

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

André Miguel Leite Monteiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador institucional

Prof. Doutor António Paulo Vieira Sá Marques Oliveira

outubro, 2024



André Miguel Leite Monteiro

N.º 37150

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Mestre Carla Celeste Sousa, da Escola Básica *Vallis Longus*, pertencente ao Agrupamento *Vallis Longus* e sob a supervisão do Professor Doutor Paulo Sá.

outubro, 2024

Monteiro, A. (2024). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Ser Professor; Processo de Ensino e Aprendizagem

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer às duas instituições que tornaram este mestrado possível, a UMAIA e a Escola Básica *Vallis Longus*.

Um agradecimento especial a todos os envolvidos neste ano de PES, nomeadamente ao professor Paulo Sá, que esteve sempre disponível para ajudar; à professora Carla Sousa, orientadora cooperante, que esteve connosco desde o primeiro dia e perdeu muitos a tentar que fossemos melhores professores. Naturalmente aos meus colegas de estágio, Diogo Rodrigues e Francisco Rocha, pelos momentos que partilhámos nesta grande aventura que foi a PES.

Gostaria de agradecer a todos os professores que se foram cruzando connosco na escola e nos ensinaram sempre um bocadinho mais pela sua experiência.

Um enorme obrigado àqueles pelos quais somos professores, e aqueles que fazem da escola um lugar especial, os alunos! Obrigado a todos com que tive oportunidade de trabalhar, quer em torneios, desporto escolar, turmas emprestadas, mas especialmente aos da minha turma de 7º ano, que tornaram toda esta jornada tão mais complicada e tão simples ao mesmo tempo.

Aproveito este espaço para agradecer às pessoas mais importantes para mim, que estão comigo desde o primeiro dia, verdadeiramente mesmo desde o primeiro dia, os meus pais. Que sempre me apoiaram e fizeram perceber a importância dos estudos e que, muitas vezes, os suportaram financeiramente. Sem eles não teria concluído esta caminhada, certamente.

Ainda, incluir, de uma forma especial, o meu irmão, que sendo 10 anos mais novo e não exteriorizando muitas vezes o que sente, transmite de outro modo um apoio imensurável, sentindo-me muitas vezes o seu ídolo.

Palavra especial também a toda a minha família que sempre desejou que concluísse este mestrado, bem como a todos os meus amigos.

Terminar agradecendo a todas as pessoas que também, através do treino, enquanto treinador de futebol, me foram dando bases para lidar com crianças e adolescentes.

O meu sincero obrigado a todos!

RESUMO

Este documento é o relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Básica *Vallis Longus*, do Agrupamento de Escolas de *Vallis Longus*, com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, pela Universidade da Maia. Esta prática supervisionada está integrada no segundo ano deste segundo ciclo, sendo uma experiência de extrema importância para o futuro professor, pois é com ela que o estudante-estagiário tem oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do seu processo formativo. Este relatório pretende ser uma reflexão sobre aquilo que foi a Prática de Ensino Supervisionada de um estudante-estagiário ocorrida no ano letivo 2023-2024. É, então, uma exposição refletida sobre toda a experiência, estando dividida em várias partes: 1) expectativas iniciais, 2) enquadramento pessoal e profissional; 3) escola cooperante e respetivo núcleo de estágio; 4) prática profissional que inclui a conceção de ensino, destacando-se os modelos de ensino, o planeamento, e as dimensões de intervenção pedagógica; 5) atividades realizadas na escola, a socialização e integração na comunidade; 6) desenvolvimento profissional, dificuldades sentidas; finalizando com 7) as reflexões finais, espaço de balanço de toda a experiência, bem como a importância que teve ao nível pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Estudante-Estagiário; Ser Professor; Processo de Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT

This document is the report of the Supervised Teaching Practice carried out at the Valongo Basic School, belonging to the Vallis Longus group of schools, with a view to obtaining a master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, from the University of Maia. This supervised practice is integrated into the second year of this second cycle, being an extremely important experience for the future teacher, as it is with it that the intern student can put into practice the knowledge acquired throughout their training process. This report aims to be a reflection on what was the Supervised Teaching Practice of a student intern that took place in the 2023-2024 academic year. It is, then, an exposition reflected on the entire experience, divided into several parts: 1) initial expectations, 2) personal and professional framework; 3) cooperating school and respective internship center; 4) professional practice that includes teaching design, highlighting teaching models, planning, and dimensions of pedagogical intervention; 5) activities carried out at school, socialization and integration into the community; 6) professional development, difficulties experienced; ending with 7) the final reflections, a space to take stock of the entire experience, as well as the importance it had on a personal and professional level.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Pre-service Teacher; Being a Teacher; Teaching and Learning Process

Índice

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	IX
LISTA DE ABREVIATURAS	X
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 Prática de Ensino Supervisionada	6
3.2. A Prática de Ensino Supervisionada na Universidade da Maia	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	9
3.4. Caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada	10
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	12
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	12
4.1.1. Conceção de ensino	12
4.1.1.1. Modelos de Ensino	13
4.1.2. Planeamento	15
4.1.2.1. Planeamento anual	16
4.1.2.2. Planeamento semestral	17
4.1.2.3. Unidades didáticas	17
4.1.2.4. Plano de aula	17
4.1.3. Realização	20
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	20
4.1.4. Avaliação	24
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	27
5.1. Atividades realizadas	27
5.1.1. Seminário	27
5.1.2. “Oficina de Sensibilização para a Pessoa com Deficiência”	28
5.1.3. Desporto escolar – Andebol	29
5.1.4. Semana da luta contra a obesidade	30
5.1.5. Acompanhamento de Necessidades de Saúde Especiais	31
5.1.6. Elaboração do plano anual, conselhos de turma, direção de turma	31
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	32
	VII

5.3.	Socialização profissional e institucional	33
5.4.	A Componente ético-profissional	34
6.	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	35
6.1.	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	35
7.	REFLEXÕES FINAIS	37
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
	ANEXOS	XI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	XI
Anexo 2	XII

LISTA DE ABREVIATURAS

- AE – Aprendizagens Essenciais
- DE – Desporto Escolar
- DT – Diretor de Turma
- EE – Estudante-Estagiário
- EF – Educação Física
- NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada
- NSE – Necessidades de Saúde Especiais
- OC – Orientador Cooperante
- PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PFIE – Plano de formação e intervenção na escola
- SV – Supervisor da UMAIA
- UC – Unidade Curricular
- UD – Unidade didática
- UMAIA – Universidade da Maia

1. INTRODUÇÃO

O relatório que agora escrevo marca o fim de uma jornada única, a prática de ensino supervisionada (PES). PES, essa, realizada na Escola Básica *Vallis Longus*, localizada em Valongo, distrito do Porto, no ano letivo 2023/2024. Nesta jornada, fui acompanhado por pessoas fantásticas, das quais destaco os restantes estudantes-estagiários (EE), Diogo Rodrigues e Francisco Rocha, bem como a minha orientadora cooperante (OC), a professora Carla Sousa, e ainda o professor supervisor (SV), Professor Paulo Sá.

Tal como afirma Caires (2001), o período de PES é interpretado, muitas vezes, como a primeira abordagem do mundo profissional, sendo, portanto, essencial no nosso processo formativo, pois é o momento em que lidamos pela primeira vez com as adversidades que a escola nos traz, impossíveis de simular num contexto universitário. É neste momento que tentamos pôr em prática os conhecimentos aí aprendidos. É, também, um momento importante por ser o primeiro em que começamos a construir a nossa identidade profissional, como dizem Batista e Graça (2021).

Nesta PES, enquanto EE, desenvolvi todas as atividades de docente, sempre orientado pelo OC, passei por todas as etapas de conceção, operacionalização, observação, intervenção e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (PEA). Fui o professor de uma fantástica turma do 7º ano e acompanhei, ainda, em algumas unidades didáticas (UD) turmas do 6º e do 8º ano, vivenciando, assim, contextos diferentes e que foram trazendo adversidades novas.

Ao longo deste documento dar-me-ei a conhecer, bem como às adversidades de que falei, e às estratégias usadas para as colmatar, procurando refletir sobre os progressos que fiz ao longo desta longa, mas bela jornada, que foi a PES.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO

Para se tomar uma escolha tão importante, como é o caso do mestrado que escolhemos, que pode definir o que será a vida futura da pessoa, é necessário pesar uma série de fatores. O local onde crescemos e a forma como crescemos influencia, com certeza, quem seremos no futuro, começemos então por aí!

Acredito que o gosto pelo desporto, em particular pelo futebol, tenha de facto nascido primeiro que eu próprio, não fosse um amigo do meu pai, aquando do anúncio do mesmo que seria pai pela primeira vez, de um menino, que teria o nome de André Miguel Leite Monteiro, decidisse que o melhor a fazer era no dia do meu nascimento estar pronto com uma camisola do FC Porto e uma bola.

E passados uns meses lá estava ele no hospital de Paranhos, com a camisola mais bonita do mundo, uma bola e um sorriso na cara... acho eu, foi o que me contaram pelo menos, pois eu vi, mas não me lembro!

A partir daqui é história... a minha história. Um menino feliz, mais feliz quando estava perto de uma bola, pese embora o jeito com a mesma fosse discutível, cresci sempre perto da bola, e é assim que começa o meu percurso enquanto jogador, numa escola perto de casa, “os Xutinhos”. O que lá fazia, faz jus ao nome, dava uns “xutinhos”, não me livrando de algum gozo por parte de alguns, pela pouca habilidade com que os dava, mas sem que isso me incomodasse muito; continuei a fazer o que mais gostava, ora ali, ora em casa, ora na avó, ora na escola.

E fui crescendo, sempre satisfeito com a bola e com uma família presente, que me ajudava a cumprir o desejo de jogar futebol, mas sempre alertando que o futuro não estava na escola de futebol, mas noutra escola, a básica e secundária.

E com o apoio e, principalmente, com a ajuda dos pais presentes que sempre tive, fui conquistando mais coisas na escola básica do que na escola de futebol, desde logo uns diplomas de mérito, por ser o melhor aluno da turma, que me deixavam feliz, mas nem assim, tão feliz como ser o 3º classificado... de quatro, num torneio de futebol infantil.

E assim chega o 3º ciclo, primeira grande decisão, qual a área a seguir? Humanidades? Ciências?

Ia ser “engenheiro de fichas” (expressão usada com cinco anos, quando queria dizer eletrotécnico, mas era um trava-línguas demasiado grande para a idade), como o pai? Pois, não sabia, sabia que queria ver futebol e jogar todos os dias, mas que isso não dava para fazer como profissão. Segui então ciências! Até hoje apelido como o maior erro da minha vida, e atenção que eu uma vez pensei em ser do Benfica.

De facto, ficou provado, mais à frente, que era um erro, eu não sabia o que ia encontrar, não sabia que profissão escolher, fui atrás dos amigos e não atrás da área onde era melhor. Acabando o meu percurso escolar num colégio privado, Júlio Dinis, para conseguir acabar matemática e físico-química.

Com dois anos de atraso, mas o fim do secundário chegava finalmente, os cinco anos mais instáveis que vivi. Tão instáveis que o que guardo deles são o de sempre, o futebol. Hoje, posso dizer que, no Júlio Dinis, estudei com muitos jogadores profissionais que passaram pelo FC Porto.

Mas ao contrário da primeira escolha que tomei, agora não tinha dúvidas, queria seguir desporto!

Como diz o ditado: “Depois da tempestade, vem a bonança!”, e em contraste com o que vivi no secundário, vivi, na faculdade, os cinco melhores anos da minha vida, nunca estudar custou tão pouco, aliás... nunca estudei tão pouco! Gostava do que lia, gostava do que fazia, principalmente quando era prático e isso fez que se tornasse fácil.

