

Ricardo Teixeira Ávila
Nº 29727

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

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Fátima Gomes Sarmiento Chaves do Instituto Universitário da Maia e do Professor Rui Pacheco da Escola Básica de Leça do Balio

Junho, 2019

Ávila, R. (2019). 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.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer aos meus pais, por me terem proporcionado a possibilidade de continuar os meus estudos, tendo suportado todos os custos que o mesmo acarreta. Tenho a perfeita noção dos sacrifícios que eles tiveram de fazer para que estes cinco anos de ISMAI fossem possíveis.

Um obrigado especial ao meu colega e amigo João Duarte, por ter sido mais que o meu “braço direito” ao longo destes cinco anos, como a Maria e o José também o foram nesta fase terminal.

Ao meu Orientador Cooperante, pelo apoio incondicional ao longo do ano da PES. Mostrou-se sempre pronto a ajudar seja nas questões envolventes da escola como fora da mesma.

Ao Davide, meu parceiro de estágio. Fez despertar em mim algumas características que estavam adormecidas. Juntos conseguimos desenvolver um excelente trabalho em equipa e a sua boa disposição diária facilitou em muito o meu trabalho do dia-a-dia na escola.

À professora Fátima Sarmento, supervisora de estágio, que esteve sempre disposta a esclarecer qualquer dúvida e foi imensamente atenciosa mesmo quando o prazo de entrega do relatório estava a terminar.

Um último obrigado a todo o meio envolvente da Escola Básica de Leça do Balio, desde alunos, auxiliares e professores. Estes primeiros por todas as dificuldades que me colocaram, obrigando-me a ser melhor a cada dia, e aos dois últimos pela amabilidade com que nos receberam e trataram durante todo o ano, tornando prazeroso ir para a escola todos os dias.

Resumo

Este documento, designado de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, inserido no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, está dividido em cinco capítulos: (I) Dimensão Pessoal e Profissional; (II) Enquadramento Institucional; (III) Prática Profissional: do plano da análise ao da intervenção; (IV) Participação na escola e Relação com a comunidade; (V) Desenvolvimento Profissional. O seu principal objetivo é a exposição das vivências e aprendizagens adquiridas ao longo da PES, tendo como base as cinco áreas acima referidas. Focando na reflexão, procuro esclarecer quais as estratégias utilizadas e os conhecimentos adquiridos ao longo deste processo de modelação das minhas características tanto profissionais como pessoais.

Em jeito de retrospectiva, considero fulcral mencionar que não foi um processo estático. Foi necessário formular e reformular, adaptando sempre o método de ensino às especificidades de cada aluno. Foi uma constante potencialização – dos alunos, mas principalmente de mim mesmo – salientando que este documento funciona como o início de um processo reflexivo sobre a vida de um professor estagiário que se pretende que seja continuo ao longo do desempenho desta profissão.

A Prática de Ensino Supervisionada mostrou ser uma oportunidade única e importantíssima no desenvolvimento das minhas competências enquanto futuro docente da disciplina de Educação Física.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, ISMAI.

Índice de Siglas e Acrónimos

AEPL - Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua

EBLB - Escola Básica de Leça do Balio

EBPL - Escola Básica do Padrão da Légua

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

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

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MID - Modelo de Instrução Direta

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientador Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

Índice Geral

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	2
2.1	UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	2
2.2	EXPECTATIVAS INICIAIS.....	4
3.	ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	6
3.1	A IMPORTÂNCIA DA PES.....	6
3.2	A PES NO ISMAI	6
3.3	A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA	7
3.4	CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	8
3.4.1	<i>Turma 9º A</i>	8
3.4.2	<i>Turma 9ºC</i>	9
3.5	O NÚCLEO DA PES: ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	9
4.	PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	11
4.1	ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	11
4.1.1	<i>Conceção de ensino</i>	11
4.1.2	<i>Planeamento</i>	13
4.1.3	<i>Realização</i>	16
4.1.4	<i>Avaliação</i>	17
5.	PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	20
5.1	ATIVIDADES REALIZADAS.....	20
5.1.1	<i>Corta Mato Escolar</i>	20
5.1.2	<i>Jogos Tradicionais</i>	21
5.1.3	<i>Mega Sprint Escolar</i>	21
5.1.4	<i>Corta Mato Escolar</i>	21
5.1.5	<i>Seminário</i>	22
5.1.6	<i>Torneio Inter turmas de Basquetebol, Andebol e Voleibol</i>	22
5.1.7	<i>Torneio Inter Escolas de Andebol</i>	23
5.1.8	<i>Torneio Inter Escolas de Tag Rugby</i>	23
5.2	FAZER APRENDER PARA LÁ DA SALA DE AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO 24	
5.3	A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	25
5.4	SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	25
6.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	27

6.1	DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO...	27
7.	REFLEXÕES FINAIS	28
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29
9.	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	32

1. Introdução

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

A iniciação à Prática Profissional inserida na PES e correspondente relatório regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro).

A PES decorreu durante o ano letivo 2018/2019, na Escola Básica de Leça do Balio (EBLB), onde eu, enquanto estudante estagiário (EE), tive ao meu encargo duas turmas do nono ano de escolaridade. Lecionei ainda cinco aulas a uma turma do sexto ano de escolaridade. Todo este processo teve a orientação diária do Orientador Cooperante (OC), que me acompanhou e orientou na minha função de docente, na prática pedagógica e no meu desenvolvimento profissional. Fui também supervisionado pelo ISMAI pela supervisora Doutora Maria de Fátima Sarmento.

É de referir que foi um ano onde foi possível culminar toda a informação, conhecimento e estratégias adquiridas ao longo de três anos de licenciatura e um ano de mestrado.

Este relatório é um documento reflexivo, devidamente fundamentado, que interpreta, expõe e reflete sobre todos os momentos vivenciados ao longo deste ano letivo. Este documento encontra-se organizado em cinco grandes capítulos. No primeiro capítulo faço uma reflexão mais pessoal de todo o percurso académico, incluindo as expectativas em relação à PES. O segundo capítulo trata a importância da PES e a caracterização do local onde ela decorreu. O terceiro capítulo retrata as experiências vivenciadas ao longo da PES, incluindo a organização e a gestão do processo de ensino e de aprendizagem. No capítulo seguinte são relatadas as minhas vivências na escola e a minha relação com a comunidade, assim como as atividades realizadas. Por fim, é realizada uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional, as dificuldades e as necessidades de formação sentidas ao longo de todo o processo.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Sou natural de Rio Tinto, freguesia pertencente ao município de Gondomar, no distrito do Porto. Iniciei a minha formação na Escola Básica do 1º Ciclo de Santegãos, situada em Rio Tinto, por ser a escola da minha área de residência. No 2º ciclo frequentei a Escola EB 2/3 Augusto Gil, situada na Cidade do Porto, devido à proximidade do local de trabalho dos meus pais. No 3º ciclo, transitei para a Escola Secundária Aurélia de Sousa, sede do agrupamento de escolas com a designação desta última.

Como qualquer criança da vizinhança, os meus pais incentivaram-me desde cedo para a prática desportiva. Assim, aos 5 anos de idade, inscreveram-me na natação e no karaté, dado serem as modalidades de oferta na minha área de residência. Mantive esta prática até aproximadamente os meus 8 anos de idade, altura em que transitei para prática de tiro com arco por influência do meu pai. Era um desporto completamente diferente dos anteriores, onde a concentração e uma boa postura corporal eram fundamentais para o seu êxito. Foi o primeiro desporto onde fui federado, tendo participando num campeonato europeu, onde alcancei a medalha de prata no escalão de iniciados.

