

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Daniel Luís Júdice Bruges de Oliveira Simões

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Daniel Luís Júdice Bruges de Oliveira Simões

N.º 30651

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

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

**Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Mariana de Sena
Amaral da Cunha do Instituto Universitário da Maia**

julho de 2020

Ficha de Catalogação

Simões, D. (2020). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

Agradecimentos

O desfecho desta etapa do meu percurso académico, não teria sido possível sem a colaboração e o contributo de vários intervenientes que se tornaram fulcrais e me ajudaram a ser possível concluir este ciclo de estudos e deixo um sincero obrigado por me permitirem a realização de um sonho de criança.

À professora supervisora, Mariana de Sena Amaral da Cunha, que esteve presente ao longo dos meus últimos três anos de formação, pela panóplia de conhecimentos transmitidos, por ser tão prestável, por todo o apoio e incentivo, pela amizade e pela capacidade extraordinária de organização e de trabalho que só vai ao alcance de poucos profissionais. Sem dúvida para mim será uma referência no futuro e um exemplo a seguir.

Ao Professor Orientador, Nuno Valente, pela disponibilidade e conhecimento, pela amizade e a forma acessível que demonstrou ao longo do estágio, pelas correções, por me deixar errar, por me obrigar a pensar, a capacidade de liderança e a transmissão de valores, acima de tudo, por me fazer crescer quer a nível pessoal quer a nível profissional.

À escola cooperante, Colégio de Gaia, por me ter dado a oportunidade de exercer o meu estágio ao longo deste ano letivo, por todo o apoio e a disponibilidade de ferramentas e condições essenciais para a Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Grupo de Educação Física, pelo apoio, disponibilidade, pela partilha de experiências, pela amizade e pelas palavras de apresso ao longo de todo o ano letivo.

Ao Pedro e ao Roberto, “Melhor Núcleo de PES do Mundo”, por todo o ano fantástico que me proporcionaram aliado à diversão, companheirismo, amizade, pelos momentos de aprendizagem e reflexão, pelo apoio em muitos momentos complicados que atravessei ao longo deste ano e pude sempre contar com uma palavra de conforto, por toda a motivação que me davam a ser melhor dia após dia, sem dúvida que não poderia

ter encontrado um melhor núcleo de estágio, as diferenças de cada um fizeram com que fosse um grupo coeso e excelente para trabalhar.

À turma do 10º CM, por todos os desafios que me colocaram pelo caminho, marcado pela heterogeneidade de capacidades e de motivações para a prática da Educação Física. Saliento o esforço e a dedicação de todos para melhorarem e sem sombra de dúvidas obtiveram uma evolução notável ao longo do ano, que por vezes me tiravam a paciência por toda a dificuldade que tinham no início do mesmo.

Ao 11º AGD, por serem diferentes, uma turma incrível de trabalhar, considero ser a turma “perfeita”, alunos prestáveis, motivados, disciplinados, interessados, com capacidades motoras acima da média, por me ensinarem tanto, por me fazerem feliz em todas as aulas. E por no final das aulas quererem mais uma hora de aula.

A todos os meus colegas da faculdade que contribuíram indiretamente ou diretamente ao longos destes últimos cinco anos da minha formação, por toda a paciência, amizade, apoio, ensinamentos, pela partilha, na qual me suportei ao longo deste ano letivo.

Aos meus amigos, André, Venceslau e Valente, pela amizade, pelo companheirismo, pelos momentos de boa disposição, pelo apoio incondicional e por me aconselharem sempre que necessário.

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, por todo o esforço e dedicação que fizeram por mim, por todo o apoio que me dão, pelos valores transmitidos, pela educação e formação que me deram ao longo da minha vida. O que sou hoje, deve-se essencialmente a eles, um grande obrigado por me poderem suportar e me proporcionarem a concretização deste meu sonho de ser professor. Sem eles nada disto teria sido possível.

Resumo

O presente relatório advém de uma exposição e reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular pertencente ao 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia com vista à obtenção de grau Mestre. Esta foi realizada no Colégio de Gaia, sob a supervisão da Professora Supervisora, do ISMAI e do Professor Orientador Cooperante, professor experiente de Educação Física da Escola Cooperante. O autor, estudante estagiário conduziu a sua prática pedagógica em turmas do 2º ciclo (6º ano) e do ensino secundário (10.º e 11.º anos). Para a conceção deste relato da experiência, foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do Instituto Universitário da Maia. Consequentemente, este relatório é constituído por oito capítulos: 1 – Introdução que contempla o contexto de formação inicial, a caracterização e a sua finalidade; 2 – Dimensões: Pessoal e Profissional, onde estão explanados as principais razões pela escolha desta profissão como também, as expectativas iniciais para este ano letivo; 3 – Prática em Contexto, que insere a importância da Prática de Ensino Supervisionada e o contexto prático onde foi desenvolvida e explorada; 4 – Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção, onde estão descritos e refletidos a organização do processo de ensino. O planeamento, a realização e a avaliação também estão presentes neste capítulo. Também é feita uma reflexão detalhada do processo de transição e de adaptação do ensino presencial para o ensino à distância e também a descrição dos desafios inerentes a este processo; 5 - Participação na escola e relação com a comunidade, onde descreve as atividades realizadas e o impacto da experiência da sua atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; 6 – Desenvolvimento profissional, descreve as dificuldades sentidas ao longo desse processo de formação como também a necessidade de formação contínua; 7 - Reflexões finais, onde é feita uma reflexão e o impacto da Prática de Ensino Supervisionada quer a nível pessoal e profissional, fazendo uma comparação com as expectativas iniciais; 8 – Referências bibliográficas, que utilizei para a conceção do presente documento.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTÁGIO; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO, EDUCAÇÃO FÍSICA.

Abstract

This report comes from an exposition and final reflection of the School Placement experience, a curricular unit that belongs to the 2nd year of the Masters in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the Institute University of Maia (ISMAI) with the goal to obtaining a Master's degree. It was held at Colégio de Gaia, under the supervision of the Supervising Teacher, from ISMAI and a Cooperating Teacher, an experienced Physical Education teacher at the Cooperating School. The author, an pre-service teacher conducted his pedagogical practice in classes of the 2nd cycle (6th year) and secondary education (10th and 11th year), for the fulfillment of this experience report, the rules where followed by the Guiding Document of the School Placement of the Institute University of Maia (ISMAI). Consequently, this report is structured in eight chapters: 1 - Introduction that contemplates the context of initial training, the characterization and purpose; 2 - Dimensions: Personal and Professional, which explains the main reasons for choosing this profession as well as the initial expectations for this academic year; 3 - Practice in Context, in which it addresses the importance of Supervised Teaching Practice and the practical context in which it was developed and explored; 4 - Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, where the teaching process organization is described and reflected. The planning, realization and evaluation are also present in this report chapter. A reflection of the transition and adaptation process is also present with the challenges faced from classroom teaching to distance learning; 5 - Participation in the school environment and relationship with the community, where the activities carried are described and the impact of the experience are measured and also the professional and institutional socialization as well as an ethical-professional component are addressed; 6 - Professional development, describes the difficulties experienced during this training process as well as the need for continuous training; 7 - Final reflections, where a reflection is made and the impact of the Supervised Teaching Practice, both at a personal and professional level, making a comparison with the initial expectations; 8 - Bibliographic references, used to write this document.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; SCHOOL PLACEMENT; PRE-SERVICE TEACHER; PHYSICAL EDUCATION.

Índice de Siglas e Acrónimos

AGD – Animação e Gestão Desportiva

CNAPEF - Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto

CG – Colégio de Gaia

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

E@D – Ensino à Distância

EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EC – Escola Cooperante

EE/ EEs – Estudante(s) Estagiário(s)

EF- Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

NPP – Núcleo de Prática Pedagógica

OC – Orientador Cooperante

PA – Plano de Aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física

SV – Professora Supervisora

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

Índice geral

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	VII
1. INTRODUÇÃO	1
2. DIMENSÕES: PESSOAL E PROFISSIONAL	2
2.1 UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	3
2.2 EXPECTATIVAS INICIAIS	6
3. PRÁTICA EM CONTEXTO	9
3.1 A IMPORTÂNCIA DA PES	9
3.2 A PES NO ISMAI	11
3.3 A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA	12
3.4 O NÚCLEO DA PES	14
3.5 10º CM A TURMA RESIDENTE, “TUDO É POSSÍVEL”	17
3.6 11º AGD A TURMA PARTILHADA, “OS INCANSÁVEIS”	19
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	22
4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	22
4.1.1 <i>Conceção de ensino</i>	22
4.1.1.1 Modelos de Ensino	23
4.1.2 <i>Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas e Plano de Aula)</i>	27
4.1.2.1 Planeamento anual	27
4.1.2.2 Planeamento de Unidades Didáticas	31
4.1.2.3 Plano de Aula	32
4.1.3 <i>Realização (Instrução, Gestão e Organização, Disciplina, Clima, Reflexões de aula e ajustamentos)</i>	34
4.1.3.1 Instrução	34
4.1.3.2 Gestão e Organização da Aula	36
4.1.3.3 Disciplina da turma	40
4.1.3.4 Clima da aula	41
4.1.3.5 Reflexões de aula e ajustamentos	42
4.1.4 <i>Avaliação (Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)</i>	44
4.1.4.1 Tipos de avaliação	45
4.1.4.2 Modalidades de avaliação	46
4.1.4.3 Autoavaliação	48
4.1.5 <i>Ensino à Distância</i>	48
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	54
5.1 ATIVIDADES REALIZADAS	55
5.2 FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO	58
5.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	59
5.4 A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	61
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	61
6.1 DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO	62
7. REFLEXÕES FINAIS	63
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

Índice de quadros

Quadro 1 - Planeamento das UD no 1º Período -----	29
Quadro 2 - Planeamento das UD no 2º Período -----	30
Quadro 3 - Planeamento das UD no 3º Período -----	31

1. Introdução

A elaboração do presente documento, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Este documento aporta experiências e vivências de uma forma reflexiva relativas à PES. Para a sua concessão, tive a orientação da Professora Supervisora (SV), docente no ISMAI e também do Orientador Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

O processo de construção da minha identidade profissional, enquanto professor de Educação Física (EF), começa por se desenvolver na formação inicial e ocorre em toda a docência, tal como afirmam Resende, Silva, Albuquerque, Lima e Castro (2014). Segundo estes mesmos autores, reportam-se ao processo de formação de professores de EF, mencionando que este possui dois anos formativos, sendo que apenas no último se atinge a profissionalização, resultante da PES. A PES, doravante designada de estágio, estágio pedagógico ou estágio profissional, integra o primeiro contacto do Estudante-Estagiário (EE) com a prática, proporcionando a consciencialização do contexto real e o comprometimento que resulta do desempenho da profissão, tal como afirmam Albuquerque, Graça e Januário (2005). A PES, de acordo com Sá e Costa (2009), é uma fase relevante, onde são apresentadas várias responsabilidades aos EEs, nos mais variados campos de ação, desde o pessoal até ao social, não descurando os domínios formativo e institucional.

O meu estágio foi realizado no Colégio de Gaia (CG) no ano letivo 2019/2020, que está localizado no conselho de Vila Nova de Gaia, sendo que se encontra ao serviço da comunidade escolar desde 1933. Este é um estabelecimento de ensino privado, com características muito próprias, estando detentor de um Projeto Educativo que possui uma população escolar de cerca de 1500 alunos que frequentam três níveis de ensino distintos (ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário). O Núcleo de Prática Pedagógica (NPP) foi composto por mim e por mais dois EEs. As turmas em que realizei a prática pedagógica foram do ensino secundário, tendo uma turma residente do 10.º ano do curso de Comunicação e Multimédia e uma partilhada do 11.º ano do curso de Animação e Gestão Desportiva e, por último, uma turma do 2.º ciclo, o 6.º B, referente a um professor da Escola Cooperante (EC).

Este documento relata todas as experiências vividas durante este ano letivo da PES, fazendo parte todas as minhas aprendizagens, dificuldades vivenciadas ao longo deste processo de formação inicial, sendo importante salientar os objetivos concretizados e por fim todos os momentos marcantes que tornam este ano de tão especial e enriquecedor a nível pessoal e profissional, devendo, tal como referem Albuquerque, Resende e Costa (2013), refletir a experiência que foi o estágio bem como a evolução nos diversos domínios de intervenção que foram importantes na estruturação e na reestruturação do conhecimento para a atuação no ensino.

Assim sendo, o meu RPES, encontra-se subdividido em oito grandes capítulos, a saber: 1- Introdução; 2 - Dimensões: Pessoal e Profissional; 3 - Prática em Contexto; 4 - Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção; 5 – Participação na escola e relação com a comunidade; 6 - Desenvolvimento profissional; 7 - Reflexões finais; 8 – Referências bibliográficas. O primeiro capítulo encontra-se explanado o contexto de formação inicial, a caracterização e a sua finalidade. No segundo capítulo aporta os principais motivos pela escolha ter recaído na área do ensino da EF e também as expectativas iniciais para este ano de estágio. De seguida, surge o terceiro capítulo que contempla a importância da PES e o contexto em que esta é desenvolvida. O quarto capítulo, encontra-se explorado e refletido as vivência e experiências na atuação e organização do processo de ensino e uma reflexão detalhada do impacto da experiência do processo de transição e de adaptação do ensino presencial para o ensino à distância. No quinto capítulo, constam todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e por sua vez o seu impacto da experiência. O sexto capítulo aborda as dificuldades sentidas ao longo do ano de estágio como também a necessidade de formação contínua juntamente com um capítulo final sobre a componente ético-profissional. No sétimo capítulo, é realizada uma reflexão do impacto da PES quer a nível profissional e pessoal. Por fim, o oitavo e último capítulo contém o suporte bibliográfico utilizado para a elaboração deste documento.

Estes capítulos inserem-se nas três grandes áreas de desempenho que constam no Decreto-Lei nº. 79/ 2014, de 14 de maio denominadas por: a) Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; c) Desenvolvimento Profissional.

2. Dimensões: Pessoal e Profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O desporto, desde cedo assumiu um papel preponderante na minha vida, tornando-se na minha grande paixão até aos dias de hoje. Motivado pelas práticas e experiências de meus familiares e amigos, apresentando-se de duas formas, não estruturadas (lúdica) e estruturadas (federada), iniciei a prática desportiva por volta dos sete anos de idade, por influência de um amigo, na qual o acompanhei fazendo parte de um clube de Futebol local do conselho de Vila Nova de Gaia. Aos oito anos de idade, entrei para um clube do mesmo concelho, mas com um maior renome e essencialmente com melhores condições de forma a potenciar a minha formação desportiva na modalidade. Nesta experiência trago boas recordações como também recordações menos positivas, uma vez que, nunca consegui chegar às equipas de competição, acabando por desmotivar, o que fez com que passado dois anos saísse deste clube.

A minha capacidade de autodeterminação e de um espírito lutador, bem como o apoio das pessoas mais próximas, pais e amigos, fez com que eu não desistisse, pelo que ocorreu uma mudança de clube, entrando já quase no final da época no escalão de Iniciados. Nesse ano, por coincidência, as instalações desportivas do meu clube estavam em obras, e os meus primeiros treinos no clube foram no campo da EC. No decurso desse ano fui capaz de demonstrar o meu real valor, acabando por ficar no plantel principal do clube, transitando para o escalão de Juvenis no ano seguinte e iniciando o meu percurso desportivo federado. Com o passar dos anos, apresentei uma evolução positiva, mas apesar disso, nunca consegui alcançar o espaço que desejava para conseguir jogar regularmente.

Com o passar dos anos, os sentimentos de tristeza e incerteza estavam bastante presentes, acabando por desmotivar, sendo que me eram dadas poucas oportunidades para jogar. Passado três anos, já me encontrava no escalão de Juniores. Onde surge, a dada altura, a minha paixão pelo ciclismo foi aparecendo, acabando por decidir deixar para trás a carreira de jogador de futebol.

Apesar de não terem sido anos fáceis de digerir a nível desportivo, as relações positivas que criei e as amizades para a vida, aprendendo que um desporto coletivo não é apenas um desporto que se trabalha para obter resultados em comum, mas para além disso, é um local onde são criados laços e valores que nos fazem crescer, tais como a amizade, o trabalho em grupo, a persistência, a ambição, entre outros valores que são fundamentais na nossa vida desportiva como também nas atividades diárias. Enquanto

atleta aprendi a ser mais disciplinado, organizado, procurar ser melhor dia após dia, o que me fez perceber a importância do trabalho em prol de um objetivo. Desta forma, consegui aplicar nas minhas atividades diárias enquanto professor estagiário. Esta percepção encontra-se alinhada com a noção de construção de identidade de Gee (2000-2001), a qual integra uma dimensão afiliativa, de carácter coletivo e legitimada pelas experiências partilhadas em contextos de prática junto de grupos de relação. E foi a partir dessas interações que descobri as minhas primeiras emoções que só o desporto nos consegue transmitir, considerando fundamental todos os jovens passarem por esta fase de aprendizagem e de crescimento pessoal, a ansiedade, o saber lidar com a derrota e a frustração, como também o stress competitivo.

Em 2011, tinha eu 16 anos, ingressei na modalidade de ciclismo num clube sediado em Gondomar, por influência de um amigo que me aconselhou a experimentar a competição, sendo que esta foi a decisão mais acertada que eu fiz na mudança do meu percurso desportivo. Foi neste clube que me apaixonei por esta modalidade. Os meus primeiros meses foram bastante desafiantes e difíceis, uma vez que já entrei a meio da época e a minha preparação física, em comparação com os restantes adversários, era claramente diminuta. Apesar disso, nunca baixei os braços e empenhei-me bastante, fazendo com que alterasse alguns hábitos de vida a dada altura, como por exemplo possuir hábitos de vida saudável, uma dieta rigorosa, tempos de descanso prolongados. Tudo isto fez com que estabelecesse prioridades que até ao momento eram completamente díspares, como por exemplo, convívios com os meus amigos, idas à praia, entre outros hábitos que antes o fazia.

Após esta época, subi para o escalão de Juniores, e o grau de exigência era cada vez mais superior, e apesar disso, fui sempre muito batalhador e lutei pelo que sempre quis alcançar, sendo que nesse ano, o objetivo principal era participar na Volta a Portugal de Juniores. Embora tivesse evoluído substancialmente, ainda era muito inexperiente e o trabalho desenvolvido com a minha equipa não foi o melhor. Por este motivo, tive de abandonar a competição de uma forma prematura, logo na 1º etapa, o que me deixou bastante triste. Contudo, também me deu muita força e motivação para continuar a evoluir enquanto atleta.

A motivação para a prática de ciclismo e a necessidade de me sentir competente e autodeterminado, foram fundamentais para progredir na aprendizagem de valores como a amizade, união, trabalho em equipa, compromisso, persistência, entre outras *softskills* que considero fundamentais no desenvolvimento da minha personalidade. Mas muito

mais que isto, o desporto ensinou-me que perder não significa o fracasso. Perder, é o procurar ser melhor, levantar-me após quedas e menos bons e acima de tudo não desistir e lutar pelos meus próprios objetivos. É este sentimento que nos dias de hoje transporto e procuro criar cada vez que me surgem desafios novos e difíceis na minha vida. As constatações anteriores reforçam a importância das emoções, positivas e menos positivas, no desenvolvimento da minha identidade, pois conferiram significado às experiências vividas no decurso da sua vida desportiva (Alves, MacPhail, Queirós, & Batista, 2018; Zembylas, 2003).

No ano seguinte, senti a necessidade de mudar de equipa, na qual poderia ter melhores condições para evoluir na minha formação desportiva, sentindo-me capacitado estar numa equipa melhor, com outros apoio e condições que me fizessem evoluir cada vez mais enquanto atleta e com isto, surgiu a oportunidade de ingressar num clube de São João de Ver, na altura a melhor equipa de ciclismo de formação do país. Neste ano, a minha evolução enquanto atleta foi enorme, tive sempre um excelente apoio de todos os meus companheiros de equipa e do meu treinador, conseguindo ajudar a equipa em todas as provas para alcançar todos os objetivos, trabalhei arduamente e os resultados foram saindo, culminando com o realizar do meu sonho, que foi participar na Volta a Portugal de Juniores pelo 2º ano consecutivo, conseguindo finalizar num lugar honroso, o que me deixou muito satisfeito, uma vez que todo o trabalho desenvolvido foi recompensado.

