada professor na sua disciplina, foi possível a diretora de turma conseguir ter acesso ao desempenho dos alunos para, mais tarde, em contacto com os encarregados de educação pudesse comunicar casos de alerta.

Por fim, foram realizadas igualmente reuniões com o GEF, que tinham como intuito reorganizar o planeamento das aulas de EF para o 3º período e compreender quais as modalidades lecionadas durante este ano e as que ficaram por lecionar, para se ter em consideração o planeamento do próximo ano letivo. Estas reuniões serviram para definir os temas e modalidades que podiam ser lecionadas nas tarefas das sessões assíncronas e o que cada professor ia realizar nas sessões síncronas. Ficou assim delineado que as tarefas das sessões assíncronas iam consistir na realização de um circuito de treino de aptidão física, em que o GEF semanalmente apresentaria propostas, e realizaria um questionário para os alunos registarem, como forma de controlo e monitorização das tarefas. Em relação às sessões síncronas ficaria ao critério de cada professor decidir o que fazer ou lecionar nas suas aulas com os seus alunos.

4.1.5.1. Sessões Síncronas

Segundo a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro menciona no artigo 4.º, a sessão síncrona é “*aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem online com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no chat*

ou em videoconferências”.

Como referi no ponto anterior, em reunião de GEF foi dada autonomia a cada professor para decidir o que fazer em cada aula. Na primeira aula e, em consonância com o OC, optei por explicar as tarefas das sessões assíncronas aos alunos, no qual apresentei um *PowerPoint* com a descrição das tarefas assíncronas e disponibilizei todos os documentos aos alunos no canal da disciplina. Para esta nova realidade, senti algum desconforto e estranheza por estar a lecionar uma aula por videochamada, o que por si só se tornou diferente. Foi um contexto completamente diferente do que estava habituado a presenciar com os alunos mas, mais tarde, acabou por se tornar um hábito. Nas aulas seguintes, as sessões síncronas serviram para falar com os alunos individualmente sobre as dificuldades sentidas na realização das tarefas assíncronas, bem como para esclarecer dúvidas que existiam e alertar os alunos que não as realizavam. Com o decorrer das aulas, em conversa com o OC, surgiu a ideia de efetuarmos revisões sobre as regras e conteúdos das modalidades lecionadas, com a pertinência de relembrarmos e esclarecermos os conteúdos lecionados e apresentar outros que não tinham sido falados. Portanto, semanalmente decidi realizar um *PowerPoint* para cada modalidade ou demonstrar vídeos, onde falava acerca das regras e conteúdos. No final da apresentação aplicava um questionário da plataforma *Microsoft Forms*, em que o objetivo passava por verificar quem estava atento à apresentação e, ao mesmo tempo, esclarecer quem estava ou não presente na aula. Os alunos, inicialmente, foram alertados que no final da aula teriam que preencher um questionário, mas que durante a apresentação poderiam tirar dúvidas e, até mesmo, apontamentos para posteriormente responderem ao questionário. Este continha 10 questões de escolha múltipla ou de verdadeiro e falso, e no final, cada aluno conseguia verificar quantos pontos obtinha no total de uma pontuação de 0-100. Na minha opinião, esta estratégia adotada foi bem-sucedida, visto que os alunos conseguiram obter resultados positivos devendo-se ao facto da transmissão e explicação ter sido provavelmente clara e sucinta. Mesmo assim, ainda houve alunos com pontuações baixas.

4.1.5.2. Sessões Assíncronas

De acordo com a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, artigo 4.º, a sessão assíncrona é *“aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem online, bem como as ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em*

estudo”.

Relativamente às tarefas das sessões assíncronas segui, inicialmente, o planeamento do GEF, na qual estava previsto os alunos realizarem um circuito de treino duas vezes por semana. No fim da sua realização, os alunos tinham que registar o número de repetições que alcançavam em cada exercício, em cada dia e as suas dificuldades. Este questionário foi disponibilizado sempre no final das sessões síncronas, no qual era explicada a tarefa para a semana e, mais tarde, os alunos preenchiam e submetiam. Além disso, na segunda sessão síncrona informei os alunos acerca de um novo recurso educativo que foi encontrado pelo Ministério da Educação e se destinou apenas aos alunos do ensino básico até ao 9º ano. Este teve como objetivo coadjuvar e complementar o trabalho dos professores, designado por Telescola. As aulas da Telescola começaram no dia 20 de abril, em que as aulas de EF para o 9º ano eram às terças-feiras das 17h20 às 17h50. Os alunos tinham que assistir às aulas para realizarem depois as tarefas que eram disponibilizadas pelo meio digital. Estas tarefas foram partilhadas no canal da turma no *Microsoft Teams*, monitorizadas por questionários. Este recurso foi utilizado apenas na segunda e terceira aula, pois o GEF foi partilhando tarefas e atividades que realizavam com as suas turmas e surgiu a ideia de aplicar durante duas semanas um circuito de treino adaptado por dois professores do AEJSC. Nas aulas seguintes foi dada a autonomia aos alunos para criarem o seu próprio circuito de treino, que consistia na seleção de 8 exercícios, nos quais, mais tarde, tinham uma semana para o treinarem e filmarem, servindo-se assim como um elemento de avaliação para este período.

Durante estas sessões ocorreram situações distintas no que se refere à entrega das tarefas assíncronas, já que tive alunos que não entregaram nenhuma tarefa desde o início do período, outros não entregavam algumas ou outros que entregavam fora do prazo delimitado, como também tive outros alunos que realizaram/entregaram todas as tarefas propostas dentro do prazo estipulado. Durante as aulas, procurei sempre chamar à atenção aos alunos que não realizavam as tarefas, alertando-os para a avaliação e, que a diretora de turma, mais tarde, teria conhecimento para informar os encarregados de educação.

4.1.5.3. Avaliação em E@D

De acordo com o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril refere no artigo 7.º, Avaliação e conclusão do ensino básico, “*as classificações a atribuir em cada disciplina têm por referência o conjunto das aprendizagens realizadas até ao final do ano letivo, incluindo o trabalho realizado ao longo do 3º período, no âmbito do plano de ensino à distância, sem*

prejuízo do juízo globalizante sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.”

De acordo com o GEF, para a avaliação dos alunos no 3º período foram utilizados os seguintes domínios: Aptidão Física (média de dois vídeos do circuito de treino funcional, com um peso de 15%); Atividades Físicas e Conhecimentos (pontuações dos questionários, com um peso de 55%); Atitudes (assiduidade e pontualidade nas sessões síncronas e cumprimento das tarefas assíncronas, com um peso de 30%). Deste modo, para conseguir controlar e registar todas as tarefas/atitudes dos alunos, criei uma grelha de monitorização que continha todos os parâmetros acima mencionados e resultaria numa avaliação final do período.