Comecei a licenciatura e, com ela, comecei uma nova fase também na vida futebolística, pousei as chuteiras depois de 15 anos e decidi que queria ser treinador e ensinar tudo que não me ensinaram a mim.

Estudava na Universidade da Maia de dia, e à noite dava treinos na Dragon Force Ermesinde, Colégio de Ermesinde – FC Porto.

Neste período, fui vendo que havia algumas falhas na motricidade dos jogadores, com tenras idades, o que me fez pensar se não poderia estar ligado ao treino, mas ao mesmo tempo à educação.

Vivenciei experiências únicas no treino, onde sentia que podia ensinar algo, mas podia aprender muito mais com quem me rodeava, treinadores muito mais experientes que me faziam sentir um tonto no meio de tanto conhecimento. O mesmo acontecia na faculdade, com professores que, da forma mais simples, descomplicavam o que parecia impossível.

Fui usando as estratégias do treino na faculdade, e o que aprendia na faculdade no treino, começando a sentir-me cada vez mais completo, mas sempre sabendo que dava para ir mais além.

Assim, passados três anos, resolvo que o mestrado a escolher seria o de ensino da educação física (EF) e não o de treino, achando eu que o importante seria que todas as crianças gostassem de desporto, fosse ele futebol ou outro, mas sabendo também que eu gostava mais de um desporto, o futebol, ao qual estaria sempre ligado por meio do treino.

Em suma, foram todas as vivências que tive, positivas e negativas que me levaram a optar por este mestrado que agora tento concluir.

2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS

Como é habitual numa fase inicial, em que tudo é novo, criam-se muitas expectativas e a elas associam-se alguns medos. E no meu caso não foi diferente.

Quando me inscrevi neste mestrado, ainda sem conhecer bem a realidade da escola, e das aulas de EF, a ansiedade e as expectativas já eram muitas. Depois do 1º ano em que tive um ligeiro contacto com a escola, as expectativas só aumentaram, agora, depois de ter estado de facto numa escola e de ter dado aulas, sinto que grande parte das minhas expectativas foram correspondidas, ainda que, talvez por ter as expectativas altas, muitas também foram defraudadas.

Penso que a minha maior expectativa e, ao mesmo tempo, o meu maior receio, era conseguir interpretar exatamente o papel do professor. Ou seja, ensinar de forma correta toda a matéria, e, ao mesmo tempo, conseguir usar estratégias que levassem os alunos a gostar de aprender.

Ensinar parecia-me um processo desafiador. Para tal acontecer com sucesso, é importante ser um bom líder, um líder respeitado porque também sabe respeitar, um líder assertivo, mas um líder que sabe que nem sempre os liderados estarão com ele. Esperava, então, saber como intervir, de forma mais ou menos severa, mas intervir sem perder o controlo dos liderados, os alunos.

Um professor deve estar sempre atualizado e dominar a matéria que vai lecionar, deve ser o maior conhecedor dos conteúdos a lecionar. Mas sendo o 1º ano a dar aulas, trazia comigo o medo de errar por não dominar determinada matéria. Sabia, obviamente, que só com trabalho e procura de conhecimento, é que seria possível diminuir o erro.

De um modo geral, como já disse, as expectativas eram muitas, grande parte delas traziam também medos associados, que no início do ano sabia que aumentariam ou dissipar-se-iam. E foi exatamente isso que foi acontecendo, com alguma expectativa antes da tarefa, o que causava um nervoso miudinho, principalmente no início do ano e que foi sendo afugentado com o passar da mesma, chegando ao final com a convicção que tinha conseguido completar a tarefa com sucesso. Com o decorrer do ano, cada vez entrava mais confiante em cada atividade, criando menos expectativas e, por conseguinte, menos medos.

Apesar de lidar diariamente com crianças/adolescentes, na maior parte das vezes em grupos grandes e com pouco espaço para trabalhar, creio que na escola, pela acústica do pavilhão (fui obrigado a uma adaptação na colocação da voz) e pelas diferentes características de cada criança, seria mais complicado gerir a turma, mas acreditava que o conseguiria fazer.

Tendo em conta os desassossegos referidos, tinha a expectativa de ser bem guiado, orientado e supervisionado. Tinha a certeza de que a professora Carla e o Professor Paulo cumpririam as suas funções de forma exímia, tal como o fizeram outros professores da Universidade da Maia (UMAIA).

Tinha, naturalmente, expectativas em relação aos dois colegas com quem realizaria a PES. Esperava partilhar as minhas preocupações e em conjunto ajudarmo-nos mutuamente nas pequenas e nas grandes dúvidas que, certamente, surgiriam em ambiente escolar.

Antes de chegar à escola enquanto professor, não sabia que havia um grupo de EF. Por conseguinte, o que idealizei, quando o ano letivo começou, foi que este grupo me acolheria de “braços abertos”, e estaria pronto para ajudar no que fosse necessário.

No fundo, expectava ultrapassar todos os naturais receios inerentes a uma primeira experiência de professor em contexto real de ensino.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

3.1.A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Tal como referem Seabra et al. (2016, p. 36), “a formação inicial deve assentar em práticas metodológicas transferíveis para a prática pedagógica, nas quais se deve recorrer ao desenvolvimento do espírito “crítico e atuante” face à realidade social, que favoreça e estimule a inovação e a investigação” e que promova uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem”. Pegando nisto, é essencial perceber a importância da PES no processo formativo do professor, especialmente na área da EF e do desporto. São muitos os autores que se têm debruçado sobre a relevância desta etapa na formação inicial de professores. Seabra et al. (2016), por exemplo, reportam-se a vários aspetos, dos quais destaco os seguintes:

1. Desenvolvimento profissional – a PES permite que os futuros educadores desenvolvam as suas habilidades pedagógicas num ambiente real, onde podem aplicar teorias aprendidas em sala de aula e receber feedback imediato sobre sua prática.
2. Integração Teórica e Prática – a PES proporciona uma conexão entre a teoria e a prática, permitindo que os EE compreendam como os conceitos pedagógicos se traduzem em ações concretas no contexto escolar.

Foi talvez aqui que estive o maior desafio, pese embora trabalhe diariamente com crianças de diferentes idades, e tenhamos tido um primeiro ano de mestrado numa prática simulada, dando aulas aos colegas, nada me preparou para a dificuldade real da escola, onde diariamente surgem problemas para resolver, desde o aluno que não trouxe calções, mas quer fazer aula, ao que trouxe mas não faz questão de fazer o pedido pelo professor, até à menina que tem vergonha de se expor ou ao pavilhão inundado que faz que a aula se transfira para a sala. Apesar disso, recorrendo às muitas ferramentas que fomos adquirindo nos anos letivos transatos creio que consegui ultrapassar essas dificuldades. Sentindo-as mais numa fase inicial, mas que com o decorrer do tempo foram sendo combatidas, com a minha identidade profissional a ficar cada vez mais vincada, numa forte e saudável relação com os alunos, que acabavam por querer fazer aula, por respeito ao professor.

Para a melhoria constante ajudou também o feedback que íamos tendo diariamente, difícil de aceitar por vezes, pensando eu que nem sempre corria de feição porque os alunos não ajudavam, mas percebendo que esses danos podiam ser apenas colaterais quando a aula era bem preparada

e ajustada a este novo contexto real, ao qual não estava habituado. O que fazia sentido no treino, na aula, na UMAIA, podia não fazer qualquer sentido na escola.

Durante a PES, os professores em formação são incentivados a refletir sobre as suas práticas, analisando o que funciona e o que pode ser melhorado. Essa reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz. De facto, desde o primeiro ano de mestrado fomos incentivados a refletir sobre tudo que fazemos na prática, mesmo que muitas vezes essa reflexão fosse feita através de uma introspectiva simples, como: “correu mal o exercício um, tinha muita fila, o segundo andou bem, mas podia ter metido mais balizas”. Mas nem sempre é fácil passá-la para o papel e refletir sobre os pontos certos da prática, usando o vocabulário correto.

Foi notória a minha melhoria ao longo do ano a refletir sobre o que fazia bem e mal, mas principalmente foi uma ajuda essencial para que, na aula a seguir, não repetisse o mesmo erro.

3. Apoio e Orientação – a supervisão durante a prática de ensino oferece suporte emocional e profissional, ajudando os EE a enfrentar desafios e a adaptarem-se ao ambiente escolar.

Numa primeira fase, na escola, o suporte de todo o núcleo de PES (NPES) era somente a professora Carla, que nos recebeu muitíssimo bem e nos ajudou a ambientar à escola, obviamente sem confiança com outros professores, era ela muitas vezes o nosso refúgio para expor dúvidas sobre coisas que para os outros eram banais.

Foi extremamente importante também o supervisor, professor Paulo Sá, que, sempre em concordância com a professora Carla, nos foi alertando para alguns erros e também ele nos ajudou a ambientar à escola, desde funcionários, até à relação de proximidade que devia ser mantida ou não com os alunos.

4. Promoção da Colaboração – a PES fomenta o trabalho colaborativo entre EE e professores experientes, promovendo a troca de experiências e a construção de uma cultura de aprendizagem contínua. Tal como falado no ponto acima, penso que a relação que desenvolvemos com a professora Carla foi muito positiva para conseguir chegar aos outros professores e conseguir colher o melhor de cada um.

O NPES, pese embora muitas vezes com alguma dificuldade em articular horários favoráveis a todos, foi conseguindo ajudar-se, tanto com as observações que fazíamos aos colegas, que ajudavam posteriormente na sua reflexão, como no trabalho de grupo que desenvolvemos inúmeras vezes no planeamento de UD, planeamento de atividades e tarefas propostas pela escola e pela universidade.

Preparação para a Profissão – a PES é um passo crucial na preparação dos futuros professores, garantindo que estejam prontos para enfrentar as exigências da profissão e contribuindo para a qualidade do sistema educativo.

Pelo exposto, pode entender-se a PES como o culminar de longo período de aprendizagens que prepara futuros professores, para um sistema educativo que carece de uma “renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores” (Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio).

Adicionalmente, uma PES bem conduzida vem ao encontro da necessidade de uma “formação inicial dos professores nas matérias de docência” crucial e não substituível “pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável” (Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio).

3.2.A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA UNIVERSIDADE DA MAIA

Como se lê no artigo 2º do documento orientador da UMAIA, a PES “visa a integração do Estudante Estagiário nos contextos da docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física” (ISMAI, 2017). Sendo estas algumas das áreas em que o EE se deve destacar: 1) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; 2) Participação na escola e relações com a comunidade; e 3) Desenvolvimento profissional.

Assim como os OC e os SV têm uma lista de tarefas que devem realizar, também o EE deve cumprir algumas funções ao longo do ano, como organizar o seu Plano de formação e intervenção na escola (PFIE), redigir o relatório, lecionar as aulas, dinamizar atividades na escola, entre outras. Nesta unidade curricular (UC), estes três elementos são de extrema importância, contando sempre com a orientação da UMAIA e a facilitação da escola escolhida.

No meu caso, a escola escolhida foi a Escola Básica *Vallis Longus*, pertencente ao agrupamento *Vallis Longus*, a minha preferência no momento de candidatura, essencialmente por ser extremamente perto do meu local de residência, mas também por ter boas referências dos docentes que nela lecionavam e do ambiente que nela se vivia, entre toda a comunidade escolar, desde funcionários, professores até aos alunos.