Em 2015, o clube deu-me a oportunidade de ingressar no escalão de sub 23, ou seja, já era uma equipa semiprofissional, com elevadas responsabilidades, praticamente todas as corridas competia com os profissionais e muitas equipas estrangeiras. Muitos deles eram os ídolos que acompanhava através da televisão nos anos anteriores, e, nesse ano tive a oportunidade de competir ao seu lado. Por outro lado, foi um ano muito difícil e de superação pessoal, tive muitas quedas, o grau de exigência de trabalho era elevadíssimo, o que me fez dedicar a minha vida praticamente a 100% ao ciclismo, sendo obrigado a prescindir de muita coisa da minha vida.

Em abril desse ano, foi o ponto de viragem da minha vida e da carreira desportiva, uma vez que numa prova fui atropelado por um carro, o que me fez ficar três dias no hospital, com um problema nos pulmões, e afastado dos treinos e das competições durante um mês e meio. Após o meu regresso, a minha motivação nunca mais foi a mesma, o medo persistia e com isso perdi toda a minha preparação física o que acabou por me fazer abandonar a prática desportiva federada e por optar por abraçar a vida académica. A

melhor escolha que fiz, a qual culmina com a presente experiência de estágio, sonho que idealizei desde criança até aos dias de hoje.

Aliado a estas vivências desportivas, alguns professores de EF na minha formação académica deixaram-me alguma marca positiva e o gosto pela EF foi crescendo ao longo dos anos, uma vez que, o momento da aula de EF era o momento mais feliz do meu dia na escola e encontrava-me sempre motivado para adquirir um maior conhecimento, e este gosto pela área de ensino foi crescendo. Em algumas aulas, eu auxiliava os meus colegas que possuíam menores apetências para o desporto, aquando de questões sobre regras e regulamentos das modalidades nas aulas de EF eu conseguia estar sempre pronto para responder de forma assertiva devido ao meu interesse pelo desporto em geral desde criança. No 3.º ano da Licenciatura tive a primeira oportunidade de estar por dentro do mundo do ensino, ir às escolas, falar com diferentes professores, além de contactar com crianças, o que fez com que eu tivesse ainda mais a certeza que seguir o Mestrado seria a melhor escolha e posteriormente ter o prazer do processo de ensinar. Com isto, não há nada que me deixe mais realizado do que saber que posso afetar positivamente a vida de alguém e proporcionar momentos de aprendizagem e sobretudo o gosto pela prática desportiva como também terem uma visão diferente de algumas modalidades, que até então não eram do seu agrado.

Todas as experiências transcritas anteriormente me fizeram ser um pouco da pessoa que sou hoje. As emoções transmitidas pela prática desportiva, a amizade, espírito de grupo, capacidade de trabalho, método e organização, autossuperação, estabelecimento de metas e objetivos, cumprimento de regras e, por fim, o respeito pelo treinador ou professor, foram fulcrais ao meu desenvolvimento desportivo e pessoal, que transporto para a prática docente. Todas estas competências, na minha perspetiva, todas as crianças e jovens deveriam ter a oportunidade de o vivenciar.

2.2 Expectativas iniciais

Para a concretização deste ano de estágio, a minha escolha recaiu, primeiramente, no CG, uma vez que já tinha algum conhecimento das suas instalações e das boas condições de trabalho que proporciona, quer os alunos, como também aos seus docentes. Por outro lado, o facto do meu irmão ter estudado nesta instituição há alguns anos atrás e de ter gostado, e de um amigo ter estagiado neste local e gostado muito do trabalho desenvolvido, também influenciaram a minha preferência. Outra das razões que

contribuiu para a minha opção, foi que tinha colegas da faculdade que frequentaram o curso de Animação e Gestão Desportiva (AGD) neste colégio, e as suas opiniões sobre o funcionamento do curso e mais-valias na sua formação sempre foram muito positivas, como também a sua opinião acerca desta instituição, sendo que o curso supracitado lhes foi fundamental para o seu ingresso na Faculdade e na Licenciatura de Educação Física e Desporto. Por fim, a localização muito próxima da minha habitação foi outra das razões que me levou a escolher esta instituição educativa.

Relativamente ao estágio, as expectativas eram bastante altas e a vontade de trabalhar era imensa. Após o término do primeiro ano de mestrado, alguma ansiedade e dúvida estavam bem presentes e a incerteza de como seria o meu primeiro contacto com o contexto real de ensino, a indagação sobre a possibilidade de traduzir para a prática o que tinha assimilado ao longo de um ano exigente de trabalho, para além dos três primeiros anos da licenciatura, no qual aprendi e evolui imenso enquanto profissional, da área que amo, marcaram os momentos que antecederam esta experiência formativa.

Estava ciente das dificuldades que me iriam acompanhar ao longo deste ano de estágio, o trabalho seria volumoso, o tempo despendido e o grau de exigência seriam elevados, tal como foram feitos alguns relatos e histórias narradas por colegas que já tinham realizado o estágio em anos anteriores, acabando por ter a plena consciência que este seria um ano de trabalho árduo, mas com a perceção que seria uma das etapas mais importantes da minha formação, quer a nível pessoal, quer a nível académico e profissional.

A EF apresenta particularidades distintas de todas as outras áreas de formação, além de contribuir o desenvolvimento físico através da prática da EF, esta trabalha componentes das quais destaco, as relações interpessoais, a superação, a autonomia e a tomada de decisão, considerando estes valores e competências sociais essenciais para o crescimento pessoal e positivo do aluno.

No desenvolvimento do estágio, tinha um objetivo bem claro. Ser mais do que um professor. Ser alguém que não transmite apenas conteúdos e emite feedbacks, mas antes uma pessoa que consiga influenciar positivamente os alunos e que, acima de tudo, consiga deixar um bocadinho de si próprio em cada um deles.

A EC apresentava todas as ferramentas essenciais para me ajudar a tornar num bom profissional nesta área, sendo perceptível, logo desde o início, um bom ambiente escolar entre os elementos da comunidade educativa, desenvolvendo um trabalho direcionado especialmente para a individualidade do aluno e as ferramentas que considero essenciais

para a construção pessoal, tais como, a autonomia, o trabalho em grupo, a superação e o respeito, entre outros valores.

No início deste percurso, fazia algumas questões. “Como é que é ser professor?”; “Será que vou conseguir criar boas relações com os alunos?”; “Que tipo de alunos irei encontrar e como é que será a abordagem?”. O primeiro contacto com OC foi bastante importante, e todas estas interrogações começaram a dissipar-se após a primeira reunião do NPP.

O papel do OC foi importante, mostrando-se recetivo a novas metodologias de ensino e formas de trabalhar de cada um dos EEs. Encontrei um OC que permitiu desde o primeiro dia assumir o papel de professor numa escola. Dando a total liberdade de sermos nós a assumir desde o primeiro momento cada uma das turmas e, após isso, nos questionar sobre as nossas ações, nomeadamente: “Porquê que vais utilizar este exercício?”; “Será que esta estratégia vai resultar? Experimenta!”. Todas estas questões, nos motivavam a procurar respostas, obrigando-nos a uma reflexão e aprendizagem constante.

Todo este trabalho desenvolvido só poderia ser suportado com todo o apoio e colaboração do NPP, sobre o qual me mostrei bastante reticente, inicialmente. Razão que se prendeu com o facto de nunca ter tido a oportunidade de trabalhar com os meus dois colegas na formação inicial anterior, sendo que com um deles nunca tinha tido qualquer contacto pessoal. Apesar disso, aceitei o desafio, tornando-se numa surpresa bastante positiva. Um grupo de três EEs do sexo masculino e com métodos e capacidades de trabalho distintas. Curiosamente, esse foi um dos aspetos que acabou por enriquecer muito esta experiência. Tivemos de saber ouvir e interpretar ideias diferentes, refletir acerca de cada ação e de seguida chegar a uma tomada de decisão em conjunto. Todo o trabalho de grupo desenvolvido foi notório na EC, resultando num excelente grupo de trabalho, e em dois verdadeiros amigos e colegas de trabalho.

Quanto à SV, desde o início tive o desejo que fosse a docente a supervisionar o meu estágio, por reconhecer toda a capacidade de trabalho e organização, a sua dedicação a esta área, a prestabilidade com todos os alunos, a exigência e o perfeccionismo em todas as tarefas que desempenha. Estas suas características sempre me cativaram e tive a certeza que era a SV certa para me acompanhar neste último ano e mais importante da minha formação. A presença nas aulas observadas foram momentos extremamente importantes, uma vez que foi sempre perceptível a sua capacidade de análise e interpretação de aspetos positivos e menos positivos do nosso desenvolvimento no estágio, estando sempre

disponível a ajudar e colocar questões de forma a refletir acerca das nossas tomadas de decisão e estratégias de ensino.

Embora a EC possuísse excelentes instalações e equipamentos para o ensino da EF, foi necessário realizar reajustes ao espaço, ao planeamento de aula, ao número de turmas a praticar a mesma modalidade. Estes constrangimentos estiveram sempre presentes ao longo do ano, procurando sempre garantir que todos os alunos tivessem as melhores condições de aprendizagem.

Por fim, expectei ter uma integração positiva na comunidade escolar, procurando a partilha de experiências com os docentes e a restante comunidade educativa. O grupo de EF esteve sempre disponível para auxiliar e disponibilizar ferramentas e experiências que ajudassem no nosso desempenho, enquanto EEs, acabando por se tornar uma peça fundamental no meu crescimento pessoal e profissional ao longo deste ano.

Deste modo, esperei com o estágio, deixar uma marca em toda a comunidade escolar e, essencialmente, em todos os meus alunos, sendo reconhecido todo o meu esforço, trabalho e dedicação para o ensino da EF, criando memórias que guardarei para o resto da minha vida. Sinto-me agradecido por todos os dias entrar no colégio e estar motivado para ser melhor dia após dia, apesar das dificuldades e desafios que foram colocados para este ano de PES tão exigente e desafiador quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

3. Prática em contexto

3.1 A importância da PES

De acordo com Resende et al, (2014), Albuquerque, Graça e Januário (2005), Cunha (2008), o estágio surge como a última etapa de formação do professor de EF, apresentando-se como um processo exigente e complexo. Esta é sabida por proporcionar a transferência do conhecimento prévio da teoria – científico e académico -, para a prática real de ensino – um conhecimento profissional, surgindo uma alteração de papéis, concretizada pela transição do papel de estudante para o de EE.

Aquando desta transição, existiam bastantes ideologias teóricas que gostaria de mobilizar para a prática e de ser capaz de o fazer acreditando nas minhas capacidades. Contudo, numa fase inicial, subsistia um turbilhão de emoções devido à passagem do papel de estudante para o papel de professor, estando presentes inúmeras expectativas em volta deste processo de formação inicial anterior (Santos, Batista, Sousa, Gomes, &

Cunha, 2013). Tudo isto não se refletiu em parte com o idealizado e teve um impacto inicial no meu estágio, podendo denominar-se como “choque com a realidade”. É aqui que considero importante destacar o papel dos professores orientadores, cooperante e institucional, , revendo-me no que Albuquerque et al. (2013) referem, tanto o OC como o SV e o EE utilizam no processo de ensino e de aprendizagem um aperfeiçoamento contínuo para a ação de ensino. Além do apoio crucial destes dois pilares da minha formação, tive a oportunidade de contactar com o restante grupo de EF do CG e do meu NPP, que auxiliaram e potenciaram de uma forma notável o meu crescimento e aprendizagem. Em todo o momento, mostraram-se disponíveis em ajudar e aconselhar neste processo de formação contínua e constante, através de trocas de experiências, debates, reflexões, mas essencialmente a observação e correção de alguns erros cometidos durante a prática.

A reflexão sustentada do estágio está condicionada, nomeadamente pelo envolvimento e participação do EE em todo o processo de formação, assim como na natureza do conhecimento que advém da construção e reconstrução do saber para o ensino. É necessário uma procura incessante no desenvolvimento de competências e habilidades em situações de aprendizagem, articuladas com a dinâmica envolvente da EC (Albuquerque et al., 2013).

Em conformidade com Amaral-da-Cunha, Batista, e Graça (2014), Garcia (2009), Alarcão e Roldão (2008) e Dubar (1997), o desenvolvimento da identidade profissional é um processo que se vai construindo ao longo da vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, sendo inacabado, contínuo e mutável, para o qual contribuem diferentes intervenientes, nomeadamente a história pessoal e familiar e uma forte influência contextual.

Desta forma, todas as dificuldades encontradas durante o estágio, simultaneamente as reflexões necessárias realizadas ao longo de todo o processo de formação, acabam por influenciar diretamente a identidade profissional de cada EE. Tal como referem Scalabrin e Molinari (2013 p.9), *“o estágio em sua aceção mais ampla sugere dar condições ao estagiário para a reflexão relativa ao seu fazer pedagógico mais abrangente e assim construir a sua identidade profissional. Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento, é uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar suas práticas a cada dia para que enfrente menos dificuldades futuramente”*.

3.2 A PES no ISMAI

A PES, no campo da docência em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência de ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do primeiro ciclo de escolaridade, implicam a conclusão de um curso especializado de segundo ciclo (grau Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu – ECTS).

A UC PES no ISMAI, está inserida no último ano do segundo ciclo de estudos em EEFEBS, mais especificamente nos terceiros e quartos semestres, sendo constituída pela Prática Pedagógica em contexto real de ensino, na escola, e pelo RPES, defendido perante um júri em provas públicas. Para a operacionalização da PES, o ISMAI estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes que inclui a escolha de um professor de EF experiente e disponível para acolher e orientar um grupo de dois a três EE (NPS), conforme o número de alunos inscritos nesse ano de mestrado. Os EEs são colocados num Agrupamento de Escolas, numa Escola não Agrupada do Ensino Público ou num Colégio do Ensino Privado, designada de EC, de acordo com a média relativa ao primeiro ano de mestrado e as preferências individuais, sendo da sua responsabilidade lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas residentes e/ou partilhada. Estas aulas são realizadas sob a orientação de um OC, docente de EF experiente da instituição de ensino que nos acolheu. Para complementar este processo de formação, existe a supervisão de todo o processo através de um professor do ISMAI que desempenha funções de orientador institucional, denominado por SV.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que aprovam ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF, que segundo o Decreto-Lei nº. 79/2014, de 14 de maio, constam: a) o desenvolvimento profissional, que se centra nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a instituição onde o EE foi inserido; b) a organização e gestão de ensino, que visa o planeamento das aulas para cada UD, onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão, revelando-se um elemento fundamental de auxílio pedagógico;

c) a relação com a escola, que na ótica do EE, é a área de desempenho primordial para a correta efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A escola cooperante é o local onde convergem as culturas dos estagiários, alunos e demais professores (Lima, Castro, Cardoso, & Resende, 2014).

No término do primeiro ano do mestrado, foi-nos facultada uma lista com as possíveis escolas cooperantes, na qual tivemos de escolher conforme as nossas preferências. Essa escolha é realizada de acordo com a média relativa ao primeiro ano de mestrado como também as preferências individuais sendo atribuída uma instituição de ensino para realizar o estágio. O CG, foi onde desenvolvi o meu estágio, sendo esta instituição a minha primeira escolha, uma vez que esta se encontra muito próxima da minha área de residência. Mais ainda, este espaço educativo integra um plano de desenvolvimento e crescimento pessoal, coadjuvado com a mestria e profissionalismo de toda a comunidade escolar.

Desta forma, para que a minha atuação no colégio tivesse impacto, senti a necessidade de contextualizar toda a área envolvente desta escola, desde a localização, até à oferta desportiva.

O CG, localizado na freguesia de Mafamude, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia na “Quinta do Trancoso”, onde em 1933 nascia o Colégio Externato de Gaia, por iniciativa do então Bispo de Porto D. António Meireles. Nas décadas de 1960 e 1970 presenciou-se a uma considerável expansão das instalações, sendo o Colégio de Gaia no maior Colégio do país ao nível de instalações escolares e desportivas e de espaços exteriores, através das suas qualidades de instalações faz com que se mantenha como um dos maiores do país.

Esta instituição de ensino possui uma autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Possui autorização de funcionamento para a educação pré-escolar, todos os ciclos do Ensino Básico e para Cursos Científico-Tecnológicos de nível secundário com planos próprios, aprovados pela Portaria n.º 262 n.º 262/2013, de 14 de agosto, pela Portaria n.º 240/2017, de 31 de julho e pela Portaria 272/2019, de 27 de agosto. É composto por uma população escolar com cerca de 1500 alunos que frequenta níveis de ensino desde os 3 anos até ao 12º ano de escolaridade. O colégio funciona em regime duplo (manhã e tarde), sendo que as aulas da manhã iniciam às 8:15h

e terminam às 13:55h, as aulas da tarde iniciam às 14:05h e encerram às 17:25h, com exceção da quarta-feira que não existem aulas no horário da tarde.

No que diz respeito aos recursos materiais referente à EF, o colégio contemplava dois pavilhões gimnodesportivos com as dimensões formais, estando devidamente equipado e preparado para a lecionação das diferentes modalidades coletivas invasivas e não invasivas, contempladas no Programa Nacional de EF. Num dos respetivos, existia um espaço dedicado ao “fitness”, viabilizando o trabalho da condição física. A par destas, o colégio possuía uma piscina com cerca de 17,5 metros e três campos exteriores para a prática. O primeiro campo exterior, com piso em relvado sintético, possibilitava a prática da modalidade de Rugby e, especialmente, a modalidade de futebol, derivado às marcações presentes no solo e às seis balizas colocadas fixamente no campo. O segundo campo exterior proporcionava a prática das modalidades de futebol, andebol e basquetebol dispondo as marcações respetivas no solo e necessárias para a prática. No espaço exterior, ainda tivemos a oportunidade de lecionar a UD de atletismo, disciplina de salto em comprimento, devido à presença da caixa de areia e a respetiva pista que lhe servia. Este espaço exterior viabilizava, também lecionar a disciplina de lançamento do peso, devido à presença de uma área de lançamento e a respetiva área de queda do engenho, com um piso em relvado sintético. Ainda neste espaço, incluía duas balizas e cinco cestos de basquetebol. Por fim, o terceiro campo exterior, proporcionava a prática da modalidade de voleibol, uma vez que está devidamente preparado com uma rede e as respetivas marcas no solo, sendo que o piso é em cimento.

A distribuição de todos os espaços era concebida por turmas, ou seja, isto permitia que todos os professores obtivessem uma melhor organização na lecionação das UD de uma forma contínua. Esta organização de espaços pedagógicos (*roulement*), possibilitava uma flexibilidade de organização, caso os professores estivessem de acordo em realizar permutas de espaços.

O colégio apresenta, ainda, uma parceria com a Câmara de Gaia, tendo a possibilidade de usufruir de um pavilhão do município, denominado por Pavilhão das Pedras – Nelson Cardoso, localizado na freguesia de Mafamude, próximo da EC. Este apresenta excelentes condições para a prática da disciplina de EF, estando dividido em dois blocos. O bloco de maiores dimensões, apresentava um recinto de jogo principal, possibilitando a prática das modalidades de andebol, futsal e voleibol, dispondo as marcações respetivas no solo e necessárias para a prática e todas as áreas destinadas a balneários, vestiários e sanitários. O bloco secundário, era consideravelmente mais

pequeno, e integrava um ginásio onde possibilita a prática da modalidade de ginástica artística, possuindo excelentes condições a nível de recursos materiais. Este espaço é utilizado pelos alunos do curso de AGD na disciplina de Princípios e Prática de Desportos I.

Por fim, toda esta oferta de recursos que o colégio apresenta, possibilita o desenvolvimento de um trabalho organizado e criterioso com todos os discentes, tendo por base a segurança dos mesmos.