Para a avaliação dos vídeos enviados pelos alunos foi criado e partilhado pelo GEF uma grelha de apreciação, com uma escala de 1 a 5, que continha os seguintes elementos da avaliação: a execução; frequência/ritmo; posicionamento e sequência.

Relativamente aos outros dois domínios, realizei uma outra grelha de monitorização que abrangia o período semanal referente às aulas, onde era registado as presenças nas aulas síncronas, cumprimento das tarefas assíncronas, bem como as pontuações obtidas nas revisões realizadas sobre as modalidades lecionadas ao longo do ano. Para esta monitorização, constava nas tarefas síncronas: a plataforma em que era lecionada a aula, a programação da aula e a sua monitorização e nas tarefas assíncronas: as tarefas que eram propostas, o seu plano de trabalho e a sua forma de monitorização.

Em suma, analisados e avaliados todos os domínios, a nota final de cada aluno foi realizada da seguinte forma: (1) nota final do 1º período, de acordo com a média de todos os domínios; (2) nota final do 2º período, de acordo com a média do 1º período e do desempenho do aluno no 2º período; (3) nota final do 3º período, de acordo com o desempenho do aluno neste período, juntamente com a média dos anteriores períodos. Assim, perante todos estes critérios, reflexões e avaliações chegou-se à nota final do ano para cada aluno.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

Segundo o documento orientador da PES⁵, artigo 12º, este refere que na alínea h) é da competência do EE *“participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo, sempre que solicitado pelo OC, tanto no âmbito da escola como no da relação da escola com a comunidade (...)”* (p.7). Além disso, a *“PS integra cinco áreas de atividade*

⁵ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Ano Letivo 2019/2020, em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ISMAI.

obrigatórias, a realizar na escola: a) *lecionação nas turmas do OC, que consistem na regência de aulas pelo EE com as respetivas atividades de planeamento, realização e avaliação;* b) *departamento curricular/grupo disciplinar, em que o EE deverá acompanhar o trabalho do Coordenador do Grupo Disciplinar de EF, devendo participar de uma forma proativa nas reuniões e em todo o trabalho desenvolvido pelo respetivo Departamento Curricular, em geral e pelo Grupo Disciplinar de EF, em particular;* c) *direção de turma, onde deverá acompanhar o trabalho do Diretor da Turma, segundo um Projeto que integra três componentes: a relação com os encarregados de educação, o apoio aos alunos e à coordenação pedagógica;* d) *desenvolvimento de um seminário e/ou projeto de intervenção, que podem ser realizados em conjunto e ser dirigidos em especial aos alunos, docentes e aos encarregados de educação e ainda, a toda a comunidade escolar e comunidade envolvente;* e) *DE, em que o EE deverá assumir a orientação de um Grupo-equipa de DE, seja atividade interna ou externa, com o Orientador ou outro Professor que se disponha a essa colaboração“ (p.9). Com efeito, atendendo que no capítulo anterior o foco do RPES esteve no processo de ensino e aprendizagem, no ponto seguinte falarei sobre as atividades e experiências vivenciadas fora do contexto das aulas que foram importantes na construção e desenvolvimento da minha identidade profissional.*

5.1. Atividades realizadas

5.1.1. Desporto escolar

O Desporto escolar (DE) visa promover o acesso à prática desportiva regular de qualidade, com o objetivo de contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos, de estilos de vida saudáveis e de valores e princípios associados a uma cidadania ativa⁶. Esta evidência está em conformidade com o artigo 79 da Constituição da República Portuguesa que refere: *“todos têm direito à cultura física e ao desporto”*. A atividade desportiva desenvolvida ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais, de entre os quais se destacam: responsabilidade; espírito de equipa; disciplina; tolerância; perseverança; humanismo; verdade; respeito; solidariedade e dedicação⁷.

⁶ Direção Geral da Educação. Consult. 16 abril 2020, disponível em <http://www.dge.mec.pt/desporto-escolar>.

⁷ Desporto Escolar. Consult. 16 abril 2020, disponível em <http://www.desportoescolar.dge.mec.pt/visao-missao-e-valores>.

Tal como descreve o Programa do DE 2017-2021⁸, “o DE baseia-se num sistema universal e aberto de modalidades e de práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição” (p.2).

No início do ano letivo foram-nos dadas a conhecer as modalidades da escola cooperante associadas ao DE, como a natação, o ténis, o atletismo, o voleibol feminino e o badminton. Além disso, foi-nos disponibilizado um documento com os horários dos treinos e os respetivos professores responsáveis. Estas informações foram transmitidas aos nossos alunos na primeira aula de apresentação, de modo a termos adesão nas modalidades que o DE da escola auferia, mas também como forma de podermos acompanhar o desenvolvimento de um grupo-equipa ao longo do ano. No nosso caso, devido ao facto do DE ter funcionado e coincido às quartas-feiras de tarde (dia dedicado exclusivamente à faculdade), o nosso OC propôs que fizéssemos parte da Coordenação do DE, trabalhando juntamente consigo e colaborando na elaboração do projeto do DE, nas inscrições, na programação de viagens e na requisição de lanches para os alunos.

Esta experiência foi gratificante para nós, mas pessoalmente ficou o sabor amargo de não ter tido a possibilidade de acompanhar um grupo-equipa durante o ano. Das modalidades que a escola oferecia, gostaria de ter colaborado no grupo-equipa de voleibol feminino ou badminton, pelo facto de terem sido modalidades que não lecionei durante este ano e que gostaria de ter vivenciado. Acredito que teria sido uma experiência muito enriquecedora, ter a oportunidade de auxiliar o(a) professor(a) responsável e, por consequente, ganhar mais conhecimentos úteis para mim futuramente.

Ainda assim, o nosso papel foi auxiliar o OC na construção e preenchimento de documentos e anexos que eram propostos, no qual procurámos cumprir quando solicitados e logo que necessários, de acordo com as informações e normas que eram fornecidas. Concluindo, conseguimos perceber e estar “por dentro” da função de um Coordenador do DE na escola e ter um conhecimento de todas as informações e tarefas que lhe dizem respeito.

⁸ Programa do Desporto Escolar 2017-2021. Consult. 16 abril 2020, disponível em https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/pde_2017_2021_dge_final.pdf.

5.1.1.1. Corta-Mato Escolar

O Corta-Mato Nacional é uma das provas do Programa do DE organizada pela Direção Geral da Educação – Divisão do DE e pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. Através da participação de um cada vez maior número de alunos, esta competição, realizada em três fases (escolas, regional e nacional), tem lugar de destaque no nosso calendário anual⁹.