3.3.A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA

Tal com dito no ponto anterior, escolhi a escola *Vallis Longus* essencialmente por uma questão de proximidade de casa. A escola tem acessos fáceis, que não incluem grandes dispêndios monetários ao nível de combustível. Porém, desconhecia o que iria encontrar, tanto na comunidade escolar, como nas condições de trabalho.

Felizmente, tive sorte na escolha, uma escola completamente renovada, ou quase... não fosse o único sítio que não foi renovado ser precisamente o pavilhão de EF, o que condicionou bastante as minhas aulas e dos restantes professores que faziam parte do grupo de EF. Apesar disso, no que se refere ao material, a escola dispunha de tudo o que era necessário às aulas, embora por vezes se encontrasse debilitado.

O grupo de EF era constituído, essencialmente, por docentes acima dos 50 anos. Se, por um lado, a idade é boa na transmissão de alguns conhecimentos, também foi algumas vezes uma barreira, existindo alguma relutância em fazer coisas diferentes ou dinamizar atividades diferenciadoras, acabando o grupo por realizar as mesmas atividades, especialmente torneios que já se realizava nos anos anteriores.

Porém, a convivência naquela renovada sala dos professores de EF, contrastante com o degradado pavilhão de EF, trouxe algumas histórias que nos levaram a adquirir novos conhecimentos, com exemplos que gostamos e pretendíamos seguir e também experiências que correram mal e que guardamos como algo a não fazer ou a melhorar quando o fizéssemos.

Diria que colhemos bons frutos desta convivência com docentes mais experientes, destacando obviamente a pessoa que mais nos ensinou e mais nos obrigou a refletir, a nossa OC. Mas também com outros professores de uma faixa etária mais próxima que nos deixaram entrar nas suas aulas, tanto para lecionar UD, como para tirar notas de algumas dinâmicas diferentes que proporcionavam.

Já o relacionamento com os restantes professores, de outras disciplinas, foi bastante escasso, pois existia uma sala para EF, onde passávamos a maior parte do tempo, tendo mais contacto com os restantes professores apenas quando havia reuniões.

Acredito que o essencial, numa escola, são os que com ela mais têm a ganhar, os alunos, que foram quem mais me fez crescer, tendo conseguido construir uma boa relação com eles, mas sem que nunca a barreira do respeito fosse ultrapassada. A turma que mais me marcou foi, sem dúvida, a do 7º ano, à qual estava alocado, turma constituída por 23 alunos (dos quais 11 do género feminino e 12 do género masculino), entre os quais dois alunos com necessidades de

saúde especiais (NSE). A turma era, na globalidade, empenhada, pese embora muito distraída e conversadora, segundo informações que nos foram transmitidas pelo seu diretor de turma (DT). Em termos socioeconómicos, caracterizava-se no nível médio. Era uma turma praticamente nova, havendo a junção de duas turmas, o que fazia que os alunos ainda não se conhecessem bem no início do ano e, conseqüentemente, que não se sentisse a união e o afeto que outras apresentam, notando-se que havia grupos e não um grupo só. O desempenho académico desta turma não era brilhante, não havendo muitas negativas, existiam poucos alunos no quadro de mérito. No que diz respeito à disciplina de EF, os alunos demonstravam bastante interesse.

Num questionário realizado por mim, na primeira aula, pedi aos alunos que avaliassem o quanto gostavam da disciplina de 0 a 5. Houve apenas uma aluna a avaliar abaixo do nível 3, dando a média 4,3. O que, por si, só é demonstrativo do gosto que a turma tinha pela prática desportiva. Aliado a isso, apenas cinco dos 23 alunos não praticavam nenhum desporto fora da escola. Dentro da turma havia participantes das mais diversas modalidades (futebol, andebol, basquetebol, ginástica rítmica, acrobática, hóquei em patins, natação e ciclismo).

No fim do ano creio que todos os alunos saíram a gostar um bocadinho mais da disciplina e que esta ajudou a fomentar o espírito de grupo.

3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O NPES era constituído por mais dois EE, o Francisco Rocha e o Diogo Rodrigues. Ao longo do ano, fomos sempre ajudando, quer nas observações que fazíamos das aulas, quer nas reflexões que nos obrigávamos a trocar entre nós, havendo uma grande partilha de ideias no que toca a planos de aula e UD.

Existindo três formas de trabalhar diferentes, tivemos alguma dificuldade em entrar em concordância na elaboração de atividades, mas com maior ou menor diferenças chegamos e dinamizamos todas, tentando que tudo corresse pelo melhor. Obviamente que o facto de sermos diferentes também foi importante para nos fazer crescer, ouvir ideias distintas, levou-nos a refletir muitas vezes sobre o caminho a seguir, e esse caminho reflexivo é naturalmente importante nesta etapa.

O sítio onde mais refletíamos era nas reuniões semanais com a OC, durante as quais debatíamos tudo o que tínhamos feito, encontrando pontos positivos e pontos passíveis de melhoria, nas nossas aulas, nas aulas dos colegas e até mesmo nas da OC. O que nos permitia refletir sobre o

que de menos positivo tinha acontecido nas suas aulas, o que transportaríamos para a nossa, quer na liderança, gestão de tempo, feedback, quer ainda na elaboração de exercícios.

No fim de todas as reuniões lavrávamos uma ata, na qual, além da “história” da reunião, havia espaço para refletir sobre a mesma.

De uma forma diferente, mas não menos importante, um momento de grande reflexão eram as aulas assistidas pelo SV. Nessas reuniões, para lá da normal reflexão, falávamos sobre elementos importantes do plano, como as referências e a forma como estas deviam aparecer, sobre a elaboração do PFIE e de outros documentos estruturantes desta PES e o tempo que a ela devia ser dedicado.

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

Durante a PES, a conceção de ensino adotada foi centrada na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, dinâmico e centrado no aluno. Com base nas diretrizes do currículo nacional e nas práticas pedagógicas da escola, o foco foi em desenvolver as competências essenciais dos alunos, incentivando tanto o desenvolvimento cognitivo, quanto o socioemocional.

A metodologia utilizada foi predominantemente ativa e participativa, com o objetivo de estimular o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, foram aplicadas estratégias como a aprendizagem cooperativa (Cunha & Uva, 2016), em que os alunos trabalhavam em grupos para resolver problemas e partilhar conhecimentos.

Adicionalmente, foi dada atenção especial à diferenciação pedagógica, de modo a adaptar as atividades e materiais de acordo com as necessidades individuais dos alunos, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem. As atividades foram planeadas com o intuito de abranger diferentes níveis de complexidade, garantindo que todos os alunos pudessem progredir e alcançar os objetivos propostos.

A utilização das tecnologias digitais também desempenhou um papel importante na conceção de ensino, sendo integradas nas aulas para aumentar a motivação e o interesse dos alunos, bem como para facilitar o acesso a diferentes recursos pedagógicos. A combinação de tecnologias e métodos tradicionais possibilitou uma abordagem mais rica e diversificada, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Em suma, a conceção de ensino que procurei adotar ao longo da PES, na Escola Básica *Vallis Longus*, baseou-se em princípios de inclusão, participação ativa, e adaptação pedagógica, visando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a formação integral dos alunos como cidadãos conscientes e críticos.

4.1.1.1. *Modelos de Ensino*

Os modelos de ensino assumem um papel importante durante o período de PES, pois além de desenvolverem competências socioemocionais, contribuem para o incremento da competência motora. Com efeito, alguns estudos têm sugerido uma relação positiva entre a competência motora autopercebida e as capacidades motoras fundamentais na pré-escola (Pérez & Sanz, 2005).

A sua implementação é, muitas vezes, também um desafio para o professor, pois implica um conhecimento profundo sobre a matéria de ensino, bem como uma elevada capacidade de gestão, o que nem sempre é fácil num início de carreira. Apesar disso e por saber que os grandes desafios geram grandes conquistas, tentei, durante este ano, ainda que de uma forma tímida aplicar alguns modelos, como é o caso do Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

Ao longo deste ano, o modelo que mais usei foi o modelo de instrução direta (MID), pois é o modelo mais simples para um professor à procura de encontrar a sua identidade profissional e o que faz com que os alunos estejam mais controlados, sendo assim um método mais tradicional e estruturado, no qual o professor é o responsável por conduzir todo o processo de ensino, desde a definição das tarefas até o feedback e a avaliação. O professor apresenta o conteúdo, demonstra as técnicas e supervisiona a execução por parte dos alunos (Mesquita & Graça, 2009).

É importante fazer uma reflexão, como sempre fomos induzidos a fazer na PES, sobre as vantagens e desvantagens deste modelo. Parece-me vantajoso por se mostrar eficaz para ensinar habilidades motoras específicas, especialmente em alunos que precisam de instrução clara e direta, o professor consegue um controlo maior sobre a turma e o ambiente de aprendizagem, garantindo que todos os alunos recebam o mesmo nível de orientação. Pode ser eficiente para grandes grupos de alunos (Mesquita & Graça, 2009).

Obviamente que, como grande desvantagem, é a apontada a limitação da criatividade e autonomia dos alunos, já que eles seguem instruções passo a passo.

Pelo contrário, o MED privilegia alunos mais ativos e autónomos. O MED, desenvolvido por Daryl Siedentop em 1994 (Mesquita et al., 2016), baseia-se na ideia de que os alunos participam de atividades físicas de forma semelhante a uma temporada desportiva. O objetivo principal é que os alunos vivenciem a modalidade de maneira mais autêntica e prática, assumindo papéis ativos como jogadores, árbitros, treinadores, entre outros (Mesquita et al., 2016). Assim, no

MED dá-se algum foco à competição e cooperação, com ênfase em práticas coletivas. Incentiva-se a que os alunos se envolvam no processo, não apenas com a prática desportiva, mas também na organização e na tomada de decisões.

Tal como todos os modelos, o MED tem vantagens e desvantagens. As grandes vantagens que consigo apontar são o facto de desenvolver habilidades de liderança, trabalho em equipa e responsabilidade, oferece ainda uma experiência mais próxima da realidade do desporto, com situações como treinos, jogos e competições, estimula a compreensão global do funcionamento dos desportos, além das habilidades técnicas (Pereira et al., 2013). Como desvantagens apontaria que pode tornar-se desinteressante para os alunos que não têm tanta paixão pelos desportivos coletivos e competitivos (Pereira et al., 2013).

Usei este modelo apenas esporadicamente e não de uma forma tão profunda, principalmente nas UD de futsal e basquetebol, em que uma boa parte da aula, por vezes toda a aula, era usada para fazer um torneio. As regras iam mudando em função do objetivo a atingir, existindo prémios para os vencedores, usando quem estava de fora para registo de resultados e arbitragem. Estas modalidades foram dadas no final do 1º semestre e no 2º semestre, altura em que a turma já estava mais controlada, mas ainda assim entendi não haver maturidade, tendo em conta o ano que frequentavam (7º) e as experiências transatas pouco enriquecedoras, para aplicar o modelo por completo.

Outro modelo que senti necessidade de usar, logo na primeira UD que lecionei – badminton – foi o modelo de ensino por pares (*Peer Teaching*) (Yürük & Asma, 2023). Tinha alunos que jogavam muito bem, sabendo executar os gestos técnicos, como o *clear*, *lob*, etc., praticamente na perfeição. E tinha alunos que não conseguiam acertar no volante para fazer o serviço inicial. Decidi, então, organizar os alunos de acordo com o nível de habilidade, adaptando cada atividade às capacidades individuais/grupais, promovendo, assim, uma aprendizagem mais eficiente e personalizada.