3.4 O núcleo da PES

O NPP, em tom de brincadeira sendo denominado pelo OC como “a melhor PES do mundo”, faz menção a um grupo unido pelo contexto de estágio, sendo evidente a partilha de experiências, tanto profissionais como pessoais, sendo estas exploradas e interligadas com a comunidade escolar. A partilha de conhecimento, a discussão de ideias e as reflexões conjuntas serviram de base para uma prática sustentada, ao nível teórico, enquadramento e integração na comunidade e a relação e intervenção com os alunos. Este núcleo, foi composto pela SV, OC e os EEs, sem nunca esquecer as posições hierárquicas que cada um ocupa.

No que diz respeito aos EEs, esta instituição já há vários anos alberga núcleos de estágio de diferentes instituições, sendo que no ano letivo 2019/2020 acolheu 6 EEs, sendo 3 da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), e os outros 3 EEs do ISMAI, composto por mim, e por mais dois estudantes do sexo masculino.

Além disso, existiram algumas trocas de experiência com os nosso colegas EEs da FADEUP, uma vez que, estes são oriundos de uma instituição académica diferente, como também, o impacto da sua atuação com as turmas que são responsáveis no colégio. Deste modo, esta partilha sucedeu-se nas atividades realizadas no colégio que irão ser exploradas de forma detalhada num capítulo posterior.

Em relação à “melhor PES do mundo”, composto por mim e por os meus dois colegas do ISMAI, foi um grupo que se juntou, sendo composto por três pessoas muito diferentes, trabalhando todos em volta de um objetivo comum, sendo uma agradável surpresa após iniciar o estágio neste colégio, uma vez que nunca tinha desenvolvido qualquer trabalho em conjunto com os dois meus colegas, apenas tinha tido contacto com um dos EEs, durante a licenciatura e o mestrado. Apesar destas diferenças, foi perceptível a partilha de conhecimentos, diferentes perspetivas, causando uma constante discussão e reflexão

conjunta, sendo um dos pontos mais evidentes no dia a dia deste núcleo. Toda a partilha, tanto teórica e prática, foi essencial em todo o processo de evolução tanto profissional como pessoal ao longo deste ano de PES, obrigando a uma notável gestão por parte do nosso OC.

Em relação a um dos meus colegas EE foi visível uma postura assertiva e consciente, transpondo de toda a sua experiência do treino, notando-se um à vontade nas relações interpessoais vindas de todo o contacto passado com atletas jovens e adultos. A sua boa disposição imperou ao longo de todo o ano. A disciplina imposta nas suas aulas, sabendo sempre colocar um limite. O tempo disponível para a dedicação ao estágio foi uma barreira colocada a este meu colega, uma vez que este conciliava o estágio com o papel de treinador de um clube de voleibol, exigindo uma gestão de tempo notável ao longo de todo o ano de estágio. Este, apresentava uma visão muito positiva acerca da EF, a sua presença nas aulas fazia-se sentir juntando a uma capacidade notável de adaptação aos constrangimentos das aulas, encontrando sempre uma solução fiável.

No que diz respeito ao outro meu colega EE, queria destacar por ser uma pessoa muito diferente da minha personalidade, sendo uma agradável surpresa. Durante o seu dia a dia e no estágio, transmitia uma tranquilidade muito própria e um sentido de humor muito característico, transpondo para as suas aulas na relação com os alunos e restante comunidade escolar. A presença nas aulas, por vezes era “invisível”, conseguia transmitir o seu feedback aos alunos de uma forma calma e assertiva, o clima das suas aulas era exemplar. Este, apresentava aulas estruturadas com início, meio e fim. Em relação às adversidades nas aulas, este era capaz de encontrar uma solução de forma autónoma sem se fazer notar que esses problemas existiam. É de destacar que ao longo do estágio foi um elemento que considero em destaque por toda a sua evolução de aula para aula.

Em suma, nestes três EEs imperou uma característica que é de salientar, as diferentes conceções pedagógicas na lecionação das aulas de EF. Além disso, era um grupo excelente para trabalhar, evidenciando-se a boa disposição, discussão, reflexão, percecionando-se uma evolução bastante positiva ao longo de todo ao ano de estágio.

O OC, segundo Alarcão e Tavares (2010), consiste em ajudar o futuro professor a ensinar e a tornar-se num bom profissional para que todos os seus alunos tenham uma aprendizagem e desenvolvimento positivo.

No dia em que conheci o OC, percebi que não era um professor banal, imperava desde o primeiro momento muita seriedade, mas também boa disposição. Na primeira reunião, colocou todos os EEs bastante à vontade, tentando perceber de imediato qual era

o nosso passado desportivo e interesses. Aliado a isso, questionou quais eram os objetivos para cada um de nós para este estágio. O OC, para além de um orientador, foi sempre um amigo, uma vez que diariamente auxiliou-nos no nosso crescimento, enquanto futuros profissionais. Apesar de todo o trabalho que tem como delegado do departamento de EF e de direção de turma, mostrou-se sempre disponível em todas as reuniões. A presença de dúvidas durante o estágio, desde a construção dos planos de aula, reflexões das aulas ao longo das várias UD. Durante a lecionação, sempre nos motivou e aconselhou para não termos receio de errar (desde que conscientemente), e procurar a inovação nas aulas. Por vezes, trabalhar por níveis (caso as turmas o exigissem), de forma a escolher exercícios diferentes e motivadores, mas que estes promovessem sempre a aprendizagem.

Durante todo o percurso, mostrou-se um líder, compreensivo, exigente, disponível para nos ouvir e competente. No final das aulas, refletíamos acerca dos aspetos menos positivos, e com isto, auxiliava-nos a questionar de forma a encontrarmos uma resposta e melhorar os aspetos menos positivos. Foi sempre um encorajador. Faço referência a algumas expressões marcantes para estes momentos, “achas que é possível?”, respondendo de imediato “então força nisso!”. As entregas dos planos de aula tinham de ser feitas com algum tempo de antecedência, de modo a saber o que iríamos fazer em cada aula. Estas interações durante o estágio permitiram que adquiríssemos competências e conhecimentos para realizar as tarefas centrais relacionadas com o estágio (Amaral-da-Cunha, Batista & Graça, 2018).

Por fim, o OC foi sempre uma pessoa disponível, mostrando-se disposto a ouvir todas as nossas formas de pensar e atuar nas aulas, permitindo ao longo do tempo muito autonomia nas tomas de decisão de forma a construirmos o nosso percurso, por vezes “obrigava” a errar propositadamente. Deste modo, o OC adotou uma postura de participação nas tarefas que os EEs estavam envolvidos, resultando na reconfiguração da sua identidade profissional, consequente das tarefas apresentadas durante o estágio (Amaral-da-Cunha et al., 2018). Tal como afirma, Lave (1993), a identidade profissional do OC está sempre em constante transformação.

A SV teve como principal função apoiar os EEs no seu estágio, juntamente com o OC, discutiu e avaliou todo o nosso percurso, através de observações de aulas e reuniões conjuntas de estágio.

A sua presença foi importante de forma a cumprir com todas as tarefas que o estágio assim o exigia, tanto a nível de intervenção prática na aula, como no plano de aula (PA), as UD e os restantes documentos que o estágio exige elaborar. Todo o seu

acompanhamento durante este percurso, traduzido na preocupação com a competência do desempenho de todas as tarefas da PES, e aqui destaco uma característica que me identifico e transpus nas minhas aulas para os meus alunos, que é o reforço positivo de forma a valorizar todo o nosso esforço e empenho.

Considero que todo o seu conhecimento, assertividade pautou ao longo deste ano e não só, estando também presente em todos os anos anteriores da minha formação académica no ISMAI. Todos os seus perfeccionismos nas suas tarefas sempre me agradaram, e identifiquei-me com a forma de trabalhar da professora. Nesta medida, considero que foi a pessoa mais certa para nos guiar ao longo deste caminho de aprendizagem e exigente que foi o estágio, além disso a sua especialização é precisamente a supervisão da prática pedagógica.

Com isto, evidencio o papel fundamental da SV e do OC no desenvolvimento do meu estágio. Foi sem dúvida um privilégio trabalhar com dois profissionais de excelência.

3.5 10º CM a turma residente, “Tudo é possível”

A designação da turma residente “Tudo é possível” é caraterizadora de todo o percurso que a turma conseguiu percorrer ao longo do ano letivo. Antes de conhecer a turma, sabia que os alunos não se conheciam entre si, pois eram oriundos de diferentes escolas, existindo raras exceções de alunos que já frequentavam o colégio no ano anterior. Desta forma, na primeira aula a preocupação, era conhecê-los, mas sobretudo permitir que se conhecessem melhor uns aos outros. Para esse efeito, utilizei um jogo de confiança e de união de grupo, teve como objetivo os alunos se juntarem a pares e apresentarem o seu colega, dando a conhecer algumas características que os colegas ainda não tinham conhecimento. Aqui, percebi que iria ter um grande desafio ao longo de todo o ano, encontrei uma turma bastante tímida e com pouca capacidade de expressão e autonomia, acabando por perceber que iria ter de desenvolver um trabalho notável com a turma, essencialmente nas relações interpessoais.

Após este pequeno jogo, para que fosse possível ter um maior conhecimento, foi decidido entregar um questionário de forma a recolher dados biográficos dos alunos, como também os seus hábitos e gostos desportivos. Posteriormente, foi feita uma apresentação de todas estas informações na primeira reunião de conselho de turma.

Os resultados obtidos, concluíram que a turma tinha 28 alunos (15 do género feminino e 13 do género masculino), com idades entre os 14 e os 16 anos. Foi possível

identificar onde os alunos residiam e o meio utilizado para se deslocarem para o colégio. É de salientar que apenas 5 dos 28 alunos tinham frequentado o colégio no ano letivo anterior. Nesta turma existiam 7 casos de retenção em anos anteriores.

Um dos principais objetivos deste questionário era ter o conhecimento de particularidades individuais acerca de problemas de saúde que algum aluno(a) pudesse ter e os cuidados devidos. Fiquei a saber que existiam dois casos que mereciam uma atenção em especial durante as aulas de EF, nomeadamente uma aluna tinha Anemia e outra aluna apresentava grandes dificuldades em respirar quando era sujeita a esforços de resistência aeróbia. Outro aspeto bastante importante, que só poderia descobrir através dos questionários, dizia respeito ao ambiente familiar de cada aluno. Na turma existiam alguns encarregados de educação desempregados, divorciados e com poucas habilitações literárias. Durante o preenchimento do questionário pude perceber algum constrangimento em responder a algumas perguntas, pelo que apelei à importância do seu preenchimento, com a salvaguarda de que só eu teria acesso a essa informação e que esta só serviria para os conhecer melhor e ajudá-los naquilo que fosse preciso.

Em relação a alguns elementos desportivos da turma, foi retratado que apenas 39% praticava atividade física desportiva regular e estruturada. A disciplina de EF, a par da de História eram as favoritas destes alunos. Com toda a informação recolhida, foi perceptível que esta turma apresentava uma heterogeneidade na prática desportiva e, por si só, seriam um grande desafio motivar todos os alunos para a prática da aula de EF.

A abordagem inicial com esta turma foi bastante difícil, as relações interpessoais ainda não estavam exploradas, e sentia-se muita individualidade na turma e pouca capacidade de autonomia e cooperação. O excerto da reflexão seguinte é exemplo disso:

“(...) Para o aquecimento utilizei um exercício de corrida e o trabalho cooperativo entre a turma. Nesta fase, os alunos apresentaram muitas dificuldades em compreender o exercício, acabando por perder cerca de 15 minutos de aula em instrução, sendo que os objetivos do exercício não foram atingidos com sucesso. Por este motivo, serão alvo de continuidade na aula seguinte.” (Reflexão de aula, 7 de outubro de 2019)

Contudo, a nível motor, numa fase inicial faziam-se sentir bastantes dificuldades nesta turma e muitas diferenças entre alunos, como evidencia o excerto seguinte:

“(...) Esta fase da aula não correu muito bem, porque a turma é muito heterogénea nas suas capacidades técnicas, ou seja, a bola poucas vezes esteve no ar mais de 5 segundos, muitos alunos não conseguiram jogar, sendo

que nesta fase da aula o nível de densidade motora foi muito baixo.”

(Reflexão de aula, 24 de outubro de 2019)

Apesar de todas as dificuldades evidenciadas, esta turma, apelidada de “Tudo é possível”, caracteriza-se por isso mesmo: realizaram um percurso e evolução de aprendizagem notável. Cada semana, uma superação. Implementei estratégias inovadoras de forma a motivar todos os alunos para a prática. O trabalho estruturado e persistente levou a que todos atingissem o sucesso. Passo a citar palavras que enunciei a certa altura durante o estágio em relação a esta turma: “Quem vir esta turma agora não diz que é a mesma do início do ano, apresentaram uma evolução espetacular”. Todo este percurso me deixa extremamente feliz e realizado com o processo de aprendizagem desenvolvido com a turma durante o ano, acabando por me surpreender de uma forma positiva aquando da implementação do Modelo de Educação Desportiva (MED):

(...)” Em relação ao desempenho dos alunos com esta nova abordagem de ensino e nas aulas, acho que está a correr muito bem. Superou as minhas expectativas iniciais, notando já autonomia por parte dos capitães nas suas tomadas de decisão. Eu apenas oriento algumas situações durante a aula, dando instruções pontuais aos capitães de equipa de modo a cumprirem com as tarefas na aula a 100%.” (Diário de bordo, 27 de janeiro de 2020).

3.6 11º AGD a turma partilhada, “Os Incansáveis”

A turma “Os incansáveis” é a designação que considero ser caracterizadora de todos os alunos deste grupo, pela sua forma de estar no seu dia a dia com o desporto e pelas relações interpessoais estabelecidas, a vontade de desenvolver o conhecimento nesta área e pelas suas particularidades e o efeito positivo que causa na vida de todos nós. Esta turma ao longo da PES foi partilhada com o meu colega EE, desenvolvendo um trabalho notável na disciplina de Princípios e Prática dos Desportos I referente ao curso de AGD. Esta disciplina teve um contexto diferente de ensino, em comparação com a disciplina de EF, sendo que esta tinha um propósito mais direcionado para o treino e a exploração dos conteúdos em cada UD de forma mais aprofundada. No início do ano, decidi em conjunto com o meu colega EE desenvolver esta disciplina, tornando-se desafiante uma vez que iria ter de explorar bastante o meu conhecimento científico da matéria e pedagógico do conteúdo em todas as UD de forma a corresponder com os objetivos da disciplina.

No início do ano, tal como a turma residente, estes estudantes preencheram o questionário de forma a recolher alguns dados biográficos e ficar a conhecer um pouco mais o seu ambiente familiar e casos em particulares que tivessem de ter especial atenção no decorrer das aulas.

Esta turma foi constituída por 28 alunos (13 do género feminino e 15 do género masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. É de referir que apenas existiram dois casos de alunos que tiveram uma retenção em anos anteriores. Ao contrário da outra turma, esta de desporto apresentava uma prática desportiva diária, sendo que apenas três alunos não eram federados. Desta forma, sabia-se que o trabalho que iria desenvolver seria diferente da turma residente.

Com efeito, ao longo deste ano, foi realizado um processo de crescimento tanto meu como também por parte dos alunos. Esta foi uma turma fantástica para se trabalhar e que todos os professores adorariam ter alunos com as características e valores que irei enunciar exibindo uma perspetiva do que é o desporto exemplar. Esta turma por ter uma experiência desportiva federada por si só facilitava o processo de ensino e aprendizagem. A competitividade, a superação, a vontade de aprender e questionar o professor do porquê de estarmos a fazer daquela forma, era notório nas aulas. Nesta turma, imperava a entajada, a capacidade de estabelecer relações interpessoais positivas, um enorme sentido de responsabilidade e autonomia, prestabilidade, o respeito e a educação imperava em todos os alunos, coadjuvado a todos estes valores humanos, estes apresentavam níveis motores e cognitivos muito acima da média.

Ao longo do ano letivo, desenvolvi três UD, o voleibol partilhado com o meu colega EE, sendo que este é treinador da modalidade e o trabalho desenvolvido foi muito eficaz e aprendi imenso com ele, aprofundando o meu conhecimento. O desenvolvimento do atletismo ao longo dos dois períodos foi capaz de proporcionar momentos de motivação para a prática nos alunos. Prevalece a crença de que os alunos não gostam da modalidade de atletismo, no entanto, julgo ter conseguido proporcionar bons momentos de aprendizagem, sendo o ponto alto a realização das miniolimpíadas com a turma a apresentar elevando níveis de motivação e interesse para a prática. O excerto seguinte dá conta desta perceção:

“(...) os objetivos para esta aula eram continuar as miniolimpíadas que se iniciaram na aula passada (corrida de barreiras e lançamento do peso). Acho que foi uma excelente opção abordar esta organização (formato competitivo de miniolimpíadas) na minha aula de forma a ter todos os alunos motivados

e dar o seu máximo na aula. Achei também bastante importante implementar esta parte de competitividade nas aulas, e foi notório nos alunos, a vontade de melhorar.” (Diário de bordo, 7 de fevereiro de 2020)

A minha experiência na abordagem da modalidade de rugby, sem dúvida que acabou por ser a que marcou os alunos. Após ter contruído uma boa base de conhecimento durante a licenciatura e o mestrado, achei que poderia implementar esta modalidade de uma forma positiva e criar momentos diferentes nos alunos, na continuidade da missão de elevar a sua motivação para aprender uma modalidade que muitas vezes não é explorada nas escolas, sendo que esta promove bastante contacto físico.

Na primeira abordagem aqui tive um papel extremamente importante, alertando para o respeito, o *fair play*, o trabalho de equipa, a superação, e a competitividade. Considero ser fundamental desenvolver todos estes valores nos alunos. Neste sentido, julgo que foram criados momentos inesquecíveis, pelo que partilho algumas situações que retratam isso mesmo:

“(…) No final na aula, fiquei com a sensação de dever cumprido, notando que todos os alunos queriam realizar mais tempo de aula, pedindo para não terminar a aula. Acho que isso demonstra que o trabalho em desenvolvimento nesta UD está a ser positivo. Os alunos estão a gostar e essencialmente encontram-se motivados para aprender mais sobre esta modalidade.”
(Diário de bordo, 6 de fevereiro de 2020)

Desta forma, destaco todo o trabalho ao longo do ano letivo ser reconhecido através da dedicação da turma e especialmente nesta modalidade de rugby, passando a enunciar um testemunho de uma aluna que me deixa bastante realizado após esta partilha nas aulas:

“(…) Consigo aprendemos a aceitar desafios diferentes (como jogar rugby à chuva) e tirar o máximo proveito possível desses momentos. De facto, foram momentos em que nos esquecemos de todas as más emoções que nos rodeavam, dando lugar à alegria e à superação. Muitos de nós nunca se tinham imaginado a aguentar os aquecimentos físicos de rugby, a conseguir jogar à chuva ou até fazer uma placagem e lutar pela bola a todo o custo. Porém, o professor ensinou-nos a ter um espírito mais aventureiro e a acreditarmos que é possível!” (Mensagem de aluna do 11º AGD)

Reforço, por fim, o adjetivo “incansáveis” para caracterizar este grupo de alunos porque pude contactar com excelentes seres humanos, tanto dentro como fora da aula, sendo que no colégio, esta turma foi considerada das melhores que por ela já passaram.

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

No que concerne à conceção de ensino, devemos estar conscientes que esta é uma tarefa do professor (Bento, 2003) extremamente complexa e que necessitamos de ser empenhados, perspicazes e profissionais competentes para desempenharmos a função de EE de forma eficiente. Deste modo, é importante que o EE estabeleça “(...) situações de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender, colocá-lo em atividade, propondo-lhe meios para atingir o conhecimento (...)” (Altet, 1997, p. 20).

