Fabiana Alexandra da Silva Ferreira
Nº 27602

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

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

Junho, 2018

Ferreira, F. (2018). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2ºCiclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

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

Dedicatória

Este relatório de estágio é dedicado aos meus pais,

“Enquanto tivermos possibilidades para que tu continues a subir, sobe o mais alto que conseguires”

À Catarina, por nunca me ter deixado desistir e pela força constante.

Um Agradecimento do fundo do meu coração!

AGRADECIMENTOS.

Muito obrigado professor José Caseiro, por toda a orientação, não só durante o estágio do mestrado em ensino da educação física e desporto, mas também por me ter ajudado a criar a minha própria identidade enquanto futura docente.

À supervisora, doutora Fátima Sarmento por toda a dedicação e disponibilidade de ajuda demonstrada durante este ano tão difícil.

Obrigada ao doutor Rui Araújo por todos os desafios colocados durante o mestrado e por me ter ensinado uma lição para a vida, "eu também sou filho único e não podes colocar a exigência que queres para ti também nos outros, porque cada um tem o seu ritmo, faz o que tens a fazer".

À professora Inês Torres, um muito obrigada pelo excelente exemplo de sucesso no ensino com uma alegria e uma motivação que tenho a certeza que levarei para o futuro, obrigada também por toda a disponibilidade demonstrada para ajudar em tudo o que fosse necessário.

Obrigada, professora Gisela e professora Sandra por todas as conversas, sugestões e desafios para o futuro.

Um muito especial obrigada à professora Manuela Queirós pela orientação no desporto escolar de atletismo e por me ter demonstrado a verdadeira faceta do desporto escolar, com todas as dificuldades e desafios existentes.

Muito obrigada também aos meus colegas de estágio pela interajuda demonstrada, trocas de ideias, por todo o companheirismo, pela alegria e por terem transformado este ano num ano único. Ao vosso lado tudo se tornou mais fácil.

Obrigada Catarina por tantas noites a leres trabalhos para te certificares que não falhava nada à tua melhor amiga para que ela pudesse sempre brilhar ou até mesmo a questionares-me sobre as questões mais básicas para teres a certeza de que a matéria estava toda na ponta da língua.

Obrigada a todas as amigas de dentro e fora da universidade, Catarina, Graça, Inês, Soraia e Daniela por toda a disponibilidade para ajudar demonstrada, isso tornou-se essencial para a realização deste estágio.

Muito obrigada a toda a família e amigos, não só pela ajuda prestada, mas por compreenderem e terem paciência durante este ano tão complexo e tão difícil para mim em que tantas foram as vezes que vos deixei "pendurados" e não estive presente. Um obrigado muito caloroso ao Ricardo e ao José por se terem tornado os irmãos que eu nunca tive.

Este percurso todo trouxe inúmeras coisas boas que quero levar para a vida, mas, para isto tudo se ter concretizado foi sem dúvida graças a ti. Obrigada avô por nunca me teres deixado vacilar ou desistir, por apesar da infinita distância entre nós nunca me deixaste cair e sempre me teres ajudado a conciliar todos os trabalhos que a vida me propunha e por me ajudares a ultrapassar as dezenas de obstáculos não imagináveis que me foram colocados à frente durante este ano.

"Enquanto tivermos possibilidades para que tu continues a subir, sobe o mais alto que conseguires", uma das frases que me acompanhou não só este ano, mas durante toda a minha vida enquanto estudante. Vejam agora onde estou, aliás, onde estamos, finalmente todo o esforço deu os seus frutos, obrigada por me ajudarem a chegar aqui. Apesar de já ser um orgulho que a vossa filha tenha um curso superior acreditem que para mim é bem mais que isso, é um ciclo de estudos que termina, uma luta recompensada, um ano de aquisição de conhecimento constante, uma experiência que só acontece uma vez na vida, é simplesmente algo único.

Foi um longo caminho de 5 anos cheio de pessoas únicas, um orientador incrível, uma supervisora sempre pronta a ajudar e amigos incríveis.

Índice Geral

Introdução..... 1

I. **Dimensão Pessoal**..... 3

1. Uma decisão apartir de um precurso 3

2. Expetativas iniciais 4

II. **Prática em Contexto**……..……6

1. A importância da PES…….…….……6

2. A escola cooperante: lugar de prática……7

3. Outras turmas……..10

3.1 A turma do 9ºC……11

III. **Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção**…….…….13

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem……...13

1.1 Conceção de ensino……...13

2. Planeamento……..14

2.1 Plano anual……16

2.2 Plano por período……...17

2.3 Plano por Unidade didática……19

2.4 Plano de aula……..20

3. Realização……22

4. Avaliação……..27

4.1 Avaliação formativa……..29

4.2 Avaliação sumativa……...30

4.3 Autoavaliação……32

5. Construir e re(construir) o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação..33

6. Participação na escola e relação com a comunidade……34

6.1 Atividades realizadas……35

6.1.1 Turmas de 12º ano de ciências e tecnologias…….……..35

6.1.2 Desporto escolar de atletismo……..35

6.1.3 Corta mato escolar e regional……..36

6.1.4 Reuniões de departamento, grupo, conselhos de turma e núcleo de estágio.37

6.1.5 Mini-olimpíadas…….…….38
6.1.6 Mega sprint……..38
6.1.7 Lecionação de uma unidade didática a uma turma de 5º ano……..39
6.1.8 Seminário.……...…….……...39
7. Socialização profissional e institucional……40
8. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação……41
9. Desenvolvimento profissional……...42
10. Necessidade de formação……..42
11. Formação contínua: um imperativo da profissão……...……...43
IV. **Reflexões finais**……...……...45
1. Reflexão geral……...45
Referências Bibliográficas……..…….....47

Índice de Anexos

Anexo I- Questionário Inicial……53
Anexo II- Planeamento Anual da Turma……...54
Anexo III- Unidade Didática…….55
Anexo IV- Plano de Aula……...56
Anexo V- Reflexão de Aula……...58

Resumo

A prática de ensino supervisionada é uma unidade curricular do 2º e último ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, lecionado no Instituto Universitário da Maia e está regulamentada por normativos específicos e de acordo com a legislação em vigor (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março). Este documento, designado de relatório, visa descrever pormenorizadamente toda a minha atividade durante este estágio e refletir acerca da mesma. Todo o processo foi realizado sob a orientação e supervisão dos professores, Paulo Caseiro e Doutora Fátima Sarmento respetivamente.

Este documento encontra-se dividido em 4 Capítulos: **(I) Dimensões pessoal e profissional**, que tal como o nome indica diz respeito a uma abordagem muito pessoal de todo o meu percurso académico assim como as expetativas relativamente à prática de ensino supervisionada; **(II) Prática em contexto**, que reflete a importância da prática de ensino supervisionada, a caraterização da escola cooperante e ainda a caraterização da turma correspondente (9ºC); **(III) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção**, que se encontra organizado segundo as três áreas de desempenho previstas nas normas orientadoras do relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Instituto Universitário da Maia: Área 1- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2- Participação na escola e relação com a comunidade e Área 3- Desenvolvimento Profissional; e, por último, **(IV) Reflexões Finais** onde é apresentado todo o percurso e contributo desta experiência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O exercício da atividade profissional ocorreu na escola secundária João da Silva Correia com colaboração da escola EB2.3 de São João da Madeira, pertencente ao agrupamento de escolas João da Silva Correia que nos permitiu lecionar uma unidade didática a uma turma de 5º ano do ensino básico. Na escola secundária João da Silva Correia efluí à lecionação de aulas a uma turma de 9º Ano, uma unidade didática a duas turmas de 12º Ano de ciências e tecnologias e a algumas aulas teóricas a duas turmas de 12º Ano do curso profissional de técnico de turismo e curso profissional de técnico auxiliar de saúde. Também o desenvolvimento das competências profissionais ocorreu nas diversas dimensões do perfil geral de desempenho do professor (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

A prática de ensino supervisionada mostrou ser uma oportunidade única e muito relevante no desenvolvimento das minhas competências, enquanto futura docente no que refere ao ensino da educação física.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, DOCENTE.

Abstract

The supervised teaching practice is a curricular unit of the 2nd and final year of the Master Course in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, taught at the Maia University Institute and regulated by specific regulations and in accordance with the legislation in force (Decree-Law No. 79/2014 of May 14 and Decree-Law No. 74/2006, of March 24). This document, called the report, aims to describe in detail all my activity during this stage and to reflect on it. The entire process was carried out under the guidance and supervision of teachers, Paulo Caseiro and Doctor Fátima Sarmento respectively.

This document is divided into 4 chapters: (I) Personal and professional dimensions, as the name implies, concerns a very personal approach to my entire academic career as well as the expectations regarding the practice of supervised teaching; (II) Practice in context, which reflects the importance of supervised teaching practice, characterization of the cooperating school and also the characterization of the corresponding class (9ºC); (III) Professional practice: from the analysis plan to the intervention, which is organized according to the three areas of performance foreseen in the guidelines of the report of the Supervised Teaching Practice of the Maia University Institute: Area 1- Organization and Management of Teaching and of Learning; Area 2 - Participation in the school and relationship with the community and Area 3 - Professional Development; and, finally, (IV) Final Thoughts where the whole course and contribution of this experience is presented for my personal and professional development.

The professional activity took place in the secondary school João da Silva Correia with the collaboration of the school EB2.3 of São João da Madeira, belonging to the group of schools João da Silva Correia that allowed us to teach a didactic unit to a group of 5th year of teaching basic. In the secondary school João da Silva Correia effluí to the teaching of classes to a class of 9th Year, a didactic unit to two classes of 12º Year of sciences and technologies and to some theoretical classes to two classes of 12º Year of the professional course of tourist technician and professional course of auxiliary health technician. Also, the development of professional competences occurred in the various dimensions of the general profile of the teacher's performance (Decree-Law no. 240/2001, of August 30).

The practice of supervised teaching has shown to be a unique and very relevant opportunity in the development of my competences, as a future teacher in what refers to the teaching of physical education.

KEY WORDS: PHYSICAL EDUCATION, PRACTICE OF SUPERVISED EDUCATION, TEACHER.