No caso particular das minhas aulas de badminton, e apenas a título de exemplo, havia alunos que já realizavam jogo, em que os pontos finalizados em *lob* valiam a dobrar, enquanto outro grupo realizava o *lob* de uma forma mais analítica com uma bola de ténis de mesa, de modo a facilitar a pancada. À medida que os alunos foram evoluindo foram avançando de nível e foi necessário, por vezes, criar outros níveis.

Este modelo de ensino obriga o professor também a um ajuste no feedback, podendo o feedback de níveis mais baixos, ser mais focado em correções básicas e incentivo. Já para os alunos de

níveis mais altos, o feedback pode ser mais específico e técnico. Na verdade, o ensino por níveis permite a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua capacidade física ou nível de habilidade, evitando que alunos mais avançados se sintam entediados ou que alunos principiantes se sintam desmotivados. Além disso, garante que todos os alunos tenham desafios apropriados e que possam progredir sem ficarem desmotivados por comparações injustas com outros colegas.

A grande dificuldade para mim, enquanto professor, era ter de estar sempre com atenção redobrada para subir ou não de nível um aluno, ajudado sempre pela OC.

Outra questão importante tinha a ver com a gestão do espaço, pois a criação de níveis levava ao uso de mais espaço e de uma forma mais organizada e a procura de recursos adicionais, que a escola nem sempre disponibiliza, como era o caso das bolas de ténis de mesa.

Além destes modelos, experimentei o *Peer Teaching* (Ensino entre Pares) (Yürük & Asma, 2023) no futsal e basquetebol, a partir do qual os alunos mais avançados ajudavam os colegas a aprender, assumindo o papel de mentores, comigo, professor, a supervisionar.

Existem muitos outros modelos de ensino, em geral, e em EF, em particular, como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Não obstante, tendo em conta as características da minha turma, o MID foi, de facto o mais adequado. Vale a pena referir que gostaria de ter experimentado outros modelos de ensino, nomeadamente o Modelo de Aprendizagem Cooperativa. Neste modelo promovido por David e Roger Johnson e Karl Smith (1990, 2014), os alunos trabalham em grupos para alcançar metas comuns, promovendo o desenvolvimento social e habilidades coletivas.

4.1.2. PLANEAMENTO

O planeamento em EF é essencial para garantir uma progressão lógica no PEA. Bento (1998) defende que a organização e o planeamento das aulas são determinantes para que o professor consiga alcançar os objetivos educacionais, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

O planeamento pode ser dividido em diferentes níveis: o anual, o semestral, o das UD e o plano de aula, cada um com um papel fundamental para o sucesso pedagógico.

4.1.2.1. Planeamento anual

O planeamento anual é a visão global do que será ensinado ao longo do ano letivo. Com este planeamento estabelecemos os objetivos gerais e organizamos o conteúdo que será trabalhado, com uma visão de continuidade e progressão. Como refere Bento (1998), o planeamento anual garante a coerência pedagógica, assegurando que os conteúdos estejam alinhados com os objetivos educacionais e curriculares. Existindo uma visão a longo prazo: ajuda o professor a organizar o conteúdo de forma que as habilidades motoras e conhecimentos cognitivos se desenvolvam gradualmente, promovendo a evolução constante dos alunos.

O planeamento anual ajuda na gestão de tempo e recursos: facilita a organização de eventos e projetos que ocorrem ao longo do ano (por exemplo, torneios escolares, dias desportivos), otimizando o uso dos recursos disponíveis. Não evitando mesmo assim que por vezes existam constrangimentos.

No caso deste ano abordamos o badminton, o atletismo, o futsal, o basquetebol, a ginástica de solo e as atividades rítmicas expressivas, respeitando aquilo que a escola definiu, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais (AE) emanadas do Ministério da Educação (no anexo I pode consultar-se o planeamento anual do nosso NPES). A planificação e respetiva ordem de lecionação foi organizada de acordo com estes documentos, bem como com a distribuição dos espaços descrita no roulement e o tempo útil de aulas. Isto é, duas aulas por semana, uma de 100 min e outra de 50. O nosso NPES decidiu, em conjunto, que cada UD teria a duração de 12 aulas, sobre as quais me debruço adiante.

Mesmo sendo o primeiro ano de mestrado uma ótima preparação, tal como já foi dito durante a elaboração deste relatório, nada nos prepara para o choque com a realidade. Haverá sempre modalidades nas quais nos sentimos mais desconfortáveis e que nos desafiam a procurar conhecimento, como foi o caso de ginástica. Efetivamente, muitas vezes fui incitado a pegar em diversos livros de EF, para encontrar estratégias de ensino, ou até a ter uma pequena formação com a orientadora de estágio, especialista na modalidade. Adicionalmente, realizei outras formações fora da escola que tratavam temas como o desenvolvimento motor destas faixas etárias, conforme abordarei no ponto 6, relativo ao desenvolvimento profissional.

Obviamente durante o ano foram precisos alguns ajustes por um ou outro motivo, constrangimentos no pavilhão de EF, visitas de estudo que não estavam previamente marcadas, alteração de datas de alguns torneios, entre outros imprevistos.

4.1.2.2 *Planeamento semestral*

O planeamento semestral (ou por período) é uma subdivisão do planeamento anual, que organiza o conteúdo e atividades em blocos menores. Este nível de planeamento oferece mais flexibilidade para ajustes, caso seja necessário adaptar o ensino. Assim sendo, efetuam-se ajustes ao longo do tempo, de acordo com o progresso dos alunos ou as necessidades imprevistas (Bento, 1998). Ele é essencial para reorganizar metas e conteúdos, se for preciso. Permite que o professor se concentre em objetivos pedagógicos mais definidos, facilitando a organização de conteúdos em unidades menores e mais gerenciáveis, as UD.

4.1.2.3 *Unidades didáticas*

As UD são blocos temáticos, geralmente voltados para uma modalidade ou habilidade específica. Neste ano de PES, estando os três EE a lecionar o mesmo ano, o 7º, optamos por fazer sempre em conjunto, podendo depois alterar em função das necessidades da turma.

Como sugere Bento (1998), a organização por UD permite que o ensino seja mais sequencial e profundo, garantindo que os alunos tenham tempo suficiente para desenvolver habilidades específicas. Ou seja, com a delimitação das UD, o professor pode organizar o conteúdo por temas ou modalidades, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz e agradável.

No caso deste ano, as UD foram organizadas por intermédio do *backward design* (Wiggins & McTighe, 2011), começando por uma pequena caracterização do contexto, onde me reportava às AE para o 7º ano. Caracterizando também a turma, falando dos recursos temporais, recursos materiais (por norma um terço do pavilhão) e recursos humanos. Posteriormente definia o “*big picture goal*”, traçava o plano de avaliação e acabava com o desenho do PEA, traçando aquilo que pretendia dos meus alunos, em cada momento e o que ia fazer para atingir o objetivo.

A avaliação contínua facilita a avaliação do progresso dos alunos ao final de cada unidade, ajustando o ensino conforme necessário.

4.1.2.4 *Plano de aula*

O plano de aula é o nível mais específico do planeamento. Neste, detalha-se o que será feito em cada aula, incluindo a sequência de atividades, objetivos diários, recursos necessários e estratégias de ensino. Este plano garante que o professor tenha um roteiro claro do que ensinar, o que minimiza improvisações e torna a aula mais produtiva. Segundo Bento (1998), o controlo da aula é facilitado quando há um planeamento preciso, o que ajuda a gerir o tempo da aula de

maneira eficiente, organizando momentos de aquecimento, atividades principais e conclusão. Ademais, permite definir objetivos de curto prazo, que se alinham com os objetivos gerais da unidade didática e do planejamento anual.

No início do ano foi-nos proposto a elaboração de um documento criado por nós, que tivesse todos os pontos chave que um plano de aula deve ter. Após algumas tentativas falhadas, por uma falha ou outra, definimos que o nosso documento final (ex. de plano de aula no anexo 2) teria um cabeçalho com a informação de qual seria o docente a lecionar, indicasse o número da aula, e o número dentro da UD, data/hora/duração/ano/turma/número previsto de alunos, local de realização, indicasse ainda do material necessário, objetivos gerais e sumário.

Depois do cabeçalho, o plano estava dividido em três partes, consoante a fase da aula: inicial, fundamental, final. Para cada uma destas fases, descrevia-se o exercício associado, integrando todas as informações, nomeadamente: o tempo destinado à sua realização, os objetivos específicos, bem como a organização didático-metodológica, esquema, critérios de êxito e palavras-chave. Acabando com um espaço para as referências e uma justificação do plano.

Com o desenrolar do ano, como é natural e seria expectável, fui melhorando na elaboração do plano de aula. Mas no início senti bastantes dificuldades, essencialmente em resumir em poucas palavras os objetivos específicos do exercício e justificar o plano de aula com recurso a referências válidas. Creio que o restante foi sempre a parte mais fácil, pensar e elaborar a aula, de forma a ir ao encontro dos objetivos que para ela tinha definido.

A reflexão sobre a prática pedagógica neste processo de planificação contribui imensamente para o aperfeiçoamento desta prática, tornando o PEA tanto mais eficaz e produtivo quanto mais profunda for essa reflexão, em particular após a execução das aulas. O professor analisa o que funcionou bem, o que precisa de ser ajustado, e como pode melhorar as suas estratégias de ensino. Ajuda a identificar falhas no planeamento ou na execução das aulas, permitindo ajustes para que os objetivos educacionais sejam mais bem alcançados. Bento (1998) reforça a importância de o professor ser um profissional reflexivo, avaliando criticamente as suas ações para promover o desenvolvimento constante.

“A ideia da aula era que com exercícios simples, de forma gradual, os alunos fossem aprimorando a técnica de corrida, mas também a fase de voo, chegando ao último exercício com os dois aprimorados, para que a queda surgisse quase de forma natural” (Reflexão aula 23/05).

“Por fim, e mesmo não tendo sido perfeita, penso que a aula correu bem, conseguiu muitas vezes ligar o lúdico à aprendizagem, com um tempo útil de aula elevado, alunos sempre em exercitação e fundamentalmente os alunos conseguiram na sua grande maioria atingir os objetivos pretendidos. O que possibilitará na próxima aula avançar na matéria” (Reflexão aula 23/05).

Em conclusão, o planeamento em EF deve ser visto como um processo dinâmico e fundamental para a eficiência do ensino. O planeamento anual, semestral, das unidades didáticas e das aulas, assim como a reflexão constante sobre a prática, garante que os objetivos pedagógicos sejam atingidos de forma coerente e progressiva. Esse processo é crucial para proporcionar uma experiência de ensino organizada, flexível e ajustada às necessidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem significativa e contínua.

4.1.3. REALIZAÇÃO

4.1.3.1. *Dimensões da intervenção pedagógica*

Na EF, assim como noutras áreas de ensino, a intervenção pedagógica do professor envolve a criação de um ambiente propício para o PEA e o desenvolvimento dos alunos. Existem várias dimensões dessa intervenção, que contribuem para um ensino mais eficaz. De acordo com Siedentop (1998, cit. p/ Quina, 2009) as quatro principais são:

1. Instrução

Refere-se ao processo de ensino, ou seja, à forma como o professor transmite os conhecimentos e orienta os alunos nas suas atividades. Tem como grande objetivo garantir que os alunos compreendam o conteúdo, saibam como realizar as atividades e desenvolvam habilidades motoras e cognitivas específicas (Rosado & Mesquita, 2011).