Tal como afirma Graça (1999), o modo como o professor atua e ensina os conteúdos aos alunos não depende exclusivamente do conhecimento da disciplina, mas também das suas convicções e crenças de ensino e aprendizagem. O mesmo autor defende que para que haja um desenvolvimento integral do aluno, este é responsável por planear e ajustar o programa definido a nível nacional, nomeadamente ao seu contexto, à realidade e por fim à sua organização (Graça, 1999). Assim sendo, o planeamento teve como enfoque no fornecimento de ferramentas de carácter científico, de forma a existir formação contínua dos alunos.

Esta estratégia implementada, surge como resposta às duas ideologias que contribuíram para uma visão de “não ensino” e de “pouco rigor” das práticas de EF, sendo as quais: o biologismo que reduz a EF em relação ao treino físico; o pedagogismo que transforma a aula de EF num recreio supervisionado (Crum, 1993). Tal como afirma Graça (2014), a legitimação da disciplina de EF é uma problemática que se reflete, quer a nível nacional, quer a nível internacional. O mesmo autor identificou três fontes de legitimação. A saúde, onde as aulas eram centradas no exercício orientado para a saúde. As habilidades desportivas, onde existia uma segregação do sexo feminino e por sua vez, um empobrecimento do contexto desportivo. Na educação recreativa, o jogo era visto como uma “brincadeira”, ou seja, os alunos aprendiam “brincando”. (Graça, 2014).

A minha intervenção durante o estágio incidiu-se em contrariar o panorama nacional da EF, com o objetivo de motivar e incentivar os alunos para a prática de atividade física desportiva. Também, procurei que os alunos tivessem uma visão diferente da aula de EF, de forma a proporcionar momentos de ensino e aprendizagem positivos e assim ganharem o gosto pela prática da aula de EF. Com isto, mostrei quais os benefícios e os objetivos que a EF contempla no decurso das minhas aulas.

Desta forma, é fundamental que exista uma reflexão acerca da disciplina, da docência, do currículo, e análise dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), sendo este o documento orientador central. É através deste documento que o EE deve estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e respetiva avaliação (Bento, 2003).

Para além da análise do PNEF, tivemos a especial atenção ao Regulamento Interno da EC. Este permitiu compreender, de forma eficiente, os direitos e deveres de todos os intervenientes, para que todos atuem em conformidade com o estipulado, mantendo os padrões éticas em vigor.

Em relação ao Plano Anual de Atividades, este documento é importante na conceção do planeamento das aulas. Tem como principal objetivo, planificar e operacionalizar todas as atividades a desenvolver no decorrer do ano letivo.

O Projeto Educativo de Escola também foi alvo de análise. Neste documento orientador encontra-se aprofundadas as políticas educativas, metas e princípios orientadores da instituição. A leitura deste documento, permitiu perceber que faz do colégio uma instituição que se evidencia de todas as outras. Na EC há a possibilidade de criar os seus programas e métodos de ensino e aprendizagem próprios, possibilitando aos alunos um ensino de qualidade e com expectativas de um futuro próximo profissional apropriado às realidades atuais.

A conceção de ensino funciona como o suporte fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem, esta tem influência na forma como o conhecimento é transmitido aos alunos. Deste modo, “o ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade” (Bento, 2003, p. 17), realidade essa que exige, sem dúvida, um planeamento.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Tal como afirma Tavares (2015), os modelos surgem como um avanço em coerência e intencionalidade relativas às ideias fragmentárias de estilos, estratégias, procedimentos e habilidades de ensino. Desta forma o EE deve definir quais os modelos instrucionais a

serem mobilizados para a prática no decurso das várias UD. Estes são definidos como “um plano compreensivo e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de identificar a implementação exata do modelo” (Metzler, 2000, p. 45). Desta forma, os modelos instrucionais são uma ferramenta essencial para o professor, na qual escolhe e utiliza perante os diferentes contextos, com o intuito de promover a aprendizagem do aluno (Metzler, 2000).

Ao longo da minha atuação de ensino, senti a necessidade de implementar alguns modelos de ensino. A minha intervenção pedagógica inicialmente recaiu na utilização do Modelo de Instrução Direta (MID), implementado pela primeira vez em 1968 (Engelmann, Becker, Carnine & Gersten (1988). Este, foi utilizado ao longo do 1º período nas modalidades de voleibol, atletismo e orientação nas turmas residente e partilhada. Este “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 48). Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de traçar limites pelos quais delimita as suas aulas em todos os aspetos que a comportam, desde as regras comportamentais, dinâmicas de grupo ou até mesmo o estabelecimento das situações de aprendizagem, com expressão nas habilidades motoras consequentes. Tal como enuncia Rink (2014, p. 160), “em educação física, a instrução direta geralmente implica que o professor está no controlo total do que os alunos estão a aprender e como eles estão a aprender”. A minha intervenção pedagógica inicial reviu-se no enunciado pelos autores citados anteriormente, sendo que este controlo da aula foram um dos aspetos fulcrais na minha intervenção, sentindo esta necessidade aquando as habilidades motoras eram o principal foco de atenção.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) preconizado por Siedentop (1994), foi utilizado ao longo do 2.º período na turma residente, tendo sido aplicado nas modalidades de basquetebol, atletismo e ginástica acrobática, sendo que esta última não foi terminada devido á interrupção das atividades letivas presenciais. O MED baseia-se em seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994). Este tem o objetivo em tornar os

alunos mais competentes, entusiastas e cultos, e concomitantemente, impulsionadores e responsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (Siedentop, 1998).

A formação das equipas visaram proporcionar um equilíbrio competitivo, assim como o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Cada elemento da equipa tinha uma função em cada aula, os capitães e sub capitães foram os mesmos ao longo da época desportiva das três modalidades. Através das funções a desempenhar ao longo das aulas, promoveu a autonomia e valorizou essencialmente o papel do aluno na aula, sendo que estes tiveram a oportunidade de gerir o seu aquecimento e os conteúdos a trabalhar de forma a melhorar a performance na competição formal. Este trabalho beneficiou o desenvolvimento pessoal e social na turma, potenciando características que com o modelo dito “tradicional” não tinha estimulado nas minhas aulas.

Ao longo da época desportiva os alunos, aprenderam a jogar, a arbitrar, a realizar o registo estatístico assumindo diferentes papéis, tais como: treinador/ capitão, árbitro, atleta e jornalista. No início da época desportiva foi fornecido um manual do treinador/ capitão e um manual da equipa com o objetivo de todos ficarem ocorrentes do desenrolar da época desportiva e de todo o regulamento específico da modalidade a aplicar na competição formal. Cada equipa teve a responsabilidade de criar um grito identificativo da equipa, trazer uma mascote como também em todas as aulas terem a respetiva t-shirt com a sua cor, isto fez com que os níveis de responsabilidade em todas as aulas estivessem bem patentes nos alunos. De forma a valorizar o desempenho dos alunos ao longo da competição, foram realizados registos estatísticos aula a aula (melhor marcador, melhor salto, melhor tempo, desempenho dos árbitros, *fair play* e performance do treinador/ capitão). Estes registos foram sempre divulgados de forma a motivar os alunos, incutindo-lhes um espírito competitivo e de superação, sendo perceptível aula após aula um empenho notável de todas as equipas, conforme testemunhado na citação seguinte.

(...) “é de notar que a turma se encontra muito motivada e competitiva em cada jogo. Em relação às tarefas que cada jogador tem de desempenhar é notória uma evolução e cada vez mais os alunos são autónomos nas suas tarefas. Os capitães de equipa, têm assumido o seu papel de uma forma muito positiva, sendo que alguns têm de melhorar na escolha dos seus aquecimentos de forma a serem mais intensos e dinâmicos”. (Diário de bordo, 3 de fevereiro de 2020)

O MED tem a preocupação em diminuir os fatores de exclusão, existindo um ambiente de harmonia e de competição, existindo a inclusão durante a aula, dando oportunidade a todos os elementos assumirem um papel ativo e significativo durante as mesmas, potenciando os alunos menos dotados para a prática (Hastie, 1998). Toda minha intervenção ao longo do ano se alinhou com o enunciado por este autor, sendo que pretendia uma maior iniciativa e valorização do aluno no desempenho, independentemente do seu nível de habilidade, fazendo assim sentir os alunos confiantes durante a prática e consequentemente ganhassem o gosto pela prática (Graça & Mesquita, 2007).

Apesar de ter sido a primeira vez em que apliquei este modelo em contexto de prática real, acho que correu muito bem, conseguindo aplicar o modelo na íntegra superando as minhas expectativas iniciais aquando do início da aplicação do mesmo.

Na turma partilhada, no 2º período a minha intervenção recaiu em algumas características do modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU), preconizado por Bunker e Thorpe (1982). Assim, este modelo foi utilizado apenas na modalidade de rugby na turma partilhada. Este modelo coloca o aluno como um construtor ativo na sua aprendizagem, valorizando as suas tomadas de decisão e compreensão (Brooker, Kirk, Braiuka & Bransgrove, 2000). Tal como afirma Turner e Martinek (1999), o papel do professor centra-se nas seguintes funções: forma de jogo; observa e aprecia o jogo; consciência tática; tomada de decisão; habilidades do jogo; a performance no jogo. Algumas destas funções ao longo das aulas foram colocadas em prática, como por exemplo, a tomada de decisão, a observação do jogo, a performance e as habilidades. Esta turma era curso de desporto e a disciplina tinha como objetivo o desenvolvimento das habilidades técnicas e táticas de uma forma aprofundada. Coadjuvado a isso, esta apresentava competências para a prática desportiva. Assim, a utilização surtiu efeito ao longo do processo de ensino e aprendizagem da UD. Tive a preocupação que estes tivessem uma visão diferente do jogo, de forma a oferecer momentos autênticos e reais de ensino, evidenciando as formas de jogo apropriados ao contexto real da turma (Graça & Mesquita, 2007). Deste modo, esteve presente uma performance e dinâmica positiva ao longo das aulas, sendo colocados desafios durante o contexto de jogo, incentivando a procura incessante da melhor solução para o desenvolvimento do seu próprio jogo, “o que fazer?”; “como fazer?”.

4.1.2 Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas e Plano de Aula)

O planeamento assume um papel importante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva o mais naturalmente possível.

Desta forma, Bento (2003), afirma que a planificação é o eixo de ligação entre o que pretendemos teoricamente e aquilo que se traduz na prática. O mesmo autor, refere que a planificação está diretamente relacionada com a realização do ensino, podendo ser realizada na seguinte sequência:

Elaboração do Plano → Realização do Plano → Controlo do Plano →
Confirmação/Alteração do Plano.

Em concordância com este autor, Moura, Alvarenga, Oliveira, Gimenes e Assis, (2016, p. 4) definem o planeamento como “uma previsão de atividades que pretendemos realizar com êxito”. Não consistindo este apenas na sistematização do conteúdo, mas este também determina a melhor metodologia que colabore no ensino e aprendizagem.

Desta forma, o planeamento figura no ensino devido à existência de inúmeros fatores que condicionam e influenciam a organização do mesmo. Na gestão da aula, o tempo, número de alunos, recursos materiais e espaciais. No que concerne aos alunos apresentam diferentes níveis e motivações para a prática e por fim no ensino estão presentes as situações de aprendizagem, progressões e as formas de jogo.

É importante também referir que o professor, deve ter em conta os conteúdos programáticos do PNEF e das Aprendizagens Essenciais, a Planificação Anual da EC, o meio em que esta se insere e o contexto dos alunos.

4.1.2.1 Planeamento anual

Na primeira reunião entre o OC e os EE, ficou de imediato a ideia da realidade que iríamos encontrar, das dificuldades, dos desafios, da forma como deveríamos planificar e quais as modalidades a preparar, visto que estas eram previamente estipuladas pelo grupo de EF da EC. Desta forma, houve, uma necessidade de traçar, de forma clara, os objetivos que se pretendiam atingir (Bento, 2003).

O Planeamento Anual foi o primeiro nível de planeamento a ser concebido e de acordo com Bento (2003, p. 67), este consiste na “(...) 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 de um ano letivo”. Neste sentido, para haver uma melhor estruturação e organização do planeamento, foi fundamental ter um conhecimento de todos os conteúdos e alunos, mas não só, tendo sido necessário elaborar o inventário das instalações (recursos materiais e espaciais) de forma a organizarmos o planeamento de uma forma consciente e concisa.

Um dos documentos também consultados para a elaboração do Planeamento Anual é o Plano Anual de Atividades. Neste constam todas as atividades a realizar ao longo do ano letivo, assim como, visitas de estudo e interrupções letivas, onde “(...) é necessário verificar quantas horas estão realmente à disposição durante o ano escolar (...) Neste sentido podem e devem já ser marcados “os pontos altos” no decurso do ano, tais como, datas para controlo e avaliações, competições, festas e convívios desportivos” (Bento, 2003, p. 67).

A realização do Planeamento Anual auxiliou todo o processo de ensino, tendo sempre em atenção ao número de aulas e recursos disponíveis, sendo que neste se encontram todas as UD distribuídas de uma forma equitativa. Estas ao longo dos períodos letivos foram organizadas em blocos intercalados e sequenciais. Tal como afirmam Viciania e Mayorga-Vega (2016), a organização intercalada permite a promoção da aprendizagem. Os mesmos autores, consideram que esta organização intercalada também possibilita o professor relacionar a aprendizagem com os conteúdos e métodos que auxiliem a alcançar resultados autênticos e significativos na aprendizagem. (Viciania & Mayorga-Vega, 2016). Cada UD, tinha um número de horas estabelecido, sendo que estas sofreram alguns ajustes e modificações mediante o desempenho dos alunos, tanto na sua evolução ou pelas dificuldades evidenciadas nos diferentes objetivos a atingir para cada UD

No 1.º Período lecionei modalidades que estão presentes no PNEF do ensino secundário. Este programa proporciona alguma autonomia às escolas para definirem as UD que pretendem lecionar. Deste modo, decidi abordar o MID nas UD lecionadas nas turmas residente e partilhada. Esta opção, adveio da minha inexperiência por estar a lecionar pela primeira vez. Neste modelo, o professor está no centro das tomadas de decisão e assim permitiu um maior controlo das ações nas aulas, assumindo o papel de líder instrucional. Ao longo do ano as UD desenvolvidas na turma residente foram: o

atletismo, o voleibol, o basquetebol a orientação e, por fim, iniciei a ginástica acrobática, não sendo terminada devido à interrupção das atividades letivas presenciais. Na turma partilhada as UD lecionadas foram o atletismo, o voleibol e o rugby. Deste modo, é necessário observar quantas aulas foram lecionadas nas duas turmas em cada período (ver quadro 1).

Quadro 1 - Planeamento das UD no 1º Período

1º Período	10º CM (a turma residente)	11º AGD (a turma partilhada)
	- 1 aula de apresentação - 12 aulas de Voleibol - 7 aulas de Atletismo - 2 aulas de Orientação - 1 aula de Autoavaliação	- 1 aula de apresentação - 14 aulas de Voleibol - 13 aulas de Atletismo - 1 aula de Autoavaliação
	23 aulas de 60 min	29 aulas de 60 min

Na turma residente, as modalidades de voleibol e de atletismo funcionaram em blocos intercalados de forma a quebrar a monotonia da abordagem sequencial da mesma modalidade. Outro dos motivos da opção inicial do atletismo foi para que os alunos se preparassem adequadamente para a atividade do Corta Mato escolar. No final do período realizei uma breve introdução à modalidade de orientação, sendo que esta não era do conhecimento da turma e se tornou uma mais valia e foi do agrado de todos.

Em relação à turma partilhada, a UD de voleibol foi preparada e desenvolvida em conjunto com um dos meus colegas EE, sendo esta lecionada durante todo o período letivo, sendo que eu lecionei um total de 14 aulas e o meu colega 13 aulas. No que concerne à modalidade de Atletismo, a turma esteve dividida em dois turnos ao longo do período, fazendo a troca da modalidade a meio do mesmo com outra modalidade que estava a ser lecionada por outro professor da EC, neste caso a modalidade de natação. Este trabalho por turnos facilitou a minha intervenção ao longo das aulas, uma vez que tinha disponível um número reduzido de alunos (ver quadro 2).

Quadro 2 - Planeamento das UD no 2º Período

2º Período	10º CM (a turma residente)	11º AGD (a turma partilhada)
	- 11 aulas de Basquetebol - 5 aulas de Atletismo - 2 aulas de Ginástica Acrobática	- 9 aulas de Rugby - 9 aulas de Atletismo
	18 aulas de 60 min	18 aulas de 60 min

No 2.º Período na turma residente, as modalidades lecionadas foram o basquetebol, o atletismo e a ginástica acrobática. Em cada uma das modalidades acima referidas, centrei-me na abordagem do MED. Tal como afirma Graça e Mesquita (2007), este concentra-se em três elos fundamentais que comportam os objetivos da EF, sendo os quais, a competência desportiva, literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. No início da abordagem de cada UD utilizava a abordagem do MID e após os alunos já terem uma base de conteúdos, aplicava o MED e assim proporcionava ao longo da UD a autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à turma partilhada, apenas lecionei as UD de atletismo e rugby. No atletismo a organização da turma manteve-se por turnos facilitando o processo de ensino e aprendizagem, conseguindo promover a competição na turma implementando as miniolimpíadas. No que concerne à modalidade de rugby, acrescentei duas aulas em relação ao que estava previamente estipulado no planeamento anual, uma vez que proporcionei condições de aprendizagem bastante positivas, todos os alunos mostraram interesse em aprender mais acerca da modalidade, sendo vivenciado um excelente ambiente de aprendizagem ao longo de toda a UD. Na modalidade de rugby centrei-me na abordagem do modelo TGfU. Este modelo é centrado no jogo e no aluno, como preocupação principal a forma de jogo apresentada aos alunos para que exista uma compreensão do contexto de jogo e o significado dessas mesmas ações (Tavares, 2015).

Para além disso, é de ressaltar que algumas aulas foram destinadas à melhoria da aptidão física em conjunto com a abordagem das diferentes UD sendo transversal nos dois períodos. Considero ser de extrema importância trabalhar nas minhas aulas, uma vez que esta faz parte de um dos objetivos do PNEF.

Por fim, ficou ao nosso critério, a responsabilidade de propor alterações ao plano, desde que fosse devidamente justificado junto do OC. Esta flexibilidade mostrou-se

fulcral na escolha da melhor abordagem perante as duas turmas, devido a existência de duas realidades completamente díspares.

No 3º Período, as modalidades que estavam previstas lecionar na turma residente eram: o badminton, o rugby e os jogos tradicionais. Na turma partilhada as aulas que iria lecionar era apenas a modalidade de Ginástica. Estas aulas iam ter a mesma organização dos períodos letivos anteriores (ver quadro 3).

Quadro 3 - Planeamento das UD no 3º Período

3º Período	10º CM (a turma residente)	11º AGD (a turma partilhada)
	- 7 aulas de Badminton	- 6 aulas de Ginástica
	- 7 aulas de Rugby	
	- 2 aulas de Jogos Tradicionais	
	16 aulas de 60 min	6 aulas de 60 min

Este planeamento que estava previsto não ocorreu, uma vez que, as atividades letivas presenciais foram interrompidas devido à Pandemia Covid-19. Esta interrupção obrigou à reformulação e adaptação ao contexto pedagógico disponível.

4.1.2.2 Planeamento de Unidades Didáticas

Tal como refere Bento (2003), as planificações das UD são o elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem. Estas estão bem clarificadas, quer para os professores, quer para os alunos, com os níveis propostos a atingir ao longo das mesmas. O mesmo autor refere que este poderá sofrer alterações devido às características da turma, às condições climáticas e a outros fatores imprevisíveis.

Em relação ao planeamento das UD, ficou definido junto do OC que cada aula teria 45 minutos de tempo útil, respeitando o regulamento interno e da disciplina de EF da EC. Para a concretização do mesmo apoiei-me em alguns pressupostos do módulo 4 do Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990), designadamente a Sequência e Extensão de Conteúdos. Foi elaborado um quadro para organizar toda a informação necessária onde constavam o número de aulas, objetivos gerais, habilidades motoras, cultura desportiva, fisiologia do treino e condição física e por último os aspetos psicossociais. Estas últimas quatro categorias enunciadas, tornaram-se muito importantes,

uma vez que estas se encontravam correlacionados com as habilidades motoras a abordar em cada uma das aulas, tendo de estar discriminados e em consonância.