Abreviaturas

AF – Aptidão Física

ASE - Ação Social Escolar

DE - Desporto Escolar

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

ESJSC - Escola Secundária João da Silva Correia

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

NE - Núcleo de Estágio

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OC - Orientador Cooperante

PAA - Plano Anual de Atividades

PEI – Programa Educativo Individual

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

UD - Unidade Didática

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

Introdução

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

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

A PES estendeu-se ao longo do ano letivo 2017/2018, na Escola Secundária João da Silva Correia (ESJSC), onde a estudante estagiária (EE) teve ao seu encargo uma turma de 9º ano de escolaridade, durante todo o ano letivo. Lecionou ainda, em momentos distintos, aulas teóricas a duas turmas do curso profissional de saúde e a uma turma do curso profissional de turismo assim como uma unidade didática (UD) de judo a duas turmas de 12º ano de escolaridade do curso de ciências e tecnologias e uma UD de atletismo a uma turma de 5º ano de escolaridade na escola EB 2.3 de são João da madeira. Todo este processo teve a devida orientação diária de um orientador cooperante (OC) que acompanhava e guiava a EE na sua função de docência, prática pedagógica e desenvolvimento profissional e foi supervisionado pelo ISMAI através da supervisora Doutora Fátima Sarmento.

É importante referir que a PES foi o culminar de toda a informação, conhecimento e estratégias adquiridas ao longo de três anos de licenciatura e mais dois anos de mestrado, mas é ainda mais importante referir de que se trata este relatório.

Este relatório é um documento reflexivo, devidamente fundamentado que interpreta, expõe e reflete acerca de todos os momentos vivenciados ao longo deste ano letivo, onde cada dificuldade se transformou num degrau para que pudesse subir cada vez mais alto. Acredito que este percurso com certeza será difícil, mas não impossível de concretizar ou de expor em palavras. Apesar de estas, nem sempre serem capazes de expressar o que foi vivenciado.

Este documento encontra-se organizado em quatro capítulos. O primeiro reflete uma abordagem muito pessoal de todo o meu percurso académico assim como as expectativas relativamente à PES. O segundo capítulo faz alusão à importância desta Prática de Ensino Supervisionada e apresenta a caraterização do local onde ela decorreu. O terceiro capítulo relata as experiências vivenciadas ao longo da PES onde surge integrada a planificação, a realização

e a avaliação. Neste capítulo é também abordada a participação da EE na escola, onde são referenciadas algumas atividades realizadas ao longo do ano e a relação que foi estabelecida com a comunidade educativa. No seguimento deste capítulo são expostos inúmeros exemplos onde a necessidade de (re)construção do conhecimento foi constante de modo a que pudesse melhorar todo o complexo processo de ensino e aprendizagem. No último capítulo apresentam-se as reflexões finais sobre todo o processo e o seu impacto, assim como o contributo desta experiência para o contexto escolar.

I. Dimensões: pessoal e profissional

1. Uma decisão a partir de um percurso

Torna-se muito mais fácil falar dos outros do que falar de nós próprios por isso é que esta autoanálise se torna uma tarefa tão complexa.

Natural de São João de Ver, uma pequenina freguesia de Santa Maria da Feira comecei os meus estudos na escola primária da Giesteira, iniciei o meu segundo ciclo na Escola EB2.3 do Cavaco onde conheci uma professora de educação física (EF) que marcou toda a minha infância e juventude com o seu gosto pelo ensino e exigência depositada nos seus alunos, talvez fosse esse o momento em que surgiu a vontade de seguir esse modelo.

Quando conclui o ensino básico, passei para a Escola Secundária de Santa Maria da Feira para realizar o curso de Ciências e Tecnologias que era a área que naquela altura e naquela escola me daria bases e me permitiria perseguir o sonho de ser professora de EF.

Desde sempre fui uma menina irrequieta e conhecida como o "bichinho carpinteiro" da família e o desporto desde muito cedo entrou na minha vida para responder a essa necessidade de movimento. Aos 5 anos tive a minha primeira experiência no atletismo e desde aí tive a certeza que queria praticar a modalidade para o resto da minha vida.

Comecei por experimentar todas as disciplinas que o atletismo tinha para me dar. Participei em competições de estrada e em pista e foi nestas onde me senti verdadeiramente feliz e realizada. Atualmente ainda faço heptatlo e reconheço que a prática desportiva tem tido um valor incalculável para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Recentemente, há cerca de um ano, ingressei no rugby, modalidade que me permitiu experienciar e ter uma noção completamente diferente do que é um desporto coletivo, conhecimento este que até aqui desconhecia.

As competições não trouxeram só títulos nacionais e medalhas, trouxeram bem mais que isso, a disciplina, a organização, a persistência, foram valores que me ajudaram a ser ainda mais forte e mais exigente comigo própria. Mas todo este percurso desportivo de 16/17 anos em 23 de vida não ficará por aqui, espero um dia ser uma excelente professora e treinadora de atletismo e levar aos meus alunos e atletas todo o conhecimento que tenho vindo a acumular ao longo destes anos.

Contrariando um pouco o meu histórico familiar, onde ninguém possui um curso superior e as aspirações da minha mãe que queria que um dia eu estivesse ligada à medicina, optei por seguir educação física. Toda a minha paixão pelo desporto assim como a influência

de um excelente exemplo de ensino de EF no passado levaram a que esta escolha fosse óbvia para mim. Também Machado (1995) refere que o professor pode moldar o carácter dos alunos, pois, ele é responsável por proporcionar muitas descobertas e experiências.

Apesar de todas as dificuldades, seria impossível para mim não tentar seguir um sonho, sempre me ensinaram que só saberia que conseguia se tentasse. Sempre senti uma atração inexplicável por ensinar tudo o que sabia, particularmente estratégias desportivas e, talvez por isso esta paixão pelo ensino da educação física e do desporto tenha surgido tão precocemente.

Encontro-me neste momento a frequentar o ISMAI no 2º Ano do mestrado em ensino da educação física e desporto nos ensinos básico e secundário e a estagiar numa escola completamente nova para mim a escola secundária João da Silva Correia localizada em São João da Madeira, a pouco mais de 15km de minha casa. Os momentos mais marcantes foram passados nesta Universidade, onde desenvolvi toda a minha personalidade talvez um pouco séria e de autossuperação devido a toda a exigência que depositaram em mim no passado. Tinha a certeza que iria fazer de tudo para realizar todos os objetivos que tinha estipulado para o meu futuro.

Pretendo assim, enquanto professora de EF contribuir para o desenvolvimento dos alunos e influenciá-los positivamente como um dia fizeram comigo, levando-os a criar hábitos desportivos, o gosto pela atividade física, a cultura desportiva e a aquisição de valores inerentes ao desporto, entre outras valências.

2. Expectativas iniciais

Todos os anos fui criando expectativas em relação a este momento, questionando a minha capacidade de lecionar e até mesmo os conhecimentos. Estas expectativas à medida que o ano de estágio se aproximava foram-se exacerbando, a excitação e a ansiedade tomam conta de nós, tal como de um aluno no seu primeiro dia de aulas. Com a devida antecedência comecei a organizar todo o material que tinha ao meu dispor de anos anteriores, como livros, planos de aula, progressões pedagógicas e até grelhas de avaliação diagnóstica. Apesar de toda esta agitação e vontade de iniciar, sentia um misto de preocupação, que chegava a ser de pânico levando-me cada vez mais a sentir incertezas acerca da minha capacidade para ingressar neste processo que se avizinhava complexo.

Este momento de mudança leva o estudante estagiário a viver contradições e sentimentos de ambivalência que advêm da duplicidade de papéis de ser professor e, simultaneamente, estudante (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005)

Confesso que as minhas maiores curiosidades são como será a turma, se serei eu o tipo de professora que os alunos idealizaram ou até mesmo como será estar pela primeira vez em frente a uma turma. Apesar de todas as preocupações que vão surgindo, as expectativas são altas, acredito que tenho conhecimento suficiente para superar qualquer dificuldade, e se não tiver sei que as minhas caraterísticas pessoais me permitem ultrapassar esse obstáculo. Enquanto EE espero transmitir aprendizagens ricas, tanto ao nível da educação física como ao nível pessoal, dando ideais de coerência e respeito para que estes jovens possam viver em plenitude. Tal como é referido no plano nacional de educação física, é importante que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que lhe é devido, deixando de ser vista, por um lado, como mera evacuação emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação ou orientação de alguns jovens que são "naturalmente dotados" para se tornarem artistas da performance desportiva, para isso, é necessário que com o decorrer do estágio pedagógico haja uma procura constante de desenvolvimento de saberes e competências de modo a melhorar a minha performance enquanto docente.

A turma pela qual ficarei responsável será trabalhada com serenidade e com entusiasmo e acredito que com muita dedicação e com alguma sensibilidade a turma poderá atingir resultados fantásticos.

II. Prática em contexto

1. A importância da PES

De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho da sua função, pode moldar o caráter dos jovens e deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspetos físicos e motores, como também as componentes sociais, culturais e psicológicas.

Pelo facto dos EE não terem a habilidade que é adquirida pela experiência, esta prática é chamada de supervisionada.

Para Nóvoa (2009) existem cinco facetas que definem um bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social. O mesmo autor defende ainda que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, baseada numa combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas tendo como âncora sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

A importância desta prática é inquestionável de modo a atingirmos o sucesso, mas a sua supervisão é inquestionável de modo a regular todo o processo para aquisição das características suprarreferidas. É aqui que Alarcão e Tavares (1987) defendem esta ideia afirmando que neste contexto, a supervisão se pode mostrar essencial, uma vez que um professor mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou, nesta circunstância, candidato a professor no seu desenvolvimento profissional e humano.

Para Tardif (2002) é na prática de ensino supervisionada que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, ao mesmo tempo que se torna um momento muito importante de formação inicial através do primeiro impacto com a realidade, enquanto que para Albuquerque *et al.* (2005) aqui existe a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor.

A PES, que se encontra inserida no estágio pedagógico, é o processo de formação que qualifica o EE para a prática docente, contudo, a passagem a EE expressa uma descontinuidade tripartida, da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e de aluno para a prática, destacando-se como fortes e marcantes fatores de socialização o contexto prático em que se passa a atuar e os elementos que têm a responsabilidade de o avaliar (Pacheco, 1995).

Em toda a PES, tanto o supervisor como o OC têm um papel crucial, uma vez que possibilitam a inserção profissional e o desenvolvimento socioprofissional do EE, de forma progressiva e orientada (Albuquerque, Aranha, Gonçalves, Pinheiro, & Resende, 2012).

O orientador cooperante contacta constantemente com o EE em todas as suas experiências e interage de forma direta e sistemática com o mesmo, Hynes-Dussel (1999) identifica-o como uma figura primordial do estágio pedagógico referindo-se a ele como "a pessoa mais significativa" pelo simples facto de passar mais tempo com os EE do qualquer outro formador.

Pelo que foi acima referido é percetível que a PES é fundamental na integração do EE na sua vida profissional fazendo com que, este, em contexto prático desenvolva todas as competências profissionais tais como a crítica e a reflexão de modo a corresponder com sucesso aos desafios e às exigências que poderão surgir com o decorrer da profissão.