O Corta-Mato Escolar foi organizado pelo GEF, que engloba todos os alunos pertencentes ao agrupamento escolar. Inicialmente tinha sido agendado para o dia 20 ou 27 de novembro para que fossem reunidas as condições meteorológicas favoráveis, contudo teve de ser reagendado e realizado no dia 8 de janeiro de 2020. O evento decorreu na parte da manhã no Estádio Conde Dias Garcia e nas Piscinas Municipais de São João da Madeira, onde os alunos foram divididos por escalão e género e competiram entre eles. Na véspera da organização desta atividade, deslocámo-nos com o OC à piscina para marcar o percurso dos alunos com fitas sinalizadoras e deslocámo-nos ao estádio para auxiliarmos um professor na descarga das mesas da organização. No dia da prova, inicialmente, reunimo-nos com os professores do GEF para definirmos e organizarmos as tarefas, as distribuições, o *speaker*, os dorsais, a partida/chegada, os lanches, os orientadores de percurso, a música, o aquecimento, entre outras funções. No meu caso, foi-me dada a responsabilidade de não só ficar e coordenar dois alunos do 12º ano (que vieram participar e ajudar na organização da prova), mas também estar responsável no exterior pela zona que dava acesso desde a piscina ao estádio. Todas estas tarefas definidas fizeram com que a atividade decorresse bem e dentro do que foi planeado. Infelizmente, um aspeto negativo a evidenciar (fator esse externo) foi a falta de comparência de alguns alunos, que apesar de inscritos no dia da prova não compareceram.

5.1.2. MiniOlimpíadas

Este é um evento de carácter formal promovido e dinamizado todos os anos por ambas as escolas do agrupamento (ESJSC e Escola EB2/3 de São João da Madeira) que decorreu no dia 20 de fevereiro de 2020 e foi realizado no pavilhão das travessas de São João da Madeira. Esta atividade teve a duração de um dia. Na parte da manhã participaram as turmas do 9º ano até ao 12º ano e na parte da tarde as turmas do 5º ao 8º ano. Este torneio envolve a participação de toda a comunidade escolar, quer seja como participantes, quer seja dando apoio em tarefas

⁹ Desporto Escolar. Consult. 17 abril 2020, disponível em <https://desportoescolar.dge.mec.pt/corta-mato-0>.

organizativas, assim como atraindo também o interesse de muitos professores e encarregados de educação. Nesta atividade foram formadas equipas dentro das turmas, nas quais participaram em torneios de badminton, basquetebol, futsal e voleibol. O tema foram os Países do Mundo, onde cada equipa/turma escolheu o seu país de acordo com o continente atribuído a cada ciclo. A turma que me ficou atribuída, na primeira aula de apresentação, procedeu à seleção de um país do continente africano para o representar durante a competição, escolhendo o Egipto. Mais tarde, em conversa e concordância com a turma escolheu-se os representantes nas diversas modalidades, sendo que quem não pretendesse jogar teria de participar em tarefas organizativas, podendo optar por ser oficial de mesa, árbitro ou estafeta. Os alunos esperavam e ansiavam por esta atividade todo o ano, vestindo-se a rigor e de forma criativa de acordo com a bandeira do país escolhido e competindo entre si.

Durante o período de aulas e dado que esta é uma enorme atividade dentro da comunidade, destinámos uma aula (que estava prevista) para a abordagem ao andebol, para que os alunos treinassem a respetiva modalidade onde iriam representar a turma. A aula teve um ambiente e clima mais descontraído para os alunos, no entanto para mim tornou-se mais complexa, uma vez que tinha de orientar e observar quatro desportos em simultâneo.

Esta atividade teve uma preparação antecipada e cuidada durante as reuniões do GEF, onde se procedeu à elaboração de alguns documentos essenciais ao evento, tais como quadros competitivos, boletins de jogo, duração dos jogos, divisão do espaço, regras dos jogos e a distribuição dos professores pelas respetivas modalidades. Assim sendo, de entre todas as modalidades fiquei responsável por um campo de futsal com o OC, arbitrando os jogos da parte da manhã entre o 9º e 10º ano. Na preparação do evento, os professores «madrugaram» para realizar todas as tarefas planeadas atempadamente, de modo a que o pavilhão estivesse pronto para iniciar os jogos à hora prevista. De referir ainda que no início existiu um desfile e uma entrada de todas as turmas e seu respetivo país representante. De seguida, deu-se início às miniolimpíadas.

A atividade no geral correu bem, mas evidenciaram-se alguns aspetos negativos, como a falta de comparência de alguns alunos no evento e a desistência de outros durante os jogos.

5.1.3. Atividade de Enriquecimento Curricular

De acordo com o documento orientador da PES¹⁰, “os EEs deverão produzir um evento anual, original, de impacto, que seja aglutinador de toda a comunidade educativa ou de parte desta. Isto é, pode ser direcionado a alunos, encarregados de educação, professores e funcionários ou ser apenas a um grupo específico” (p.15).

No âmbito desta proposta de atividade de enriquecimento curricular, que corresponde ao evento anual aplicado pelo NE na escola, tínhamos decidido realizar um Torneio de Badminton no dia 30 de março de 2020 no Pavilhão da ESJSC. Na organização da atividade, no início, os participantes teriam que estar no pavilhão 30 minutos antes de começar a prova para ouvir uma palestra acerca da logística do evento, que previsivelmente iria iniciar após a sua explicação. O torneio iria ser jogado em formato de singulares masculinos e femininos e teria uma duração de 11 minutos entre cada jogo, com um intervalo de 1 minuto para os alunos puderem beber água e trocarem de campo. O material necessário para a sua realização seria as raquetes e volantes de badminton, que nos seriam disponibilizadas pela escola, assim como as redes de badminton e sinalizadores para delinear os campos. Além disso, os árbitros seriam os alunos de uma das turmas dos EEs com o objetivo de termos dois alunos por campo. No final, os participantes que ficassem nos três primeiros classificados receberiam um respetivo prémio, nomeadamente uma raquete e uma medalha. Com esta atividade e sabendo que grande parte dos nossos alunos manifestavam preferência pela modalidade, pretendíamos que houvesse uma grande mobilização e adesão por parte dos mesmos, de modo a obtermos um elevado número de participantes (tanto masculinos como femininos). Assim, além de participarem numa atividade de seu interesse, poderiam também arrecadar um prémio.

Infelizmente este evento não se veio a realizar devido aos efeitos e constrangimentos causados pela pandemia do COVID-19, que desta forma impossibilitou o acesso dos alunos às instalações da escola bem como suspendeu todas as atividades escolares presenciais.

5.1.4. Seminário “Treino de Força e Condição Física em Crianças e Jovens”

Segundo o documento orientador da PES¹¹, “o seminário enquadrado no âmbito das

¹⁰ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Ano Letivo 2019/2020, em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ISMAI.