O ponto de partida para a conceção do planeamento das UD, recaiu no nível inicial dos alunos, sendo evidenciado através da realização da Avaliação Diagnóstica no início do ano letivo. A partir dessa perceção foram definidos conteúdos de acordo com os diferentes níveis das turmas, uma vez que uma das turmas apresentava um nível muito mais básico em termos de capacidade motora e desempenho nas modalidades do que a outra. Desta forma, as dificuldades apresentadas por uma das turmas suscitaram bastante atenção da minha parte. Em reunião com o OC, tivemos o cuidado de selecionar quais os conteúdos a lecionar e os mais realistas de forma a que os objetivos para cada UD não fossem colocados de parte. Deste modo, foi exequível promover uma aprendizagem sustentada apresentando progressões pedagógicas e assim não comprometer a aprendizagem dos alunos.

Assim, algumas UD das duas turmas sofreram alguns ajustes, uma vez que senti a necessidade de proporcionar mais tempo de prática e promover uma melhor aprendizagem em conteúdos que considerava essenciais para o desenvolvimento da UD, de forma a que posteriormente pudesse avançar para conteúdos mais complexos.

4.1.2.3 Plano de Aula

A elaboração do Plano de Aula (PA) adveio do previsto na grelha da extensão e sequência de conteúdos das respetivas UD, sendo que era previamente entregue ao OC de forma a nos fornecer um feedback e assim proceder a correções que fossem oportunas. Numa fase inicial do estágio, existiram algumas dificuldades na construção dos PA, essencialmente no nível da seleção de exercícios adequados ao tempo e ao espaço da aula e por sua vez às progressões pedagógicas. Estas dificuldades iniciais, advém da inexperiência dos EEs porque estes têm de realizar um planeamento para um contexto que não lhes é tão familiar e também a presença de alguma inexperiência (Griffey, 1991).

Segundo Bento (2003, p. 152) “existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão da validade universal”. Ao longo do estágio através de reunião conjuntas com o OC e a SV após as aulas observadas, estes foram fundamentais a encontrar um esquema de aula no documento de forma a responder a todos os objetivos que este deve conter.

Assim sendo, as estruturas dos planos englobavam as categorias didáticas: habilidades técnico-táticas, onde estavam presentes as metas e os objetivos a atingir no término de cada aula, esta também continha os objetivos específicos, que correspondiam a aspetos mais específicos de forma a atingir os objetivos da aula presentes nas habilidades técnico-táticas; a organização didática metodológica que corresponde à descrição de todos os exercícios a desenvolver durante a aula sendo auxiliado por um esquema; componentes críticas, que considero um elemento fundamental para a realização da aula, uma vez que auxiliavam nos feedbacks a fornecer aos alunos durante a prática. É de referir que este documento também tinha a informação relevante para a realização e o controlo da aula assim como, dos alunos, material e duração dos exercícios.

Apesar da estrutura geral do PA, ficou sempre ciente da aprendizagem do primeiro ano do mestrado, que foi a flexibilidade do PA, uma vez que este deve apenas servir como um documento orientador e de suporte à aula. Ao longo da PES, o OC teve um papel importante neste caso, em que nos incentivou a “sair” do PA, como comprova o excerto seguinte.

(...) ”No meu planeamento da aula apenas tinha um exercício para trabalhar a receção, mas como apenas é um guião e pode ser alterado conforme o decorrer da aula, com o auxílio do OC isso acabou por acontecer, e introduzi um exercício mais completo a nível técnico que permitiu trabalhar a receção em manchete, o passe e o remate em suspensão, portanto acho que foi um momento bastante positivo na aula, sendo que toda a turma se manteve focada nos objetivos desde o início ao fim da aula” (Reflexão de aula, 3 de outubro de 2019)

Também é de salientar que existiram alguns momentos que um determinado exercício estava a correr bem, e o OC deixou que este se prolongasse por mais tempo, de forma a que os alunos tivessem um maior tempo de exercitação e consolidassem essas aprendizagens. O excerto da reflexão escrita seguinte dá conta desta constatação.

(...) ”Esta parte da aula, aquando do me planeamento seria de mais tempo, mas no decorrer da aula não foi possível ter mais tempo para jogo, uma vez que os exercícios anteriores eram importantes e estavam a correr muito bem, apesar disso consegui que todos os alunos estivessem motivados na aula, e no momento do jogo praticamente todos os alunos conseguiram transportar todos os conteúdos aprendidos para a situação jogada, colocando alguns objetivos durante o jogo” (Reflexão de aula, 3 de outubro de 2019)

4.1.3 Realização (Instrução, Gestão e Organização, Disciplina, Clima, Reflexões de aula e ajustamentos)

Após o planeamento, é na realização onde o professor passa da teoria para a prática. Desta forma, enfrenta as maiores dificuldades deste processo de formação inicial, neste caso a PES, onde contacta diretamente com os alunos e enfrenta contrariedades a todo o momento e tem de encontrar as melhores soluções.

Este capítulo engloba também as minhas maiores aprendizagens e crescimento enquanto profissional de EF. Para que o processo de ensino e aprendizagem bem-sucedido deve, na opinião de Siedentop (1983), englobar quatro dimensões de intervenção pedagógica: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. O mesmo autor, refere que estas quatro dimensões estão evidenciadas em simultâneo em qualquer conjuntura de ensino.

4.1.3.1 Instrução

A comunicação assume um papel preponderante para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido. O modo como o professor realiza a sua instrução tem um impacto direto na forma como os seus alunos interpretam e retêm a informação e, posteriormente, realizam as tarefas solicitadas (Graça & Mesquita, 2006).

A instrução foi uma das minhas maiores dificuldades sentidas no início da PES e que ao longo da mesma foi desaparecendo, sofrendo uma evolução substancial do 1.º para o 2.º período, apesar disso, continuou a ser uma das minhas maiores preocupações durante a PES. Tal como afirma, Rosado e Mesquita (2011), é fundamental o professor ser um bom comunicador de forma a que a sua profissão seja bem-sucedida.

Deste modo, as reflexões em conjunto com o OC e os meus colegas EE referentes à minha intervenção, foram alvo de reflexão contante no meu dia a dia, tendo a consciência que tinha de melhorar a minha instrução. Com esta melhoria, era sabido que o meu processo de ensino iria sofrer uma evolução significativa e com isto iria retirar um maior partido de todos os alunos durante as aulas. Um dos pontos que se sentia mais dificuldades era, a excessiva informação transmitida, por vezes confusa, e com isto reduzia o tempo de empenhamento motor. O seguinte excerto da reflexão comprova isso mesmo.

(...) “para que haja uma melhor evolução e adaptabilidade aos novos conteúdos, nas minhas aulas corrigir o meu tom de voz, devendo ser mais assertivo nos meus momentos de instrução e procurar utilizar palavras chave que me façam conseguir transmitir o que eu pretendo de forma curta e objetiva, tenho de melhorar o meu diálogo, falando de forma mais calma e pausada.” (Diário de bordo, 22 de novembro de 2019)

Desta forma, é importante selecionar melhor a informação a ser transmitida tal como refere Rosado e Mesquita (2009, pp. 72-73) “a decorrente redução de informação depende, entre outras, de variáveis ligadas à natureza da própria informação, como sejam a estrutura e o conteúdo da informação, o número de ideias, a extensão da informação, a sua densidade, o momento em que é emitida, etc.”

Também, uma das maiores preocupações advieram do entusiasmo e da relevância que se procurou dar à EF enquanto disciplina fundamental para o desenvolvimento dos alunos, não só no seu percurso académico, mas sobretudo ao longo de toda a sua vida (Meireles, Moreira & Santos, 2013). Este entusiasmo foi evidenciado no modo como a instrução era realizada, pois percebi que se demonstrava contagiante, espelhando-se nos alunos e assim promover a sua envolvimento na aula

A instrução compreende a comunicação dos conteúdos da matéria de ensino, sendo evidenciado na explicação, demonstração, questionamento e feedback (Rosado & Mesquita, 2011). Os mesmos autores consideram que o feedback pedagógico é um elemento essencial que auxilia o professor no processo de interação pedagógica. Este é enunciado por Januário (1996), como uma reação, verbal ou não, por parte do professor a uma ação do aluno com a intenção de descrever e avaliar ou questionar o aluno em relação à sua prestação. Sendo assim, existem vários tipos de feedbacks e que podem ser aplicados em diferentes momentos da aula. Deste modo, procurei ser interventivo durante a aula, priorizando o recurso a feedbacks verbais, imediatamente após as execuções dos alunos e, apesar de haver momentos em que a aula foi interrompida para se transmitir um feedback geral ou em pequenos grupos, procurou-se, sempre que possível utilizar os feedbacks dirigidos a cada aluno de forma individual, para poder fazer face às suas necessidades específicas, apresentando a função de reforço e elevando assim os níveis motivacionais para a prática (Rink, 2014). Tal como afirma Aranha (2004), o feedback patenteia um carácter informativo e motivador, procurando influenciar a performance

motora como também no cumprimento dos objetivos propostos para a tarefa. Como é possível observar no excerto seguinte.

(...) “Apesar das dificuldades pela maior parte dos alunos, ao longo das aulas os alunos conseguiram evoluir de uma forma muito positiva, uma vez que, estive sempre atento a todos os alunos. O meu momento de instrução foi bom, fazendo a demonstração dos exercícios do início ao fim. Consegui fazer correções de uma forma mais individualizada para cada aluno progredir na sua aprendizagem de uma forma mais positiva.” (Reflexão de aula, 7 de outubro de 2019)

4.1.3.2 Gestão e Organização da Aula

A gestão da aula refere-se à capacidade de o professor manter um ambiente propício à aprendizagem, estando presente a capacidade de comunicação, organização, regras e rotinas (Claro & Filgueiras, 2009). Estes autores, consideram que esta dimensão de intervenção pedagógica se reflete como uma das maiores dificuldades do EE. Neste caso, estas dificuldades sentiram-se sobretudo na turma do 6.º ano, pela faixa etária, mas também por ser uma turma com alguns casos individuais que necessitavam de especial atenção. Ainda assim, na fase que lecionei a esta turma, já tinha conversado com o professor responsável da turma e me elucidou de alguns comportamentos que estes tinham durante a aula. Assim, este aconselhou-me a adotar algumas estratégias no decorrer das aulas, de forma a que pudesse ter o máximo controlo da turma e assim proporcionar uma aprendizagem positiva na turma de forma a evitar perda de tempo útil de aula, tal como refere o excerto referente a uma reflexão realizada após a lecionação de uma aula.

(...) “que a aula correu muito bem, tendo o controlo dos alunos e conseguindo gerir os conflitos que por vezes existem na aula, fiz sempre uma boa explicação dos exercícios, sempre claro, não existindo dúvidas por parte dos alunos. No início das aulas formo sempre as equipas, uma vez que torna mais fácil a gestão da aula e evita que perca tempo útil de aula, assim, acho um aspeto importante a salientar nestas aulas.”. (Diário de bordo, 24 de janeiro de 2020)

De acordo com Rosado e Ferreira (2011), o professor deve potenciar o tempo de densidade motora, rentabilizando o tempo útil de aula disponível, com o intuito que haja

uma otimização do tempo de prática, de tarefa e por fim de aprendizagem. Da mesma forma, Mesquita (2000) afirma que a configuração de gestão de aula que o professor utiliza, influencia diretamente o tempo que os alunos têm disponível para a prática. Com isto, ao longo da PES senti a necessidade de chegar cerca de quinze minutos mais cedo do início da aula. Deste modo, isto possibilitava a certificar-me do espaço de aula que iria ter disponível, sendo que as instalações da EC me possibilitaram na maioria das vezes ter meio pavilhão disponível para a realização da aula. Salvo raras exceções em que as condições meteorológicas não possibilitavam a realização das aulas no espaço exterior, e o espaço da aula teria de ser dividido pelos restantes professores. Outro dos aspetos, foi a preparação do material que iria utilizar na aula e por disponibilidade de espaços muitas vezes tinha a oportunidade de montar os exercícios iniciais da aula e assim permitia ter mais tempo útil de aula e não perder tempo na montagem de exercícios no início das aulas.

Uma das estratégias muito utilizada nas minhas aulas foi recorrer à ajuda dos alunos nas tarefas de montagem e arrumação do material para o processo se tornar mais rápido e eficaz. Com isto, no início do ano letivo foi estabelecido algumas regras a cumprir em todas as aulas. Na primeira alertei para a preservação e utilização correta do material da aula, cumprimentar todos os professores no início e no final da aula, no momento de verificação das presenças estarem sentados em frente ao professor. A tolerância de chegada à aula era de cinco minutos depois do toque. No caso de existir algum atraso era marcado uma falta de atraso. Para além disso, estes já estavam informados das regras habituais do regulamento interno do colégio. Também, ficou definido que no final das aulas realizávamos uma rodinha com o grito identificativo da turma, sendo um aspeto importante na relação positiva criada entre o professor e o aluno. Estas regras rapidamente passaram a ser rotinas. Todas as turmas cumpriram de uma forma exemplar todas as rotinas até ao final, tal como comprova o excerto seguinte.

(...) “As regras e rotinas definidas para as aulas foram observadas na sua totalidade, sendo que a relação aluno-professor foi cumprida, com todos os alunos a sentarem-se no lugar onde foi estipulado nas primeiras aulas, os alunos cumprimentaram todos os professores no início e no fim da aula, como também o grito final identificativo da turma. Estes objetivos para este início de ano letivo estão totalmente cumpridos e presentes em todas as minhas aulas”. (Reflexão de aula, 3 de outubro de 2019)

As rotinas são impulsionadoras de uma boa gestão da aula, que segundo Siedentop e Tannehill (2000), representam um modo para executar tarefas específicas na aula, devendo ser implementadas desde início, de forma a serem consolidadas e assimiladas como hábitos.

Na abordagem da modalidade de atletismo, necessitava de alguns blocos de partida, de forma a possibilitar que todos os alunos experienciassem os conteúdos propostos para a aula. Contudo não tinha material necessário para todos os alunos realizarem ao mesmo tempo e desta forma tive de encontrar uma forma de rentabilizar a aula, gerindo da melhor forma o material disponível e com isso proporcionar o máximo de densidade motora na aula, tal como comprova a citação seguinte da reflexão de uma aula.

(...) “Ainda durante este exercício, como tinha apenas dois blocos tive de arranjar uma estratégia para manter a aula com uma alta densidade motora. A melhor solução que encontrei foi colocar quatro alunos nos blocos e a restante turma a trabalhar a técnica de corrida. Foram rodando as posições e acho que o objetivo foi concluído para esta fase da aula. A abordagem das três fases da partida de blocos foi bem interiorizada por parte de todos os alunos, não apresentando grandes dificuldades.” (Reflexão de aula, 20 de setembro de 2019)

Na gestão da aula com a turma do 6.º ano onde apenas lecionei a UD de andebol, tive de adotar algumas estratégias que fomentassem uma aprendizagem positiva, que evitassem ao máximo momentos de dispersão e por sua vez a perda de tempo útil de aula, como comprova o excerto seguinte.

(...) “apenas é de referir que por vezes é complicado gerir o comportamento de alguns alunos, mas a minha postura durante a aula faz com que mantenha o controlo total da turma. Utilizei algumas estratégias, como por exemplo, após o término de um exercício ordeno para que todos os alunos se sentem num lugar em específico de forma a eu montar o exercício seguinte. Realizo sempre contagem decrescente de forma a evitar muitos momentos de dispersão, o que nestas idades acontece com muita facilidade nas aulas, e em todas as aulas tento evitar ao máximo este tipo de situações que fazem perder algum tempo útil de aula”. (Diário de bordo, 27 de janeiro de 2020)

Siedentop e Tannehill (2000), afirmam que a redução do tempo de início de aula, a realização rápida da chamada, a procura de uma estratégia para captar a atenção dos alunos, a diminuição dos tempos de gestão e de transição dos exercícios, a utilização de

formas para reunir os alunos junto do professor, a definição de rotinas e a produção de um bom ritmo de aula, estão na ordem de um controlo da turma eficaz e de um evitar de comportamentos inconvenientes por parte dos alunos. O estabelecimento de rotinas, não só contribuiu para uma melhor gestão da aula como também transmitiu maior confiança, resultando num clima de aula positivo.

Ao longo das aulas, uma das preocupações ao nível da gestão, foi manter todos os alunos envolvidos, mesmo que estes tivessem dispensa ou impedidos de fazer a aula. Assim assumiam um papel ativo, colaborando nas tarefas de aula como, por exemplo, a montagem do material num determinado exercício, função de árbitro, responsável por fornecer feedbacks a um grupo específico de alunos. Estas dinâmicas estratégicas implementadas, vão de encontro a uma reflexão realizada após a leção de uma aula.

(...) “Nesta parte tive a ajuda de uma aluna, que se encontrava impossibilitada de fazer aula devido a um problema de saúde. Apesar disso consegui a integrar nas tarefas da aula, de forma a me auxiliar na montagem e na desmontagem dos exercícios. Também numa fase da aula foi lhe pedido para estar atenta a um grupo específico dos alunos e fazer as devidas correções nos gestos técnicos. Por fim, foi a árbitra no exercício de competição, acho que foi uma nota positiva na aula ao conseguir que todos os alunos da turma tivessem uma participação ativa e positiva nesta aula.”

(Reflexão de aula, 13 de setembro de 2019)

Assim sendo, estas tarefas eram supervisionadas por mim, sendo que no desenrolar do ano letivo a autonomia apresentada pelos alunos, ia permitir que eu controlasse todo o processo de forma mais confiante.

Na UD de voleibol tanto na turma residente como na partilhada dei prioridade à realização de situações competitivas entre a turma com o intuito de manter todos os alunos envolvidos e motivados até ao final da aula. Desta forma fomentei o espírito de grupo, fair play, autossuperação, tendo conduzido os alunos a adquirirem estes valores. Com esta estratégia, para além de conseguir cativar os alunos para a prática, conseguia também traduzir a aprendizagem de elementos técnicos para o contexto de jogo em situação competitiva, conforme é referenciado na citação seguinte.

(...) “Em relação à aula, acho que correu muito bem, fiz a calendarização e a distribuição das equipas o mais equilibradas possível, e assim na aula facilitei o meu trabalho e o torneio se desenrolou muito bem, com todos os alunos muito motivados do início ao fim da aula como já tem sido hábito

nesta turma, e os resultados no final, demonstraram um grande equilíbrio no torneio disputado do início ao fim, o que me deixa bastante satisfeito. O objetivo é que todos os alunos sintam a competição nas minhas aulas, e estejam motivados para melhorar o seu desempenho de aula para aula.”

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2019)

Na UD de atletismo, a minha estratégia foi realizar o registo de todas as marcas obtidas pelos alunos, reservando os últimos quinze minutos da aula para realizar este momento competitivo entre a turma. Esta estratégia resultou muito bem, uma vez que, todos estavam bastante envolvidos nas tarefas do início ao final da aula, tinham referências todas as aulas como objetivo de melhorar a marca obtida na aula anterior e com isso estes procuram melhorar a sua performance e por sua vez a competitividade na turma estava bem presente, conforme comprova a seguinte reflexão de aula.

(...) “No final da aula realizo o registo dos tempos na corrida de velocidade, fazendo com que todos os alunos estejam focados até ao final da aula com motivação elevada para melhorar os seus tempos, perguntando sempre se melhorou e isso é bastante positivo nas aulas, apresentar os alunos focados nas tarefas.” (Diário de bordo, 29 de novembro de 2019)

Um dos aspetos positivos, e transversal a qualquer das turmas, foi a inexistência de tempos mortos, em virtude do tempo útil disponível de aulas que eram apenas quarenta e cinco minutos. Deste modo, fez-me compreender que o tempo da mesma é precioso pelo que deve ser eficazmente aproveitado implementando estratégias de gestão de aula que cumpram com este objetivo.