Uma das partes mais importantes da instrução é o uso das demonstrações, que foi sempre uma preocupação minha durante este ano letivo, quer a demonstração fosse minha ou feita por alunos especializados naquela modalidade ou apenas alunos que tinham entendido melhor aquilo que tinha sido falado anteriormente. Efetivamente, como salientam Rosado e Mesquita (2011, p. 96), “quando confrontados com a demonstração das tarefas que devem realizar, os alunos tornam-se mais eficazes na execução das mesmas e tendem a memorizar com mais facilidade aquilo que lhes é transmitido”.

Obviamente que antes de uma demonstração, ocorria uma explicação acerca do que iam fazer, com a preocupação de ser claro e muito objetivo, sem ter de falar muito, para que os alunos prestassem atenção. Muitas vezes a demonstração e a explicação eram feitas em simultâneo. Havia ainda a preocupação, apesar do tempo ser escasso, de explicar aos alunos o objetivo e quais os critérios de êxito do mesmo.

Para que os alunos se sintam sempre apoiados e que melhorem na execução da tarefa é absolutamente necessário o feedback. Neste ponto, havia duas grandes dificuldades, perceber qual o momento ideal para transmitir o feedback e conseguir detetar o erro para a sua emissão. Para que os feedbacks mais positivos ou de incentivo sejam de qualidade, devemos ter em atenção a informação a dar, a forma como a transmitimos e a frequência. Quanto à frequência, a emissão de feedback após cada repetição pode ser prejudicial, pois não permite ao aluno a realização de autocríticas em relação à própria performance. Por outro lado, a informação em excesso, pode também não ser benéfica, tornando o aluno dependente. Deste modo, no decorrer da aula, o professor deve procurar intervir equilibradamente sobre todos os alunos, verificando

sempre se as correções realizadas estão a surtir efeito e tendo em atenção que a emissão do feedback deve ser imediatamente a seguir à execução, criando condições acrescidas de eficácia deste (Rosado & Ferreira, 2011).

Algo a que tinha sempre atenção era em exemplificar, fazendo-o muitas vezes ao mesmo tempo que explicava, de forma que os alunos percebessem o exercício muito mais através da visão do que da audição. Enquanto exemplificava, além de mostrar claramente como queria que fosse feito o exercício, exemplificava também alguns erros comuns, que não queria que acontecessem durante a execução do mesmo. A partir daí ia já preparando alguns *feedbacks*, falando de alguns critérios de êxito.

Durante o exercício e como já dito em cima, o feedback ia sendo alterado em função do aluno com quem estava a lidar, um método que penso ter desenvolvido no treino. Os alunos são todos iguais, sendo ao mesmo tempo todos diferentes. Obviamente dava o mesmo tratamento aos alunos, mas olhava para todos como tendo uma personalidade diferente, tentando sempre dar um feedback muito mais positivo a alunos que sabia que tinham dificuldades e estavam a fazer um esforço para fazer o seu melhor, não deixando, porém, de os corrigir. Aos alunos mais capazes e que já se sentiam motivados para a modalidade optava por *feedbacks* mais corretivos.

Importa, também, reportar-me ao conhecimento pedagógico do conteúdo, “uma condição prévia para o ensino: todos os professores utilizam conhecimento. No ensino, o conhecimento funciona de uma maneira singular. “Conhecimento é aquilo que o ensino trata” (Graça et al., 1999, p. 173). De facto, o conhecimento do conteúdo é um requisito fundamental, sem o qual o professor não deve iniciar o PEA. Tal como afirmam os mesmos autores, um conhecimento da matéria inadequado ou superficial pode determinar que o professor não seja capaz de interpretar as respostas dos alunos.

2. Gestão

Trata-se da forma como o professor gere a aula, olhando ao tempo, aos espaços e aos recursos disponíveis. Com uma boa gestão da aula pretende-se otimizar o tempo da mesma, organizar a turma e distribuir os materiais de maneira eficiente, permitindo o melhor uso das instalações e equipamentos.

Neste parâmetro, considero que a prática que trazia do treino ajudou muito, pois estava habituado a gerir um treino de futebol, de aproximadamente uma hora, em que não havia grande tempo para montagens e qualquer minuto contava para que todos os exercícios fossem feitos e com eles chegasse ao objetivo. Sem dúvida que o treino me permitiu desenvolver algumas

estratégias fundamentais para economizar tempo, como uma simples contagem decrescente, fazendo os alunos chegarem mais rápido à minha beira, explicando assim o exercício mais rápido e começando a prática de imediato, evitando perder tempo em transições.

Algo extremamente importante para a gestão é o planeamento prévio, mais do que planear os exercícios, é fundamental pensar no material necessário, nas transições, se são simples ou complexas e elaborar se necessário um croqui, de forma a sabermos sempre onde montar e as ideias ficarem mais claras na nossa cabeça. Como ajuda **podemos recorrer** aos alunos, como fiz muitas vezes, dando tarefas, e ajudando nas montagens. Tudo isto concorria para que o tempo útil de aula fosse quase total.

3. Disciplina

Diz respeito à capacidade de o professor de manter a ordem e o respeito durante as aulas, garantindo que os alunos sigam as regras e se comportem de maneira adequada (Quina, 2009). Criar um ambiente seguro e respeitoso, onde todos possam usufruir da aula e aproveitar o tempo da mesma para evoluir.

Quanto à disciplina, penso que o treino também ajudou, as mesmas estratégias usadas no treino, foram implementadas nas aulas, com a criação de rotinas que levavam os alunos ao cumprimento das regras.

4. Clima

Refere-se à atmosfera emocional e social da aula, como a interação entre os alunos e o professor, (Pinheiro & Santos, 2017), o nível de engajamento e o sentimento de segurança emocional. Por intermédio desta dimensão, pretende-se promover um ambiente positivo, onde os alunos se sintam motivados, valorizados e confiantes para participar ativamente.

O facto de a turma ser unida, pese embora algumas diferenças de personalidade, favoreceu bastante o clima, pois os alunos sabiam respeitar a diferença, talvez por terem um menino com NSE, que tentavam ajudar frequentemente, acabando por respeitar também as dificuldades dos outros.

Estas quatro dimensões são interdependentes e complementares. Por exemplo, uma boa gestão da aula (organização do tempo e espaço) facilita a instrução eficaz. A disciplina ajuda a manter a ordem, enquanto o clima positivo motiva os alunos a participarem e esforçarem-se mais nas atividades. Juntas, garantem que a aula de EF seja produtiva, motivante e segura. Estas

dimensões também podem variar de acordo com o nível escolar, as necessidades dos alunos e os objetivos do currículo, exigindo que o professor ajuste suas abordagens para cada situação.

4.1.4. AVALIAÇÃO

A avaliação é uma tarefa central do professor é importante e necessária para o PEA, juntamente com a planificação e a realização no ensino (Bento, 2003). São três, as principais modalidades de avaliação, nomeadamente: diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma delas tem funções e momentos distintos no PEA.

1. Avaliação Diagnóstica

É a avaliação realizada no início de um processo ou de uma UD, com o objetivo de identificar o nível de conhecimento, habilidades e capacidades dos alunos antes de começar o trabalho pedagógico. Permite verificar o ponto de partida dos alunos, ajudando o professor a entender as necessidades, dificuldades e potencialidades da turma, permitindo o planeamento adequado das atividades. Deste modo, o professor obtém elementos para planear as aulas de forma diferenciada e evitar atividades que estejam muito além (ou aquém) do nível da turma.

Durante este ano letivo, nem sempre usei a avaliação diagnóstica, mas socorri-me muitas vezes dela. No início do ano, fizemos os habituais testes FITescola, com os quais percebi o nível dos alunos na aptidão física, tendo ao longo do ano tentado que esses níveis físicos aumentassem substancialmente. Voltei a usar a avaliação diagnóstica no badminton, no futsal, no atletismo e na ginástica, em todos senti que foi uma mais-valia, pois pude perceber se estava a ser ambicioso na forma como queria começar a UD, ou se estava até a baixar demasiado as expectativas. Deste modo consegui perceber que provavelmente haveria pontos em que nem pensava em usar muitas aulas da UD e acabei por ter de o fazer e vice-versa.

Na modalidade de basquetebol, por exemplo, já não usei a avaliação diagnóstica, pois tinha usado noutra modalidade coletiva, o futsal, durante a qual observei que a grande dificuldade não se prendia com os gestos técnicos, mas sim com a ocupação de espaços. O facto de não ter feito uma aula direcionada à avaliação diagnóstica, não invalida que de uma outra maneira a tenha feito, num início de UD voltada para os jogos reduzidos, em que consegui de imediato dividir os alunos por níveis.

2. Avaliação Formativa

É a avaliação contínua, realizada ao longo do PEA, com o intuito de monitorizar o progresso dos alunos e fornecer feedback constante. Ajuda tanto o professor quanto os alunos a entenderem como está a decorrer o processo. Por meio desta avaliação, é possível obter elementos para proceder aos ajustes necessários no planeamento das aulas e providenciar

suporte aos alunos para que melhorem o seu desempenho ao longo do tempo. Enquanto professor, em todas as aulas foi feita uma avaliação, muitas vezes, através da observação, avaliando continuamente as execuções dos alunos durante as aulas práticas, preocupando-me sempre em fornecer feedback para corrigir ou aperfeiçoar os movimentos.

A avaliação formativa promove uma aprendizagem ativa e reflexiva, concedendo, ao aluno, a oportunidade de melhorar gradualmente, a partir dos feedbacks recebidos. Também o professor é obrigado a fazer essa reflexão, em três níveis diferentes, nomeadamente, a reflexão na ação, a partir da qual o professor percebe que o exercício ou o feedback não estão a atingir os objetivos pretendidos e é obrigado no momento a trocar ou adaptar exercício e o feedback, de uma forma não planeada, improvisando. É ainda obrigado a refletir depois da ação, quando a aula termina e o professor discorre sobre a aula, o que correu bem, o que correu mal, que ajustes poderia ter feito durante a aula, ou ainda no planeamento, entre outros.

Por fim o professor deve fazer uma última reflexão, a reflexão sobre a reflexão na ação, que não mais é que “aprender com o erro”, depois da reflexão da ação, o professor deve logo que tenha nova oportunidade corrigir os erros que detetou.

3. Avaliação Sumativa

É a avaliação aplicada ao final de um período, unidade ou ciclo de ensino, com o objetivo de verificar o que os alunos aprenderam e alcançaram ao longo de um determinado tempo. Com esta avaliação, o professor tem como medir os resultados do PEA, conseguindo um panorama do que foi aprendido e alcançado pelos alunos. A avaliação sumativa fornece um registo formal dos resultados obtidos pelos alunos, sendo útil tanto para os próprios alunos como para o planeamento futuro do professor.

Obviamente que esta avaliação se deve reger por critérios previamente definidos, que podem, caso necessário serem ajustados durante a UD. É uma avaliação muito sustentada naquilo que foi a avaliação formativa feita ao longo da mesma.

Relação entre as três formas de avaliação

Essas três modalidades de avaliação são complementares e fundamentais para um ensino eficaz:

- A avaliação diagnóstica dá ao professor uma visão inicial e orienta a escolha das estratégias de ensino.

- A avaliação formativa permite ajustes constantes ao longo do processo, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira contínua e progressiva.
- A avaliação sumativa possibilita uma visão geral do que foi alcançado no final de um ciclo, ajudando a verificar se os objetivos educacionais foram atingidos.