¹¹ Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada – Ano Letivo 2019/2020, em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ISMAI.

atividades não-letivas e de caráter obrigatório, tem como objetivo o desenvolvimento de competências assentes nos princípios da iniciação à investigação científica.” (p.15). Assim, aproveitando a oportunidade que tivemos de aplicar um projeto de intervenção na escola, decidimos que um tema pertinente a apresentar no seminário seria a divulgação deste projeto e os seus resultados. Isto porque iria intervir diretamente junto dos alunos, para ajudar a melhorar a sua aptidão física, e consciencializar os professores acerca desta temática.

O seminário intitulado “Treino de Força e Condição Física em Crianças e Jovens” foi escolhido pelo NE e destinou-se aos professores do GEF, OC, assim como à nossa SV. Este tema teve em consideração uma organização de acordo com tópicos como: os objetivos delineados, a razão da sua escolha, a implementação (participantes, instrumentos e procedimentos), a sua aplicação, a demonstração e análise de resultados práticos e, por fim, as vantagens e desvantagens possíveis de se evidenciar com a aplicação deste estudo. Ainda referir que para todo este seminário servimo-nos de variados documentos necessários para toda a sua elaboração.

Este seminário consistiu numa apresentação global ao GEF, tendo como base a apreciação e reconhecimento dos possíveis ganhos na aptidão física através de um programa de treino de força e condição física nos alunos. Ao longo de toda a apresentação, os presentes demonstraram interesse, não só pela atenção demonstrada, mas também pelas questões e curiosidades levantadas sobre esta temática. Desta partilha de ideias saliento como notas principais a motivação dos alunos para trabalhar e desenvolver a aptidão física e a integração deste tema nas aulas de EF. Estes foram aspetos que todos os professores consideraram importante e, inclusivamente, se mostraram preocupados, dando ênfase ao tipo de tarefas, ao momento, à alternância de exercícios a propor ao longo das aulas para este trabalho e às diferenças de envolvimento dos alunos considerando as faixas etárias, porquanto são fatores preponderantes na cativação e interesse por parte dos estudantes.

Perante todo este estudo e sua apresentação, realço como maior aprendizagem a gestão de tarefas e as boas interações entre todo o NE, OC, investigadores responsáveis e alunos. Além do mais, destaco a última fase do seminário que culminou numa reflexão interessante sobre este tipo de treino, onde retive algumas informações importantes dos professores e alternativas ou estratégias para uma melhor integração destes exercícios na aula (na parte final da sessão ou no decorrer de um exercício quando alguns alunos aguardam de fora). Em termos de aprendizagens pessoais, penso que este seminário trouxe benefícios para os alunos ao nível da condição física,

contudo deve existir sempre uma diversificação dos exercícios e/ou criação de uma competição ou desafio nos exercícios para estimular e melhorar a autoestima e autoconfiança.

Em suma, este seminário serviu para de algum modo promover e consciencializar a comunidade escolar para intervir de forma positiva nos hábitos dos alunos, de maneira a despertar neles o interesse pela atividade física e prepará-los para a sua vida quotidiana.

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

Segundo um estudo realizado por Santos (2013, p.30), “*o comportamento do professor representa um elemento fundamental para influenciar as perceções que os alunos fazem deles próprios e dos professores.*” É possível, então, apurar que o professor tem um papel preponderante e fulcral nas atitudes e conduta que evidencia para com os seus alunos, sendo este um agente influenciador das suas aprendizagens e comportamentos.

Gonçalves, Lima e Albuquerque (2017), num estudo realizado acerca da perspetiva dos alunos sobre o perfil do professor de EF (realizado com 1007 alunos entre os 12 e os 20 anos), observaram divergências significativas entre os perfis em três dimensões: a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão ideológica. No que diz respeito à dimensão humana, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram a compreensão/tolerância; cativação/motivação; atenção/simpatia e a valorização dos alunos. Relativamente à dimensão técnica, os tópicos mais valorizados foram o domínio dos conteúdos, dinâmica/criatividade/ inovação; liderança/controlo de aula e o ser um bom profissional. Por último, na dimensão ideológica, os alunos valorizam a exemplificação com situações reais; acompanhamento do percurso dos alunos e o tratamento dos mesmos de igual forma. Com efeito, ao longo deste ano letivo, mais do que lecionar aulas de EF, tentei desenvolver a maioria das características e competências em cima mencionadas, mesmo sabendo que cada professor tem a sua identidade e a sua forma de desenvolver a sua prática. Além disso, procurei fazer com que os alunos adquirissem algumas noções sobre a importância do exercício físico para a saúde, da aquisição de conceitos e valores fundamentais como o respeito e, sobretudo, no peso que a escola tem na educação de cada um e no seu processo de formação dentro do contexto social em que vivemos hoje.

Com efeito, Albuquerque et al. (2014) salientam que o exemplo do professor de EF pode ser um forte condicionador na forma como é considerado pelos seus alunos. Desta forma, tentei ser o espelho e a imagem daquilo que deve ser o professor, isto é, uma pessoa que eles admirem. Não apenas pelo que referi antes, mas também por ser uma influência da sua conduta para com

os outros e um incentivador ao interesse do aluno pelo estudo e formação, procurando deste modo que estes alcancem os seus objetivos e tenham uma vida estável e saudável.

5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional é entendida como um processo interativo e multidirecional, pressupondo uma relação entre o socializado e os socializadores, partindo do princípio que é possível caracterizar o processo de formação de professores de EF como um processo de socialização, de identificação, de construção de identidade, de pertença e de relação (Dubar, 1997, cit. por Figueiredo, 2010).

O papel do professor de EF, não implica somente a função exclusiva de planejar ou lecionar, inclui também uma empatia e relação não só com os alunos mas também com outros docentes e pessoal não-docente. Em várias ocasiões fora da aula (intervalos, horas de almoço ou convívios) gerou-se sempre um clima de socialização com toda a comunidade escolar.

Além disso, as reuniões foram igualmente um fator de socialização que ocorreram durante todo o ano letivo, no qual se realizaram diferentes tipos de reuniões (umas com o nosso OC e SV, outras com outros professores da escola), destacando as reuniões do departamento de expressões, do GEF e as reuniões de turma. As primeiras reuniões que se efetuaram no início do ano foram algo inquietantes, por não conhecer os temas que se falavam e tratavam, pela formalidade de certos assuntos e pelas informações que tinha que receber ou fornecer. Contudo, ao longo do ano letivo fui-me ambientando e integrando no contexto de cada reunião, transformando-se em excelentes momentos de aprendizagem e de partilha de conhecimentos e experiências por parte dos professores. O ambiente das reuniões foi sempre descontraído e de partilha, cumprindo a ordem de trabalhos que era delineada pela coordenadora do departamento. Estas reuniões são essenciais, porque fornecem informações extremamente importantes ao professor, permitindo-lhe desempenhar melhor a sua função e estar a par das situações ocorridas. Nas reuniões de turma e de avaliação senti um clima e ambiente mais formal, onde todos os professores, das diferentes disciplinas, estavam presentes e expunham os seus pontos de vista relativamente às suas disciplinas, assim como também partilhavam impressões e acontecimentos dos alunos durante as suas aulas.