4.1.3.3 Disciplina da turma

Segundo Oliveira (2001), a dimensão disciplina é entendida como a capacidade de o professor lidar com as ocorrências da sua aula, nomeadamente ao nível do controlo de turma. Tal como refere Aranha (2004), esta dimensão engloba os comportamentos e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para alterar e promover comportamentos nos alunos adequados. Deste modo, sempre que um aluno apresente algum comportamento inadequado, o professor deve intervir imediatamente, de forma a não prejudicar o normal e bom funcionamento da aula.

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, surgiram e existiram alguns momentos de indisciplina na turma do 6.º ano que lecionei apenas uma UD. Estes comportamentos são fruto da faixa etária, sendo que as rotinas e comportamentos não estão consolidados e por vezes aconteceram momentos na aula que eu tive de imediatamente de intervir e solucionar, como é possível observar no excerto seguinte.

(...) “um acontecimento menos positivo na minha aula, foi um aluno teve um comportamento e uma atitude muito inadequada ao contexto da aula. Apesar disso, consegui intervir no momento e solucionar acabando por tomar a melhor atitude, resolvendo o sucedido. Este acontecimento na aula foi mais um teste ao meu desempenho enquanto professor e acho que estive bem, e foi mais um desafio ultrapassado e que me ajuda a crescer cada vez mais enquanto futuro professor.” (Diário de bordo, 24 de janeiro de 2020)

Apesar de ter presenciado estes casos muito pontuais, os comportamentos inapropriados não foram vivenciados ao longo da PES nas minhas turmas do secundário. Desta forma, posso referir que foram obtidos resultados bastante positivos no que diz respeito à disciplina, reconhecendo a boa formação dos alunos desta EC.

4.1.3.4 Clima da aula

Um dos aspetos que considerei fundamental, mesmo antes de iniciar este estágio, remete-se no clima da aula, que quando promissor extrapola a importância e o papel do professor de EF para lá da aula, fomentando a transmissão de valores ao nível da cidadania (Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves & Resende, 2014). Esta dimensão suporta tanto o comportamento do professor, dos alunos e da comunidade escolar. As relações interpessoais estabelecidas com os alunos, tentam fomentar um clima de aula positivo e agradável para que exista aprendizagem.

De acordo com Siedentop (1998), a criação de um ambiente propício à aprendizagem é resultado de uma boa organização e de boas estratégias de ensino. Desta forma, o clima de aula favorável é um aspeto importante a desenvolver para que o empenhamento motor dos alunos seja de positivo.

Contudo, é importante o professor possuir a capacidade de diferenciar os momentos de aula. Existindo momentos na aula que se podia adotar uma postura mais descontraída sem extravasar, sem nunca esquecer que o foco era a aprendizagem.

O bom ambiente vivido e a adoção desta postura de boa disposição, mantinha a seriedade e fazia sentir a minha presença e impor-me sempre que necessitava, conseguindo transpor para os meus alunos, que durante a aula existem momentos para boa disposição e trabalho. Os diálogos informais que por vezes estabelecia no início e no fim das aulas, nos intervalos, na cantina, facilitavam a participação dos alunos e a existência de um clima propício para a aprendizagem (Lave & Wenger, 1991).

Por fim, fazendo um balanço daquilo que foi a minha atuação enquanto EE, foi a forma como foram estabelecidas as relações positivas com todos os alunos, o que me deixa extremamente feliz e realizado. Assim sendo, considero ser um dos aspetos que valorizei mais nesta experiência, podendo afirmar que não há momento mais feliz do que ter o testemunho dos alunos felizes, envolvidos e motivados durante as aulas e com isto proporcionar um excelente ambiente de aprendizagem durante a aula, como é possível comprovar no excerto seguinte:

(...) “No final da aula, os alunos não queriam que a aula terminasse e existiu um grande espírito de grupo, e foi notória a grande satisfação de todos os alunos pedindo para que a próxima semana haja assim uma aula igual como esta. Acho que estes momentos vividos com os meus alunos são os mais importantes neste ano de estágio e que nos fazem apaixonar cada vez mais pelo ensino.” (Diário de bordo, 24 de janeiro de 2020)

4.1.3.5 Reflexões de aula e ajustamentos

De acordo com Schön (2000), é fundamental refletir sobre a prática, uma vez que o EE revê alguns conceitos da prática docente, além disso, este adota uma postura investigativa e crítica sobre a sua própria prática. O mesmo autor afirma que a reflexão surge a partir de momentos inesperados, resultantes da ação, e por vezes o conhecimento na ação não é o suficiente. Larrivee (2008) acrescenta que a prática reflexiva certifica a capacidade de o professor enfrentar abertamente as dificuldades, os próprios erros, obtendo um papel interventivo no seu processo de formação contínua. Para a deteção e correção de erros foi muito importante a reflexão que realizava cinco minutos após o término de todas as aulas. Esta era realizada junto do OC e também dos meus colegas EE, analisando os pontos positivos e negativos da minha intervenção enquanto docente. A análise em conjunto tornou-se crucial no meu crescimento e desenvolvimento enquanto

EE. Esta afirmação corrobora com Schön (2000), assegurando que a reflexão coletiva proporciona troca experiências que permitem detetar possíveis erros.

Através desta troca de experiências, estas, auxiliaram o ajuste da minha intervenção nas aulas seguintes, modificando alguns comportamentos, nomeadamente, a gestão da aula, a seleção de exercícios e progressões, as rotinas impostas e por fim os momentos de instrução, sendo foram um dos aspetos que trabalhei e melhorei de forma significativa ao longo da PES.

Assim sendo, as minhas reflexões conjuntas eram acrescidas as reflexões de aula por escrito e numa fase mais posterior do estágio avançaram para diários de bordo. As reflexões de aula eram entregues um a dois dias após a lecionação da aula e os diários de bordo teriam o prazo de entrega até ao início da semana seguinte de aulas. Estes documentos eram entregues ao OC em suporte digital, via e-mail para posterior análise e debate das minhas intervenções. Ao longo do estágio, estas reflexões foram fundamentais no meu crescimento enquanto EE, uma vez que é através dos momentos reflexivos que a intervenção irá ter reflexos na prática docente.

Apesar dos PA serem validados pelo OC, e tudo parecer funcionar teoricamente, a verdade é que, transpondo os planos para a prática, muitas das vezes a aula não corre conforme o planeado, obrigando assim o professor a realizar alguns ajustes e alterações que sejam pertinentes no plano com o objetivo de melhorar o seu processo de ensino. Estas, podem ser realizadas de forma isolada, apenas em uma aula, mas também podem resultar em ajustes na UD de forma a corresponder aos objetivos da mesma, ou até mesmo ao nível do planeamento anual. Tal como refere Bento (2003), o ensino é criado duas vezes, primeiro na conceção, depois na realidade. Alguns ajustes também se deveram tendo em conta ao espaço disponível ou as condições meteorológicas.

Esta capacidade de realizar ajustes em função do observado na aula, da reflexão com o OC e os EE ocorrendo o debate, confrontando diferentes pontos de vista e formas diferentes de atuação, estes, promovem o desenvolvimento profissional. Tal como enunciam Pimenta e Lima (2008), as experiências adquiridas na prática auxiliam na tomada de decisão, ficando da responsabilidade do professor uma avaliação qualitativa das suas propostas, bem como o ajuste das suas escolhas metodológicas ao contexto em que se encontra. Estes autores afirmam ainda que todo este processo inclui escolhas, tais como acrescentar ou retirar algo ao idealizado, partindo sempre de um processo observativo.

Reforçando a ideia referida anteriormente, torna-se fundamental ajustar o nível dos exercícios para que os alunos se sintam motivados, e assim exista um processo de ensino e aprendizagem positivo durante as aulas. Com isto, tive de realizar um ajuste na leção de conteúdos numa das turmas devido a heterogeneidade de alunos que tinha presente, tal como se encontra evidenciado na reflexão da aula seguinte.

(...) “Nestes exercícios, a turma ainda apresentou bastantes dificuldades na execução correta da técnica, sendo que nas próximas aulas terei de implementar uma estratégia diferente. Será fundamental dividir a turma pelos 6 campos, separando-os por 3 níveis de dificuldade diferentes, ou seja, terei a responsabilidade de colocar objetivos diferentes a atingir por cada nível de trabalho de forma a permitir uma melhor evolução individual e por sua vez a nível geral”. (Reflexão de aula, 10 de outubro de 2019)

Ao longo da PES foram realizados alguns ajustes de turma para turma, tendo em conta as suas especificidades para que a margem de progressão da turma fosse o mais positiva possível.

4.1.4 Avaliação (Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)

O processo de avaliar foi uma novidade no desenvolvimento da PES, sendo que esta tarefa do professor se tornou num dos maiores desafios que encontramos.

A avaliação em EF deve apresentar um carácter participativo com realce nos aspetos quantitativos e qualitativos aportados no processo de obtenção de conhecimento e competências (Silva, Zamai & Silva, 2012). A avaliação é a forma pela qual o professor e os alunos acompanham o processo de ensino e aprendizagem, tendo como principal preocupação no cumprimento dos objetivos que a educação aporta, sendo que estes estão clarificados (Domingos, Neves & Galhardo, 1987). Deste modo, a avaliação “pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1997, p. 75). Assim sendo, Tenbrink (2011) destaca que o papel do professor se torna preponderante quando este, define os objetivos de aprendizagem, de forma clara e transmite o que pretende que estes sejam capazes de realizar no final de uma matéria de ensino. Com isto, melhora o ensino, por sua vez a avaliação e por consequência, a aprendizagem torna-se significativa.

Desta forma, é importante que o professor defina quais os critérios a serem avaliados e os respectivos domínios. Neste processo estão presentes três domínios da avaliação em EF, o domínio motor, que abrange as competências na execução das tarefas motor; o sócio afetivo que remete para os valores e atitudes; e o cognitivo que abrange a aquisição, a compreensão e aplicação dos conhecimentos (Gonçalves, Albuquerque & Aranha et, 2010).

4.1.4.1 Tipos de avaliação

No que concerne aos tipos de avaliação estes contêm a avaliação criterial, normativa e mista (Gonçalves et al., 2010).

A avaliação criterial é realizada através da determinação de um ou mais critérios, sendo avaliada de forma individual em função dos objetivos previamente definidos, ou seja, o aluno é colocado de acordo com o nível apresentado, sem que existam comparações com os seus pares. Através das reuniões com o OC e os meus colegas EE, este tipo de avaliação pareceu-nos a mais correta de aplicar. Assim sendo, os critérios eram semelhantes e assim a avaliação seria a mais justa entre todos os alunos do ano letivo.

A avaliação normativa, tem como padrão de referência a norma. Abrange a comparação entre pares, possibilitando colocar o aluno num nível em relação à turma. Karpicke, Sousa e Almeida (2012), patenteiam as lacunas da avaliação normativa, afirmando que a mesma não apresenta quaisquer critérios de desempenho, o que não permite avaliar o nível de desempenho real dos alunos, nem a sua progressão. Deste modo, torna-se essencial que exista uma avaliação que contemple critérios, como refere Bento (2003) um padrão que torne possível compreender se o processo de ensino e aprendizagem é bom ou mau.

Por último, surge a avaliação mista. Esta contempla as duas anteriores, permitindo ao professor ter indicações importantes relativamente aos critérios, mas também à semelhança entre os seus pares.

Desta forma, existem as modalidades de avaliação que compreendem a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e por último a Avaliação Sumativa. (Gonçalves et al., 2010).

4.1.4.2 Modalidades de avaliação

A Avaliação Diagnóstica permite ao professor aferir o ponto de situação dos alunos num determinado momento. No início do ano letivo, na EC a estratégia utilizada pelo NPP e com a aprovação do OC, foi realizar nas primeiras aulas do início do ano letivo fazer uma Avaliação Diagnóstica a algumas modalidades de forma a aferir qual o nível de alunos que iríamos encontrar durante a PES. Esta estratégia correu de uma forma positiva, permitindo assim aferir as dificuldades e as valências dos alunos nas modalidades de desportos coletivos como também nas modalidades individuais, tais como, badminton, atletismo e ginástica.

Segundo Ribeiro (1997, p. 79), “a avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base”. Para a concretização, foi utilizada uma escala, com três níveis, correspondentes a cada critério previamente estabelecido, adaptados aos gestos técnicos e táticos da modalidade correspondentes ao nível elementar, utilizando a seguinte sequência:

Não realiza → Realiza com dificuldade → Realiza

A realização da primeira Avaliação Diagnóstica tornou-se num dos maiores desafios e mais difíceis no início da PES. Uma vez que devido à inexperiência, existiam inúmeros critérios definidos numa escala de apreciação, esta foi realizada na segunda aula do ano letivo não existindo um conhecimento prévio dos alunos. Durante a avaliação experimentei avaliar aluno por aluno, rapidamente percebi que não o iria conseguir finalizar no tempo de aula disponível. Apesar destas dificuldades, recorreremos à gravação em vídeo através de uma câmara de forma a proceder uma avaliação criteriosa. Estas escalas de apreciação foram criadas com critérios estabelecidos para cada UD em conjunto com os meus colegas EEs coadjuvados pelo OC.

De acordo com Karpicke, Sousa e Almeida (2012), a Avaliação Formativa é um processo contínuo, e adequado às características da turma, podendo se assumir em diferentes formas. Esta ocorre durante uma UD, e apresenta uma função pedagógica, de reflexão e tomada de decisão, assumindo um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, foi possível observar as dificuldades dos alunos. Todas estas dificuldades foram refletidas e descritas nas reflexões de aula e respetivos diários de

bordo, aferindo as melhores estratégias a adotar de forma a solucionar essas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Através desta avaliação, não só conseguia avaliar as competências e dificuldades sentidas ao longo da aprendizagem dos alunos, como também, a motivação, empenho, comportamento, assiduidade e pontualidade nas aulas. Além disso, esta contempla as quatro categorias transdisciplinares fomentadas por Vickers (1990), acima enunciadas. Por fim, esta deve reconhecer as dificuldades sentidas durante este processo, de forma a que este forneça alterações em vista dos objetivos delineados inicialmente.

No que concerne à Avaliação Sumativa, esta por norma é efetuada no final das UD. Segundo Ribeiro (1999, p. 89), “a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares”. Desta forma, é atribuída uma classificação individual retirada de um momento de avaliação. Esta é considerada explícita, ou seja, os alunos são informados da ocorrência da mesma. Tal como afirma Rosado e Colaço (2002), esta não deve contemplar apenas um momento, deve ser sim entendida como uma forma de identificar a realidade, para que se possa efetuar ajuste futuros, tendo como objetivo a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No colégio, a Avaliação Sumativa não se tornava num momento de desassossego e perturbação para os alunos, pois os mesmos sabiam que era apenas mais uma aula em que estes demonstravam a sua aprendizagem. Sabiam sim que deveriam ter o mesmo empenho de todas as aulas e que, posteriormente serviria apenas para concluir esse empenho e completar o seu desenvolvimento. Esta serviu, também para que fosse possível comparar resultados iniciais com os finais e verificar a evolução dos alunos.

Deste modo, esta avaliação permitiu realizar uma observação pormenorizada da evolução dos alunos durante as UD, complementando a Avaliação Diagnóstica e a Avaliação Formativa. Durante este processo avaliativo, também recorri à gravação por vídeo, tal como aconteceu no momento da Avaliação Diagnóstica. No decorrer do estágio através da experiência que fui adquirindo, tornou-se ao longo do tempo mais fácil, dissipando as dificuldades iniciais. Desta forma, foram definidos critérios claros e objetivos, o conhecimento de todos os alunos coadjuvou esse processo, tal como demonstra a seguinte observação das dificuldades sentidas inicialmente.

(...) “No momento da avaliação, senti bastantes dificuldades em conseguir avaliar toda a turma, uma vez que o nº de critérios era bastante extenso, e para conseguir avaliar 28 alunos num espaço de 30 minutos de aula era

bastante complicado, uma vez que, por vezes durante o jogo pedia alguns alunos para realizarem determinada ação técnica e exigia algum tempo”.

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2019)

4.1.4.3 Autoavaliação

A autoavaliação pode ser definida, de forma simples, como a capacidade do aluno se avaliar a si próprio, em função do que lhe é solicitado (Rosado & Colaço, 2002). Tal como refere Gonçalves et al (2010), que os alunos têm de fazer uma reflexão e compreensão das suas ações e aprendizagens ao longo do ano letivo. Contudo, considero que a autoavaliação se tornou importante os alunos a realizarem.

Desta forma, na última semana de cada período foi fornecida uma ficha de autoavaliação para que estes se pudessem posicionar na disciplina em relação aos domínios a avaliar: domínio cognitivo/motor (70%) e sócio afetivo (30%), Com o preenchimento desta ficha, fomentou o espírito crítico dos alunos, expressando os seus agrados e desagradados, havendo um espaço para sugestões de melhoria. Esta forma de atuar resultou da noção da importância do aluno em todo este processo e de querer valorizar o seu ponto de vista na realização de ajustes futuros no processo de ensino e aprendizagem.

O OC deu-me total autonomia para atribuir as classificações e apresentá-las no conselho de turma. Todas as classificações propostas foram validadas em conselho de turma.

4.1.5 Ensino à Distância

Neste capítulo abordo todo o meu processo individual e do NPP relativo à transição do ensino presencial para o Ensino à Distância (E@D).

No dia 13 de março do presente ano, o Sr. Primeiro Ministro, Dr. António Costa, realizou o comunicado ao país sobre a interrupção de toda a atividade letiva presencial nas escolas devido à Pandemia Covid 19. A partir desse momento iniciou-se uma grande incerteza sobre como se iriam desenrolar as aulas no 3.º período letivo e o estágio.

Nos primeiros dias levantei muitas questões: “E agora?”; “Como vou terminar o meu estágio?”; “Será que não vou poder estar mais com os meus alunos?”; “Como é que vou dar aulas de Educação Física em casa?”. Questões sem uma resposta imediata.

Este momento difícil que o país está a atravessar, gerou uma grande incerteza. Com isto, senti-me desmotivado por ter sido interrompido o melhor ano da minha vida. Por todos os momentos que estava a passar com os meus alunos e com toda a comunidade escolar do CG, o meu sentimento foi de desilusão e angústia, por não poder continuar todo o meu processo de crescimento, enquanto professor em regime presencial. Sobretudo, por estar a evoluir de uma forma bastante positiva, tanto a nível relacional como a nível de competências do ensino. Todas as minhas dificuldades iniciais sentidas durante o estágio, estavam a ser corrigidas, aula após aula, sentindo-me cada vez mais confiante. A postura assertiva e calma pautavam nas minhas aulas, os meus momentos de instrução estavam cada vez mais robustos, conseguindo transmitir uma mensagem clara aos alunos, evitando que existissem dúvidas acerca das tarefas a realizar

Em relação ao processo de desenvolvimento do 10.º CM, estava a ser um desafio desde o início do ano, progredindo na aprendizagem através da implementação do MED. É importante referir que os alunos estavam motivados para as aulas, acabando por deixar todo o trabalho que estava a ser desenvolvido “a meio”, uma vez que, estava a iniciar a abordagem da UD de ginástica e iria ser mais um desafio para mim e importante para o meu crescimento enquanto profissional de EF. Perspetivava que esta matéria me iria fazer sair da minha zona de conforto e, com isto, o meu conhecimento acerca desta modalidade iria ser explorado a nível prático.

Nesta medida, o 2.º período letivo terminou já com alguma adaptação ao E@D, mas ainda era um momento muito precoce, sobre o qual não saberia como abordar o 3º período, sendo que aqui a colaboração com todo o grupo de EF do colégio foi fundamental. Foi acordado realizar-se um plano de treino físico para que todos os alunos se mantivessem ativos no seu isolamento físico em casa. Esta decisão local acabou por se alinhar, posteriormente, com as orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período divulgadas pelo Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto (CNAPEF) e Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), corroboradas pelas Coordenação do Ciclo de Estudos e Coordenação da unidade curricular PES do ISMAI. Assim sendo, o enfoque das atividades desenvolvidas segundo estas identidades, foram a manutenção e/ou elevação da aptidão física, a atividade pedagógica diferenciada e adequada ao contexto educativo de cada turma, a garantia de condições que proporcionam a aprendizagem dos alunos. Neste seguimento, a atividade pedagógica desenvolvida no decurso do 3.º período letivo centrou-se prioritariamente na manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva

da saúde e do bem-estar; bem como, na aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física.