Em EF, uma disciplina em que o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais é central, estas avaliações são especialmente importantes para garantir que o ensino seja adaptado às necessidades dos alunos e para apoiar o crescimento contínuo, tanto no aspecto técnico quanto no desenvolvimento integral dos estudantes.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

5.1. ATIVIDADES REALIZADAS

Ao longo da PES, foi-nos pedido, variadíssimas vezes, que executássemos uma atividade na escola, fosse ela um seminário, acompanhamento de um DT, a ajuda na realização de um torneio entre outras. Todas elas, de forma diferente, têm importância no percurso profissional de um professor, dado que, por seu intermédio, vivenciamos momentos diferentes que nos ajudam a crescer e perceber como funciona a escola e o que faremos no futuro, muito para lá do dar aulas.

5.1.1. SEMINÁRIO

Ao invés de optar pelo que a grande maioria dos EE fizeram, escolhendo como temática do seminário o seu projeto de intervenção, o nosso NPES preferiu, neste momento tão importante da PES, tratar de uma temática amplamente debatida pelos demais, “Impacto da PES no bem-estar emocional dos EE”. Quando decidimos por este tema, em detrimento do mais comum “*skill4genius*”, foi essencialmente por sentirmos que era uma questão que estava a ter impacto em alguns de nós. Visto ser já numa reta final da PES, o cansaço pesava mais a cada dia, o discernimento era menor a cada hora, a tolerância e a compreensão de outrora inferior a cada minuto. E sentimos pelas conversas que íamos tendo com colegas ou mesmo por estudos que íamos lendo que era um assunto que apouquentava quase todos. Ainda assim, não sabíamos bem de que forma, nem quais eram os principais fatores que contribuía para isso.

Para a realização do seminário, primeiramente distribuámos um *google forms* por todos os EE a que conseguimos chegar com algumas perguntas, de modo a perceber o seu estado emocional, e de que maneira tinha a PES contribuído para o mesmo, a título de exemplo: “Como descreveria o seu estado emocional geral durante a PES? (Classifique de 1 a 5, sendo 1 muito mau e 5 muito bom)”, “Quais são as principais fontes que afetam o seu bem-estar emocional durante a PES/Estágio?” Com a panóplia de perguntas elaboradas pretendíamos responder aos objetivos a que nos propusemos. O objetivo principal foi: analisar o estado emocional dos EE de EF durante a PES. Quanto aos específicos, foram os seguintes: 1. Identificar possíveis fontes que afetam o bem-estar emocional dos EE durante a PES; 2. Avaliar em que grau o ambiente de trabalho influencia a motivação dos EE para a PES.

Baseados nos resultados obtidos, concluímos que o estado emocional dos EE de EF, durante a PES, concentrou-se no grau 3, correspondendo este a um estado neutro. As restantes respostas foram bastante equilibradas percentualmente, apresentando 35,1% para os graus 1 e 2 (muito mau e mau) e 32% para os graus 3 e 4 (muito bom e bom). Com isto, pudemos concluir que o

estado emocional dos EE deve ser um fator a considerar, pois os resultados apresentados no estudo apontam para um estado mais debilitado. Apesar da proximidade de resultados, o estado emocional dos EE é preocupante, pois a diferença percentual deveria tender mais para os graus positivos (3, 4 e 5), visto que o estado emocional tem uma influência direta na prestação do futuro docente (Malheiro, 2006).

5.1.2. “OFICINA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA”

Sendo a escola o principal espaço de convívio das crianças, a oportunidade de inclusão e integração intra e inter turma deve ser igualitária, independentemente das características e origem de cada um. Na realidade, numa ótica global, esta inclusão e integração não acontece na maior parte das situações, sendo ainda uma longa caminhada para o sucesso neste âmbito.

Assim, inserida na PES, o NPES de EF da Escola Básica de *Vallis Longus* propôs-se a realizar uma atividade desportiva orientada para a sensibilização do desporto adaptado. De forma a incentivar a inclusão, o bom ambiente escolar entre alunos e também a sensibilizar para as dificuldades sentidas pelos alunos com deficiência, surgiu a ideia de realizar uma “Oficina de Sensibilização para a Pessoa com Deficiência”. Esta atividade foi desenvolvida com todas as turmas de 7º ano, o ano de escolaridade que o nosso NPES estava a lecionar. Pretendia-se que os alunos vivenciassem algumas experiências a que não estão habituados, sentindo, na prática, as dificuldades sentidas por certos alunos, tentando assim valorizar e incrementar o respeito pelos alunos com deficiência.

Segundo Oliveira e Poker (2002) e Carvalho (1998), o paradigma da escola inclusiva pressupõe uma educação apropriada e de qualidade para todos os alunos, onde deve ser expandido um trabalho pedagógico que se adapte a todos os alunos, sem discriminação. Assim, o conceito de ensino inclusivo é definido pela prática da inclusão de todos, independentemente dos diversos fatores como deficiência, origem socioeconómica, cultural, étnica. Também a EF, como parte integrante do currículo escolar, necessitou de se adaptar e inovar os modelos de ensino em face do ensino inclusivo (Aguar & Duarte, 2005). Segundo os mesmos autores, a cultura desportiva e competitiva, vertente dominante nas propostas curriculares de EF é um fator que pode criar resistências à inclusão de pessoas menos capazes para um bom resultado competitivo. Neste sentido, quando não planeada idealmente com estratégias de inclusão, a competição pode cultivar uma fonte de exclusão e pode constituir uma barreira à educação inclusiva.

Para que os alunos pudessem ter diferentes experiências, a atividade foi realizada na aula de 100 minutos e foi dividida em 3 estações com diferentes atividades: 1) Voleibol sentado, para que os alunos sentissem a dificuldade de jogar algo a que estão habituados, mas com as adaptações necessárias para pessoas com deficiência; 2) Percursos vendados, a ideia deste percurso seria que os alunos sentissem as dificuldades que uma pessoa com deficiência visual sente no seu dia-a-dia, mas também como ajudá-las, de forma correta a ultrapassar as dificuldades; 3) Boccia, nesta atividade o pretendido era que os alunos vivenciassem um desporto exclusivamente adaptado e as dificuldades da prática, bem como o esforço que as pessoas com deficiência fazem para o praticarem.

Os objetivos desta atividade, tal como supracitado, seria os alunos sentirem, por si mesmos, as dificuldades da prática desportiva adaptada para pessoas com deficiência, vivendo a experiência e limitações destes alunos/atletas. Paralelamente, a sensibilização em relação aos alunos com deficiência era outro ponto que queríamos inculcar.

No final da Oficina, e após feedback dos alunos, percebemos que todos gostaram muito da dinâmica da aula, com 3 estações e 3 situações diferentes, e que, de facto, a atividade os marcou, pois não sabiam ou pelo menos nunca tinham vivenciado as dificuldades das pessoas com deficiência.

Em suma, percebemos que a atividade teve impacto nos alunos, e que, pelo menos durante algum tempo, os alunos ficaram sensibilizados.

5.1.3. DESPORTO ESCOLAR – ANDEBOL

Uma das experiências para a qual somos incentivados constantemente durante o 1º ano de mestrado, é para fazermos parte do desporto escolar (DE). Desde o 1º dia, também na escola, que a nossa orientadora nos falou da importância e das alternativas que tínhamos. Mediante o que nos era apresentado, pareceu-me que o mais adequado, para tornar toda a experiência mais enriquecedora, seria escolher um desporto onde não me sentisse tão à vontade, e foi exatamente isso que fiz, tendo optado pelo andebol.

Como em todas as experiências da nossa vida, as pessoas que caminham ao nosso lado é que as tornam mais ou menos relevantes, mais ou menos enriquecedoras, mais ou menos memoráveis. Neste caso, a experiência é memorável, muito por culpa de quem caminhou comigo, desde os alunos até ao professor. Professor esse que era substituto, mas que acabou por fazer praticamente o ano todo na escola. É importante que nos identifiquemos com quem percorre

longas caminhadas, e não podia estar mais identificado com este professor, o desporto preferencial era o mesmo o futebol, o DE escolhido por ele, tinha exatamente o mesmo intuito que a minha escolha, sair da zona de conforto. Também ele, como todos os bons profissionais, não sabia tudo, e tentava ainda aprofundar e adaptar algumas regras do andebol, mas obviamente sabia mais que eu, e tinha muito para ensinar. Com ele aprendi e juntos procuramos saber mais, para ensinar melhor.

Por outro lado, aqueles por quem tentávamos ser melhores todos os dias, os alunos, foram também fantásticos, e fizeram-me querer não almoçar às segundas, tal como eles faziam, ou almoçar à pressa para poder estar na aula. Formou-se ali um grupo de crianças, em que nenhuma estava ligada ao andebol, tinham apenas a paixão certa, a do desporto e já que o DE não lhes oferecia a modalidade de eleição deles, optaram por aprender mais e se apaixonar por outra também.

Desta forma, foi uma aprendizagem para todos, e como uma aprendizagem bem desenvolvida não é imediata, passamos de não saber fazer 3 passes, correr com bola sem olhar para o lado, a ir a momentos competitivos, com crianças mais velhas e que praticavam muitas delas a modalidade, e saímos elogiados por todos pela postura correta, lutadora, mas acima de tudo pelo jogo assertivo que fazíamos.

Guardo desta aventura, os momentos felizes da aula quando os alunos conseguiam fazer bem as coisas e sorriam à espera de uma aprovação, os momentos em que me cumprimentavam no intervalo e faziam questão de dizer aos outros amigos que aquele era o professor de andebol e principalmente os momentos de alegria nas viagens para jogos fora de portas, onde a cumplicidade crescia.

5.1.4. SEMANA DA LUTA CONTRA A OBESIDADE

Tal como nós, NPES, desenvolvemos uma atividade na escola, outras mais haviam sido delineadas pelo grupo de EF, entre as quais esta em que decidi colaborar, entre as opções estavam: torneio de futsal, torneio de andebol, basquetebol, voleibol, entre outras. Em todas estas atividades estive envolvido, mas com um papel mais secundário, como por exemplo, fazer de árbitro, ou ajudar com os lanches destinados aos participantes, mas havia uma atividade na qual deveria estar ligado diretamente à organização. Tal como na escolha do DE, optei por escolher a atividade que considerei mais diferente.

Ajudei, então, em cooperação com mais duas professoras, a preparar uma atividade que durava uma semana. Nesta atividade, os alunos durante a sua aula de EF, dessa semana, faziam o

circuito delineado por nós, sendo sujeitos a exercícios com os quais não tinham habitualmente contacto. Exercícios com um pouco mais de intensidade e semelhantes a alguns praticados no ginásio. Durante a atividade, os alunos eram alertados para algumas práticas alimentares que deveriam cumprir, bem como os efeitos negativos da obesidade.

Num cômputo geral, creio que a atividade foi diferenciadora e foi uma excelente iniciativa, sentindo que os alunos também gostaram, pelo facto de terem feito coisas a que não estavam habituados. Considero esse estímulo incomum uma das grandes mais-valias da atividade, porém existem alguns pormenores que, na minha ótica, poderiam ser melhorados. Desde logo, penso que seria importante falar um pouco mais sobre a obesidade e tudo a esta doença associado.

5.1.5. ACOMPANHAMENTO DE NECESSIDADES DE SAÚDE ESPECIAIS

Uma das experiências mais enriquecedoras que tive, foi com um menino que apresentava NSE, trissomia 16, uma doença desconhecida ainda, e que não estava integrado na aula de EF. Era eu o professor que o ajudava a ganhar as ferramentas para se aproximar dos outros alunos e para que a sua condição não o afetasse mais que o inevitável. Este foi um dos maiores desafios, pela procura de conhecimento constante, e pela total ausência de noção do que era trabalhar nestas circunstâncias, nunca sabendo o que o aluno conseguia ou não fazer, tendo de me reinventar na própria aula.