2. A escola cooperante: lugar de prática

De acordo com Pestana, para uma escola sobreviver perante um mercado cada vez mais exigente e competitivo na atualidade é importante que a escola tenha algumas obrigações perante os seus alunos.

> É fundamental que o corpo diretor da escola (empresa) entenda que os seus alunos (clientes) representam a razão da existência da sua escola, que o seu maior patrimônio são funcionários e professores. E principalmente, na condição de prestadores de serviços, precisam investir continuamente em recursos humanos, científicos e tecnológicos. Nenhuma organização, seja ela política ou econômica, pode fechar os olhos a essas mudanças. A empresa de hoje não se limita mais ao seu tamanho físico ou poder económico. A estrutura jurídica que quiser ultrapassar os próximos dez anos deve estar comprometida com a sua rua, o seu bairro, a sua cidade, o seu país. (Pestana, 2003 p.22).

De acordo com Cunha (2008), as transformações sociais, para além de rápidas e muito importantes, exigem à profissão docente um conjunto de papéis cada vez mais difíceis de concretizar. O professor tem como desafio, acompanhar a velocidade alucinante das novas tecnologias, adaptar-se às transformações do meio e da sociedade e estar em constante atualização. Goodyear e Dundley (2015) afirmam que por um lado, o desenvolvimento de boas práticas de ensino está muito dependente da atuação do professor, mas por outro, é inegável que as caraterísticas dos diversos intervenientes com os quais o professor tem de se relacionar, influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

De modo a que a intervenção pedagógica tenha significado, é necessário ter, antes de mais, um conhecimento aprofundado da escola e das suas caraterísticas, potencialidades e necessidades (Albuquerque, Resende & Costa, 2013). Por outro lado, o meio envolvente é crucial e influencia determinantemente os alunos (Goodyer & Dundley, 2015), portanto, uma análise dos contextos social, cultural, económico e desportivo, poderão ser uma mais-valia para o professor de educação física, podendo-o levar a adequar as suas ações de modo a melhorar a sua interação com os alunos e ainda, à criação de elementos facilitadores no processo de aprendizagem dos mesmos (Seabra, Silva, & Resende, 2016).

O estágio pedagógico decorreu na Escola Secundária João da Silva Correia que se localiza em São João da Madeira que é o mais pequeno município Português, no entanto, é um centro urbano de grande influência regional, com uma população residente estimada, atualmente, em cerca de 21.102 habitantes. A população do concelho apresenta uma taxa de escolarização situada maioritariamente nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, diminuindo no 3º ciclo e ainda mais no ensino secundário, onde se assinala uma taxa elevada de insucesso e abandono. Relativamente à frequência no ensino superior, embora a taxa seja baixa, à semelhança do resto do país, sofreu uma evolução positiva refletindo um reforço de nível de qualificação académica da população residente que acompanha o crescimento do concelho. Este crescimento ao nível das qualificações académicas tem sido influenciado pelo contributo da atividade da instituição escola e de outras instituições culturais, artísticas e desportivas, entre as quais se destacam os Paços da Cultura, a Biblioteca Municipal, a Academia de Música, o Centro de Arte e Associações Desportivas como a ADS (associação desportiva sanjoanense), o Clube do Campismo de São João da Madeira, os Serviços Sociais de São João da Madeira, a AEJ (associação estamos juntos), o Dínamo Sanjoanense, a APROJ (associação de promoção da juventude), entre outros. No âmbito da sua função promotora de instrução e cultura, estas instituições têm desenvolvido projetos de animação cultural no campo da literatura, da música, das artes plásticas e do desporto.

A ESJSC é a sede do Agrupamento de Escolas João da Silva Correia, que é composto por 7 escolas, a escola EB 2.3 de São João da Madeira, a escola EB 1 do Carquejido, a escola EB 1 do Casaldelo, a escola EB 1 Conde Dias Garcia, a escola EB 1 Fontaínhas e ainda a escola EB 1 Parrinho. A ESJSC possui horários de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1ºciclo e Atividades da Componente de Apoio à Família (CAF) nos jardins de infância. Para o desenvolvimento das componentes curriculares do 2º e 3º ciclos, que ocorre nas tardes de quarta feira, é libertado o último bloco da componente letiva que se destina a atividades

extracurriculares e à realização de reuniões. Devido às condições de vida, que por vezes nem sempre são as melhores, a escola atribui uma bolsa de mérito aos alunos do ensino secundário que, cumulativamente, integrem um dos escalões de Ação Social Escolar (ASE), tenham obtido aprovação em todas as disciplinas do ano anterior e cuja classificação média tenha sido igual ou superior a nível 4 para alunos do 9º ano, e igual ou superior a 14 valores, para alunos dos 10.º e 11.º anos de escolaridade. A escola dispõe ainda de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) nas disciplinas, onde os alunos revelam maiores dificuldades, mediante proposta dos professores do conselho de turma.

A escola entre os anos de 2012 e 2015 possuía um contrato de autonomia, tinha também um clube de matemática, um clube de ciências e Eco-Escolas, um clube de teatro "Lua Nova", um clube de jovens solidários e um clube de guitarra, envolvendo nestas atividades um número elevado de alunos. Atualmente, o agrupamento mantém alguns destes clubes e oferece aos seus alunos um conjunto de atividades do desporto escolar (DE), nomeadamente grupo equipa (GE) de voleibol, de ginástica, de ténis, de natação e mais recentemente foi associado ao projeto de DE o GE de atletismo no qual estou inserida e a participar enquanto treinadora.

A ESJSC, tem como oferta o 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º, 9º), o ensino Secundário (10º, 11º e 12º) dos cursos Cientifico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades) e dispõe ainda de um leque de ofertas educativas, nos Cursos Profissionais (Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Turismo, Técnico de Manutenção Industrial Mecatrónica Automóvel). Possui cerca de 608 alunos distribuídos por 26 turmas, cerca de 120 docentes sendo que alguns deles lecionam também nas outras escolas do agrupamento. Conta com o apoio de 18 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores. Existem ainda os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) da responsabilidade de 2 psicólogos.

Bastante moderna a ESJSC é uma escola do Futuro, possui na Biblioteca Escola 5 *iPad* para a realização de trabalhos escolares ou para objetivos lúdicos, cuja utilização não pode exceder os 30 minutos, a sua aquisição teve como objetivo a promoção da leitura em formato digital. O facto de existir uma associação de estudantes na escola, permite que haja um equilíbrio entre a exigência de excelência para com os alunos e uma estabilidade por parte dos mesmos, por ser um agrupamento tão grande e possuir um leque de oportunidades tão abrangente utiliza-se muitas vezes a frase já antiga da escola … mais diversidade, a mesma Identidade.

Relativamente aos espaços destinados à prática de educação física, a escola encontra-se bem equipada, possui um pavilhão coberto, com pavimento adequado que se encontra dividido em três espaços (E1, E2, E3) e um campo exterior, com marcações para a prática de basquetebol (3 campos), de voleibol (1 campo), de ténis (1 campo) e andebol/futsal (1 campo). Existe ainda uma pista de 40 metros com 2 corredores e um setor destinado à prática de salto em comprimento com caixa de areia. Quanto ao material desportivo destinado às aulas, existe uma grande variedade, de boa qualidade e em quantidade suficiente para a lecionação das modalidades. Com as instalações que apresenta e com a excelente rotação de espaços, é possível adaptar todas as modalidades ao espaço pois nunca se encontram mais do que três turmas em simultâneo no pavilhão, sendo que a turma que se encontra no E1 tem prioridade em utilizar o espaço exterior.

3. Outras turmas

Segundo Bento (2003) é importante que o professor conheça muito bem os seus alunos de modo a desenvolver todo o processo de ensino e aprendizagem de forma positiva. Além disso, Cunha (2008), acrescenta que os ritmos de aprendizagem variam consoante as capacidades, motivações e os interesses de cada aluno. Perante isto é essencial caracterizar uma turma para, deste modo, ajustar todo o processo de ensino e aprendizagem. Concluímos assim que numa turma existem diferentes formas e ritmos de aprendizagem e cabe ao professor conhecê-las e ajustar o ensino de acordo com as mesmas.

Nu início do ano letivo foram atribuídas 7 turmas ao OC, três do 9º ano de escolaridade, duas do 12º ano de escolaridade de cursos profissionais distintos (uma do curso profissional de técnico de turismo e uma do curso profissional de técnico de saúde) e duas do 12º ano de escolaridade do curso de ciências e tecnologias. Decidiu-se que cada EE ficaria com uma turma de 9º ano de modo a obter distribuições equilibradas de turmas. Já as turmas de 12º ano ficariam inicialmente ao encargo do OC e posteriormente, cada EE teria oportunidade de intervir nestas turmas lecionando uma UD às turmas do curso de ciências e tecnologias e uma aula teórica às turmas de cursos profissionais.

Durante o ano letivo ainda foi possível ter breves contactos com outras turmas, lecionando algumas unidades didáticas ou ficando responsável por pequenos grupos de trabalho durante uma aula.

O 5ºB era uma turma praticamente desconhecida, tinha havido breves contactos com a mesma aquando da implementação do projeto de intervenção sugerido pelo ISMAI na unidade curricular de Projetos de Intervenção I. Tratava-se de uma turma constituída por 26 alunos, 9 raparigas e 17 rapazes, empenhada e com boa disponibilidade motora, no entanto, ao nível disciplinar era uma turma agitada e com comportamentos desviantes por parte de alguns alunos. Na respetiva turma, houve a oportunidade de lecionar 6 aulas da UD de atletismo, onde foi abordado o lançamento da bola e corrida de velocidade, de modo a cumprir o previsto que seria lecionar uma UD a uma turma do grupo 260.

3.1 A turma do 9º C

A turma C do 9º ano de escolaridade, foi regida por mim, durante todo o ano letivo. Era constituída por 22 Alunos, sendo 9 raparigas e 13 rapazes, dos quais dois alunos, 1 rapaz e 1 rapariga com espectro de Autismo, apresentando, por isso, necessidades educativas especiais (NEE). Apesar de estarem abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, a nível de EF não houve necessidade de se definirem adequações curriculares. A turma apresentava uma média de idades de 14 anos com a seguinte distribuição: 3 alunos com 16 anos, 15 alunos com 14 anos e 4 alunos com 13 anos. Na transição do 8º ano para o 9º ano, 17 alunos não apresentavam qualquer negativa, 3 alunos apresentavam 1 negativa, 1 aluno apresentava 3 negativas e 1 aluno apresentava 6 negativas.