No que toca às tarefas para cada turma, foi proposto realizar algumas fichas de trabalho acerca dos conteúdos lecionados até à data e foi esta a solução encontrada num curto espaço de tempo para terminar o 2.º período.

Após o segundo comunicado ao país do Sr., Primeiro Ministro, Dr. António Costa, informou que as aulas para o ensino secundário iriam decorrer até ao final do ano letivo apenas em regime não presencial. Senti novamente uma enorme desilusão e tristeza, apesar de compreender perfeitamente e ser a melhor opção para todos nós e nos mantermos em isolamento físico, de forma a combater a Pandemia Covid 19. Não obstante compreender, a minha desmotivação aumentou dia após dia, fazendo com que eu sentisse que o trabalho que estava a realizar e todo o processo de crescimento fosse interrompido de uma forma que nunca pensei que fosse a acontecer.

Semanas antes de iniciar o 3º período, iniciou o maior desafio de todo este processo de transição, podendo ser denominado como “o reinício de um ano letivo” com toda a preparação de planeamentos e de reajustes dos conteúdos a lecionar.

Desta forma, foi necessário um trabalho notável de todo o NPP e o OC, tendo sido importante refletir acerca de todo o processo que estávamos a desenvolver., ficando elucidados que iríamos ter dois tipos de aulas, síncronas (através de vídeo conferência) e assíncronas (não presenciais). Assim, surge o primeiro desafio na preparação das aulas de E@D, ou seja, na quebra do espaço e do tempo de aula, resultando no afastamento físico do professor e do aluno, mas também na separação entre o planeamento e a execução no processo de ensino e aprendizagem, isto é, do pensamento e a atuação da prática docente (Lapa & Pretto, 2010). Os mesmo autores afirmam que o conteúdo didático assume um papel fundamental, uma vez que este aporta em si a maioria da comunicação que é estabelecida entre o professor e o aluno/a.

No que concerne ao planeamento, este seguiu as diretrizes do planeamento anual, cumprindo com alguns conteúdos das UD que estavam previstos para lecionar ao longo do 3.º período realizando as devidas adaptações ao contexto de aprendizagem disponível. A percentagem de aulas síncronas e assíncronas foi de 50%, encontrando um equilíbrio ao longo de todo este processo de adaptação. Nesta fase, exigiu uma enorme capacidade de improviso e criatividade, e essencialmente de reflexão crítica conjunta acerca de atividades que pudessem manter todos os alunos ativos sem nunca descurar o seu cariz pedagógico, cumprindo com os objetivos fundamentais da disciplina de EF.

Desta forma, foi necessário recorrer a algumas plataformas digitais, nomeadamente o *Microsoft Teams*, *Microsoft Forms* e por fim o *Kahoot*, sendo estas se tornaram fundamentais nesta abordagem nova e diferente que confere o E@D. O *Microsoft teams*, foi utilizado em todas as aulas síncronas, sendo que cada turma tinha o seu próprio canal de forma a realizar as aulas por videoconferência, a partilha de documentos orientadores e das respetivas tarefas. No que diz respeito à utilização do *Microsoft Forms*, este teve como função principal o preenchimento por parte de todos os alunos das fichas de presenças. Foi utilizado também para elaborar questionários de avaliação da condição física, de forma a recolher a informação individual do aluno dos seus níveis de atividade física. Outra ferramenta que nos auxiliou no desenvolvimento das atividades foi a utilização do *Kahoot*, com o objetivo de criar alguns quizzes interativos acerca dos conteúdos programáticos abordados ao longo das aulas, esta utilizada apenas nas aulas assíncronas.

Em relação às atividades de cariz mais prático, a bateria de testes do Fit Escola foi implementada de uma forma ajustada ao contexto e às ferramentas que os alunos tinham disponíveis em sua casa e de uma forma faseada conforme as necessidades pedagógicas emergentes. Foram desenvolvidos alguns treinos de condição física geral, trabalhando também aspetos que consideramos essenciais nestas faixas etárias, tais como, a agilidade, equilíbrio, coordenação geral, resistência aeróbia e por fim a força. Também achamos essencial criar alguns desafios individuais semanalmente. Numa fase posterior, decidimos implementar dentro destes moldes uma dinâmica de grupos implementando a competição e a interação entre pares, de forma a que fosse possível que todos os elementos da turma se mantivessem em contacto e os níveis motivacionais para a prática fossem superiorizados, atualizando semanalmente os resultados e, com isto, continuar uma vez mais a evolução do espírito competitivo entre os alunos. Esta dinâmica de trabalho foi semelhante nas duas turmas (residente e partilhada), tendo sofrido alguns reajustes de acordo com a realidade da turma.

Em relação ao 11.º AGD, a dinâmica base das aulas foi a mesma da turma do 10.º CM, sendo que apenas tiveram alguns ajustes de acordo com a especificidade da disciplina de Princípios e Prática dos Desportos I que assim o obriga. Esta, foi uma turma de acessível trabalho, aderindo muito bem às tarefas propostas, estando bastante envolvidos e motivados para a realização das mesmas- No entanto trabalhar com esta turma foi sempre um desafio enorme, porque é importante encontrar atividades e tarefas que lhes confirmem interesse e motivação.

O trabalho desenvolvido em conjunto com o meu colega EE e com os alunos surtiu efeito e foi perceptível a motivação para a realização das aulas, promovendo momentos de aprendizagem significativos, estando constantemente a receber mensagens com dúvidas e inúmeras preocupações acerca dos conteúdos que estavam a ser lecionados.

Os conteúdos que se tornaram diferentes nesta turma foi a leção da Musculação por parte do meu colega EE, lecionando conteúdos teóricos e de seguida aplicava-os em contexto prático, completando este trabalho, nas aulas síncronas abordei alguns tipos de aulas de grupo relativas às atividades de ginásio sendo estas aulas de GAP (Glúteos, Abdominais e Pernas), Localizada e Hiit (Treino intervalado de alta intensidade). Acerca deste tema decidimos convidar em participar numa videoconferência com um profissional da área de recuperação de lesões em atletas e jovens, dando a conhecer o seu percurso e experiência profissional. Em relação aos conteúdos de futebol, também tivemos a oportunidade de ter a presença de um convidado especial, sendo que este foi um ex-aluno da nossa EC, fazendo parte de uma equipa técnica da 1ª liga de futebol de Portugal. Com isto, pretendemos criar momentos de partilha e de conhecimento, promovendo momentos de aprendizagem com alguns temas do seu interesse, derivado a ser uma turma de Desporto, abrindo sempre um espaço no final para questões e exposição de dúvidas acerca das temáticas abordadas. Acho que este tipo de abordagem, quebrou a dinâmica normal das aulas, elevando a curiosidade e a motivação para a aula de todos os alunos desta turma.

Em relação ao 10.º CM, a minha tarefa foi mais desafiante e difícil, uma vez que esta é uma turma bastante heterogénea, tendo alunos que gostavam de EF e outros que não se sentiam motivados ou que não tinham tantas capacidades físicas e cognitivas para a prática. Deste modo, as tarefas neste nível tiveram de ser mais simples e menos exigentes de forma a que fosse possível que todos os alunos cumprissem com o que é solicitado e, desta forma, aumentem o seu gosto pela prática da atividade física, fornecendo essencialmente ferramentas que pudessem criar hábitos de vida saudável no seu dia a dia.

O objetivo que eu sempre propus para este ano e para os restantes foi em conseguir motivar todos os alunos para a prática e que terminem o ano satisfeitos e que a mensagem tinha sido passada e que passem a gostar mais um pouco da EF do que gostavam no início do ano letivo. Com o confinamento, a passagem desta mensagem teve maior relevância, uma vez que estes se encontravam em isolamento e seria importante que todos os alunos se mantivessem ativos no seu dia a dia e que praticassem algum tipo de exercício físico.

Aulas de E@D síncronas constituíram-se numa resposta e oportunidade diferente para fornecer ferramentas com vista ao cumprimento desse propósito.

Assim, o trabalho com a turma do 10.º CM foi positivo, apesar de existirem algumas falhas na adesão por parte de alguns alunos às tarefas propostas nas aulas assíncronas. Nas aulas síncronas, a turma em geral desempenhou um excelente trabalho dentro das suas limitações, estando motivados para a prática, colaborando em todos os treinos e aqui o meu papel foi fundamental atrás de uma câmara. Acho que sempre fui muito preocupado com os alunos, procurando motivar todos para a prática, dando sempre um reforço positivo nas minhas aulas, e nestas aulas esta tarefa foi evidenciada, procurando constantemente corrigir a execução técnica, mantendo uma comunicação constante com todos e este era um aspeto que estava a melhorar no regime presencial. No que concerne à minha atuação, este ensino fez com que fosse possível a minha comunicação evoluir, exigindo da minha parte mais momentos de instrução e diálogo com os alunos, conseguindo a meu ver transmitir a mensagem nesta fase e foi perceptível a adesão positiva no geral da turma nas aulas.

Numa análise final de todo o percurso em geral e de toda a adaptação a esta mudança de atuação para o E@D, retiro aspetos positivos e outros menos positivos que devem servir como reflexão para o futuro. Este ano por si só seria especial e marcante pelo desenvolvimento do estágio, com o surgimento da Pandemia Covid-19 fazendo a mudança do ensino presencial para o ensino à distância, foi um ano diferente e marcante para todos nós, EEs, OC, SV, uma vez que nunca tinha acontecido uma situação semelhante na história do ensino escolar. Importa referir que exigiu uma enorme capacidade de adaptação por parte dos professores, especialmente os de EF que considero diferente de todos os restantes, uma vez que temos “sempre” uma solução para o inesperado, adaptando-se às circunstâncias, encontrando alternativas para a sua intervenção nas aulas, este sem dúvida foi o primeiro grande desafio de todo este processo transitório.

A rápida e excelente adaptação ao E@D por parte dos professores em recorrer ao uso das potencialidades digitais, fez com que fosse possível em poucas semanas criar uma “escola virtual”. Todo o processo inicial exigiu uma capacidade organização, planeamento, tornando-se em dias de stress e de desgaste devido às inúmeras tarefas a realizar, para que nada falhasse no seu início. Toda esta experiência se tornou muito diferente e enriquecedora, uma vez que levou a que tivéssemos de procurar novas

estratégias de ensino até agora nunca experimentadas. Por sua vez, acho que as dinâmicas das aulas foram bastante positivas, tanto para os alunos como para nós, professores.

No que diz respeito aos contras do E@D, acho que a essência do ensino se perde muito, as relações interpessoais que se criam em regime presencial não se consegue estabelecer da mesma forma à distância. No decorrer das aulas a mensagem por vezes não chega da melhor forma a todos os alunos e de certa forma pode ser distorcida devido a problemas inerentes aos sistemas informáticos e de rede. O número de horas que os alunos passam em frente a um ecrã, prejudica tanto na visão, como no sedentarismo, e como professor de EF cada vez mais temos de combater este grande problema que se encontra evidenciado na sociedade atual. No caso da EF, por vezes é difícil corrigir todos os alunos durante a execução prática, não conseguimos ter o controlo de todos os alunos atrás de um ecrã, podendo desligar a câmara a qualquer momento. Por mais que este processo possa ter vantagens, na transmissão de conteúdos fica evidente o abandono ou a falta de motivação. Isto advém da responsabilidade que é colocada ao aluno, ficando responsável por si próprio, da força de vontade, do querer, da organização e concentração, isto faz com que o aluno assuma um papel mais ativo no E@D (Lapa & Pretto, 2010). Esta responsabilidade imposta por vezes nem todos os alunos estão preparados para assumir.

Mas nem tudo é negativo, é possível explorar competências nos alunos, essencialmente a responsabilização, a autonomia, a criação de rotinas de trabalho, a gestão das tarefas, sendo que estes são “obrigados” a terem um estudo mais autónomo, procurando encontrar soluções. Deste modo, os alunos assumem-se como protagonistas da sua própria aprendizagem (Lapa & Pretto, 2010). Desta forma, possibilita um contacto com o professor de uma forma praticamente imediata, conseguindo esclarecer dúvidas que possam surgir ao longo da execução das tarefas em tempo real.

Esta experiência e reflexão foi de extrema utilidade para situações futuras, permitiu um enorme crescimento de todos os EEs, na procura de mais soluções, na pesquisa de ferramentas para utilizar nas suas aulas. Neste particular, considero que todo o apoio do OC e dos meus colegas EEs, num trabalho conjunto e intenso, tornou este desafio mais fácil do que prevíamos inicialmente.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

No meu ponto de vista a escola é a principal responsável por educar e preparar os alunos para as exigências que a sociedade acarreta. Contudo, o professor não funciona apenas como mero transmissor de conhecimento. Este, desenvolve competências e valores que servirão de base e suporte para situações futuras e desta forma estes sejam capazes de desenvolver a autonomia e tomar as decisões mais acertadas.

Deste modo, a comunidade escolar tem um papel de extrema importância, influenciando e promovendo o sucesso e o insucesso de uma determinada organização. Assim sendo, a realização do estágio no colégio, foi sem qualquer sombra de dúvida, a oportunidade de participar e intervir de forma ativa na comunidade escolar, sentindo-me útil. Desde o primeiro momento que pisei as instalações do colégio, a receção de toda a comunidade escolar foi tida de igual forma pelos professores, sendo atribuídas responsabilidades nas diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano, o que me fez tanto a nível pessoal como profissional.

5.1 Atividades realizadas

O estágio, para além da lecionação das aulas de EF, esta permite planejar, organizar e realizar atividades de enriquecimento curricular. Foram diversas atividades em que estive envolvido de forma direta ou indireta ao longo do ano. Estas possibilitaram um crescimento único pela sua elevada quantidade e variedade.

A primeira atividade organizada pelos dois NPP do colégio, denominou-se por “Dia Europeu do Desporto Escolar”, realizada no dia 27 de setembro, sendo esta direcionada apenas para os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Esta atividade esteve inserida na semana Europeia do Desporto. Esta atividade desenrolou-se através de duas modalidades, basquetebol e futebol, sendo que este era obrigatório a participação de equipas mistas. A função que desempenhei ao longo desta atividade foi a de árbitro na modalidade de basquetebol e também de fotógrafo de forma a recolher dados para posterior arquivo. A segunda atividade a ser desenvolvida foi no dia 13 de novembro. Esta consistia num torneio de voleibol de duplas mistas. No que diz respeito às tarefas que desempenhei além de toda a organização do evento juntamente com os meus colegas EEs, fiquei responsável pela gestão do tempo de jogo e organização e distribuição das equipas pelos respetivos campos de jogo.

A terceira e última atividade desenvolvida no primeiro período, consistiu no cortejo escolar, que se desenrolou no dia 20 de novembro marcado pela chuva. Esta

atividade é de cariz obrigatório e envolve a participação de toda a comunidade escolar, participando desde os alunos do primeiro ciclo até aos alunos do ensino secundário. Desta forma, houve a necessidade de uma maior organização, ficando da responsabilidade de todo o grupo de EF, auxiliado nas tarefas pelos dois NPP e também pelos alunos do 12º ano do curso de AGD, que tiveram um comportamento exemplar, estando dispostos a auxiliar em todas as tarefas. Nesta atividade também foi necessário dividir as tarefas pelos vários professores e os EEs. Fiquei responsável pela montagem do percurso juntamente com mais um professor do grupo de EF e acrescentando a esta tarefa, no decorrer das provas fiquei responsável por organizar os alunos nas partidas.

Relativamente ao segundo período foram várias atividades organizadas. A primeira a ser realizada foi no dia 22 de janeiro da modalidade de basquetebol em formato de 3X3. Esta atividade apenas foi direcionada para o ensino secundário, tendo a vertente masculina e feminina separada. Esta atividade tinha o objetivo de apurar a equipa vencedora masculina e feminina de forma a participar num evento distrital no âmbito do Desporto Escolar. A minha função foi arbitrar os jogos e controlar o tempo de jogo do torneio e a respetiva montagem e desmontagem do material.

A segunda e última atividade organizada no segundo período foi o torneio de badminton, que se realizou no dia 19 de fevereiro. Este desenvolveu-se em torneio misto em formato individual. Neste torneio mais uma vez fiquei responsável pela montagem e desmontagem do material, na gestão do tempo de jogo e dos jogadores pelos respetivos campos de jogo.

Contudo, existiam mais atividades programadas de acordo com o Plano Anual de Atividades do colégio. Com a interrupção letiva das atividades presenciais devido à Pandemia Covid-19, acabou por não se desenrolar o torneio de ténis de mesa, terceiro e último torneio do segundo período.

Em relação às atividades a participar fora das instalações do colégio, ficaram por realizar a visita às instalações do ISMAI, ao complexo desportivo do Jamor, ao Museu Nacional do Desporto, a visita à cidade do Futebol e por fim a uma aula de surf que devido às condições meteorológicas não foi possível participar.

É de salientar que não se realizou o evento principal do CG, a “Expocolgaia”, evento este que é aberto a toda a comunidade escolar onde se pretende mostrar as potencialidades dos cursos disponíveis na instituição. Este iria se desenrolar entre os dias 28, 29 e 30 de abril. Este evento sempre foi falado desde o primeiro momento que contactamos com as

instalações da EC, suscitando grande curiosidade e vontade de participar, acabando por infelizmente não decorrer neste ano letivo.

A última atividade desenvolvida no estágio foi a realização do Seminário intitulado por “As culturas de Ensino e Aprendizagem presentes nas aulas de Educação Física: Fitness, Desporto, Dança... Aprendizagem?”. Este ocorreu no dia 15 de junho em regime não presencial aberto a toda a comunidade escolar, sendo organizado através da plataforma Microsoft Teams. Este projeto surge no âmbito das UC, projetos de intervenção I e II. Na apresentação do mesmo, contamos com a presença dos OC do ISMAI e da FADEUP, como a SV, elementos da direção pedagógica da EC, alunos do ensino secundário do curso de Animação e Gestão Desportiva, docentes do ISMAI e amigos. Esta investigação surge através de algumas questões que nos deparamos no início da PES, na qual não obtemos respostas esclarecedoras na comunidade científica e através da questão levantada à SV suscitou curiosidade e nos motivou a investigar sobre. Esta investigação teve como objetivo analisar as conceções práticas dos professores nas aulas de EF, nomeadamente a forma como as utiliza e como é que as utiliza. Este grande objetivo este aleado a quatro sub objetivos que pretendíamos identificar, sendo eles: a) identificar e caracterizar a estrutura das aulas; b) identificar as conceções práticas em cada uma das aulas; c) caracterizar a comunicação professor-aluno; d) caracterizar os momentos de interação professor-alunos. A metodologia utilizada nesta investigação teve a presença de quatro professores experientes de EF do CG com idades compreendidas entre os 32 e os 48 anos de idade, com média de oito turmas, lecionando turmas desde o 1.º ciclo até ao ensino secundário e com média de treze anos de serviço. Em relação aos resultados obtidos neste estudo, existiu uma necessidade de investigação das diferentes conceções práticas de ensino em EF, exploradas por Larsson e Karlefors (2015). Foram identificadas semelhanças nos professores do colégio na atuação de ensino. Foi identificada uma nova conceção “looks like a recreational”. Esta conceção, não tinha sido explorada pelos autores acima enunciados no estudo que serviu de base para esta investigação.

A realização de todas estas atividades culminou num ano que representa um processo longo, complexo, único e difícil e com uma influência contextual bastante evidenciada tal como referem Alarcão e Roldão (2008).