Quatro anos mais tarde, tentei enveredar pelos desportos coletivos, a modalidade eleita foi o futebol, mas como não me deixaram ser guarda-redes, apenas frequentei uma semana de treinos e nunca mais lá voltei. Depois desse fracasso, enveredei pelo andebol, modalidade que ainda hoje pratico. Foi através desta modalidade que aprendi muitos dos valores humanos que ainda hoje pratico, como a resiliência, a disciplina e a empatia. Valores esses que me permitem ser ainda mais exigente comigo mesmo, e certamente a ser bem-sucedido em todos os projetos em que estiver inserido.

Na transição do segundo para o terceiro ano da licenciatura, durante uma competição de andebol de praia, recebi um convite de um antigo treinador para assumir a liderança de uma equipa feminina, com idades entre os 8 e os 12 anos. Nesse ano, em que vivenciei inúmeras experiências no papel de treinador, em que senti a responsabilidade perante a equipa, as atletas, o clube, acabou por ser um período importante que me levou a refletir sobre a minha continuidade nesta área. Foi durante este período que senti que gostava verdadeiramente de

ensinar, de ver os jovens a progredir enquanto desportistas e a aprenderem valores humanos, importantes para a sua vida.

Assim, enveredei no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) por ser a única forma possível de poder vir a ser professor de Educação Física (EF), aumentando assim o meu leque de competências profissionais, juntando o facto do desporto sempre ter estado e continuar a estar presente na minha vida como foi referido acima.

2.2 Expectativas iniciais

O 1º ano de mestrado proporcionou-me a experiência de lecionar aulas aos meus colegas, o que foi revelador de algumas das minhas dificuldades, embora o verdadeiro desafio estivesse já projetado para o ano de estágio, uma vez que os alunos não iriam ser os colegas de turma, mas sim jovens, com características muito próprias, inseridos numa escola também com uma identidade e características próprias.

No meu ponto de vista, o ano de estágio é o mais importante na minha formação como docente, pois é o primeiro contacto que vou ter com alunos e com a comunidade escolar, sendo esta uma experiência real. Como professor, a responsabilidade vai aumentar, onde é obrigatório manter uma postura correta perante todas as pessoas e em todos os momentos. Com a minha personalidade, não vejo qualquer tipo de problemas em criar um bom ambiente de trabalho tanto com o OC como com o meu colega de estágio e com a comunidade escolar. Com os alunos, espero conseguir manter uma distância entre aluno e professor, onde admito que provavelmente será a minha maior dificuldade, uma vez que ainda me sinto muito próximo destes escalões etários, talvez por ser ainda estudante e não ter ingressado no mundo do trabalho, no mundo dos adultos. Enquanto EE, espero adquirir o máximo de conhecimentos e vivenciar o maior número de experiências possível. Creio que o fator motivacional não irá ser a minha maior dificuldade, mas sim a busca constante de novos conhecimentos. Sou uma pessoa que gosta de arriscar, mas sendo um ano de avaliação constante creio que vou preferir jogar pelo seguro, o que poderá de certa forma inibir a minha criatividade no que toca à inovação de exercícios e de formas de ensinar.

Em relação ao OC, era quase perfeito que este tivesse alguma ligação ao andebol, criando assim uma ligação com o mesmo. Espero que seja uma pessoa preocupada e exigente, e que consiga transmitir toda a experiência que tem. Como orientador, aguardo que me encaminhe e aconselhe sempre pelo melhor e que nunca deixe passar uma pequena falha. Vou tentar manter-me fiel às ideias desenvolvidas enquanto aluno/futuro professor e não ser uma imitação do OC, e assim desenvolver a minha própria identidade enquanto professor. Do meu colega de estágio não espero menos do que eu também vou dar. Quero um colega trabalhador e diariamente motivado, porque acredito que como é um ano longo e trabalhoso, vamos ter de nos motivar e incentivar diariamente.

Em relação às turmas tenho sentimentos contraditórios, por um lado, gostaria de ter só uma turma com poucos alunos para facilitar o controlo e a gestão e também para conseguir dar uma

atenção mais individualizada. Por outro lado, se tiver uma turma com mais alunos, vai ser positivo para obter mais experiência e para me obrigar a superar dia após dia, pois será mais difícil a gestão e o planeamento de cada aula. A nível de personalidades, acredito que não vou chocar com nenhum aluno e poderei ter uma relação saudável com todos, empatia é um fator a meu favor.

As instalações desportivas e o material disponível para as aulas, são aspetos que me preocupam de certa forma. Sinto que poderá ser muito complicado ter apenas um terço de um campo para lecionar ou ter que partilhar com outros professores o material existente, no caso de estarmos a abordar as mesmas matérias. Ainda assim, penso que vou ser capaz de ultrapassar estas situações, mesmo que tenha de improvisar e alterar o que estava planeado. Mas, se a planificação for bem feita entre os professores, esta minha preocupação poderá ser facilmente ultrapassada.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, baseada numa combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas tendo como âncora sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. Mesmo com todas as vivências enquanto aluno do mestrado, nada se compara à realidade de estar numa escola a lecionar e, por isso, a importância da PES. A sua relevância é bastante perceptível, pois só no contacto direto com a comunidade escolar é que se torna possível entender a realidade de um professor, e enquanto EE, a PES dá essa oportunidade com a mais valia de ser supervisionada. Esta supervisão é feita por um professor com experiência na área da EF, que tem um papel de orientador no progresso do EE. Em toda a PES, tanto o Supervisor como o OC, têm um papel crucial, uma vez que possibilitam a inserção profissional e o desenvolvimento socioprofissional do EE, de forma progressiva e orientada (Albuquerque, Aranha, Gonçalves, Pinheiro & Resende, 2012). Entre o Supervisor e o OC, este último tem um papel mais preponderante, Hynes-Dussel (1999) intitula-o como “a pessoa mais significativa” por ser aquela que tem mais contacto direto e diário com o EE.

Neste enquadramento, é facilmente perceptível que a importância da PES é inquestionável, sendo o fator mais importante para que o EE tenha a oportunidade de desenvolver as cinco facetas que, na perspetiva de Nóvoa (2009), definem um bom professor, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho de equipa e o compromisso social.

3.2 A PES no ISMAI

A UC designada de PES inserida no MEEFEBS do ISMAI, anteriormente designada de estágio profissional, e o respetivo Relatório da PES estão regulamentados pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica pelo artigo nº 11 do Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio. A PES tem como objetivo integrar o EE no contexto da docência, de forma progressiva e orientada, dentro das áreas de desempenho da organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, e desenvolvimento profissional. Podem frequentar esta UC os EE que cumpram as condições definidas pela lei em vigor, pelo regulamento geral dos cursos de 2º ciclo de estudo do ISMAI, e pelo regulamento

específico do curso. Após a inscrição, o EE é colocado numa escola consoante os seguintes critérios: (1) número mais elevado de UC concluídas; (2) número mais elevado de ECTS; (3) média ponderada mais elevada; (4) idade do candidato, dando preferência ao mais velho.

O EE, após a sua colocação num dos agrupamentos de escolas de ensino básico e/ou secundário ou escolas não agrupadas onde sejam asseguradas as condições previstas no Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, e que tenham protocolo com o ISMAI, deve apresentar-se na escola cooperante devidamente identificado, sendo que a sua atividade na mesma se inicia a 1 de setembro e finda consoante o término das atividades letivas da escola.