A grande maioria dos alunos da turma não possuía qualquer apoio ao estudo, mas em contrapartida a maioria praticava atividades extracurriculares fora da escola.

Para a obtenção de dados mais específicos relacionados com a EF, foi distribuído um questionário no início do ano letivo aos alunos da turma. De forma geral a turma possuía baixas expectativas em relação à disciplina de educação física.

Relativamente às modalidades favoritas, tal como já suspeitava, o futebol foi escolhido pela maioria dos alunos, contudo este desporto não foi abordado durante o ano letivo.

Quanto à prática desportiva 12 alunos dos alunos (54,5%) praticavam regularmente algum tipo de desporto e 10 alunos (45,4%) não praticavam nenhum. Quanto à participação em GE do DE apenas 3 alunos da turma participaram nessas atividades.

Por último e no que refere a problemas de saúde, nenhum dos alunos apresentava dificuldades motoras, no entanto 7 (31,8%) apresentavam problemas de visão, 1 (4,5%) com problemas de audição, 4 alunos (18,1%) apresentavam problemas de alergias e 3 alunos (13,6%)

apresentavam problemas de asma. No entanto, uma vez que estes problemas não apresentavam implicações agravadas para a prática de educação física todos eles tiveram uma participação ativa nas aulas.

Ao nível do agregado familiar existiam casos monoparentais e alunos que não residiam com os seus progenitores e, portanto, teriam de ser abordados com algum cuidado. Apesar de alguns ambientes familiares parecerem adversos, não se registaram problemas disciplinares. O conjunto de informações recolhidas levou à compreensão de alguns comportamentos ou atitudes que os alunos tinham, como a constante carência de atenção ou até mesmo alguma instabilidade emocional.

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

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

1.1 Conceção de ensino

A educação física permite aos alunos colocar em prática competências que irão favorecer uma boa condição física e saúde ao longo de toda a vida. O domínio precoce de aptidões físicas básicas, contribui de forma crucial para ajudar os estudantes a desempenhar e a compreender o valor das atividades físicas e desportivas na sua educação (Comissão Europeia, 2013).

Para Bento (2004) a participação em variadas atividades físicas comporta um conhecimento e perceção centrados em princípios e conceitos como "regras de jogo", competição leal (*fair play*) e respeito, consciência tática e física, bem como uma consciência social, associada à interação pessoal e esforço de equipa em inúmeros desportos.

É importante que todo o processo de lecionação seja bem preparado, planeado, realizado e avaliado para que se consigam atingir todos os objetivos, no entanto, e segundo Rodrigues (2001) existem descontinuidades entre o pensado e o agido, entre o desejado e o realizado e, por isso, o professor precisa que lhe seja dada a possibilidade de "se ver ao espelho". De modo a que todo trabalho se desenvolva no percurso desejado, é necessária uma exaustiva reflexão que pode ser esse mesmo "espelho" do professor.

Segundo Zeichner e Liston (1996) existem aspetos que caracterizam a prática do professor reflexivo, nomeadamente o de ser capaz de analisar e enfrentar os problemas que se colocam na sua atividade profissional, o ser capaz de assumir valores em que acredita, o estar atento aos contextos culturais e institucionais e o ser capaz de se envolver na mudança, tornando-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

O ano letivo iniciou-se com a análise dos documentos orientadores que nos foram fornecidos pelo ISMAI e pela escola, principalmente o projeto educativo, o regulamento interno da escola, o programa nacional de educação física (PNEF), o plano anual de atividades (PAA) entre outros. Umas semanas após o início do ano letivo foram ainda analisados documentos como o *roulement* de instalações e o inventário de material. Foi necessária uma recolha de informações sobre o contexto de inserção da escola de modo a conhecer melhor a zona de proveniência dos alunos.

Em reunião de conselho de turma foi possível recolher outros dados relevantes sobre os alunos como por exemplo: informações acerca do contexto familiar, zona de residência, problemas de saúde e dados relacionados com a sua escolarização, o aproveitamento, o gosto pela disciplina, o relacionamento interpessoal e as maiores dificuldades sentidas pelo docente anterior perante a turma. Quanto aos alunos com NEE, foi possível recolher informações acerca da situação relacionada com a deficiência que apresentavam e algumas estratégias de intervenção. Foi também apresentado aos professores o PEI (Programa de Ensino Individualizado) destes alunos, assim como as medidas educativas a serem aplicadas. A recolha de toda a informação foi complementada com documentos e diretrizes cedidos pela diretora de turma.

2. Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)

Padilha (2001) define o planeamento de ensino como o processo de deliberação sobre a atuação real dos professores no seu trabalho pedagógico, envolvendo a previsão, organização do processo de ensino e aprendizagem. Para Januário, Anacleto e Henrique (2015) o planeamento é uma atividade humana fundamental, pela possibilidade que oferece de nos guiar e de enfrentar sistemas imprevisíveis, como é o caso do ensino.

Segundo Bento (2003) e Januário (1996) o processo de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas, nomeadamente no desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância pratico-social do ensino. Para os mesmos autores deve também ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento enquanto atividade "ativa", criteriosa, autónoma e criativa.

Este planeamento tem de assentar nas condições de ensino, nos alunos que integram a turma, nas matérias a lecionar, nas metodologias a aplicar.

O ritmo de ensino deve ser moderado e adaptado a todos os alunos, suportando esta ideia, Mesquita e Rosado (2011) salientam que não é possível aprender tudo de uma só vez, sob pena de cair no risco de nada aprender. Para isso, esta área tem o propósito de criar estratégias capazes de promover uma aprendizagem eficaz sustentadas em três pontos essenciais: o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

O planeamento foi uma das primeiras atividades a realizar mostrando-se favorável em relação a todo o processo de ensino e aprendizagem, este, por não se poder realizar no vazio, deve de assentar não só nas indicações programáticas para a disciplina, mas também na análise

do contexto escolar, nas caraterísticas do meio em que se insere e no perfil dos alunos (Bento, 2003; Januário, 1996). A análise do contexto, das caraterísticas do meio e do perfil dos alunos pode ser uma mais valia para o professor de EF pois permite criar um referencial sobre as origens e meio de inserção dos alunos de modo a que o professor possa adequar as suas ações e criar elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem. Para Banks (2002) professores que compreendem a dinâmica dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor com os praticantes e conseguem obter melhores níveis de empenhamento.

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, assim que o processo de planeamento começou foram procuradas informações pertinentes para que todo o planeamento fosse sustentado por uma base sólida de conhecimentos.

A análises de todos os documentos estruturantes da ESJSC foi essencial para a perceção de caraterísticas importantes intrínsecas à escola. O primeiro documento a ser analisado foi o PE onde foi possível encontrar, entre outras informações, objetivos, linhas de atuação, metas, instrumentos de avaliação, visão e missão do agrupamento, assim como caraterísticas globais dos alunos, condições económicas, culturais e sociais das suas famílias.

Em relação aos documentos estruturantes da escola, a leitura do RI e do Estatuto do Aluno mostrou-se muito importante para o estabelecimento de regras, de modo a que todo este processo de preparação do ano letivo pudesse ser realizado com responsabilidade. Ainda neste documento foi possível percecionar a diferente forma de atuação dos vários departamentos e grupos disciplinares assim como a interação que desenvolvem entre si nas diferentes atividades escolares.

A análise e reformulação do PAA do grupo disciplinar de educação física, também mostrou ser muito importante, uma vez que possibilitou interligar algumas das atividades realizadas a objetivos a alcançar nas unidades didáticas como foi o caso do corta-mato escolar, as miniolimpíadas e o mega-sprint, associando desta forma, o corta-mato e o mega-sprint à UD de atletismo, melhorando aspetos como a velocidade e resistência. As miniolimpíadas surgiram como reforço de UD coletivas como o basquetebol, andebol, badminton, futebol e voleibol.

Também foram elaborados documentos relativos ao planeamento anual, numa primeira fase como resposta ao início frenético do ano letivo, foi elaborado um documento que continha apenas a distribuição das unidades didáticas e os conteúdos a abordar nas mesmas pelas diferentes aulas consoante o *roulement.*

Mais tarde foi elaborado um documento, seguindo os ideais de Vickers (1990) que pormenorizadamente refletia o que seria abordado em cada uma das aulas a lecionar, nomeadamente a extensão e a sequência das matérias, que foram distribuídas pelos diferentes tempos letivos numa grelha.

De modo a facilitar todo o trabalho utilizaram-se modelos de estrutura de conhecimento (MEC) de anos anteriores e com as adaptações necessárias para facilitar a organização do processo de ensino e aprendizagem.

Outros documentos escolares também foram importantes no processo de planificação, nomeadamente: o calendário escolar, o inventário do material, o *roulement* das instalações e os critérios de avaliação.

Para terminar, a análise de um documento elaborado pelos EE foi crucial. A caraterização da turma através de questionários realizados e de uma análise *swot* da mesma, sem dúvida vieram dar outra visão sobre a turma ao nível das caraterísticas pessoais e em relação a importantes ajustamentos a serem efetuados.

Assim sendo, procedeu-se à planificação anual, por Período, por Unidades Didáticas e Planos de Aula.

2.1. Plano Anual

Para Bento (2003), o plano anual fragmenta-se em períodos, com diferentes unidades didáticas e é um plano sem particularidades de atuação ao longo do ano, que apesar de tudo requer trabalho de preparação, de análise e de balanço, assim como reflexão a longo prazo. Este constitui um dos elementos mais importantes numa escola uma vez que sintetiza tudo o que será concretizado ao longo do ano letivo (nº de aulas, espaços e rotações, conteúdos a lecionar, entre outros elementos), constituindo um documento que facilita a orientação do professor relativamente à organização da sua prática.

Com auxílio do grupo de EF, este foi dos primeiros documentos a elaborar. Inicialmente nas reuniões de grupo foi definido como seria realizada a rotação dos espaços e qual o primeiro espaço que cada professor iria ocupar, depois foram selecionados os conteúdos a abordar. Tal como se referiu anteriormente, na ESJSC existem quatro espaços disponíveis para a lecionação, um espaço exterior e três espaços interiores (o pavilhão dividido em três espaços (E1, E2 e E3).

As semanas de rotação variavam entre 4 e 7 semanas. Devido a este *roulement*, as aulas foram organizadas em blocos, mas sempre que possível optou-se por exercícios que apelassem à transversalidade de aprendizagens para preparar a unidade didática seguinte a abordar.