De um modo geral, todos estes meios de socialização foram um aspeto extremamente positivo durante o nosso ano da PES, pois a simpatia e a amabilidade com que nos recebiam e éramos tratados fez com que existisse sempre um ambiente agradável e um bom clima na escola.

5.4. A Componente ético-profissional

Baptista (2011) refere que *“a ética corresponde, ao processo de articulação racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e ação”* (p.8). A ética e o profissionalismo são dois conceitos fundamentais para o sucesso de um professor, possíveis de se analisar no desempenho e no exercício das suas funções, nomeadamente através do cumprimento dos direitos e deveres que lhe são atribuídos.

Segundo Patrício (1998), o termo direito *“é hoje «passível de três acepções: o sistema de leis, o que é devido a alguém por causa da lei, e o poder de alguém reivindicar direitos objetivos que a lei lhe confere, ou direito subjetivo»*”. De acordo com o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro referente ao artigo 4.º, Direitos Profissionais, *“são direitos profissionais específicos do pessoal docente: a) direito de participação no processo educativo; b) direito à formação e informação para o exercício da função educativa; c) direito ao apoio técnico, material e documental.”* Ao longo deste ano letivo tive a possibilidade de exercer a função de docente no contexto da PES, participando e contribuindo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, foi importante o auxílio concedido tanto pelo OC como pela SV, com base nas indicações que me foram fornecidas durante a minha atuação, não esquecendo igualmente as orientações e os diversos documentos que a escola nos disponibilizou para pudermos desempenhar da melhor forma a nossa função.

Relativamente aos deveres, o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro salienta no artigo 10.º-B, que *“constituem deveres específicos dos docentes para com a escola e outros docentes: cumprir os regulamentos, desenvolver e executar os projetos educativos e planos de atividades e observar as orientações dos órgãos de direção executiva e das estruturas de gestão pedagógica da escola; partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional; refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos.”* Assim, os principais deveres do professor em relação ao ensino, nos quais estou em concordância, são: a) conhecer satisfatoriamente o sentido e as finalidades da aprendizagem e do ensino e as condições básicas a que estão sujeitos; b) saber o que ensina; c) atualizar e aperfeiçoar continuamente ambos os saberes anteriores; d) conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem; e) atualizar e aperfeiçoar continuamente o conhecimento e as

práticas dessas metodologias; f) preparar o trabalho de ensino; g) corrigir e avaliar cuidadosamente os trabalhos escolares dos alunos; h) imparcializar o tratamento dos alunos; i) ser justo no tratamento de todos os alunos; j) ser bondoso no tratamento dos alunos; l) auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem (Patrício, 1998). Tendo em conta o referido acima, dispus de várias responsabilidades diárias tais como: a prática de ensino e trabalho autónomo, a colaboração e cooperação com outros professores, o sentido de responsabilidade (assiduidade e pontualidade), a capacidade de reflexão e análise crítica, a tomada de iniciativa, o compromisso ético com as aprendizagens dos alunos e apresentação de uma imagem e conduta adequada perante eles, a comunidade docente e comunidade não-docente.

Em relação à minha disponibilidade para com a escola houve sempre durante o ano letivo uma completa flexibilidade da minha parte em estar presente. Tanto na preparação e organização do meu trabalho, em qualquer atividade ou reunião que fosse marcada (encontrando-me sempre comprometido), como também na realização de tarefas ou atividades que nos fossem solicitadas no âmbito da PES.

Este ano da PES foi, sem dúvida, um ano bastante produtivo e enriquecedor para mim, pois além do trabalho individual de cada um de nós, também foi dado ênfase ao trabalho em equipa. Neste último, nos momentos de ajuda e colaboração mostramo-nos sempre disponíveis para auxiliar nas necessidades e dúvidas que iam aparecendo, nas tarefas e atividades organizadas e noutras em que colaborámos.

Ao longo do processo houve sempre uma responsabilidade sobre os compromissos assumidos face às exigências da escola e da PES, nomeadamente ao nível da assiduidade e da pontualidade. Quanto à conduta perante os alunos e restante comunidade educativa sempre foram promovidos valores positivos, demonstrando profissionalismo nas ações que eram realizadas.

A reflexão crítica foi sempre um aspeto bastante significativo durante este ano. Desde cedo foi possível desenvolver uma boa capacidade de análise às ações de planeamento, realização e avaliação, sendo fácil então encontrar soluções aos problemas detetados, através dos *feedbacks* e das reflexões individuais e conjuntas com os meus colegas do NE e OC.

Por último, durante todo este percurso houve igualmente uma preocupação e um compromisso com a aprendizagem dos alunos. A adequação e a adaptação da aprendizagem também foram tidas em conta na grande maioria das vezes, com o principal foco na evolução e desenvolvimento de todos os alunos da turma.

Deste modo, refiro que todas as situações adversas e todas as experiências vividas ao

longo deste ano da PES me ajudaram como formando, enriquecendo-me não apenas a nível profissional como também a nível pessoal, principalmente devido à necessidade de apresentar um comportamento eticamente profissional na função docente.

6. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é um processo de formação contínuo construído ao longo do tempo, face a um conjunto de experiências e aprendizagens que vão sendo adquiridas. Para Onofre (1995, p.75), *“a formação de professores pode ser entendida como o processo contínuo e sistemático de aprendizagem no sentido da inovação e aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saberes-fazer e da reflexão sobre valores que caracterizam o exercício das funções inerentes à profissão docente.”*

Para Resende et al. (2014, p.3) *“a formação deve ancorar-se sempre que possível na situação concreta do ensino, contexto onde decorre a aprendizagem”*. A PES é, então, parte de uma componente fundamental do nosso processo de aprendizagem, que nos faz vivenciar e experienciar a realidade, com todas as dificuldades que possam advir da mesma. Somos colocados à prova em todos os momentos e confrontados com situações e imprevistos que só num contexto prático e real é que aprendemos a lidar e a criar estratégias, de forma a contorná-las. Por isso, é extremamente importante um professor estar preparado para qualquer eventualidade que possa advir.

Uma das tarefas iniciais, que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional, foi a elaboração do PFIE, no qual fui refletindo sobre as competências pessoais e profissionais que precisavam de ser desenvolvidas/aperfeiçoadas neste ano da PES, assim como as minhas dificuldades, recursos, estratégias e propostas de intervenção ao nível das minhas competências profissionais. Este documento contribuiu e facilitou a minha reflexão acerca do meu processo formativo, bem como a realização do RPES, onde é feito o relato reflexivo das experiências vividas ao longo do ano letivo.