Esta UC é da responsabilidade do regente designado, que coordena, monitoriza e avalia a implementação das orientações descritas no regulamento e no programa da UC. O regente é proposto pelo coordenador do ciclo de estudos, em conformidade com o regulamento geral dos cursos de 2º ciclo de estudo do ISMAI no seu artigo 8º alínea w).

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

De acordo com Albuquerque, Resende e Costa (2013) modo a que a intervenção pedagógica tenha significado, é necessário ter, antes de mais, um conhecimento aprofundado da escola e das suas características, potencialidades e necessidades. Entretanto, Goodyer e Dundley (2015) apresentam outra perspetiva, salientando que o meio envolvente é crucial e influencia determinadamente os alunos, ou seja, analisar os contextos sociais, culturais, económicos e desportivos, traduzem uma mais valia para o professor de EF, podendo levá-lo a adequar as suas ações, de modo a melhorar as interações com os alunos e, ainda, criar elementos facilitadores do processo de aprendizagem (Seabra, Silva & Resende, 2016).

A minha PES foi realizada na EBLB, localizada na vila de Leça do Balio, concelho de Matosinhos. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua (AEPL). De acordo com as informações contidas no Projeto Educativo, em vigor entre 2018 e 2021, o Agrupamento é constituído por uma população escolar de 2263 alunos, distribuídos pela Escola Básica da Amieira, Escola Básica do Araújo, Escola Básica de Gondivai, Escola Básica do Padrão da Légua, Escola Básica e Secundária do Padrão da Légua e a EBLB. Esta última é composta por uma população escolar de 520 alunos, sendo que 226 pertencem ao segundo ciclo, divididos por seis turmas e os restantes 294 ao terceiro ciclo, divididos por 12 turmas. O AEPL apresenta um nível de escolarização maior nas mães, sendo que 51% das mesmas completaram o décimo segundo ano ou têm habilitações superiores e apenas 41% dos pais é que se encontram

na mesma situação, sendo que na EBLB, juntamente com a EBPL, registam os níveis mais baixos de escolarização tanto nos pais como nas mães. A situação económica de algumas famílias reflete-se na atribuição de apoios concedidos aos alunos, no âmbito da Ação Social Escolar, abrangendo, no ano letivo 2017/2018, 38% dos alunos do AEPL. Na EBLB, 23% dos alunos são beneficiários do escalão A e 15% beneficiários do escalão B, ou seja, apenas 38% dos alunos são beneficiários da Ação Social Escolar.

A EBLB, dispõe de um campo exterior, equipado com seis tabelas de basquetebol, e quatro balizas, mais uma caixa de areia e uma pista de atletismo. Estas instalações são servidas por dois balneários, um masculino e outro feminino. No espaço para o recreio dos alunos, existem ainda duas tabelas de basquetebol. Para além destas infraestruturas, a escola, utiliza para as aulas de educação física de um complexo desportivo disponibilizado pela câmara municipal de Matosinhos, devido à sua proximidade com a mesma. Este complexo é composto pelo pavilhão, local de maior lecionação devido às excelentes condições do mesmo, e de uma piscina, que é utilizada durante o segundo e terceiro período.

3.4 Caracterização das turmas

Segundo Bento (2003), para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser desenvolvido de forma positiva, o professor necessita de conhecer bem os seus alunos.

No início do ano letivo, foi atribuído ao OC cinco turmas, uma do 8º ano de escolaridade e quatro do 9º ano de escolaridade. Ficou decidido que os EE ficariam com duas turmas de 9º ano cada um e o OC com a turma do 8º ano. A mim foram-me atribuídas a turma do 9ºA e 9ºC.

3.4.1 Turma 9º A

A turma A do 9º ano de escolaridade tinha as aulas de EF 2 vezes por semana, a aula de quarta-feira tinha a duração de 50 minutos e de sexta-feira a duração de 100 minutos. A turma era constituída por 24 alunos, 13 do género masculino e os restantes 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Dos 24 alunos, apenas 4 alunos tinham retenções. Na sua maioria, a disciplina de EF foi eleita como a de maior preferência e a que menos gostavam era Matemática e Português.

Em média, estes alunos despendiam entre 10 a 20 minutos nas deslocações para a escola, onde 20 alunos se deslocavam em transporte particular e os restantes a pé.

O agregado familiar da maioria dos alunos era composto de pai, mãe e irmão e/ou irmã.

A nível da prática desportiva, apenas 8 alunos praticavam desporto federado. Destes 8, 4 praticavam uma modalidade coletiva e os restantes uma modalidade individual.

3.4.2 Turma 9°C

A turma C do 9º ano de escolaridade tinha as aulas de EF 2 vezes por semana, a aula de terça-feira tinha a duração de 50 minutos e de quinta-feira a duração de 100 minutos. A turma era constituída por 14 alunos, 5 do género masculino e os restantes 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade. Dos 14 alunos, apenas 4 alunos tinham retenções. Na sua maioria, a disciplina de EF foi eleita como a de maior preferência e a que menos gostavam era Matemática e Português.

Em média, estes alunos despendiam entre 5 a 10 minutos nas deslocações para a escola, onde 9 alunos se deslocavam em transporte particular, 2 em transporte público os restantes a pé.

O agregado familiar da maioria dos alunos era composto pelo pai e mãe. Apenas 2 alunos não vivem com a mãe, e 3 alunos não vivem com o pai.

A nível da prática desportiva, apenas 4 alunos praticavam desporto. Destes 4, 1 praticava uma modalidade coletiva e os restantes uma modalidade individual.

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

O núcleo da PES de EF da EBLB era constituído por três elementos, dois EE e o OC.

A relação já existente entre os dois EE permitiu criar um clima de trabalho positivo, bem como nos possibilitou a troca de críticas construtivas com vista ao melhoramento mútuo. Temos ideias muito similares sobre a EF e a educação em geral o que facilitou nas decisões que eram tomadas no seio do NE.

Sendo já o nosso OC um orientador da PES com muitos anos de experiência, usou todos os momentos de supervisão como momentos de partilha e de orientação, estando sempre pronto a ajudar e pronto a ouvir a nossa opinião. Mostrou interesse desde o primeiro dia em ajudar na nossa formação enquanto futuros professores, tendo especial atenção no que tocava ao tema da organização e gestão do ensino e da aprendizagem.

Durante todo o ano existiu uma relação de partilha, crítica e de máximo respeito e proximidade entre os membros do núcleo da PES

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

De acordo com a Comissão Europeia (2013), a EF permite aos alunos colocar em prática competências que irão favorecer uma boa condição física e saúde ao longo de toda a vida. O domínio precoce de aptidões físicas básicas, contribui de forma crucial para ajudar os estudantes a desempenhar e a compreender o valor das atividades físicas e desportivas na sua educação. Para que os alunos possam favorecer de uma boa condição física e de saúde ao longo de toda a vida, é importante que o professor planeie, realize e avalie todo o processo de ensino e de aprendizagem de forma a alcançar esse objetivo e, por isso, o professor precisa de “se ver ao espelho”. De modo a que todo o trabalho se desenvolva no percurso desejado, é necessária uma exaustiva reflexão que pode ser esse mesmo “espelho” do professor (Rodrigues, 2001).

O ano letivo iniciou-se com a análise dos documentos orientadores cedidos pelo ISMAI e pela escola, como o Projeto Educativo, o Regulamento Interno da Escola, o Programa Nacional de EF, o Plano Anual de Atividades, entre outros. Após a primeira semana de aulas, foi realizada uma caracterização detalhada de cada turma, de acordo com uma ficha preenchida por cada aluno, individualmente. Os resultados dessa ficha de caracterização da turma foram apresentados ao diretor de turma e aos restantes professores da turma, onde foi possível conhecer melhor a turma a nível do seu contexto familiar, zona de residência, disciplina preferida, problemas de saúde, dados sobre a escolarização e o aproveitamento.