Na ESJSC as primeiras aulas foram para a aplicação da bateria de testes fitescola, esta, tem como principal objetivo avaliar a aptidão física (AF) e a atividade física de crianças e adolescentes. Para o efeito, integra uma bateria de testes dividida em três áreas, a Aptidão Aeróbia (Vai-vem e milha), a Composição Corporal (índice de massa corporal, massa gorda e perímetro da cintura) e a Aptidão Muscular (obtida através da avaliação da força superior, média e inferior, e da flexibilidade dos membros inferiores e dos ombros). Estes testes mostraram-se importantes pois através da comparação dos resultados com as tabelas de referência, foi possível verificar se os alunos se encontravam na zona saudável da AF. Também na escola, as tabelas eram utilizadas para quantificar a AF dos alunos (que constitui um dos domínios de avaliação).

Ao longo do restante ano letivo, e como é habitual na escola, foram abordadas seis modalidades, nomeadamente ginástica acrobática, ginástica de aparelhos, andebol, ténis (um desporto de raquetes obrigatoriamente) e dois desportos alternativos que por opção pessoal e por não ser do conhecimento da turma foram selecionados o bitoque rugby e o judo. O respeito, a cooperação, o trabalho em equipa, a persistência, entre outros, foram conceitos psicossociais abordados ao longo de todo o ano letivo.

2.2 Planeamento por Período

O planeamento foi realizado consoante a rotação de espaços, como já foi referido no plano anual. No primeiro período ficou destinado aos EE inicialmente o espaço 3, por isso, foi escolhida a modalidade de basquetebol devido à localização das tabelas com cestos neste espaço e por ser uma modalidade que, segundo os questionários preenchidos pela turma era uma modalidade de continuidade do ano anterior e reconhecida pela maioria dos alunos.

Seguidamente, e como surge a primeira rotação, escolheu-se a modalidade de atletismo, depois de algum tempo à frente da turma achei essencial afirmar-me perante a mesma como uma profissional e atleta há sensivelmente 16 anos, devido a essa experiência e a um conhecimento acrescido dos conteúdos poderia adotar estratégias de intervenção mais diversificadas, dar feedbacks mais assertivos assim como diferenciar ao máximo as situações

de aprendizagem propostas. Para além destas mais-valias, podia ser uma excelente oportunidade para elevar os meus níveis de confiança.

Como última modalidade do primeiro período escolheu-se a ginástica acrobática para completar o tempo que restava no Espaço 1. Neste espaço, tivemos acesso aos colchões e às colunas de música, também existe uma proximidade do espaço à arrecadação do material e onde existe a prioridade de lecionar as UD de escalada, todas as vertentes da ginástica e atletismo.

No segundo período preferiu-se começar com a UD de bitoque rugby (alternativa 1), uma modalidade alternativa que foi escolhida, devido à minha recente experiência europeia no rugby. Foi uma excelente oportunidade de ensino da modalidade por parte de alguém com alguma prática na mesma. Tal como no atletismo, a experiência no rugby permitiu usufruir de um leque de conhecimentos extensos cuja aplicação permitia criar situações de aprendizagem diversificadas e ricas e, ao mesmo tempo transmitir feedbacks assertivos. Ainda neste espaço foi possível lecionar algumas das aulas de ténis, no entanto a utilização do espaço exterior foi impossível devido às condições climatéricas adversas, que se fizeram sentir. Como terceira modalidade foi selecionado o andebol, devido ao regresso ao espaço 3 e apresentar caraterísticas adequadas para a lecionação de desportos com balizas. Ao longo deste período procedeu-se a algumas alterações e adaptações no planeamento devido à aproximação das miniolimpíadas inter-turmas (uma competição realizada anualmente na escola que engloba modalidades como basquetebol, badminton, voleibol e futebol), portanto, o treino para as miniolimpíadas esteve presente um pouco em todas as aulas para corresponder à importância atribuída à competição ao nível de escola.

No terceiro e último período por ser o mais curto e por se tratar de uma turma de 9º ano, sujeita a exames nacionais, optou-se por abordar duas modalidades, com mais aulas pela pouca experiência da turma nas mesmas, e pelo espaço em que me encontrava. A primeira modalidade abordada foi a ginástica de aparelhos, devido ao meu regresso ao Espaço 1. A segunda modalidade escolhida (alternativa 2) foi o judo, pelo facto de ser uma novidade para a turma e por me sentir muito segura para a sua lecionação devido ao excelente suporte teórico e prático que foi dado pelo ISMAI no ano anterior a este estágio. Apesar de nessa altura me encontrar no espaço 2 certifiquei-me que os professores que se encontrariam no espaço 1 não necessitariam de colchões para as suas aulas.

2.3. Planeamento por Unidade Didática

De acordo com Bento (2003), as unidades didáticas são partes essenciais no programa de uma disciplina, pois estas constituem unidades fundamentais e absolutas do processo pedagógico. Este autor, refere ainda que o planeamento da UD deve dirigir-se preferencialmente para o desenvolvimento do aluno, quer ao nível das habilidades, capacidades, conhecimentos, quer ao nível das atitudes. Considera ainda, e que a duração de cada UD depende do volume e da dificuldade das tarefas do processo de ensino e aprendizagem, dos princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos. Deste modo verificou-se uma enorme variância ao nível de tempos letivos destinado a cada UD.

De acordo com as modalidades a serem abordadas por período, procedeu-se a uma análise do *roulement* de modo a determinar os tempos letivos destinados ao seu desenvolvimento, assim como os conteúdos a serem abordados. Procurando-se que esta abordagem fosse realizada numa sequência lógica respeitando o nível inicial dos alunos. Todas as aulas foram planeadas sem nunca sobrevalorizar as suas capacidades.

É aceitável dizer que toda a investigação e estudo são importantes, mas existem competências que se ganham apenas com a experiência, tal como consideramos que o planeamento não foi de todo tarefa fácil, mas, a complexidade sentida foi-se esvanecendo ao longo do tempo. Teixeira e Onofre (2009) reforçam esta ideia afirmando que as dificuldades referentes ao planeamento vão sendo ultrapassadas com a experiência no terreno.

Para as UD mais extensas, para as quais foram destinados mais de mais de 10 tempos letivos, (basquetebol, bitoque rugby, andebol e judo) foram adaptados MEC's de anos anteriores tendo como base o modelo de Vickers (1990).

O MEC é um instrumento que ajuda a organizar e estruturar a planificação de uma UD. A sua análise é pertinente na medida em que auxilia na decisão e na aplicação de conteúdos, tendo em conta o contexto em que se vai intervir.

Este documento subdivide-se em três fases: a fase de análise, a fase das decisões e a fase de aplicação. Na primeira fase foram analisadas as variáveis do contexto que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Na fase de análise, adaptaram-se os conteúdos programáticos a serem abordados, aqui procurou-se compreender as infraestruturas e materiais disponíveis para a lecionação das aulas.

Na fase das decisões, determinou-se a extensão e a sequência dos conteúdos sempre de forma lógica e progressiva, definiram-se ainda os objetivos a atingir, que tipo de avaliação seria

realizada e quais as progressões de ensino a utilizar. Por fim, surgiu a fase de aplicação, que consistia na planificação das aulas, assim como registos e documentação usada.

Apesar de este ser influenciado e influenciar a planificação, também é passível de ser alterado por conveniência didático-pedagógica.

Para as UD mais curtas utilizaram-se documentos mais simples e informais, cuja extensão e sequência de matérias se encontravam em "grelha de vickers".

De modo a eliminar algumas das dificuldades foram pedidas opiniões a professoras mais experientes e ao OC. Perante isto é relevante referir a importância que tiveram todos os professores na minha evolução nesta área, que se denomina de planeamento por unidade didática.

2.4. Plano de Aula

Para Bento (2003), antes de se lecionar uma aula, esta já deve estar totalmente planeada e estruturada. Como já era conhecido o plano de aula quando bem estruturado, pensado e realizado pode facilitar muito a tarefa do professor.

O plano de aula foi estruturado, de modo a serem especificados os objetivos específicos, que continha informações importantes sobre o objetivo de determinado exercício, a descrição do exercício de forma sintetizada, com o respetivo esquema e suas variantes, a distribuição e/ou organização dos alunos, os conteúdos abordados, os critérios de êxito e palavras-chave que continham informações fundamentais para uma correta execução, levando o aluno a realizar o exercício com sucesso sendo as palavras-chave palavras orientadoras para esse mesmo sucesso, ou seja, atingirem os objetivos propostos.

Para além desta divisão, e ainda segundo o mesmo autor, o plano de aula também é constituído por três aspetos considerados importantes e pertinentes: a fase inicial, a fase fundamental e a fase final.

A fase inicial trata o início da aula, geralmente a chamada, uma conversa inicial e até mesmo um exercício de ativação geral direcionado para o objetivo da aula, a fase fundamental que inclui sempre exercícios que respeitem os objetivos da aula e a fase final que poderá conter exercícios de retorno à calma e até uma conversa sobre o que foi realizado e será abordado na aula seguinte.

Nas primeiras aulas tornou-se difícil colocar num papel tudo o que queria abordar na aula e a gestão da aula mostrou ser o mais difícil, talvez por ser uma turma nova e perder-se muito

tempo na instrução, mas ao longo do tempo percebi que era essencial a exercitação por parte dos alunos e que as pequenas correções podiam ser deixadas para o decorrer do processo. Outra grande dificuldade foi o de procurar constantemente a inovação e de tentar arranjar para todas as aulas exercícios novos e motivadores. Não podemos deixar de referir a importância das reflexões ao longo do tempo, foram elas, sem dúvida, que nos permitiram aperfeiçoar a transmissão de conteúdos e alterar o que na nossa opinião não estava tão bem. Tal como defendia Bento (2003, p.10), "a luta por melhores resultados no ensino requisita diariamente do professor a confrontação com problemas teóricos e práticos".

Uma das estratégias utilizadas, e dada a heterogeneidade da turma, foi realizar os planos de aula com variantes e situações de aprendizagem para dois níveis distintos, assegurando os aspetos de gestão e instrução que se traduziu numa melhoria clara da qualidade dos alunos a nível do desempenho e das capacidades motoras.

> É incrível ver a evolução que os alunos sofreram, uma turma que se demonstrava pouco unida neste momento é um exemplo para qualquer turma, com uma capacidade de interajuda enorme e com uma capacidade de inclusão de alunos com menos capacidades ainda maior, foi um trabalho longo, mas finalmente conseguido.
>
> (Reflexão de aula, 29 de setembro de 2017)

No decorrer das aulas foram criadas progressões pedagógicas onde se privilegiaram não só situações de jogo simplificadas, mas também muita relação eu-bola-colega, às quais se associaram palavras-chave significativas. Além da projeção de situações de aprendizagem no espaço, destinou-se tempo de prática como questão alvo e de modo a facilitar a fluidez da aula definiram-se antecipadamente os grupos de trabalho.