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

É sabido que a escola assume nos dias de hoje um papel preponderante na formação e educação dos jovens. Assim sendo, o professor contacta com os alunos um largo número de horas por dia, assim, assume um papel importante no desenvolvimento dos jovens transmitindo valores. Desde o início do estágio percebi a importância do papel do professor, ficando elucidado que, vai muito além da lecionação de aulas. Desta forma, uma das minhas preocupações foi promover a atividade e o exercício físico nos alunos, Tal como afirmam Lima, Resende e Albuquerque (2012), a EF funciona como uma base que remete para diversos benefícios que vão para além da atividade física, tais como, a saúde, prazer, competição, e isto faz com que exista um grande espectro de valores e competências a serem trabalhadas dentro e fora das aulas com os alunos.

Durante o ano letivo, além de assumir o papel de professor, tentei ser amigo, prestável, ter uma relação positiva com a restante comunidade escolar. No entanto, o principal foco na intervenção foram os alunos. Era sabido, que o processo de ensino e aprendizagem corresse de forma positiva, teria de estabelecer uma relação e um ambiente favorável de aprendizagem nas aulas. Achei importante analisar o contexto onde iria estar inserido, dando evidência à individualidade dos alunos.

Desta forma, enquanto EE a integração nas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo no colégio, tornaram-se fulcrais neste processo inicial de formação. Isto levou a que obtivesse um crescimento pessoal e profissional. As reuniões com os meus colegas EEs e com o OC, durante as aulas e reuniões semanais foram significativas, uma vez que proporcionavam constante reflexão do processo de ensino. As reuniões do conselho de turma e avaliação. O contacto muito próximo com o grupo de EF na participação das atividades realizadas e a constante troca de experiências, acrescentaram valor à minha intervenção. O relacionamento com os restantes professores da comunidade escolar, estabelecendo conversas informais na cantina e intervalos. Os assistentes operacionais foram elementos que se mostraram sempre disponíveis a ajudar desde o primeiro dia.

Os alunos foram o elemento principal de toda a aprendizagem. Além do contacto nas aulas, procurei estar muito próximo fora do contexto de sala de aula, tanto em intervalos em que debatia alguns temas que suscitavam curiosidade como também na cantina, dando sempre uma palavra de apresso a todos eles. Assim, este trabalho para lá da sala de aula, contribui muito para o meu crescimento enquanto professor. A Atuação

foi muito para além da sala de aula, desde as reuniões de conselho de turma, à participação das atividades extracurriculares com o grupo de EF, como também toda a preparação dos recursos para a leção das aulas.

Penso que uma das minhas maiores vitórias foi conseguida com a turma do 10.º CM, numa fase inicial estes se apresentavam desmotivados e por vezes desinteressados em alguns casos e acabo o ano com a certeza de que saíram com uma ideia totalmente diferente. Durante todo este ano, procurei incentivar e influenciar positivamente os alunos, tornando as aulas num espaço de ambiente positivo, que para além de promover a aprendizagem de matéria de ensino, este promove o desenvolvimento de valores e estabelece relações interpessoais, competências estas essenciais para o dia a dia. Por fim, refiro uma mensagem de uma aluna que me marcou e me deixa realizado com todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, conforme posso comprovar com o seguinte.

(...) “Este ano teve momentos menos bons para todos, claro, porém nenhum de nós desistiu. Porquê? Porque a sua simpatia e a do professor, a vossa animação a dar a aula e o vosso empenho fez com que as vossas aulas fossem um horário onde todo o stress, pressão e desânimo desaparecia! Muitas pessoas estudam desporto, mas nem todas conseguem fazer com que as aulas sejam um espaço de "terapia" e promoção da saúde mental e física. Vocês conseguiram e têm que se sentir orgulhosos por isso!” (Mensagem de aluno/a do 11.º AGD)

No final, percebi que pouco ou nada sabia, no início da PES, apesar de possuir um bom suporte teórico, só através do impacto com a prática, o contexto real de ensino é que se começa verdadeiramente o desenvolvimento da profissão docente.

5.3 Socialização profissional e institucional

Em relação às atividades desenvolvidas, a socialização profissional torna-se como uma oportunidade para o EE assumir o papel na escola e assim perceber a organização, o funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008). Cardoso, Pino e Dorneles (2012) expõem a importância de passar da teoria, absorvida nos quatro anos de formação anteriores, à prática no ano de estágio supervisionado em contexto real. Estes autores destacam ainda a necessidade de o EE ter de elevar os seus conhecimentos

sobre a escola, passando estes a integrar o domínio do seu saber profissional. Assim sendo, o OC e a SV assumem um papel fulcral neste impacto com o contexto real.

No início do ano deparamo-nos com as inúmeras tarefas inerentes ao papel de professor e desde cedo tivemos de adotar uma postura responsável e reflexiva. O OC, sempre foi um guia de pensamento, incentivando a procura das respostas e nos questionar o “porquê” das nossas tomadas de decisão. As respostas nunca eram claras, emergindo pensamentos e reflexões constantes com os meus colegas EEs. Assim, surgiram reuniões e conversas com o OC, onde o debate e a partilha de ideias coexistiam, fornecendo uma base de pensamento e de reflexão de forma a que a nossa atuação se tornasse significativa de forma a superar as dificuldades. Estas ideias corroboram com Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2014), as interações com colegas EEs e o OC, na observação das aulas representam momentos de reflexão e partilha. Estes mesmos autores consideram que, os colegas EEs são fundamentais na melhoria na sua atuação durante as aulas e o OC é o elemento que mais colabora para o desenvolvimento profissional, acompanhado em todas as tarefas inerente ao estágio (Amaral-da-Cunha et., 2014).

Também, foi nos dada autonomia e confiança no processo de ensino. A SV, em contacto com o OC esteve sempre presente, além das reuniões presenciais, esta, mantinha o contacto permanente com o OC, acompanhando todo o processo de crescimento pessoal e profissional. Todas as reuniões foram uma aprendizagem e por sua vez permitiram a aquisição de estratégias para que a nossa atuação obtivesse um maior significado. Todos estes acompanhamentos em conjunto coadjuvaram a traçar o caminho para o sucesso deste estágio.

Neste caso, na EC, encontramos um grupo de EF sempre disponível e aberto a espaço de partilha e debate, sendo capaz de nos fazer evoluir tanto a nível pessoal como profissional. Todos estes docentes foram importantes, ajudando-nos a ultrapassar as dificuldades inerentes a este estágio, também outros docentes, assistentes operacionais, todos eles ajudaram-me enquanto EE, na construção da minha identidade profissional. Todas estas relações estabelecidas foram vitais para todo o meu desempenho da atividade docente, dentro e fora do contexto de sala de aula. O colégio proporcionou um vasto leque de oportunidades de intervenção na comunidade escolar. Na colaboração das atividades extracurriculares, como também no desempenho de funções, de organização e planeamento. Com isto, possibilitou-nos um estabelecimento de relações extensíveis a toda a comunidade escolar. Estas, tiveram uma maior preponderância nas tarefas centrais

do colégio, consequência disso, existiu uma extensão integral do que é ser professor de EF (Amaral-da-Cunha et al., 2014).

Por fim, o ambiente vivido na comunidade escolar proporcionou o fortalecimento desse ambiente positivo de ensino e aprendizagem ao longo do ano letivo.

5.4 A Componente ético-profissional

Ao longo dos anos de formação acadêmica são transmitidas metodologias, estratégias na abordagem da disciplina de EF de forma a colocar em contexto real, no estágio. Desta forma, Queiroz (2014), destaca que o EE quando se encontra com o contexto real de ensino provoca um “choque com a realidade”. Durante a minha intervenção, orientei a minha prática com princípios associados à ética, ao profissionalismo e aos valores inerentes ao colégio que me proporcionou o estágio.

Neste sentido, durante a minha intervenção, procurei estabelecer uma base de valores que patenteassem o respeito pela diferenciação de papéis de professor-aluno. Podendo existir momentos informais, mas sem nunca esquecer o objetivo primordial, a aprendizagem. Para que obtivesse uma evolução crescente durante o estágio, foi a existência da capacidade reflexiva acerca da minha atuação ao longo do ano letivo. Segundo Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Para o EE, a PES é a oportunidade de ter esse diálogo, é o momento de colocar em prática os conhecimentos obtidos é no estágio que aliamos a teoria com a prática.

De acordo com Rolim, Batista e Queirós (2015), o estágio é um lugar designado para a experimentação, reflexão e obtenção de novos conhecimentos que fomentam o desenvolvimento do EE. Todo este desenvolvimento advém de todo o trabalho conjunto do OC, da SV e dos meus colegas EEs, onde coexistiu uma relação de proximidade, reflexiva e de confiança, proporcionando a integração na comunidade escolar de uma forma facilitadora. Todo o trabalho de grupo, proporcionou momentos de união, tornando-se numa experiência rica e inesquecível. Neste seguimento, Nóvoa (2009) refere que é fundamental saber trabalhar em equipa e ser-se reflexivo, para ser um bom professor, completo e competente.

6. Desenvolvimento profissional

A dimensão do desenvolvimento profissional sustenta-se na construção da identidade profissional do EE. A EC permitiu desenvolver a PES de uma forma eximia e marcante. Esta promoveu o desenvolvimento de competência tanto a nível pessoal, profissional e pedagógico. Toda esta formação, apenas se encontra no seu início. A PES tornou-se numa ferramenta e aval para continuar este processo evolutivo. Esta termina enquanto etapa académica, mas enquanto docente, estarei em constante aprendizagem e desenvolvimento de mais competências essenciais para a atuação enquanto docente.

O meu maior objetivo, é ser melhorar dia após dia e potencializar o meu crescimento. Assim sendo, tenho a consciência que esta fase é o início de um longo caminho a percorrer para atingir o auge da carreira docente

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

No início do estágio o primeiro grande obstáculo e que se tornou nas minhas maiores dificuldades e em conformidade com Lima et al (2014), foi a transição do “ser aluno” para o “ser professor”. Desta forma, existiu um misto de emoções, exigindo uma capacidade de adaptação às responsabilidades inerentes do estágio, suscitando momentos de dúvidas e incertezas da forma de como deveria atuar enquanto EE. A perceção destas dificuldades foi fundamental para a minha evolução como EE. Deste modo, permitiu definir quais as melhores estratégias para contornar estas dificuldades e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à organização e gestão de ensino, no que concerne aos planeamentos, o trabalho era considerável extenso numa fase inicial, apesar disso, a minha capacidade de organização e de método, rapidamente se dissiparam num curto espaço de tempo.

Relativamente às minhas maiores dificuldades ao longo do estágio, foram em relação aos momentos de instrução, nomeadamente na colocação da voz, na assertividade do meu discurso e por vezes no posicionamento e ajustes necessários em função dos momentos de aula. Uma das lacunas também se deveu à construção de progressões pedagógicas que não me eram tão familiares. De forma a contornar estas lacunas foi fundamental o diálogo com o OC, NPP e professores experientes de forma a combater essas minhas lacunas. Desta forma, também recorri a documentos de suporte que já me eram conhecidos dos anos anteriores da formação académica e por vezes também recorri a pesquisa mais

fundamentada em algumas modalidades que senti uma maior necessidade de aprofundar o meu conhecimento teórico e prático. Assim sendo, este tipo de dificuldades pode e dever ser colmatado, com recurso a estudo e formação contínua.

Deste modo, é importante o EE estar envolvido com toda a comunidade escolar, colaborando nas atividades extracurriculares, reuniões do departamento, como também, em ações de formação externas. Por fim, o docente deve apresentar uma postura de procura constante de informação de forma a renovar e explorar os seus conhecimentos teóricos e práticos da sua carreira docente e assim melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem.

7. Reflexões finais

Volvidos 10 meses chega ao fim esta etapa, considerando esta experiência única e marcante para o resto da minha vida. Tenho um orgulho enorme no percurso que percorri ao longo deste ano no colégio, sinto que cresci de uma forma inigualável tanto a nível pessoal e profissional, sentindo-me mais adulto e sobretudo mais ponderado e reflexivo. Assim sendo, esta “aventura” chega ao fim com sentimento de dever cumprido, e um sentimento de satisfação no impacto positivo que posso ter na vida dos outros ao exercer esta profissão.

A oportunidade de poder contactar com 2 turmas do ensino secundário, apresentando uma faixa etária muito próxima da minha. Desta forma, tive a consciência que consegui deixar uma marca pessoal em cada um deles em todo o meu processo de ensino e aprendizagem. A marca que cada uma das minhas turmas e alunos me deixou, faz com que tenha orgulho no profissional que sou hoje, devendo-se muito a eles. Apesar desta relação muito próxima que adotei com as minhas turmas, nunca foi esquecido o papel do professor e aluno, existindo respeito mútuo, proporcionando um clima positivo de aprendizagem, sem existir problemas de disciplina ao longo do ano, conseguindo atingir os objetivos iniciais propostos.

Em relação à turma do 6º ano, tornou-se num desafio diferente e mais complexo, sendo que a minha abordagem já aconteceu no desenrolar do 2º período. Este exigiu da minha parte o trabalho de competências ao nível da gestão da aula, nomeadamente na disciplina e na instrução. Sinto que ao longo destas aulas, a minha evolução no controlo da turma foi exponencial, conseguindo apresentar um controlo dos alunos de uma forma

natural, conseguindo adotar uma postura mais calma e ponderada. Estes aspetos deram uma bagagem essencial para continuar todo o meu processo de crescimento, embora as dificuldades iniciais que estavam bem patentes no início da PES.

No que concerne ao desenvolvimento profissional, o meu crescimento ao longo deste ano foi superior em relação aos últimos quatro anos de formação do ISMAI, sem descorar a importância que todos tiveram para ser o profissional que sou hoje. Existiram momentos em que cometi erros e senti dificuldades, mas o tempo despendido no colégio e as inúmeras atividades que participei fizeram potenciar o meu crescimento de forma notável. Tive a necessidade de potenciar a minha capacidade reflexiva, ser mais ponderado e com consciente nas tomadas de decisão, confiar nos alunos e acima de tudo no meu trabalho desenvolvido, aplicando estratégias que promovessem um ensino e aprendizagem positivo no decorrer das minhas aulas. De certa forma, consegui transmitir a mensagem para todos os alunos da importância da aula de EF, terminando com a ideia que estes acabaram por reter a mensagem e a postura motivadora e feliz que vinham para as minhas aulas eram transparecidas por eles no dia a dia.

Assim sendo, só tenho de agradecer ao CG por me ter proporcionado condições extraordinárias para desenvolver a PES, à orientação do OC pela liberdade e competência transmitida, à supervisão da SV por todo o seu empenho e dedicação única, ao melhor NPP que poderia ter encontrado, por todas as palavras e reflexões do dia a dia, ao pessoal docente e não docente por todos conselhos e incentivos. A todos os meus alunos por serem únicos e especiais na qual tive a oportunidade de trabalhar e crescer e os fazer crescer. Por serem o meu maior orgulho e me gerarem um sentimento de dever cumprido, incentivando-os à adoção de boas práticas desportivas, estimulando à existência de um clima favorável de ensino e aprendizagem durante as aulas.

Assim sendo, considero, um bom professor é o que contempla um conjunto de conhecimentos, competências e ferramentas nas três áreas de desenvolvimento. Começando na organização e gestão de ensino, participação na escola e relação com a comunidade e terminando no desenvolvimento profissional. A minha intervenção ao longo do estágio teve preponderância no impacto que poderia ter nos alunos com a minha atuação de ensino nas aulas de EF de acordo com a individualidade e necessidades de cada aluno.

Para a docência, considero importante o domínio das matérias de ensino, de forma a ter a capacidade de transmitir e implementar essa informação em contexto teórico, aliado

ao vasto conhecimento teórico que este tem de possuir. Assim sendo, é importante saber ouvir e conhecer cada aluno de forma detalhada, para assim, ajustar a atuação prática.

Ao longo deste ano vivi um sonho de criança, o contacto com a prática fez-me perceber que estou sem sombra de dúvidas na profissão certa, sentindo-me feliz e realizado enquanto professor de EF. Um obrigado não chega e espero um dia voltar ao colégio e exercer a profissão. Como se costuma dizer num ditado popular “Um bom filho a casa retorna”. Portanto, enquanto ao futuro é incerto, mas aguardo com a maior expectativa e que irá haver lugar para mim num futuro próximo.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). *A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? Cadernos de Educação | FaE|PPGE|UFPel*. (46), 119–137.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós, & Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109-126). Porto: Educar.
- Altet, Marguerite. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 25(3), 893–909.
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP.
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240–254.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: www.dge.mec.pt.

- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3.^a ed.). Livros Horizonte.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S., & Bransgrove, A., (2000). *Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting*. *European Physical Education Review*, 6, 7-25.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Cardoso, A. A., Pino, M. A. B. D., & Dorneles, C. L. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspetiva de Tardif e Gauchier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.
- Carreiro da Costa, F., & Sá, C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Perceções dos protagonistas e unidade concetual inter-pares. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 34(Jul/Dez), 95–108.
- CNAPEF; SPEF, (2020). *Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período*. Consult. 11 de abril de 2020. Disponível em www.spef.pt
- Crum, J. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education; Problems of Teaching and Implications for Change*
- Decreto-Lei, n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 74/2006 de 24 de março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 63/2016 de 13 de setembro - Cria o diploma de técnico superior profissional. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 152/13 de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e

Cooperativo de nível não superior. Disponível em [WWW.dre.pt](http://www.dre.pt).

Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada, (2019-2020). *Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Maia: ISMAI.

Domingos, A., Neves, I., & Galhardo, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem* (3.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Ferreira, V. (2014). Formação pedagógica de profissionais de desporto em situações de ensino simulado. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 1, 12–18.

Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 08, 7–22.

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

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

Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas* (pp. 204–206). Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A. (2014). *Sobre as questões do que ensinar e aprender em Educação Física*. Faculdade de Desporto Universidade do Porto

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-216). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421.

Gryffey, D. C. (1991). *Differences Between experienced and inexperienced teachers planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196-204

- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: design and outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303–317.
- Hastie, P. (1998). *Skill and tactical development during a sport education season*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 69, 368-379
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Karpicke, J., Sousa, H. D. d., & Almeida, L. (2012). A avaliação dos alunos. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lapa, A., & Pretto, N. (2010). *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. 23(64), 79–97.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator* 4 (2), 87-106.
- Larsson, H., & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 573–587.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation* (C. U. Press Ed. 18.^a ed.). New York Cambridge University Press.
- Lave J (1993) The practice of learning. In: Chaiklin S and Lave J (eds) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–32.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). *A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários*. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(5), 68–74.
- Lima, R., Resende, R., & Albuquerque, A. (2012). O Processo de Bolonha: Alterações e adaptações curriculares no curso de educação física e desporto no ensino universitário em Portugal. In C. Leite & M.

- Meireles, P., Moreira, L., & Santos, P. (2013). A percepção dos alunos sobre as qualidades do bom professor de educação física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o Estágio Pedagógico* (pp. 227-237). FADEUP: Educar.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State University: Routledge Taylor & Francis Group.
- Moura, D., Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Assis, R. (2016). A importância do planeamento para as aulas de educação física e o pibid como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis*, 12(1), 1–10.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Da Educación* (350), 52.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–81). Porto: FADEUP.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2008). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Programa de Educação Física do Ensino Básico e Secundário. (2001). Direção Geral da Educação. Consult. 1 de setembro de 2019. Disponível em www.dge.mec.pt.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional* (pp. 145–164).
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7.^a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem*

em Educação Física. Porto: Editora FADEUP.

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

Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 193–205.

Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Revista Unar, 17. 7

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

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. (2.^a ed.) Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing Cooperation and Community Among Learners. In *Developing teaching skills in physical education* (pp. 59–128). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

- Silva, J. F., Zamai, C. A. & Silva, L. S. F. (2012). Avaliação em educação física escolar. *III Congresso Latinoamericano de Estudios Socioculturais del Deporte*. Chile: Universidad de Concepcion.
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2.^a ed.). Porto: FADEUP
- Tenbrink, T. (2011). Instructional objectives. In J. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills* (9.^a ed., pp. 23-44). Belmont, CA: Cengage Learning.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). *An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and game play*. *Research quarterly for exercise and sport*, 70(3), 286–296.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). *Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes*. *Kinesiology*, 48(1), 142–152
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.