Todos estes dados são importantes para que o professor se contextualize com a realidade de cada turma na qual vai intervir e possa planear ou replanear consoante esses dados, fazendo assim uma perspetiva mais realista de como atingir os objetivos referidos acima.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Segundo Metzler (2000), cada modelo é projetado para promover certos tipos de aprendizagem no aluno. Nenhum modelo "faz tudo". Se isso fosse verdade, precisaríamos de

apenas um modelo. Os professores que desejam que os alunos se tornem verdadeiramente “pessoas fisicamente educadas” terão que usar mais do que um modelo nos seus programas. A eficácia de um modelo é altamente dependente de o professor usar o modelo como ele foi projetado. Simplesmente, se o modelo não for seguido de acordo com seu design, ele não funcionará para o objetivo pretendido.

Ao longo da licenciatura e do mestrado, fui aprendendo as especificidades de vários modelos, de forma a poder ter diferentes maneiras de ensinar os alunos com o intuito de trabalhar diferentes aspetos. Um dos maiores benefícios de conhecer diferentes modelos é poder fugir ao modelo mais tradicional, o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo é baseado no professor, sendo o dono da instrução e onde o aluno tem um papel totalmente passivo durante a aula que, segundo Vanderstraeten (2002), o aluno é considerado um autómato, um elemento passivo que permanece inativo até ser sujeito a estímulos externos.

Para além do MID, também usei o Modelo de Educação Desportiva (MED) por indicação do OC e do professor/investigador, com o intuito de desenvolver o projeto de intervenção. Este é um modelo curricular e instrucional projetado para proporcionar experiências autenticamente desportivas e educacionalmente ricas para raparigas e rapazes em EF (Siedentop, 1998). Este modelo tem três objetivos primordiais que passam por criar alunos desportivamente literatos, entusiastas e competentes. Um aluno literato é um jovem desportivamente culto, que conhece as especificidades e características de cada modalidade. Um aluno entusiasta é aquele que participa no desporto e o incorpora como um estilo de vida, age de maneira a preservar, proteger e aprimorar a cultura desportiva. Por fim, um aluno competente é um aluno que adquire as habilidades e os conhecimentos necessários, conseguindo criar estratégias apropriadas ao jogo e ser capaz de participar no jogo como jogador.

O MED tem 6 características principais, que têm como objetivo replicar a época desportiva de uma temporada de um clube federado. A Unidade Didática (UD) é substituída pela época desportiva, que normalmente é duas a três vezes mais longa que uma UD habitual. Outra característica é a afiliação, em que os alunos se tornam membros de uma equipa no início da época e mantêm a afiliação da equipa durante toda a temporada, dando a hipótese de planearem, praticarem e competirem sempre em equipa. Para Siedentop (1998), esta característica deriva de evidências que sugerem que muito do significado social proveniente de experiências desportivas, bem como uma grande parte do crescimento pessoal frequentemente atribuído a experiências desportivas positivas, está intimamente relacionado à afiliação com um grupo

persistente. A competição formal é definida pela criação da época, com a estruturação da mesma, com o calendário de jogos e as sessões de treino. O evento culminante cria a oportunidade para o festival e a celebração de realizações, uma característica significativa do desporto e da diversão (Siedentop, 1998). Os registos servem como forma de as equipas definirem padrões e as metas que pretendem alcançar ao longo da época. A última característica é a festividade, que é uma particularidade bastante comum nas competições desportivas, que na opinião do autor, se evidenciam pelas festividades associadas aos Jogos Olímpicos, pelas festas da sexta-feira à noite de um jogo de futebol universitário, até à festa da família de um jogo de futebol infantil.

Os modelos acima referenciados, foram os únicos modelos de ensino utilizados durante o ano letivo. O MID pela confiança que transmite ao professor, sendo ele o centro da instrução e facilitando o controlo da turma. Por outro lado, o MED foi uma mais valia, por me trazer maior experiência e novas formas de ensinar, para além de despertar nos alunos, características como a autonomia, que com o MID eram impensáveis.

4.1.2 Planeamento

Não é possível aprender tudo de uma só vez, sob
pena de cair no risco de nada aprender

(Mesquita & Rosado, 2011)

Segundo Januário, Anacleto e Henrique (2015), o planeamento é necessário no ramo do ensino, pela possibilidade que oferece de nos guiar e de enfrentar sistemas tão imprevisíveis. Padilha (2001) define o planeamento de ensino como o processo de deliberação sobre a atuação real dos professores no seu trabalho pedagógico, envolvendo a previsão, organização do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, Bento (2003) e Januário (1996) defendem que o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas, nomeadamente no desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância pratico-social do ensino.

Para Banks (2002), professores que compreendem a dinâmica dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor e conseguem obter níveis de empenhamento. Assim sendo, o planeamento deve assentar não só nas indicações

programáticas da disciplina, mas também na análise do contexto escolar, nas características do meio em que se insere e no perfil dos alunos (Bento, 2003; Januário, 1996).

Para a realização do planeamento, foi necessário fazer uma pesquisa para poder ter conhecimentos sobre o meio em que a escola está envolvida. Essas informações foram encontradas nos documentos estruturantes do AEPL, dos quais faz parte o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) onde foi possível encontrar a avaliação do PEA anterior, a visão, missão e valores e o consequente Plano de Ação Estratégico, a caracterização do AEPL que contém a constituição do agrupamento, o contexto geográfico e socioeconómico, a organização administrativa e pedagógica, a ação educativa, informação sobre a comunidade escolar, o pessoal docente e não docente. A leitura do Regulamento Interno mostrou-se importante para perceber a forma de atuação dos diferentes departamentos e grupos disciplinares.

Assim sendo, procedeu-se à planificação, partindo de uma planificação mais geral até uma mais específica. Ou seja, começamos com a planificação anual, seguida da planificação periódica, passando às UD e, por fim, aos planos de aula.

A elaboração do Plano Anual, sob proposta do OC, foi da responsabilidade dos EE, de forma a apresentarmos esse documento na reunião do grupo disciplinar de EF. Para Bento (2003), o plano anual fragmenta-se em períodos, com diferentes UD e é um plano sem particularidades de atuação ao longo do ano, que apesar de tudo, requer trabalho de preparação, análise e balanço, assim como reflexão a longo prazo. Assim sendo, neste documento foram escolhidas as modalidades a abordar em cada ano de escolaridade do 3º ciclo e a sua distribuição pelos períodos letivos.

Enquanto a planificação anual faz um plano de que modalidades vão ser abordadas nos 3 períodos, a planificação periódica faz um planeamento diário. No primeiro período, por sugestão do OC, lecionávamos em blocos de 50 minutos. Devido à sua vasta experiência tanto no ensino como com as turmas, deu-nos o feedback de que a turma dispersava muito se realizássemos aulas de 100 minutos de Atletismo ou Badminton por sentir que era uma modalidade que eles não tinham muito interesse. Tendo em conta este testemunho, planeamos lecionar Atletismo juntamente com Basquetebol nas aulas de 100 minutos, quando a UD de Atletismo terminasse entrava o Badminton. No segundo período a planificação foi diferente porque tivemos de implementar o MED e não podíamos fazê-lo em blocos de 50 minutos. Nas aulas de 100 minutos abordamos o Voleibol, nas de 50 minutos Natação e quando a UD de Voleibol terminou, iniciamos o Tag Rugby. Este formato estendeu-se para o terceiro período,

sendo que nas aulas de 100 minutos foi abordado Futebol, nas de 50 minutos ginástica, seguiu-se a Orientação e os 3 últimos blocos foram dedicados à repetição dos testes da bateria de testes do FitEscolas. Ainda antes do início do ano letivo, foi elaborado o Plano Anual de Atividades (PAA), baseado no plano do ano transato, onde foi possível interligar as atividades a realizar com as UD, de forma a dar oportunidade aos alunos de aplicarem e consolidarem as aprendizagens, fora do contexto das aulas. Exemplo disso foi a realização do Corta Mato Escolar no fim do primeiro período, coincidindo com o fim da UD de Atletismo.