Tudo isto tornou esta experiência muito enriquecedora, pois cada dia era um dia de aprendizagem, em que havia sempre algo a refletir, “ele não consegue fazer isto, mas até gostou, como é que adapto?”, “ele adorou isto...vou repetir, mas metendo um estímulo diferente”, “e como é que o vou pôr a fazer isto?”.

Como tão mencionado ao longo deste relatório, este bocadinho semanal com este aluno, aumentou a minha capacidade reflexiva, que tão importante é, mas também a de adaptação, quer no imediato, quer pós aula.

5.1.6. ELABORAÇÃO DO PLANO ANUAL, CONSELHOS DE TURMA, DIREÇÃO DE TURMA

No início do ano, com os restantes professores de EF, alinhavou-se o plano anual de atividades. Enquanto EE estive presente nessa reunião, ainda que sem grande participação, pois eram os primeiros dias na escola, ainda me estando a ambientar a tudo. Fui percebendo, então, a dificuldade de encaixar todas as atividades no meio de aulas e a logística que isso acarreta. Ao

mesmo tempo, pude compreender como funcionava a elaboração desse plano anual, elaborando, posteriormente, o meu plano anual de turma para o 7º ano.

Estive presente como professor de EF em todos os conselhos de turma da minha turma, das turmas dos meus colegas de PES e da OC, tendo uma participação mais ativa no da minha turma. Essencialmente, procurei tirar o máximo destes conselhos de turma, aprendendo com professores experientes, a forma de gerir algumas situações complicadas e de analisar cada situação ao mais ínfimo detalhe.

O mesmo acontecia com a direção de turma, tendo acompanhado, por duas vezes, o DT da turma que me foi atribuída, para observar como geria as reuniões com os pais, a forma como falava de alguns assuntos mais delicados, sem ferir suscetibilidades. Penso ter ficado mais preparado para uma etapa futura, em que venha a ter este papel, e acredito que algumas estratégias usadas podem ser transferidas para a prática e usadas também com os alunos.

5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO

Desde cedo consegui integrar-me na comunidade escolar, muito por via do acompanhamento próximo feito pela OC, que fez questão de envolver o NPES em todas as dinâmicas/atividades da escola.

Estando próximo da comunidade escolar, principalmente no que toca aos professores de EF, e não só da OC, foi mais fácil absorver conhecimentos e experiências de todos e tentar tirar o máximo de “sumo” dessas experiências que eles iam partilhando connosco. Ajudando também este contacto com diferentes formas de estar, a criar a minha identidade profissional.

Todas as atividades em que participei trouxeram-me alguma aprendizagem, desde logo porque para a sua preparação, colaborei com vários professores, além do meu NPES, podendo, assim, aprender o que estes tinham para me ensinar, fruto da vasta experiência que tinham. Existem aspetos que, como afirma Cunha (2007, pp. 163-164), se tornam necessários na formação do professor tais como: “melhorar a intervenção pedagógica na escola; trocar experiências com outros colegas; fundamentar em melhor em termos científicos o seu trabalho; desenvolver a autonomia da sua escola”.

Além disso, para conseguir executar as atividades, como anteriormente referido, tinha sempre de me desafiar e procurar conhecimento em livros, artigos, entre outras fontes, pois desde o início considerei que seria mais benéfico para o meu desenvolvimento entrar por uma zona de

desconforto. Dessa forma, aprenderia mais, sendo obrigado a procurar conhecimento, sobre áreas que não dominava.

Visto estar na área do treino há quatro anos, à data do PES, e lidar nesse espaço com crianças diariamente, e de diferentes idades, senti que conseguia gerir uma aula e dinamizar algumas das suas atividades. Contudo, a parte organizativa na escola, era um pouco mais complicada, com muitos processos logísticos, até à sua realização. Nesta dimensão, principalmente no seminário e na atividade da oficina de sensibilização, aprendemos muito sobre o funcionamento da escola. Desde planear a atividade ponto por ponto, sem falhas, descrevendo a atividade, justificando o seu valor para a comunidade escolar, pensando a quem se destinava, que espaço precisávamos para a realização, entre outros aspetos, até chegar ao momento de a apresentar aos responsáveis da escola e, depois de aceite, executar da forma a que nos tínhamos proposto.

Gostaria de destacar o acompanhamento ao aluno com NSE, na medida em que essa experiência me mostrou que, nesta viagem, nunca devemos deixar ninguém para trás, devemos “beber” o máximo de cada um e aprender tudo que pudermos com cada pessoa que passa por nós, sendo que o mais importante será sempre o conhecimento que procuramos e o que conseguimos passar dele, aos grandes passageiros desta viagem, os alunos.

5.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL

Durante o ano, penso que a relação com a comunidade escolar foi crescendo, principalmente com a OC, que sempre se demonstrou disponível para nos ajudar a qualquer momento, dentro e fora da escola. Também facilitou a nossa relação com os restantes professores de EF, tentando incluir-nos em tudo que era atividades, sendo livres de opinar e tentar ajudar dentro daquilo que sabíamos.

A relação com os professores de EF foi, então, melhorando e aprofundando-se, e fomos tirando deles o máximo de conhecimento, principalmente dos que se cruzavam mais connosco devido à semelhança de horários.

Também com os funcionários, principalmente com os do pavilhão de EF, a relação foi crescendo ao longo do ano, o que também ajudava na dinamização de algumas atividades, sendo o bom relacionamento no trabalho essencial.

Já com os outros professores da escola, não tínhamos grande convivência, acabando por contactar apenas com os professores da turma, em reuniões e com o DT, pelo acompanhamento que ia fazendo.

Penso que, tanto eu como os meus colegas de PES, sempre nos sentimos integrados na comunidade, pois a OC, sempre teve o cuidado de nos explicar como tudo funcionava e de reunir uma vez por semana connosco, para falar de possíveis melhorias e refletirmos sobre as nossas aulas e as dos colegas, aprendendo assim com todos um bocadinho.

Esta integração e convivência com os restantes elementos da comunidade educativa é fundamental para que o EE aprenda os papéis e funções inerentes à docência. Com efeito, foi só com esta primeira experiência de ensino (ainda que supervisionada) que me foi possível apreender a abrangência da profissão docente. É, como referem autores como Flores e os seus colaboradores (2019), uma forma de socialização secundária ou profissional, sem a qual os futuros professores não têm como aprender o que realmente é ser professor.

5.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

Tornarmo-nos professores é um processo de interiorização da noção de “pertença” à profissão (Batista et al., 2013). Durante esta jornada, aprendi a sentir a profissão, dentro e fora da sala. Um professor deve ser um exemplo, as horas que passamos na escola por si só, não chegam, se pretendemos entregar aos nossos alunos valores para eles levarem para a vida. Assim sendo, o trabalho de pesquisa fora da aula, e o cumprimento de horários e tarefas deve ser também por parte do professor igual ao que apregoa aos alunos, com o mesmo compromisso.

Ser professor é, para mim, a transmissão de importantes valores, como a responsabilidade, a cooperação, o espírito crítico, mas também de iniciativa. Para que isto aconteça nas aulas, fui tentando fazer analogias simples, que fizessem o aluno perceber a importância do que estava a dizer com exemplos reais, que eles conseguiam associar.

Para lá da aula, há um trabalho individual de pensar de que forma vou promover esses valores durante a aula, a reflexão tantas vezes falada e que deve ser complementada com a reflexão grupal, foi ela muitas vezes feita pelo NPES, ou simplesmente com um conselho do OC ou uma conversa com outros professores.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO

Do dizer ao fazer, do ouvir ao sentir, pode ser o mote para este ponto 6, pois pegando na primeira parte da frase, muitas vezes disse que ia fazer, e nem sempre consegui. Associo as dificuldades em fazer tudo o que queria da forma mais correta possível, à minha grande paixão que, inconscientemente, se foi intrometendo no meio do mestrado. Com a exigência que introduzo na minha equipa, enquanto treinador, foquei-me muitas vezes nela, e priorizando-a algumas vezes, em detrimento da escola, quando os horários coincidiam, pois também não queria deixar de fazer tudo a que me tinha proposto com eles.

Se fosse eu o primeiro a falhar, seria difícil exigir mais aos meus atletas. Daí ter sido um pouco complicado gerir a PES e o treino. No entanto, ao longo deste ano, senti um grande gosto em ensinar, tanto no treino como na escola, o que me levou a querer também fazer bem na escola. Contudo, pensava que, se num ou noutro momento fosse empurrado para o futebol, não faria mal, o que me leva à segunda parte da frase, “do ouvir ao sentir”. Passei o ano anterior a ouvir “o estágio é muito desgastante”, “tem de ser o tempo todo para aquilo”, não te metas no estágio e numa equipa”, mas a paixão pelas duas era demasiado grande para abdicar uma delas. E fui sentindo que, de facto, o que ouvia não eram só umas frases feitas, mas uma realidade, se bem que, quanto à última frase, penso que a consegui anular, precisando apenas de uma reformulação “não entrem no estágio e treinem uma equipa de futebol se querem estar a 100% nas duas”.

Mas nem tudo sendo perfeito, penso que o trabalho foi feito com algum sucesso e com qualidade, muito pela vontade e procura de conhecimento, como é o caso da formação dada pela Associação de Futebol do Porto (AFP), chamada: “1º congresso AFP, Atividade Física e Bem Estar das Populações”, que entre outros temas, nos falou da literacia motora, à qual fui aconselhado pela OC. Na verdade, considero que muitas vezes, nas reuniões com a OC, tive autênticas formações, principalmente na modalidade da ginástica, em que a OC perdeu horas sentada connosco a debater planos, o porquê de fazer ou não determinado exercício. Além disso, para organizar todas as aulas, principalmente aquelas em que o conhecimento sobre a modalidade não era tão elevado, tive de procurar nos manuais disponibilizados pela escola, por exemplo.

O seminário, bem como o projeto de investigação, tal como o nome diz acabaram por ser importantíssimos neste processo. Pode dizer-se que estas foram, talvez, as primeiras vezes em que fiz um trabalho de investigação de forma mais “real” e principalmente o expus, mais sujeito a que detetassem os meus erros e cobrassem por eles. Obviamente que isso foi uma forma de ter mais cuidado com as referências usadas, por exemplo, ou a forma como me exprimia, tendo sempre o cuidado de não usar o “acho” ou dizer que o estudo comprova, algo que na realidade não está provado ali, e é apenas o que eu penso que poderá ser.

Pelo exposto, fica clara a importância do desenvolvimento profissional de professores, que, como refere Heideman (1990, cit. p/ Garcia, 2009), se deve preocupar com as necessidades individuais, profissionais e organizativas. Deste modo, o novo cidadão deve envolver-se num trabalho incessante de formação e reformação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego.

7. REFLEXÕES FINAIS

Chegando ao fim de uma jornada tão complexa, não posso dizer que as minhas expectativas foram defraudadas, mas foram sem dúvida sofrendo alterações.

Foi, de facto, uma experiência enriquecedora, que foi vivida ao máximo, mesmo nem sempre tendo conseguido dar o máximo. Como disse, foi uma experiência vivida em paralelo com outras igualmente entusiasmantes. O que é essencial, para mim, é deixar uma marca por onde passamos. E penso que consegui levar cada aluno num cantinho do meu coração e acredito que ainda hoje eles também se lembrem de mim, como alguém diferente, exigente, mas que gostava de ouvir os problemas deles e até tentar uma resolução, para aqueles problemas dos 12 anos, que não chegam bem a ser problemas.