Apesar de todas as progressões terem sido criadas em diferentes níveis, essa, foi sem dúvida a maior dificuldade no que se refere aos planos de aula, pois tratou-se de um processo muito complexo e trabalhoso. Por vezes as aulas começavam para todos de igual forma, mas à medida que o grau de complexidade ia aumentando cabia aos alunos a escolha do grau de dificuldade mais adequado.

Outra das dificuldades sentidas foi o planeamento das aulas, relativamente ao número de aulas destinadas a cada uma das aprendizagens definidas. Era usual haver pouco tempo para cada situação de aprendizagem e por isso muitas vezes o tempo de exercitação era escasso. De modo a solucionar este problema, foram criadas estratégias para potenciar o tempo de

aprendizagem, nomeadamente reduzir o tempo de instrução e o tempo em transições de exercícios (por vezes esse tempo era minimizado na seleção prévia das equipas).

> Equipas previamente definidas demonstra ser uma mais valia para mim, deste modo é reduzido em muito o tempo de transição entre exercícios para além de evitar a agitação comum entre os alunos no momento de escolha das mesmas.
>
> (Reflexão de aula, 16 de janeiro de 2018)

3. Realização (Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamentos)

Mesmo antes da primeira aula começar tivemos a certeza que, independentemente dos resultados obtidos pela turma eu faria de tudo para que o melhor fosse feito por parte dos alunos.

O impacto inicial de ter uma turma dependente de mim, levou-me a ser invadida por uma ansiedade tremenda que logo a seguir deu lugar a uma vontade inexplicável de transmitir todos os conhecimentos que possuía. Ao longo do tempo fui desenvolvendo estratégias de modo a promover um clima de aprendizagem de excelência, mas, tal como era expectável, nem sempre as coisas corriam como era esperado e, por isso, as reflexões tornaram-se um instrumento importante para a melhoria de aula para aula, indo de encontro do referido por Bento (2003) quando salienta que, sem uma reflexão posterior a cada aula, sem uma avaliação crítica do próprio trabalho, verifica-se imediatamente um retrocesso dos resultados em todos os aspetos do ensino.

Para Aranha (2004) a dimensão da instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor, com o objetivo de comunicar informação pertinente. Também Mesquita e Rosado (2011b) defendem que a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas.

Em todas as aulas houve o cuidado de me posicionar corretamente perante os alunos e projetar a voz de forma clara para que todos conseguissem ouvir as instruções, houve ainda uma preocupação acrescida no tipo de linguagem e vocabulário utilizado, primeiramente utilizando uma terminologia mais específica, seguida de uma explicação, numa linguagem mais corrente para os alunos se irem familiarizando.

> Outra preocupação foi a utilização de termos complexos que se desdobravam em termos mais simples de modo a facilitar a compreensão por parte dos alunos, no entanto considero importante que os alunos se vão familiarizando com os termos corretos.
>
> (Reflexão de aula, 17 de novembro de 2017)

Em muitas das aulas foram utilizadas estratégias para facilitar a instrução, nomeadamente um quadro branco e até alguns vídeos e slides com execuções pretendidas. Aranha (2004) e Sarmento (2004) afirmam que estas estratégias são positivas, na medida em que potenciam o melhoramento da qualidade da instrução e consequentemente a eficácia pedagógica.

O processo de instrução torna-se essencial, uma vez que o professor é tomado como um exemplo a seguir, daí que o cuidado da instrução deverá ser reforçado, para isso a demonstração constituiu um passo fundamental a seguir, pois, através desta, foi fornecido aos alunos um modelo do que é pretendido. Segundo Mesquita e Rosado (2011b), a utilização de demonstração, a definição de regras de segurança e de variantes na realização das atividades é realçada como necessária para garantir a qualidade da instrução. Por me considerar uma executante praticamente eximia em todas as modalidades a demonstração serviu-me de ferramenta de motivação e quando a turma se encontrava mais agitada o aluno responsável por essa agitação serviu de exemplo. Ainda na instrução também o feedback foi igualmente importante numa aula, Shuignov e Pereira (1993) afirmam que um dos papéis relevantes, desempenhados por um professor de educação física, na aula, consiste em fornecer informação ao aluno acerca dos erros e dos acertos cometidos numa determinada tarefa.

> A primeira dificuldade encontrada, mas já conhecida, é a acústica do pavilhão, por existirem três aulas a decorrerem ao mesmo tempo, pelo que seria impossível dar um feedback coletivo enquanto os alunos exercitavam o drible, por isso, optei por realizar feedbacks individuais.
>
> (Reflexão de Aula, 26 de setembro de 2017)

Também o questionamento foi utilizado em todas as aulas, de forma a verificar o estado de conhecimento da turma apesar de também ser utilizado de forma a manter a turma focada nas tarefas.

> Um dos meus maiores aliados para os excelentes resultados em testes teóricos da turma tem sido o questionamento na fase final da aula e esta aula não foi exceção.
>
> (Reflexão de Aula, 22 de maio de 2018)

Segundo Sarmento (2004) e Schuster *et al.*, (2017) o questionamento ajuda a perceber o nível dos conhecimentos adquiridos e auxilia no controle de comportamentos pondo à prova a capacidade de reflexão sobre os assuntos lecionados.

Um dos grandes problemas que tive inicialmente foi gerir corretamente a aula, segundo Aranha (2004) a gestão compreende todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem pate do reportório do professor e permitem rentabilizar o tempo efetivo de aula.

Como era expectável para alguém sem experiência, um dos grandes problemas a superar era a falta de controlo do tempo, principalmente nas aulas de 45 minutos, no entanto era nessas aulas em que a exigência ao nível de gestão era maior e foram aulas que me ensinaram a ir ao que realmente interessa numa aula, a exercitação dos alunos. No entanto, e como o plano de aula é simplesmente um guia, as aulas por vezes necessitaram de alterações, na maioria das vezes situavam-se ao nível da gestão do tempo.

Para Sarmento (2004), o professor deve ser capaz de planear e operacionalizar aulas com tempo de empenhamento motor alto e de assegurar o cumprimento de regras. Este cumprimento passou também pela exigência que foi colocada a nível da pontualidade dos alunos e do professor. Aranha (2004) e Sarmento (2004) salientam que o professor deve ser esse mesmo exemplo, não querendo que os alunos sejam pontuais se os professores não o forem.

Em todas as aulas o material foi reunido com a devida antecedência, mesmo antes do toque os EE já se encontravam no local de aula a prepararem as coisas para a realização da mesma. Também de modo a gerir melhor o tempo de aula foram criados grupos de trabalho fixos que permitiram que a organização fosse simples e rápida, além disso fazia com que os alunos ficassem distribuídos consistentemente pelos diferentes níveis de desempenho.

A turma, apesar da sua heterogeneidade ao nível motor, existia apenas uma coisa em comum entre todos os alunos, as baixas expectativas em relação à Educação Física. Perante este pouco empenho pela disciplina tornou-se essencial respeitar todos os pontos que foram referenciados anteriormente de modo a elevar a Educação Física a um patamar mais alto.

No início de todas as aulas era invadida pelo pensamento de causar impacto nos alunos de modo a que estes tivessem vontade de fazer todas as aulas intensamente e com vontade de voltar na seguinte, foi todo um processo cansativo, mas que me deixava extremamente feliz e realizada. Todo este impacto poderia ser causado, mas tinha consciência que sem uma turma controlada, os resultados que me tinha comprometido a atingir com os alunos não seriam alcançados. Tentei assim contrariar a minha aparência jovem que lhes dava um certo conforto e optei por uma postura mais autoritária nas primeiras aulas.

Talvez devido à postura adotada, os alunos mostraram-se disciplinados e empenhados, no entanto um pouco reticentes em questionar ou dirigir-se à figura de autoridade na aula, perante esta dificuldade, ao final de algumas semanas optei por demonstrar que podia ser uma figura de autoridade, mas também alguém em que os próprios podiam confiar e falar sobre qualquer tipo de problema mantendo sempre as rotinas estipuladas no início do ano letivo, conservando assim o controlo da turma. No entendimento de Oliveira (2002), as regras e rotinas da sala de aula são necessárias para a tranquilidade, a simetria e a eficiência das aulas, devendo ser ajustáveis ao sistema inconstante de trabalho.

Algumas das rotinas utilizadas desde o início do ano letivo foram, por exemplo, a contagem decrescente (5,4,3,2,1), desta forma mantinha os alunos constantemente atentos e minimizava o tempo de espera para a instrução, após a contagem, os alunos teriam de se reunir sempre à minha volta até chegar ao último número, quem não respeitasse a contagem decrescente teria de se sujeitar a realizar um exercício escolhido por mim (como exemplo: flexões, abdominais, saltos de kanguru, *burpees*, entre outros). Foi importante explicar à turma que os exercícios não eram um "castigo", mas sim uma oportunidade de o aluno não respeitador melhorar a sua atitude e *performance*, tornando-se assim mais rápido a chegar à minha beira. Não se pretendia cair no erro de os alunos associarem esses exercícios a uma coisa negativa, para Sarmento (2004) esta é uma estratégia válida, também para reduzir tempos de espera.

Após o início da UD de basquetebol também me vi forçada a introduzir mais uma rotina, por si só em desportos coletivos já é difícil chegar aos alunos por estarem no "calor" do momento. Com bolas de basquetebol, a bater no chão, tornava-se impossível, então quando eu apitava e fazia sinal de paragem todos os alunos deveriam colocar a bola imediatamente por baixo do braço, qualquer aluno que a deixasse cair teria de realizar mais uma vez as atividades suprarreferidas. Foi com muito entusiasmo que me apercebi da eficácia das estratégias utilizadas porque de fato as aulas começaram a ser muito mais fluidas, dinâmicas e tranquilas.

> Foram semanas intensas e de bastante trabalho, mas ver o resultado final de todo esse esforço foi simplesmente fantástico, vi alunos que inicialmente diziam não ser capazes de realizar determinado exercício a trabalharem arduamente durante as semanas e a tornarem-se uns dos melhores alunos nesse mesmo exercício. Foi cansativo, desgastante e muito trabalhoso, mas no final obtive os "frutos" desse mesmo trabalho. Ao longo do tempo a turma demonstra-se cada vez mais calma na chegada à aula, mas demonstram sempre o mesmo entusiasmo.
>
> (Reflexão de aula, 6 de outubro de 2017)

Vários autores (Aranha, 2004; Sarmento 2004; Siedentop & Tannehill, 2000) ainda referem que existem práticas que o professor pode adotar para obter uma gestão eficiente da aula, entre elas está uma chamada rápida dos alunos, não interromper demasiadas vezes a fluidez da aula, disponibilizar o material necessário para a aula com antecedência e em todas as aulas foram respeitados estes princípios visto que, o seu incumprimento podia influenciar de forma negativa a dimensão da gestão.