Após ter estes documentos finalizados, foi possível passar ao planeamento de cada UD, seguindo os pressupostos de Vickers (1990) que pormenorizadamente refletia o que seria abordado em cada uma das aulas a lecionar, nomeadamente a extensão e a sequência das matérias. Outros documentos relevantes no processo do planeamento foram o calendário e horário escolar, o inventário do material e o *roulement* das instalações. Todo este planeamento foi facilitado com a elaboração dos Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC). No que respeita às UD, Bento (2003) refere que o planeamento deve dirigir-se preferencialmente para o desenvolvimento do aluno, quer ao nível das habilidades, capacidades, conhecimentos, quer ao nível das atitudes. O autor defende que as UD são partes essenciais no programa de uma disciplina, pois estas constituem unidades fundamentais e absolutas do processo pedagógico. Com as modalidades previamente selecionadas e distribuídas por período, passou-se a uma análise mais detalhada do Programa Nacional de EF do 3º ciclo, determinando os conteúdos a serem abordados, de forma a respeitar o nível dos alunos, não desvalorizando as suas capacidades. Foi então que recorremos ao MEC, pois funcionou como facilitador na organização e estruturação da UD, tendo sempre por base o modelo de Vickers (1990). Foi um processo um pouco confuso, mas que o OC rapidamente clarificou e, de acordo com Teixeira e Onofre (2009), as dificuldades referentes ao planeamento vão sendo ultrapassadas com a experiência no terreno.

Como fim do planeamento, surgem os planos de aula. Antes de se lecionar uma aula, esta deve estar totalmente planeada e estruturada (Bento, 2003). Ainda segundo o mesmo autor, o plano de aula é constituído por três aspetos considerados importantes e pertinentes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. A primeira parte englobava geralmente uma ativação direcionada para o objetivo da aula, mas com uma vertente mais lúdica. Na parte fundamental, era como o próprio nome indica, a parte mais importante da aula, onde eram realizados exercícios de forma a conduzir os alunos ao objetivo da aula. Por fim, a parte final era destinada ao retorno à calma, com uma conversa com os alunos sobre a aula que decorreu e sobre a

seguinte. Mesmo já tendo alguma experiência em realizar planos de aula, o OC ajudou a melhorar a estrutura do mesmo. O mais difícil, foi ter de escrever o plano de aula de forma a que se alguém tivesse de lecionar a aula por mim, entendesse exatamente o que era pedido. Outra das dificuldades sentidas foi na busca de inovar nas modalidades em que não me sentia tão confiante. A maior complexidade na formulação do plano de aula era pensar se o exercício era adequado a toda a turma, devido aos diferentes níveis existentes. Muitas das vezes o exercício era o mesmo para todos, mas com progressões variadas dentro do mesmo exercício, sendo que por vezes alguns alunos nem chegavam a progredir no exercício. Esta diversidade de níveis requereu também uma maior atenção na utilização de palavras-chave, pois nas modalidades em que estava menos confortável, os feedbacks iam ser diferentes consoante o nível do aluno e a sua progressão dentro de cada exercício.

Estas dificuldades sentidas, como todas as outras ao longo deste ano vi-as como naturais do nosso desenvolvimento profissional, pois “a luta por melhores resultados no ensino requisita diariamente do professor a confrontação com problemas teóricos e práticos” (Bento, 2003, p.10).

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Segundo Siedentop (1983), as dimensões da intervenção pedagógica dividem-se pela instrução, organização, clima relacional e disciplina. Estes elementos devem ser utilizados pelos professores e a sua eficácia depende da capacidade de quem os utiliza, conseguir adequá-los a cada realidade de intervenção pedagógica. A intervenção pedagógica ao longo da PES foi adaptada às características dos alunos de cada turma, aos conteúdos a ensinar em cada UD, aos espaços de cada aula e ao material existente na escola.

Tendo em conta a faixa etária dos alunos das turmas, procurei que a instrução fosse dirigida recorrendo a uma linguagem cuidada e perceptível, procurando utilizar sempre a terminologia específica da matéria de ensino, apesar de muitas vezes ter que recorrer, em simultâneo a uma explicação da mesma. Não podia usar com alunos do 9º ano a mesma linguagem que usaria com alunos do 5º ano ou do 12º ano visto que a maturidade é muito distinta de umas idades para

as outras. Tentei também, manter sempre uma atitude que desse à-vontade aos alunos para questionarem ou para intervirem nas aulas, não sendo muito severo na hora de me expressar.

Com as duas turmas, que ficaram à minha responsabilidade, senti o trabalhado facilitado no que se refere à disciplina e ao clima relacional. Não havia alunos indisciplinados e desde cedo foram colocadas regras bem explícitas que se tornaram rotineiras ao longo das aulas. Um exemplo foi o uso constante do apito para mandar parar o exercício ou quando queria falar e a turma estava em atividade, muitas vezes bastava colocar o apito na boca e a turma automaticamente começava a acalmar sem ser necessário soprar. O clima foi sempre propício ao de uma sala de aula, não existindo conflitos inapropriados. Muitas vezes, devido à competitividade implementada na aula surgiam alguns confrontos verbais entre os alunos, mas nunca fora dos limites aceitáveis.

No que refere à organização, foi a dimensão em que senti mais dificuldade. Ter percepção do tempo foi algo que fui desenvolvendo ao longo da PES. No início, e por não estar habituado aos horários da escola, tinha de fazer contas para saber há quanto tempo estava a decorrer o exercício, quanto tempo faltava para acabar o exercício e que tempo restava até ao final da aula. Com o desenrolar do ano, a questão do horário da escola foi interiorizado e o problema do controlo do tempo também se foi dissipando, muito com a ajuda do relógio ou de ter apontado a duração aproximada de cada exercício.

4.1.4 Avaliação

Segundo Gatti (2003), a avaliação constitui parte primária do processo de educação, no entanto, este não é um processo simples devido a existirem diferentes tipos de avaliação, enquanto que para Roldão (2008), a avaliação é o conjunto de processos que visa o acompanhamento regulador das aprendizagens desejadas, integrando a verificação da sua consecução.

A avaliação é uma tarefa fundamental para a docência (Bento, 2003), não só pelo facto de podermos avaliar o nível alcançado pelos alunos, mas também para ter percepção do nível de sucesso do professor.

Segundo Aranha (2004), é através da avaliação diagnóstica que se definem os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o processo de ensino e de aprendizagem, permitindo

identificar o nível inicial dos alunos. Para Cortesão e Torres (1993), a avaliação pode fornecer ao professor elementos que permitem adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver, às características e conhecimentos dos alunos com que se irá trabalhar.

Nas nossas turmas, a avaliação diagnóstica foi realizada no início de cada UD. Recorremos à utilização de uma ficha de observação que foi preenchida durante a aula enquanto verificávamos o nível de desempenho dos alunos em exercício critério e em situação de jogo reduzido. Nesta avaliação, sentimos algumas dificuldades, não pela quantidade de parâmetros a serem observados, mas pelo desconhecimento dos alunos e pela dificuldade de ligar o nome ao aluno.