Outro aspeto importante foram as reflexões, uma vez que durante a PES fui confrontado com uma série de situações e problemas que me originaram a necessidade de refletir sobre a minha intervenção pedagógica, de forma a identificar comportamentos positivos como também procurar soluções para os problemas emergentes. Segundo Shulman (1987, 1989), a reflexão é o processo pelo qual o professor apreende a experiência, em retrospectiva, analisa o ensino e a aprendizagem, reconstrói os pensamentos, os sentimentos e as ações, não sendo uma mera

disposição ou conjunto de estratégias. De acordo com Zeichner (1993), a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, porquanto ser reflexivo é uma maneira de ser professor. Dentro deste processo, Schön (1991) distinguiu três níveis de reflexão: reflexão na ação; reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação é aquela em que o professor é surpreendido com o que o aluno faz ou diz e reflete sobre o que o aluno fez ou disse, reformulando a sua forma de ver o problema e colocando questões ao aluno e a si próprio, de modo a testar a hipótese que formulou sobre a sua forma de pensar. A reflexão sobre a ação é o ato de refletir sobre a ação que consciencializa o conhecimento adquirido ao longo da vida, onde se procuram crenças e se reformula o pensamento. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que o professor observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992).

Durante o ano letivo, este processo reflexivo era realizado através das reflexões das aulas lecionadas e das UD. As reflexões sobre as aulas eram, no início, muito centradas na descrição da aula, mas com as ajudas do OC e SV, as reflexões passaram a ser mais centradas na minha prática, no que diz respeito às quatro dimensões da intervenção pedagógica, nas decisões tomadas para o processo de ensino e aprendizagem e nas respostas e aprendizagens dos alunos. As reflexões foram assim importantes no sentido de não cometer os mesmos erros, tanto no planeamento da UD, como no plano de aula e sua leção.

Neste ano da PES sinto que aprendi muito no papel de professor, pois para além de me considerar uma pessoa mais «rica» em termos de conhecimentos, sinto-me também mais grato pela oportunidade de ter partilhado e trocado experiências com os meus alunos e com outros professores da escola, que se mostraram sempre disponíveis para nos ajudar a evoluir e a melhorar o nosso trabalho. Todo este ano foi bastante enriquecedor para a minha aprendizagem, uma vez que além de desempenhar a função de professor, fui simultaneamente estudante, mostrando-me sempre disponível e recetivo a adquirir novos saberes, novas competências, mas sobretudo a reconstruir saberes, principalmente pelo princípio da tentativa-erro. Tal como os alunos, também cometi muitos erros pela inexperiência na leção da EF, mas tenho consciência de que aprendi muito com eles e que isso me fez crescer, tendo desempenhado melhor as minhas funções e, por consequente, fazendo de mim melhor professor.

Além disso, outra tarefa que foi importante para o meu crescimento, enquanto docente,

foi realizar o projeto de intervenção. Embora este não tivesse sido concluído e completo, como estava estipulado inicialmente, creio que foi importante para os alunos na medida em que possibilitou uma melhoria e ganhos ao nível da força e da condição física. Enquanto EEs, para nós também foi de extrema importância a implementação deste projeto, no sentido em que demos início à investigação científica e desenvolvemos um estudo acerca de um tema que seria pertinente e relevante para os nossos alunos. O propósito deste tema era verificar se a comprovação dos estudos iria corresponder à nossa realidade e expectativas, bem como concluir se esta temática traria benefícios e vantagens aos nossos alunos no contexto de aula de EF.

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

No decorrer da PES algumas dificuldades foram surgindo, sendo colmatadas e corrigidas com o maior número de aulas lecionadas, a par das sugestões feitas pelo OC e da reflexão individual realizada.

Ao longo do ano letivo, as grandes dificuldades surgiram no âmbito da intervenção pedagógica, principalmente no que se refere às dimensões do clima e da disciplina. Estas dificuldades prenderam-se sobretudo em conseguir lidar com o comportamento dos alunos - casos de indisciplina que ocorreram e falta de motivação/interesse dos alunos pelas tarefas da aula.

Nas primeiras aulas senti também dificuldade na definição de objetivos exequíveis para os alunos. Com o passar do tempo, com uma maior prática e com o conhecimento da turma consegui de forma adequada definir objetivos para os alunos de modo a se tornarem alcançáveis. A criação de exercícios mais simples e tarefas mais ajustadas foram importantes neste processo, segundo reflexões seguidas à aula pelo OC e pelos colegas do NE, fornecendo-me críticas construtivas e sugestões de melhoria. Com esta ajuda foi bem mais simples fazer uma autocrítica e, assim, solucionar os problemas e dificuldades sentidas.

Outra dificuldade que identifiquei foi a quantidade de informação e *feedbacks* que emitia aos alunos, bem como o momento de os realizar. Era sempre meu objetivo dar o maior número de *feedbacks* possíveis, no entanto nos momentos de instrução transmitia muita informação aos alunos. A redução e a seleção de critérios importantes a transmitir em cada momento levou-me a ser mais curto e objetivo nas intervenções e correções. Muitas vezes, também aconteceu estar a fornecer *feedbacks* constantemente, sem «parar» de intervir para observar se os alunos percebiam e executavam na prática o que era pedido. A SV sugeriu-me

que adotasse a estratégia de instruir e depois “sair da aula”, isto é, não intervir no imediato, de forma a observar se os alunos cumpriam e iam ao encontro do que tinha acabado de explicar, fechando assim o ciclo de *feedback* com nova observação após correção.

O meu posicionamento e a minha circulação no espaço de aula foi o erro que senti mais dificuldade em corrigir. Este facto deve-se porque tive sempre a preocupação de estar focado na aula, acompanhando o trabalho dos alunos, incentivando-os e dando-os constantes *feedbacks*, procurando então gerir a aula da melhor forma possível com a turma toda em atividade. Ainda assim, comecei a ter em atenção à forma como me dispunha na aula, de maneira a conseguir ter o campo visual de todos os alunos e a fazer sentir a minha presença onde quer que estivesse. Em relação à circulação e após algumas chamadas de atenção comecei a movimentar-me mais por «fora» dos alunos, procurando sempre ter a visão de toda a turma e colocando-me, muitas vezes, num determinado local a observar.