Não basta ser exigente, é muito importante manter uma boa relação com a turma de modo a que o respeito seja mútuo.

Aranha (2004) aponta no âmbito da dimensão disciplina todos as condutas e agilidades técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor para diminuir/alterar e promover comportamentos apropriados.

A turma pela qual foi responsável englobava alunos que necessitam de constante atenção e motivação, tal como referi anteriormente, no início fui uma professora com uma postura mais fria e dura, mas ao longo do tempo vi alunos a afastarem-se e eu própria a perder a minha identidade por ser uma pessoa extrovertida, social e muito afetuosa.

Para Sarmento (2004) apesar de o clima e a disciplina serem aspetos distintos, em conjunto mantêm a manutenção de comportamentos adequados.

Perante as caraterísticas da turma optei por criar uma relação com os alunos não só profissional, mas de afetividade e empatia porque acredito que o professor é muito mais que um agente de ensino, também é um educador e adotei outra postura, também com o objetivo de melhorar a qualidade das aulas. Acredito que a relação tão próxima que criei com os alunos não seria possível se não fosse a minha eficácia a decorar os nomes dos mesmos, pois todos os alunos (visto que já passei pela pele de aluna) gostam de serem tratados pelo nome.

Em todas as turmas que tive oportunidade de atuar, saí com a perceção de que eram todas completamente diferentes.

Na turma de 5º ano havia necessidade de adotar estratégias para diminuir a indisciplina e excitação sentidas, as caraterísticas muito peculiares desta turma agudizavam ainda mais as dificuldades sentidas, portanto, uma das estratégias utilizadas era a paragem na exercitação de todos os alunos sempre que a agitação ou desconcentração aparecia e os fazia afastarem-se dos objetivos da aula. Estas paragens, também tinham a desvantagem de quebrar o ritmo da aula, mas demonstravam ser uma estratégia eficiente na reconcentração dos alunos.

Na turma de 9º ano nunca havia problemas de indisciplina e apesar das suas caraterísticas singulares era uma turma com consciência de respeito e trabalho em equipa mesmo no que

refere à arrumação do material. Em todos os momentos que a aula foi interrompida foi meramente para momentos de instrução e não era necessário reforçar.

As turmas de 12º ano tinham algumas caraterísticas muito semelhantes à turma de 9º ano, no entanto eram mais maduros e com mais consciência da importância da disciplina nas suas vidas.

De acordo com vários autores (Aranha, 2004; Rosado & Ferreira, 2009; Rosado & Mesquita, 2009; Rink, 2001; Sarmento, 2004) um clima relacional positivo entre professor e aluno, pode aumentar o grau de envolvimento dos alunos nas tarefas que, consequentemente conduz à melhoria das aprendizagens.

Este clima relacional positivo passou por chamar os alunos pelo seu nome, promover atitudes e comportamentos positivos e utilizar o encorajamento.

Ao fim de poucas semanas tornou-se claro que todas as aulas traziam o elemento da imprevisibilidade ao nível das condições climatéricas, o número de alunos presentes na aula e até mesmo a disponibilidade de desempenho dos alunos.

Ao longo de todo o ano letivo foram sendo realizados vários ajustamentos de modo a responder a essas mesmas imprevisões que iam acontecendo.

Foram realizadas alterações ao nível do plano anual de modo a proceder à alteração de algumas matérias a abordar em datas específicas. Ao nível de plano de aula por vezes surgiram alterações porque as aprendizagens não corriam como o expectável e por isso havia adaptações. Ao nível da avaliação por vezes houve necessidade de utilizar mais aulas para a realização das mesmas. No que toca às unidades didáticas houve necessidade de em situações pontuais alterar a ordem das mesmas pela imprevisão das situações climatéricas.

Antes de encerrar este capítulo é importante referir que ao longo do ano letivo fomos capazes de resolver os problemas inerentes à disciplina de EF, sem ter recorrido à marcação de faltas disciplinares, todos os problemas se resolveram em diálogo aberto com a turma, em que todos tiveram espaço para dialogar.

4. Avaliação (tipos, modalidades, formatos e autoavaliação)

A avaliação surge como uma das áreas de maior importância, afinal de contas é aqui que se verificam as alterações ao nível de comportamentos, atitudes e desempenhos.

Para Roldão (2008) a avaliação é o conjunto organizado de processos que visa o acompanhamento regulador das aprendizagens desejadas, integrando a verificação da sua consecução. Bento (2003) define-a como uma tarefa fundamental para a docência.

Para Fernandes (2005) a avaliação adquire um caráter regular, sistemático e orgânico. Fazendo com que esta seja realizada constantemente, de forma continua e capaz de ser mutável.

Avaliar pressupõe, segundo Parente (2004), uma descrição pormenorizada do contexto educacional e dos processos envolvidos, contextualizando a descrição e interpretação dos resultados obtidos.

Para Ferreira (2007) a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa são momentos de avaliação que se completam apesar de se executarem em momentos distintos e pressuporem funções diferentes. No início do ano letivo os EE tomaram conhecimento dos critérios de avaliação através do grupo de EF, no entanto deram liberdade para que a avaliação não se fixasse num momento isolado, mas em vários momentos, sendo que as atitudes e comportamentos seriam avaliados todas as aulas. O acumular de matéria num só momento de avaliação dificultaria a vida aos alunos e até para a avaliação de uma infinidade de conteúdos.

Para Rosado e Colaço (2002), a avaliação é vista como o processo de verificação de objetivos previamente definidos. Somos da opinião que os alunos terão de saber atempadamente em que componentes serão avaliados de modo a se prepararem.

Um aspeto importante de salientar e que foi esclarecido aos alunos na aula de apresentação, foi que a sua avaliação seria realizada no domínio psicomotor (Aptidão Física, com um peso de 15% e Atividades Físicas, com 45%), no domínio cognitivo (domínio do "saber" com um peso de 10%) através da realização de um teste escrito e no domínio socioafetivo (30%), de acordo com os critérios definidos no projeto curricular de educação física adotado na escola.

Para Gatti (2003) a avaliação apresenta-se como um momento aguardado pelos alunos, sendo que a mesma constitui parte primária do processo de educação, no entanto, este não é um processo simples devido a existirem diferentes tipos de avaliação.

A avaliação diagnóstica surgiu sempre no momento inicial de cada unidade didática para perceber o nível de desempenho dos alunos na modalidade face aos conteúdos a lecionar, deste modo, o professor pode adequar o trabalho a desenvolver mediante as competências e conhecimentos da turma, no entanto, e como afirma Cortesão (2002, cit. por Gonçalves *et al.* 2010) os dados não podem ser encarados como rótulos que definem alunos. Apesar de estar definido, na escola, o *roulement* e de estarem escolhidas as modalidades a abordar na

planificação, a verdade é que cada turma possui características singulares e após uma avaliação diagnóstica é-se confrontado com níveis de desempenho distintos o que se tornou um desafio. Desafio aumentado quando nos deparamos com uma turma de 30 alunos (2 deles com NEE) e com uma unidade didática de 14 aulas (45minutos + 90 minutos semanais) e um fator acrescido quando a predisposição dos alunos varia consoante a altura do ano letivo e consoante os fatores externos incontroláveis.

Para Cortesão e Torres (1993), a avaliação pode fornecer ao professor elementos que permitem adequar o tipo de trabalho que vai desenvolver, às caraterísticas e conhecimentos dos alunos com que se irá trabalhar. Com base em Rosado e Colaço (2002) é através da avaliação diagnóstica que se pode averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens, já para Aranha (2004a), é através da avaliação diagnóstica (inicial) que se defendem os objetivos, estratégias e metodologias para iniciar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo identificar o nível inicial dos alunos.

A primeira avaliação diagnóstica foi realizada com algumas dificuldades devido à quantidade de critérios a avaliar, ao tempo estipulado para a mesma e ainda pelo desconhecimento dos alunos pelos nomes. Apesar da quantidade de critérios e da grelha simples utilizada, a experiência de observação nos anos anteriores mostraram ser uma mais valia.

A medida que as UD iam passando, as avaliações foram-se tornando cada vez mais fáceis e simples. As observações das aulas dos colegas EE, o aumento do conhecimento sobre os alunos e ainda a experiência de não cometer erros passados contribuíram para a realização de uma avaliação diagnóstica mais coerente e correta.

A presente experiência demonstrou-me mais uma vez que um assunto tão delicado como a avaliação deve ser tratado com o maior cuidado e atenção. Foi da minha responsabilidade avaliar toda a minha turma (22 alunos) e para isso os critérios deveriam estar muito bem definidos e preparados com antecedência. Os sentimentos existentes eram de medo (do falhanço total) e ansiedade por esta atividade se encontrar numa altura tão precoce da PES. No entanto todas as avaliações, diagnóstica e sumativa, foram realizadas com recurso a grelhas de observação, que facilitaram o processo na recolha de dados.

4.1. Avaliação formativa

Segundo Araújo e Diniz (2015b) a avaliação formativa é o método de procura e interpretação de evidencias, visando informar os alunos e professores sobre todo o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação formativa que ocorre durante o processo, permitiu-nos verificar onde é que os alunos sentiam mais dificuldade e deste modo trabalhar essas mesmas dificuldades para melhorar o seu desempenho, esta decisão é sustentada por Cortesão (2002, cit. por Gonçalves *et al.* 2010) quando afirma que esta, tem por objetivo ajudar o professor a reorientar o seu trabalho, no sentido de retificar as situações de aprendizagem mal conseguidas e, segundo Leite e Fernandes (2003), deve ter um caráter formador.

Para os alunos a avaliação formativa providencia informações sobre as suas aprendizagens, em que patamar estão, onde precisam de chegar e como o fazer da melhor maneira (Araújo & Diniz, 2015b).

Apesar de tudo, a avaliação formativa adotou um caráter informal, pois todos os feedbacks e correções transmitidas aos alunos, com vista à melhoria e regulação da aprendizagem, foram realizados de forma verbal, podendo ser direcionado a toda a turma (feedback coletivo), a um pequeno grupo ou apenas a um aluno (feedback individual). Tanto os feedbacks coletivos como os individuais foram constantemente utilizados, e as informações que continham, eram sempre numa visão de correção ou de situar ou alunos relativamente aos objetivos pretendidos, com vista à melhoria do seu desempenho.

Esta modalidade de avaliação permitiu compreender o que estava mal no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo assim, a ajustes nas estratégias de lecionação.