“Maior dificuldade na avaliação diagnóstica devido ao número de alunos. Decidi estar cinco minutos em cada campo e, no fim, ir aos campos onde fosse preciso observar novamente algum aluno.”

(Reflexão de Aula, 9ºA, 28 de setembro de 2018)

A avaliação formativa providencia informações sobre as suas aprendizagens, em que patamar estão, onde precisam de chegar e como o fazer da melhor maneira (Araújo & Diniz, 2015). Esta modalidade de avaliação, como foi referido anteriormente, tem por objetivo ajudar o professor a reorientar o seu trabalho, no sentido de retificar as situações de aprendizagem mal conseguidas (Cortesão, 2002, cit. por Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010). Segundo Araújo e Diniz (2015), a avaliação formativa é o método de procura e interpretação de evidências, visando informar os alunos e professores sobre todo o processo de ensino e de aprendizagem. Esta avaliação surge ao longo de todo o processo, permitindo ao professor pensar nas suas estratégias e descobrir as suas lacunas e dificuldades.

A avaliação sumativa da disciplina de EF é dividida pelos 4 domínios: habilidades motoras (65%), a aptidão física (15%), cultura desportiva (10%) e os conceitos psicossociais (10%). De acordo com Araújo e Diniz (2015), a avaliação sumativa é entendida como um processo no qual o professor recolhe evidências de uma maneira planeada e sistemática, de forma a fazer um resumo do resultado do processo de ensino e de aprendizagem. Ao contrário da avaliação diagnóstica, este tipo de avaliação é realizada no final de cada UD, de forma a avaliar as aquisições dos alunos nos vários domínios. Para Cortesão (2002, cit. Gonçalves et al. 2010), e tal como o nome indica, pretende patentear o sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa. Esta apreciação concentrada baseou-se nos critérios usados na avaliação diagnóstica, avaliados numa escala de 1 a 5, em que o 1 significava

que “o aluno não realiza”, o 2 que “realiza com dificuldade”, o 3 que “realiza satisfatoriamente”, o 4 que “realiza bem” e o 5 que “realiza muito bem”. Na avaliação da aptidão física, foram escolhidos pelo Grupo de EF os testes de Agilidade, Índice de Massa Corporal, Velocidade (40 metros), Abdominais, Flexibilidade dos Membros Inferiores, Flexibilidade de Ombros, Flexões de Braços, Milha e a Impulsão Horizontal. Estes testes foram retirados da bateria de testes do FitEscola, a sua aplicação seguiu as normas descritas na plataforma disponível na internet. A cultura desportiva, ou seja, os conhecimentos relativos aos conteúdos abordados, foram avaliados através da realização de um teste escrito. Em cada período letivo, os EE tinham a responsabilidade de criar um dossiê com o apoio teórico necessário sobre as modalidades abordadas para ser disponibilizado aos alunos, para que estes pudessem estudar para o teste escrito. Os conceitos psicossociais foram avaliados através da assiduidade, pontualidade e comportamento dos alunos, em todas as aulas.

O último tipo de avaliação utilizado foi a autoavaliação. Esta avaliação é um momento mais formal para que os alunos possam avaliar a sua prestação ao longo de todo o período e que Brown et al. (2000 cit. por Gonçalves et al. 2010) acreditam na capacidade dos estudantes se avaliarem entre si. Isto também permite que haja um reconhecimento através da autoavaliação que, por sua vez, se desenvolve graças a uma aprendizagem impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte suficiente de liberdade para que este possa ter um olhar crítico sobre si próprio (Lima, 2000). Este momento de avaliação foi efetuado no último dia de aulas de cada período. Os alunos procediam à sua autoavaliação, mediante o preenchimento de uma ficha com diversos parâmetros relativos às aprendizagens efetuadas, assinalando de 1 a 5, o seu nível de empenho e de apropriação das matérias. No final da ficha havia um espaço, onde era sugerido que fundamentassem a sua proposta de autoavaliação. Foi bastante interessante perceber que os alunos estavam bastante cientes da realidade, foram raros os alunos que se autoavaliaram com uma classificação diferente daquela que tinham alcançado.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

5.1.1 Corta Mato Escolar

No final do primeiro período, no dia 14 de dezembro, foi realizado o Corta Mato Escolar que se insere nas atividades do projeto do Desporto Escolar e foi a maior atividade realizada pelo Núcleo da PES. Teve a participação dos alunos da EBLB e da Escola Secundária do Padrão da Légua, num total de 379 alunos participantes. Foi um dia em que a escola parou as suas atividades, não havendo aulas e em que os alunos que não participaram, estavam presentes para apoiar os colegas que correram, pois os 6 primeiros classificados de cada escalão ficavam apurados para representar a escola no Corta Mato Distrital.

Foi uma atividade de grande exigência devido ao número de participantes, onde o Núcleo da PES planeou e elaborou a prova na sua totalidade. Antes da prova, realizamos as fichas de inscrição, uma carta a solicitar a presença dos bombeiros de forma a assegurar a segurança de toda a prova, uma carta para a direção da escola a requisitar lanches para todos os participantes, o cartaz da prova, a distribuição de funções para os professores e alunos cooperantes, o mapa da prova, a lista do material necessário, o horário da prova e uma ficha com todos os participantes. No dia da prova, delimitamos o trajeto e distribuímos as pessoas pelas suas funções e locais de atuação, cabendo ao Núcleo da PES ficar responsável pela ativação geral dos participantes, o check-in da prova e de dirigir os participantes ao início do percurso. No final da prova, foram entregues medalhas aos três primeiros classificados de cada escalão.

Em jeito de reflexão, ficou um sentimento de que os professores do grupo disciplinar não se envolvem neste tipo de atividades por desinteresse e pelo árduo trabalho que requer a organização de um evento desta dimensão. Uma vez que o evento foi inteiramente da nossa responsabilidade, ficou um sentimento de concretização e realização por ter corrido como tinha sido planeado e bem-sucedido. Foi enriquecedor passar pela experiência de organizar um evento de tal dimensão, algo que até hoje só tinha conseguido vivenciar como participante.

5.1.2 Jogos Tradicionais

Ainda no primeiro período, no dia 19 de outubro, no âmbito do “Dia Aberto”, realizamos um evento sobre os Jogos Tradicionais, com o objetivo de manter vivas as tradições portuguesas. As atividades realizadas foram o salto à corda, a corrida de sacos, tração à corda e a corrida dos pés atados, sendo que todos os alunos da EBLB poderiam participar. Foi uma atividade da responsabilidade do Núcleo da PES com a cooperação da Professora Elza Ramalho.

5.1.3 Mega Sprint Escolar

No segundo período, tivemos uma agenda mais preenchida a nível das atividades. No dia 7 de fevereiro, realizamos o Mega Sprint Escolar apenas para os alunos da EBLB. Os participantes deste evento foram os 3 rapazes e raparigas de cada turma, que obtiveram os melhores tempos após a realização do teste de velocidade (40 metros), que faz parte na bateria de testes do FitEscolas. A organização desta atividade também foi da nossa responsabilidade. Começamos por criar as fichas de inscrição, o cartaz de divulgação da prova, a distribuição de funções para os professores, o mapa da prova, a lista do material necessário, o horário da prova e uma ficha com todos os participantes. A prova teve início pelas dez horas e quinze minutos, e decorreu durante o tempo de aulas, sendo que os participantes inscritos tinham a sua falta devidamente justificada. Para cada escalão foram realizadas várias séries, em cada série participavam 4 alunos, sendo que os dois primeiros se qualificavam para a ronda seguinte até se chegar à final, onde os dois primeiros se qualificaram para o Mega Sprint Regional.