Dessa forma, mostrando interesse neles, penso que cativei tudo o resto, como a vontade de cooperar nas aulas, de serem autónomos e de se ajudarem, como o professor fazia. Muitas vezes se ouve falar de graves casos na escola com agressões e outras formas atroz de intimidação entre alunos e entre aluno-professor, ao invés disso as únicas interações que tive com alunos, foram de agradáveis cumprimentos enquanto caminhava pela escola, “Olá professor!”, “Professor, tudo bem? Hoje é futebol?”, extensíveis a toda a escola e não só à turma na qual dei aulas, enquanto professor estagiário, turma cujo bom ambiente e o clima positivo foi notório.

Se tinha dúvidas quanto ao modo como o NPES se relacionaria e ajudaria entre si, posso dizer que os meus colegas mais do que corresponderem, ultrapassaram as minhas expectativas. Com efeito, foi um trabalho de equipa, ainda que nem sempre os horários facilitassem. Quanto ao grupo de EF, também foi extremamente importante neste percurso; várias vezes a ele recorri, pois, apesar de desconhecer a sua existência até chegar à escola, quando cheguei percebi o quão importante é este grupo para que o ano letivo seja delineado da melhor forma.

Depois de ter terminado o ano letivo, e de o “susto” inicial se dissipar, percebi efetivamente que é um ano muito desgastante a todos os níveis, ainda assim, para ultrapassá-lo tive a preciosa ajuda da minha OC, a professora Carla Sousa, que nos guiou, de facto, de forma incondicional neste percurso e ajudou a esclarecer as nossas dúvidas. Também o Professor Paulo se mostrou disponível para nos auxiliar e guiar na PES.

Saio, assim, como pretendia nas expectativas iniciais, uma pessoa mais completa, pelo que procurou aprender, pelo que ensinou e pelo que aprendeu mesmo sem querer. Saio como pretendido desde o primeiro dia, uma pessoa diferente, uma pessoa que aprendeu a amar uma

profissão, mas essencialmente a respeitar os seus intervenientes, professores e alunos. Considero que aprendi muito com ambos, a marca que deixo nos últimos sinto ser a que queria... “um amigo que, por acaso, também lhes ensina umas coisas”.

Ceguei como um menino com um sonho, saio um menino mais adulto com muitos sonhos...

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159-185. <https://www.redalyc.org/journal/374/37453714008/html/>
- Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: O Que Sabemos? Onde Estamos? Para Onde Queremos Caminhar? *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 5(3),46-52.
- Batista, P. (2024). Formar professores para os desafios profissionais futuros: O potencial das comunidades de prática e do prático investigador. *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-20. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.776>
- Batista, P., & Graça, A. (2021). Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. *Pro-Posições*, 32, e20180084. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084>
- Batista, P., Queirós, P., & Marques, R. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Caires, S. (2012). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor.” *Análise Psicológica*, 24(1), 87–98. <https://doi.org/10.14417/ap.156>
- 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, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143-180). FADEUP.
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. da S., Anversa, A. L. B., Solera, B., Costa, L. C. A. da, Oliveira, A. A. B. de, & Souza, V. de F. M. de. (2018). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Caderno De Educação Física E Esporte*, 17(1), 61–68. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61>
- ISMAI (2017, maio 20). *Regulamento da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Consultado em 20 de setembro de 2023, em: [2-CEFD-EBS-Regulamento UC Pratica Ensino Supervisionada.pdf \(umaia.pt\)](https://www.umaia.pt/2-CEFD-EBS-Regulamento UC Pratica Ensino Supervisionada.pdf)
- Johnson, D., Johnson, R., & Karl, S. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory, *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), <https://celt.miamioh.edu/ojs/index.php/JECT/article/view/454>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa

- unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
<http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.4213>
- Ministério da Educação e Ciência. (2011). Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio. Diário da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Pinheiro, V., & Santos, F. (2017). Clima no treino e satisfação dos atletas. In J. Rodrigues & P. Sequeira (Eds.), *Contributos para a formação de treinadores de sucesso* (pp. 89-118). Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Quina, J. D. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
<http://hdl.handle.net/10198/2558>
- Resende, R., Benites, L. C., Milan, F., & Lima, R. J. F. (2018). A percepção de professores de educação física experientes na transmissão de valores. *EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação*, 5(12), 4-22. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2018.3106>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Yürük, S., & Asma, M. (2023). Peer teaching model in gymnastic education. *Journal of Sport Sciences Research*, 8(3), 586-599.
<https://celt.miamioh.edu/ojs/index.php/JECT/article/view/454>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA: ASCD.

ANEXOS

Anexo 1: Planejamento Anual

Planeamento anual 2023/24												
	Dia	Nº Anl	Conteúdo	Atividades	spaco		Dia	Nº Anl	Conteúdo	Atividades	spaco	
1º Semestre	18/set	1,2	Apresentação		1	2º Semestre	23/jan	50,51	Futsal		1	
	25/set	4,5	AD		1		05/fev	53,54	Ginástica de solo		2	
	28/set	6	AD		1		08/fev	55	Ginástica de solo		1	
	2/out	7,8	AD		1		15/fev	56	Ginástica de solo		2	
	9/out	9,10	Badminton		2		19/fev	57,58	Ginástica de solo		1	
	12/out	11	Badminton		2		22/fev	59	Ginástica de solo		3	
	16/out	12,13	Badminton		3		26/fev	60,61	Ginástica de solo		2	
	19/out	14	Badminton		3		27/fev			Mega atleta		
	23/out	15,16	Badminton		1		29/fev	62	Ginástica de solo		4	
	26/out	17	Badminton		1		4/mar	63,64	Ginástica de solo		3	
	30/out	18,19	Badminton		2		7/mar	65	Ginástica de solo		1	
	2/nov	20	Badminton		1		11/mar	66,67			SLCO	
	6/nov	21,22	Badminton		3		14/mar	68				
	9/nov	23	ARE		2		18/mar	69,70	Ginástica de solo		1	
	13/nov	24,25	ARE		1		21/mar	71	Basquetebol		2	
	16/nov	26	ARE		3		25/mar	72,73	Basquetebol		2	
	20/nov	27,28	ARE		2		26/mar				Seminário	
	23/nov	29	ARE		4		28/mar	74	Basquetebol		3	
	27/nov	30,31	ARE		3		08/abr	75,76	Basquetebol		3	
	30/nov	32	ARE		1		11/abr	77,78	Basquetebol		4	
	4/dez	33,34	ARE		1		15/abr	79,80	Basquetebol		1	
	7/dez	35		Corta-mato			18/abr	81	Basquetebol		1	
11/dez	36,37		Futsal		22/abr	82,83	Basquetebol		2			
14/dez	38		Futsal		29/abr	84,85	Basquetebol		3			
15/dez			Torneio de futebol		02/mai	86	Atletismo		3			
18/dez	39,40		Futsal		06/mai	87,88	Atletismo		1			
4/jan	41		Futsal		09/mai	89	Atletismo		1			
8/jan	42,43		Futsal		13/mai	90,91	Atletismo		2			
11/jan	44		Futsal		16/mai	92	Atletismo		1			
15/jan	45,46		Futsal		20/mai	93,94	Atletismo		3			
18/jan	47		Futsal		23/mai	95	Atletismo		2			
22/jan	48,49		Futsal		27/mai	96,97	Atletismo		1			
					29/mai				Passeio de bike			
					30/mai	98	Modalidades alternativas		3			
					03/jun	99,100	Modalidades alternativas		2			
					06/jun	101	Modalidades alternativas		4			
					13/jun	102,103	Modalidades alternativas		1			

Conteúdo	Semanas
Avaliação Diagnóstica (AD)	2
Basquetebol	4
Badminton	4
Atletismo	4
Modalidades alternativas	2
Ginástica de solo	5
Atividades rítmicas expressivas (ARE)	4
Futsal	4

Legenda:	
	Torneio de futebol
	Seminário
	Mega atleta
	Atividades rítmicas expressivas (ARE)
	Corta mato
	Passeio de bike

Legenda:	
1	Interior (lado esquerdo)
2	Interior (meio)
3	Interior (lado direito)
4	Exterior

Anexo 2: Plano de Aula

PLANO DE AULA							
ÁREA LETRADA (LÍNGUA PORTUGUESA)							
Disciplina: Língua Portuguesa		Ano: 5º ano		Unidade: Língua Portuguesa		Bimestre: 1º	
Data: 01/09/2023		Data: 08/09/2023		Data: 15/09/2023		Data: 22/09/2023	
Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]	
Objetivos Gerais: Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, a compreensão da leitura, a produção de textos escritos e a participação em discussões e debates.							
Objetivos Específicos: Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a interpretação de textos e a produção de textos escritos.							
Conteúdo	Objetivos Específicos	Conteúdo Teórico/Didático	Recursos	Atividades de Aula	Avaliação		
FRASE	1) Identificar e analisar o contexto da frase no texto.	Identificação do contexto para registro de produções.					
FRASE	2) Trabalhar a produção de frases.	O aluno realiza a produção de frases em sala.		Construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		
FRASE	3) Trabalhar a construção de frases e a interpretação do texto.	Leitura de frases em contexto e identificação do contexto para registro de produções. Sempre que um aluno passar a frase e o professor o motivar para um trabalho diferente.		Diálogo em sala de aula, sendo capaz de explicar a construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		

PLANO DE AULA							
ÁREA LETRADA (LÍNGUA PORTUGUESA)							
Disciplina: Língua Portuguesa		Ano: 5º ano		Unidade: Língua Portuguesa		Bimestre: 1º	
Data: 01/09/2023		Data: 08/09/2023		Data: 15/09/2023		Data: 22/09/2023	
Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]	
Objetivos Gerais: Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, a compreensão da leitura, a produção de textos escritos e a participação em discussões e debates.							
Objetivos Específicos: Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a interpretação de textos e a produção de textos escritos.							
Conteúdo	Objetivos Específicos	Conteúdo Teórico/Didático	Recursos	Atividades de Aula	Avaliação		
FRASE	1) Análise de frases.	Leitura de frases em contexto.		Construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		
FRASE	2) Trabalhar a produção de frases.	O aluno realiza a produção de frases em sala.		Construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		
FRASE	3) Análise de frases.	Leitura de frases em contexto e identificação do contexto para registro de produções.		Diálogo em sala de aula, sendo capaz de explicar a construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		

Referências Bibliográficas:

BRUNO, L. (2010). "Análise de frases em contexto". In: *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática.

PLANO DE AULA							
ÁREA LETRADA (LÍNGUA PORTUGUESA)							
Disciplina: Língua Portuguesa		Ano: 5º ano		Unidade: Língua Portuguesa		Bimestre: 1º	
Data: 01/09/2023		Data: 08/09/2023		Data: 15/09/2023		Data: 22/09/2023	
Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]		Professor: [Nome]	
Objetivos Gerais: Desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, a compreensão da leitura, a produção de textos escritos e a participação em discussões e debates.							
Objetivos Específicos: Desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a interpretação de textos e a produção de textos escritos.							
Conteúdo	Objetivos Específicos	Conteúdo Teórico/Didático	Recursos	Atividades de Aula	Avaliação		
FRASE	1) Análise de frases.	Leitura de frases em contexto.		Construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		
FRASE	2) Trabalhar a produção de frases.	O aluno realiza a produção de frases em sala.		Construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		
FRASE	3) Análise de frases.	Leitura de frases em contexto e identificação do contexto para registro de produções.		Diálogo em sala de aula, sendo capaz de explicar a construção de frases em sala de aula.	- Não parar - Não desistir - Ser a última		

Referências Bibliográficas:

BRUNO, L. (2010). "Análise de frases em contexto". In: *Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Ática.