As dificuldades sentidas que deverão continuar a ser combatidas são, maioritariamente, ao nível da intervenção pedagógica e da didática. No início sentia muitas dificuldades no controlo da turma, não por não me sentir preparado, mas porque os alunos não colaboravam nos momentos de instrução e exercitação, uma vez que alguns mantinham-se dispersos e distraídos, originando comportamentos desviantes (como conversas e brincadeiras que dificultavam o bom funcionamento das aulas). Todavia, ao longo do tempo e à medida que me fui ambientando com a turma, os alunos foram melhorando a sua postura e comportamento em aula, embora em alguns casos isso não acontecesse, o que originou constantes chamadas de atenção e repreensão aos alunos. No entanto, tenho plena noção que preciso de melhorar e desenvolver melhor estas dimensões, tal como tomar medidas mais severas de modo a evitar reincidências de alguns casos. De forma a obter uma melhor e maior confiança na transmissão de conteúdos, também será importante possuir um leque mais vasto de conhecimentos sobre as modalidades e matérias a serem lecionadas, nomeadamente aquelas em que o conhecimento é menor. Ao nível da didática deve-se colmatar certas falhas, nas quais precisamos de experienciar e ganhar mais prática no que diz respeito à leção das diferentes modalidades, mas para isso é de extrema importância possuímos um conhecimento mais alargado acerca do que vamos ensinar para, posteriormente, conseguirmos aplicar com sucesso na prática.

Torna-se, portanto, necessário que cada professor compreenda a importância da formação contínua como um fator de desenvolvimento profissional, percebendo as suas necessidades e encontrando na formação contínua estratégias e novas práticas que permitirão melhores práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhor pensamento e ação dos professores

(Januário et al. 2009). Ao longo do tempo vão sendo realizados estudos que afirmam que determinado conteúdo se adapta melhor em determinadas formas e, nós professores, temos que estar preparados e devidamente atualizados para conseguirmos tirar o máximo proveito das aulas e especialmente dos nossos alunos.

Resumindo, todas as dificuldades, todas as adversidades e todas as reflexões, por uma razão ou por outra, foram motivo de aprendizagem e de crescimento da nossa parte. Creio que todas estas dificuldades que surgiram não foram só parte da nossa inexperiência, mas sim parte do nosso processo de desenvolvimento enquanto docentes. Refiro isto porque por muita experiência que possamos ter, haverá sempre algo que irá ocorrer numa aula, num planeamento, numa reunião, que servirá para refletir, analisar e agir de forma diferente e, isso sim, é constante formação e evolução.

Para concluir, é meu objetivo, ao longo desta nova etapa que se avizinha pela frente, procurar sempre novas formas de saber, de estar atualizado com as novas tendências e inovações que vão aparecendo e de aprofundar os meus conhecimentos (tanto na componente teórica como na prática) nas áreas das competências profissionais da prática docente de EF. Assim, pretendo adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar as competências pedagógicas e profissionais adquiridas ao longo de todo o meu percurso.

7. Reflexões finais

Terminada esta etapa formativa, posso afirmar que a PES veio de encontro aos meus objetivos e expectativas iniciais de evoluir e me tornar melhor professor.

No início do ano letivo não senti receio em assumir o papel de professor, porque ambicionava muito aprender e, para isso, aceitei todas as críticas e assumi os meus erros. Não tive medo dos erros que pudesse cometer, porque num processo de aprendizagem reconheço que também é pelos erros que mais se aprende, aproveitando a oportunidade para colocar conhecimentos e ideias em prática, esclarecendo sempre as dúvidas existentes.

A PES é o contexto ideal para testar os conhecimentos obtidos ao longo destes anos na faculdade, permitindo-nos evoluir e realizar uma aprendizagem mais consciente acerca do que é ser professor de EF. Para mim a PES foi um local de confronto de ideias e reflexões, onde nem todas as ações tomadas durante a prática pedagógica foram as mais adequadas, daí a importância tanto dos *feedbacks* positivos como negativos. Esta dualidade de reações fez com que fosse em busca de proporcionar um melhor processo de ensino e aprendizagem aos alunos,

refletindo individualmente, mas também com o OC e com os meus colegas do NE, para encontrar as melhores soluções.

Gostei de ter feito parte de uma comunidade escolar e perceber o verdadeiro sentido do papel de professor, quer na interação com os alunos, como com outros professores e funcionários, que me trataram sempre da melhor forma possível.

Em relação ao surgimento do COVID-19, esta pandemia trouxe novas experiências, partilhas e adaptações à disciplina de EF, às pessoas, aos professores, aos alunos e a mim, que de alguma forma também me permitiram estar melhor preparado para o futuro.

Finalizando, este foi um ano muito enriquecedor, trabalhoso e de grande dedicação que me permitiu desenvolver um conjunto de competências fundamentais para o meu futuro. Considero que cresci imenso ao longo de toda a PES, tanto a nível pessoal como profissional, tornando-me ao longo do ano um melhor professor de EF.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. Revista da Faculdade de Educação, 22(2), 11-42.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Albuquerque et al. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.
- Aranha, Á. (1993). *Orientação de estágios pedagógicos: Avaliação formativa versus Avaliação somativa*. Sociedade Portuguesa de Educação Física, nº 7/8, pp. 157-165.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). *Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (39), 41-52.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*, 3-55.
- Barbosa et al. (2011). *A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno*. Estudos de Psicologia, Campinas, 28, 453-461.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (1999). *Contextos e Perspetivas*. In J. Bento, R. Garcia & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 10-K/2020 de 26 de março. Diário da República n.º 61, 1º Suplemento – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72, 2º Suplemento – I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Figueiredo, Z. (2010). *Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física*. Revista Portuguesa de Educação, 23(2), 153-171.
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2017). *O perfil do professor de Educação Física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino Básico e Secundário*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (40), 83-90.
- Graça, A. (2001). *Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física*. In Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1(1), pp. 100-113.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Ensino Básico 3º ciclo. Programa de Educação Física (reajustamento)*. PNEF, 1-165.
- Januário et al. (2009). *Desenvolvimento profissional: a percepção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física*. Revista Digital Efedeportes.com, 135, 1-6.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). *Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale: Hathaway Publishers.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de formação didáctica em Educação Física*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, (12), 75-97.
- Patrício, M. (1998). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.

Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. Diário da República n.º 193 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Queirós, P. (2014). *Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional*. In P. Batista., P. Queirós. & A. Graça. (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*: Instituto Politécnico de Bragança, 6-149.

Resende et al. (2014). *Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional*. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*. Porto: Editora FADEUP, 145–165.

Resende, R., Silva, E., Seabra, C. (2016). *A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física*. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.

Rosado, A., & Silva, C. (2010). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*, 1-14.

Santos, B. (2013). *A ESCOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS COMPORTAMENTOS DE ENSINO DO PROFESSOR: A PERCEÇÃO DOS ALUNOS*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Schön, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and learning in the profession*. São Francisco: Jossey Bass.

Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, (2), 77-91.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. (vol.129): Inde.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de registo individual



Ficha Individual do Aluno – Educação Física

Dados Pessoais		
Nome:	Ano:	Turma:
Data de Nascimento:	Idade:	Telefone:
E-mail:	Morada:	
Encarregado de Educação		
Nome:	Grau de Parentesco:	Morada:
Agregado Familiar		
Com quem vives:	Quantos irmãos:	Idade dos irmãos:
Mãe:	Idade:	Profissão:
Pai:	Idade:	Profissão:
Saúde		
Tens alguma limitação de saúde quanto à prática de exercício físico?	Estás a tomar algum medicamento?	
Disciplina		
Disciplina(s) que tens mais facilidade em tirar melhores notas:	Qual a disciplina que revelas mais dificuldades:	Já reprovaste: Se sim, quantas vezes e em que ano:

Ano Letivo 2019/2020



Ficha Individual do Aluno – Educação Física

Educação Física e Desporto
Gostas da disciplina de Educação Física? _____
Qual a modalidade que mais gostas nas aulas de Educação Física? _____
Qual a classificação que tiveste no ano anterior? _____
Praticas algum desporto federado? _____
Se respondeste afirmativamente à questão anterior, qual? _____
Se já praticaste algum desporto e o deixaste de fazer, indica o motivo: _____ _____
Alguma informação que gostarias de revelar ao teu professor? _____ _____ _____

Ano Letivo 2019/2020

Anexo 2 – Planejamento anual

2019 setembro							2020 fevereiro						
SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
26	27	28	29	30	31	01	27	28	29	30	31	01	02
02	03	04	05	06	07	08	03	04	05	06	07	08	09
09	10	11	12	13	14	15	Futsal				Futsal		
16	17	18	19	20	21	22	10	11	12	13	14	15	16
Início 1º Período (FITescola)				FITescola			Futsal				FITescola		
23	24	25	26	27	28	29	17	18	19	20	21	22	23
FITescola e Tênis				Tênis			Preparação MiniOlimpíadas			MiniOlimpíadas	Jornadas João de Sá Correia		
30	01	Notas					24	25	26	27	28	29	01
Tênis							Carnaval				Andebol		
							02	03	Notas				
2019 outubro							2020 março						
SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
30	01	02	03	04	05	06	24	25	26	27	28	29	01
				Tênis	Feriado - Implantação do Pêloleira								
07	08	09	10	11	12	13	02	03	04	05	06	07	08
Tênis				Feriado - Municipal Sub-16 da Alameda			Andebol				Andebol		
14	15	16	17	18	19	20	09	10	11	12	13	14	15
Tênis				Tênis			Andebol				Andebol		
21	22	23	24	25	26	27	16	17	18	19	20	21	22
Basquetebol				Basquetebol			Avaliações Finais				Avaliações Finais		
28	29	30	31	01	02	03	23	24	25	26	27	28	29
Basquetebol							Avaliações Finais				Feriado 2º Período (Avaliações Finais)		
04	05	Notas					30	31	Notas				
							Férias da Páscoa						
2019 novembro							2020 abril						
SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
28	29	30	31	01	02	03	30	31	01	02	03	04	05
				Feriado - Dia de todos os Santos									
04	05	06	07	08	09	10	06	07	08	09	10	11	12
Basquetebol				Basquetebol									
11	12	13	14	15	16	17	13	14	15	16	17	18	19
Basquetebol				Basquetebol									
18	19	20	21	22	23	24	20	21	22	23	24	25	26
Atletismo				Atletismo			Ginástica				Ginástica	Feriado - 25 de Abril	
25	26	27	28	29	30	01	27	28	29	30	01	02	03
Atletismo				Atletismo			Ginástica				Ginástica		
02	03	Notas					04	05	Notas				
2019 dezembro							2020 maio						
SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
25	26	27	28	29	30	01	27	28	29	30	01	02	03
						Feriado - Dia do Trabalhador							
02	03	04	05	06	07	08	04	05	06	07	08	09	10
Atletismo				Circuito Funcional		Feriado - Restauração de Independência	Ginástica				Ginástica		
09	10	11	12	13	14	15	11	12	13	14	15	16	17
Circuito Funcional e Valem				Circuito Funcional			Dança				Dança		
16	17	18	19	20	21	22	18	19	20	21	22	23	24
Circuito Funcional e Valem		Feriado 1º Período		Férias de Natal e Ano Novo			Dança				Dança		
23	24	25	26	27	28	29	25	26	27	28	29	30	31
						Férias de Natal e Ano Novo	Dança				Dança		
30	31	Notas					01	02	Notas				
Férias de Natal e Ano Novo													
2020 janeiro							2020 junho						
SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	SEGUNDA-FE	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO
30	31	01	02	03	04	05	01	02	03	04	05	06	07
		Feriado - Ano Novo		Férias de Natal e Ano Novo			Dança				Dança		
06	07	08	09	10	11	12	08	09	10	11	12	13	14
Início 2º Período (Avaliações Iniciais)		Cerimónia Escolar		Avaliações Iniciais (Visita de Estudo)			Dança	Feriado 2º Período					
13	14	15	16	17	18	19	15	16	17	18	19	20	21
Avaliações Iniciais e Futsal				Avaliações Iniciais e Futsal									
20	21	22	23	24	25	26	22	23	24	25	26	27	28
Futsal				Futsal									
27	28	29	30	31	01	02	29	30	01	02	03	04	05
Futsal				Futsal (Greve Geral)									
03	04	Notas					06	07	Notas				

Anexo 3 – Roulement de espaços

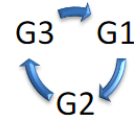


Mapa de Rotação de Espaços 2019/2020 - ESJSC

	2ª FEIRA				3ª FEIRA				4ª FEIRA				5ª FEIRA				6ª FEIRA			
	G1	G2	G3	API	G1	G2	G3	API	G1	G2	G3	API	G1	G2	G3	API	G1	G2	G3	API
8:30 9:20	11B		11D			8B	11A			12F	10A		11B	12D	11A		7B	8B	11C	
9:30 10:20		9B			7B				9C				12C				9C	9D		
10:35 11:25	12C		10E			11E	12B				11D			8C	11E			9B	12A	
11:35 12:25	11F	8C				12D							11F						12B	
12:35 13:25	10C	10D			7A	9A	12A						7A				10B	10D	10E	
13:30 14:20																				
14:30 15:25		9D				8A								8A						
15:35 16:25							11C						10C							
16:35 17:25	10B		10A											9A						
17:35 18:25																				
18:25 19:15																				

 José Caseiro	 Gisela Lopes	 Manuel Carvalho
 Manuela Queirós	 Sandra Simões	

Sequência de rotação



Rotação	Sequência	Data
1	G1 G2 G3	16 set a 18 out (5)
2	G2 G3 G1	21 out a 15 nov (4)
3	G3 G1 G2	18 nov a 17 dez (4)
4	G1 G2 G3	6 jan a 7 fev (4)
FITescola	G1 G2 G3	10 fev a 28 fev (2)
5	G2 G3 G1	2 mar a 27 mar (4)
6	G3 G1 G2	14 abril a 8 maio (4)
7	G1 G2 G3	11 maio - final 3ºP (4)

 1º Período
 2º Período
 3º Período