5.1.4 Corta Mato Escolar

No dia 8 de fevereiro, deslocamo-nos até ao Parque da Cidade, no Porto, para a participação dos alunos apurados no Corta Mato Escolar da EBLB e da ESPL no Corta Mato Regional. A saída foi pelas 8 horas, e regressamos por voltas das 12 horas. Ambas as escolas tiveram a participação de 45 alunos sendo que a melhor classificação que obtivemos foi o primeiro lugar

por equipas no escalão de Infantis B – Masculinos. Foi um dia diferente, onde foi possível rever muitos colegas de faculdade e ter noção da grandeza de uma atividade como esta.

5.1.5 Seminário

Como é exigido pelo ISMAI, realizamos um seminário no auditório da EBLB, no dia 28 de março, pelas 10 horas e 30 minutos. O objetivo do nosso seminário foi o de dar a conhecer o Modelo de Educação Desportiva (MED) aos professores de EF do AEPL e aos nossos colegas e alunos do ISMAI, sendo enviados convites a todos. A escolha deste tema baseou-se no projeto de investigação que o Núcleo da PES está a desenvolver em conjunto com o Professor/Investigador Rui Araújo, sobre a aplicação deste modelo por professores estagiários. Com a realização do seminário, conseguimos aumentar e aprofundar os nossos conhecimentos sobre os modelos de ensino, especificamente sobre o MED. Baseamo-nos muito no livro *Instructional Models for Physical Education* de Metzler e em Daryl Siedentop, que, segundo a revisão de literatura realizada, consideramos que é o “pai” do MED e que foi o grande impulsionador desta ferramenta pedagógica.

5.1.6 Torneio Inter turmas de Basquetebol, Andebol e Voleibol

No último dia do segundo período, realizamos o torneio inter turmas de basquetebol, andebol e voleibol, para as turmas do sétimo, oitavo e nono ano respetivamente, fazendo um total de 62 alunos praticantes, com a colaboração de 10 alunos na organização da atividade. O evento foi mais uma vez organizado por nós, concebemos o cartaz do torneio, as fichas de inscrição e ficha de participantes, a distribuição das funções pelos professores e alunos cooperantes, horário da prova e calendário de jogos com a devida disposição dos campos.

Foi uma atividade mais festiva, tendo como objetivo principal, para os alunos do nono ano, dar continuidade à aplicação do Modelo de Educação Desportiva, com o evento festivo que tanto caracteriza este modelo. Cada professor esteve responsável por uma modalidade, sendo que eu, enquanto praticante da modalidade de andebol, estive responsável pelo torneio de andebol do 8º ano, o que foi um pouco desmotivante pois não pude acompanhar de perto a prestação dos meus alunos no torneio do 9º ano. Mesmo assim foi mais uma atividade realizada

com todo o sucesso por parte do Núcleo da PES e que, mais uma vez, veio enriquecer o nosso currículo ao experienciarmos toda a organização e realização de um evento multidesportivo.

5.1.7 Torneio Inter Escolas de Andebol

Por ser praticante da modalidade de andebol, na primeira reunião do grupo de EF, fui convidado a juntar-me às duas professoras responsáveis pelo andebol do AEPL, para a participação no torneio inter concelhio de Matosinhos, que decorreu na semana de 6 a 10 de maio.

Inicialmente fiquei contente por acreditar que era uma atividade levada a sério pelo agrupamento e que seria uma forma de enriquecer a minha PES, mas rapidamente mudei de opinião quando no primeiro treino de preparação estavam apenas presentes 4 raparigas e 2 rapazes. No segundo e terceiro treino houve maior adesão, mas não tanta como imaginei, o treino decorreu com mais alunos, estavam 10 no total.

Mesmo com estes entraves todos, no dia 6 desloquei-me até à Escola Secundária Abel Salazar para o jogo da fase de grupos, onde o feminino perdeu os dois jogos e foi automaticamente eliminado do torneio. Já nos masculinos, conseguimos ganhar um jogo em dois, ficando apurados para a meia final, que decorreu no dia 7. Apesar da falta de treino conseguimos alcançar a final que se realizou no Pavilhão Municipal de Leça da Palmeira, onde acabamos por perder contra a equipa da Escola Secundária Abel Salazar.

Em jeito de conclusão, foi uma experiência enriquecedora, apesar de ter tido a perceção de que a escola pouco faz para cativar os alunos a este tipo de práticas (pelo menos no andebol).

5.1.8 Torneio Inter Escolas de Tag Rugby

Esta foi a nossa atividade de enriquecimento curricular, que veio ao encontro da ação de formação que foi realizada sobre o Tag Rugby, em Paredes. Realizamos 4 sessões de treino, onde tivemos em média 20 alunos por treino. Estes treinos foram dirigidos apenas para os alunos do 9ºano e dada a enorme adesão, fomos obrigados a constituir 2 equipas em dois escalões diferentes, para não deixar nenhum aluno fora da competição.

Para as sessões de treino foi preciso encontrar uma hora livre que fosse comum a todas as turmas do 9º ano. Foi feita a aquisição de lanches, a realização da inscrição junto da organização do torneio e o pedido de autorização para o transporte dos alunos até ao local do torneio, com a aquisição de um autocarro escolar.

A organização do torneio não foi a melhor, mas mesmo assim conseguimos proporcionar uma experiência rica aos nossos alunos.

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

O papel do professor é muito mais que ensinar, passa também por ser um educador, transmitir valores aos alunos de forma a que os respeitem dentro e fora da escola, como é referido por Bento (2004), os valores de jogo adquiridos no desporto não se confinam a esse espaço, transitam para além dele. Tanto no tempo de aula como fora dela, em todas as interações com os alunos, tentava transmitir exemplos e situações vividas, pois como o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto refere, o professor deve perspetivar a escola e a aula como espaços de educação inclusiva. Estas interações com os alunos foram melhorando a relação professor-aluno, conseguindo ganhar rapidamente o respeito dos alunos não só por ser professor, mas pelo respeito que eles sentiam por mim, que se refletia num melhor ambiente de aula.

Um dos maiores impactos que tive perante um aluno, deveu-se ao momento difícil que este estava a viver a nível pessoal. Inicialmente era difícil manter um diálogo, porque à mínima discórdia, o aluno sentia-se incompreendido e contrariado. Com o passar do tempo, o simples “bom dia” no corredor da escola, despertou um sentimento de empatia fazendo com que o aluno se sentisse mais à vontade comigo, podendo atualmente chamar o aluno à razão sem que este chegue a ripostar e consiga admitir o erro. Recordo-me também que ajudei uma aluna a completar um desafio, de uma atividade de fora da escola.

Para além do referido, houve diariamente um cuidado dentro e fora da escola, na tentativa de não transmitir maus hábitos diários, como o cuidado na condução, a linguagem, o cumprimentar da comunidade escolar e até mesmo o colocar o lixo no local destinado ao mesmo.

5.3 A Componente ético-profissional

De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve promover aprendizagens curriculares, isto é, o professor tem um papel fundamental no ensino dos seus alunos, tendo por base os conhecimentos e a investigação, não obstante das reflexões que devem ser feitas após as aulas. Para além desta última, o Decreto-Lei retrata também as dimensões sociais e éticas e, segundo Roldão (2018), o professor é indispensável na transmissão de conhecimentos que se consideram socialmente necessários para os alunos.

Durante o ano letivo, mantive o contacto com os alunos não só durante as aulas, mas também nas zonas comuns da EBLB, mantendo uma ligação com os mesmos de forma a poder encaminhá-los e ajudá-los nas suas vidas pessoais e enquanto estudantes. No início do ano foi colocada uma aluna numa das minhas turmas que tinha sido recentemente retirada aos pais e colocada numa casa de acolhimento e foi quando senti que um professor não serve apenas para ensinar, mas que deve estar disposto a ser um ombro amigo dos seus alunos, de forma a ser um facilitador e um orientador.

5.4 Socialização profissional e institucional

Uma das grandes vantagens da minha personalidade, é a minha capacidade de comunicação e de socializar com diferentes tipos de pessoas. Sabia que esta iria ser uma mais valia durante a PES, porque iria ser colocado num ambiente completamente estranho e pelo à vontade que deve ser característico de um professor, citando as palavras do OC, “um professor não tem medo de estar perante uma multidão de desconhecidos, porque esse é o seu dia-a-dia”.

Para Nóvoa (2009), o exercício profissional organiza-se em torno de “comunidades de prática” no interior da escola. Ao estar presente nas diversas reuniões, tanto do grupo disciplinar de EF como nas reuniões de conselho de turma, foi possível perceber que a função do professor decorre de forma coletiva. A socialização com os professores da EBLB foi bastante simples, pela maneira afável e amigável como todos nos recebemos. Entendi, que como já era recorrente receberem EE naquela escola, os professores já estavam como que treinados para lidar connosco.

Obviamente que o professor com que criamos mais laços foi o OC. Criamos uma ligação de respeito, sinceridade e cordialidade. Senti que estes parâmetros foram os essenciais para que existisse uma relação positiva ao longo de todo o ano. O OC teve também influência na socialização com os outros docentes, ao ter obrigado a criarmos comunicação constante tanto com os Diretores de Turma como com o Diretor da Escola.

Para além do OC, as pessoas com que nos relacionamos melhor foram os assistentes operacionais. Estes últimos trataram sempre os EE como “professor Davide e professor Ricardo”, apresentando um grande profissionalismo e cordialidade. Foram sempre muito prestáveis e disponíveis ao longo do ano. A relação foi de respeito mútuo, havendo um sentimento de carinho e extrema simpatia por eles.

6. Desenvolvimento profissional

De acordo com Marcelo (2009), o progresso profissional é um sistema que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, saber e consciência profissional.

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

A formação é um método natural de crescimento profissional no qual o professor, progressivamente, adquire confiança, ganha novas perspetivas, aumenta os seus conhecimentos, descobre novos procedimentos e empreende novos papéis (Eraut, 1997).

Este ano, foi sem dúvida, o ano mais enriquecedor dos cinco anos de faculdade. Tal como referem Alarcão e Tavares (2007), o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa posição de aprendizagem, e foi exatamente o que sucedeu. A PES permitiu-me aprender fazendo. Tive a possibilidade de durante este ano letivo, experienciar o que é ser realmente um professor ao invés do que se fazia na faculdade, que era um pouco do faz de conta. Esta experiência extraiu de mim as minhas maiores dificuldades e lacunas, que muitas das vezes foram disfarçadas e corrigidas pelo OC, mas que futuramente, não haverá OC para me salvar.

Tendo consciência que a formação de um professor deve ser continuada, já este ano frequentei uma ação de formação sobre o Tag Rugby, organizada pela Federação Portuguesa de Rugby, de forma a relembrar e a reforçar os meus conhecimentos da modalidade e os seus conteúdos. Pimenta e Lima (2006) referem que na globalidade a formação que antecede o estágio profissional não alicerça teoricamente a atuação do futuro profissional, e eu senti isto quando já as minhas soluções estavam esgotadas e o aluno não melhorava.

“Senti dificuldade na correção do gesto técnico do passe, apercebendo-me que não tenho os conhecimentos necessários sobre a modalidade, pois não se verifica grande evolução na aluna após os meus feedbacks quer teóricos, quer cinestésicos.”

(Reflexão de aula, 9ºC, 17 de janeiro de 2019)

Durante toda a PES fui confrontado com inúmeras limitações e dificuldades, que se foram dissipando devido ao trabalho realizado em grupo ao longo de todo o ano letivo.

7. Reflexões finais

Todo o meu processo de formação contribuiu para o meu desenvolvimento tanto pessoal como profissional, sendo que este último ano teve uma importância acrescida. Considero que a PES foi a experiência mais enriquecedora dos cinco anos, por ter sido a mais esclarecedora tanto a nível de perceber o que é ser professor como para tirar dúvidas se é mesmo isto que quero para a minha vida futura.

Foi um ano de aquisição de novos conhecimentos através do meu OC, mas principalmente através dos meus erros, da reflexão, da partilha e da consequente busca de solução para os mesmos.

Foi um ano de moldagem de personalidade. Antes desta experiência eu tinha uma ideia do tipo de professor que queria ser, mas só na escola é que entendi que tipo de professor sou na realidade. Além disso, também me moldei a nível pessoal percebendo que sou mais responsável e perseverante do que alguma vez imaginei.

Por fim, mencionar que todas as pessoas envolvidas na PES, desde a escola cooperante ao ISMAI, foram um pilar importante para que eu entendesse o que quero do meu futuro e como quero ser no futuro.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva do desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, A., Aranha, Gonçalves, F., Pinheiro, C., Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews* 7(1), 27-30.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Universitário da Maia. *Nós fazemos assim. E vós? Cadernos de Educação*, (46), 119-137.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, F., & Diniz, J. A. (2015). Hoje, De Que Falamos Quando Falamos De Avaliação Formativa. *Lisboa. Boletim SPEF*, 39, 41-52.
- Banks, J. A. (2002). *Na introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2004). *Desporto Discurso e substância*. Porto: Campo de Letras.
- Comissão Europeia (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. Relatório Eurydice*, Luxemburgo: Serviços de Publicações da União Europeia.
- Cortesão, L., & Torres, M. (1993). Conceito de Avaliação. In *Avaliação Pedagógica I- Insucesso Escolar*, pp. 89-100. Porto: Acordo Luso-Sueco.
- Eraut, M. (1997). Strategies for developing teacher development. *British Journal of In-Service Education*, 4(1e2).
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação na sala de aula. *Avaliação educacional*.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e da aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Hynes-Dussel, J. M. (1999). *Cooperating Teachers' Perceptions about the Students Teaching*

- Experiences. *The Physical Educator*, 56, 186-195/179-185.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria: Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F., & Hernirque, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino In R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 399-419). Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Lima (2000). Educação de Adultos e a Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. In *Educação de Adultos*, pp. 237-255. Braga: Universidade do Minho
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 07-22.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. Isabel Mesquita e Amândio Graça. *Pedagogia do Desporto*. FMH Edições.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Onofre, M., & Costa, F. (1994). O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física – UTL/FMH*(9), 15-26.
- Padilha, R. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3(3-4), 5-24.
- Rodrigues, A. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L.
- Roldão, M. D. C. (2008). *Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos*

Superior e Não Superior. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>

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

Siedentop, D. (1893). *Developing Teaching skills in Physical Education*, 2nd ed. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional Sobreel Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Univesitária (pp. 1159-1170).

Vanderstraetan, R. (2002). Dewey's Transactional Constructivism. *Journal of Phylosofy of Education*, 36 (2), 233.246.

Vickers, L. (1990). *Instructional design for teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.

9. Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 76/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13º a 15º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo), bem como o disposto no nº 4 do artigo 16º da Lei nº 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro. D.R. nº 176, Série I de 2016-09-13, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 113/2014, de 16 de julho.