4.2. Avaliação Sumativa

Por último, e a mais aguardada pelos alunos foi a avaliação sumativa, que, de acordo com Cortesão (2002, cit. por Gonçalves *et al* 2010) como o próprio nome indica pretende patentear o sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa.

Por outro lado, “A avaliação sumativa é um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.” (Rosado e Silva, 1999)

Para Araújo e Diniz (2015b) a avaliação sumativa é entendida como um processo no qual o professor recolhe evidências de uma maneira planeada e sistemática, de forma a fazer um resumo do resultado do processo de ensino e aprendizagem.

No entender de Aranha (2004), é a avaliação sumativa que permite comparar resultados iniciais com os finais, permitindo fazer um resumo de tudo o que aconteceu ao longo do processo, verificando o grau de (in)sucesso do produto.

Esta avaliação surge no final de cada UD e determina o grau de evolução dos alunos, assim como se conseguirão ou não atingir os objetivos previamente estipulados.

Os alunos da ESJSC, no que respeita à avaliação sumativa da disciplina de EF contempla 4 grandes domínios da estrutura do conhecimento: as atividades físicas (45% da avaliação), os conhecimentos (10% da avaliação), a aptidão física (15 % da avaliação) e ainda as atitudes (30% da avaliação).

Como forma de avaliar o domínio das atividades físicas, no final de cada UD, foram reservados tempos letivos para esse fim. Em aulas anteriores à avaliação sumativa foi sempre dada oportunidade de os alunos experimentarem as situações de aprendizagem sobre as quais a avaliação iria incidir.

Para se avaliar os alunos no domínio dos conhecimentos, foi realizado 1 teste escrito no final de cada UD no 1º e 2º períodos. Estas avaliações escritas pretendiam recolher informações acerca dos conhecimentos dos alunos em relação às regras, execuções, movimentos técnicos e táticos das modalidades correspondentes. No 3º período optou-se por colocar questões aos alunos aquando da avaliação prática das UD. No final de cada uma destas avaliações era atribuída uma percentagem de 0 a 100, correspondentes a um dos cinco níveis, muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

A avaliação da aptidão física foi realizada através da avaliação de um circuito definido pela escola. O domínio das atitudes, dividia-se no empenho e na atitude demonstrada na aula. O empenho englobava a pontualidade e a assiduidade, este subdividia-se em responsabilidade, cumprimento de regras, envolvimento no trabalho e autonomia. Para avaliar este domínio, todas as aulas eram registadas numa folha de atitudes, de forma global, a atitude dos alunos em cada aula.

No final de cada UD foi atribuída uma classificação numérica que no caso da turma correspondente ia de 0 a 5, de muito insuficiente a muito bom.

Outro aspeto importante a referir foi a escolha entre a avaliação normativa e avaliação criterial, a nossa escolha recaiu sobre a avaliação criterial que, tal como refere Rosado *et al.* (2002), a avaliação referida à norma tem pouco interesse, devendo ser privilegiada uma avaliação referida ao critério. A escolha baseou-se no facto desta avaliação se focar na comparação da evolução dos alunos e no seu êxito com base em critérios estipulados (neste

caso pelo GE) de forma a conseguir classificar os alunos consoante as suas próprias capacidades e limitações ao invés de o classificar consoante o desempenho médio da turma.

> Mais uma aula que sem sombra de dúvidas valeu a pena, durante todo o primeiro ano de mestrado debati-me com vários modelos de avaliação e este ano pude aplicar o modelo que mais me chamou à atenção pela sua simplicidade. Dividi a avaliação em três momentos e assim pude ser mais precisa na avaliação mesmo sabendo que esta sempre será subjetiva. Foram semanas intensas e de bastante trabalho, mas ver o resultado final de todo esse esforço foi simplesmente fantástico, vi alunos que inicialmente diziam não ser capazes de realizar determinado exercício a trabalharem arduamente durante as semanas e a tornarem-se uns dos melhores alunos nesse mesmo exercício.
>
> (Reflexão de aula, 6 de outubro de 2017)

4.3. Autoavaliação

Para Rosado e Colaço (2002), a autoavaliação é uma das pedras basilares da avaliação formativa e, portanto, consistirá na regulação do processo de ensino e aprendizagem.

A autoavaliação foi um momento que possibilitava aos alunos refletirem sobre todo o trabalho feito até ao momento. Brown *et al.* (2000, cit. por Gonçalves *et al.* 2010) acreditam na capacidade dos estudantes se avaliarem entre si, em grupo. Este contacto entre alunos, faz com que cada aluno perceba a que distância se encontra a que distância se encontra da meta que lhe foi estabelecida.

De acordo com Lima (2000), este reconhecimento acontece através da autoavaliação que, por sua vez, se desenvolve graças a uma aprendizagem impulsionada pelo professor que atribui ao aluno uma parte suficiente de liberdade para que este último possa pôr um olhar crítico sobre si próprio.

Para Gonçalves *et al.* (2010) as aprendizagens essenciais só acontecem por parte dos alunos se houver um momento de reflexão e compreensão.

É importante salientar as diferenças entre avaliar e classificar para que, deste modo, se perceba tudo o que foi realizado.

Méndez (2002) vai a extremos e refere que “a avaliação serve para conhecer, enquanto que a classificação serve para excluir”, já Black *et al*. (2003, cit por Gonçalves *et al*. 2010), esclarece que ao contrário da classificação, só a avaliação ajuda na melhoria do ensino.

Para Lemos (1998), haverá que analisar e pensar, portanto todos os resultados obtidos na avaliação, de forma a conjugá-los num só resultado, portanto, Aranha (2004a) distingue dois tipos de escalas a utilizar, na classificação, a escala de valores e a escala meramente dicotómica.

As autoavaliações do 9º C aconteceram no final do ano letivo. Eram realizadas em aula e com justificação da nota que achavam que mereciam, numa conversa informal com a EE, para essa avaliação era utilizada uma escala de valores, de intervalos com os níveis 1, 2, 3, 4, 5; muito mau, mau, suficiente, bom e muito bom correspondentemente, nos diferentes domínios a serem avaliados.

Esta avaliação mostrou ser uma ferramenta importante para correção da consciência de alguns alunos, em relação à realidade. Apesar de tudo, tornou-se importante perceber o que os alunos pensavam.

5. Construir e (re)contruir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação)

Para Alarcão (1996) existe uma necessidade de os professores serem práticos reflexivos, de modo a possibilitar a progressão no seu desenvolvimento profissional. Segundo Thompson (1992) o professor deve agir em função da sua própria reflexão e através da reflexão da sua prática, permitindo-lhe obter uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que está a trabalhar, o que poderá levar à alteração de crenças e conceções do que é ensinar. Ao longo de toda a PES existiram algumas situações que, devido ao seu grau de complexidade, impuseram tomadas de decisão que só resultaram devido às reflexões constantes. Segundo Alarcão (2000) sem este processo de ação-reflexão todo o processo de ensino e aprendizagem fica debilitado.

As maiores dificuldades sentidas foram no início do ano letivo e relacionaram-se com o conhecimento pedagógico. Para Shulman (1987) este conhecimento está ligado à capacidade de o professor transformar o conhecimento que ele possui em estratégias poderosas de lecionação.

Algumas das falhas que ocorreram ao longo do ano letivo foram facilmente corrigidas com alguma pesquisa, com observação das aulas dos colegas EE e com algum diálogo com o OC.

A UD que se sentiu mais dificuldade foi em andebol cujos objetivos eram muito ávidos para a turma, houve dificuldades em adaptar conteúdos aos diferentes níveis e ritmos de

aprendizagens dentro da turma. Inicialmente houve um foco menor no jogo e maior em conteúdos técnicos do passe, drible e receção, elementos que servem de alicerce ao jogo (Mesquita, Afonso, Coutinho & Araújo, 2015) mas rapidamente me apercebi que quando passávamos para contexto de jogo o resultado não era positivo, portanto, optei por uma planificação de abordagem progressiva ao jogo. Com a nova estrutura, os alunos consolidaram todos os movimentos e ações pretendidas e através do jogo aprenderam de forma mais aproximada à realidade a responder a situações de jogo.

Um dos aspetos que prejudicava a aprendizagem era o facto de as instruções serem longas, fazendo com que o tempo de aula fosse menor. De modo a melhorar esse aspeto, procedeu-se a um processo crítico de ação-reflexão, apoiado na pesquisa da literatura e na observação de aulas.

Ao longo das sessões de ensino foram sendo testadas inúmeras estratégias, sendo avaliado o seu (in) sucesso levando à sua restruturação ou rejeição. No final, o melhor resultado foi a combinação de instrução coletiva com silêncio absoluto, assim como o planeamento mental pormenorizado de momentos estratégicos para essa instrução.

Durante todo o ano letivo houve a preocupação de diminuir as limitações e resolver todos os problemas, por isso houve uma construção e reconstrução de conhecimento sempre alicerçado no processo reflexivo. Tal como refere Albuquerque *et al* (2013) o professor deve dissolver os seus problemas reconhecendo-os, alterando-os e melhorando-os.

6. Participação na escola e Relação com a comunidade

É importante que o professor não se fique apenas pela sua atuação no pavilhão da escola, deve participar ativamente em todas as atividades extracurriculares.

Pelo estipulado no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve encarar a escola e também a comunidade como espaços de inclusão e intervenção social, em torno de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.

O desporto escolar é parte integral do projeto Educativo e do plano anual, trata-se de uma atividade que complementa a disciplina de Educação Física.

De acordo com o que era expectável foram realizadas algumas atividades às quais me tinha comprometido no início do ano letivo.

6.1 Atividades realizadas

De modo a facilitar a leitura, as atividades realizadas ao longo do ano letivo são apresentadas por ordem cronológica.

6.1.1 Turmas de 12º Ano de Ciências e Tecnologias

No início do ano letivo foram atribuídas algumas turmas ao nosso OC, entre elas uma turma de 12º ano do curso profissional de Técnico Auxiliar de Saúde, uma turma do 12º ano do curso profissional de Técnico de Turismo, duas turmas de 12º ano de Ciências e Tecnologias e três turmas de 9º ano que posteriormente seriam distribuídas pelos três estagiários.

Depois de uma conversa com o OC ficou acordado, que este ano se optaria por lecionar uma UD diferente de todas as que ele já tinha lecionado e, por isso, fiquei responsável por lecionar às duas turmas de 12º ano de ciências e tecnologias a UD de Judo.

Foi-me dada a oportunidade de logo no início do ano letivo ser a primeira estagiária a entrar em ação e por isso o nervosismo era enorme, no entanto, tornou-se uma excelente oportunidade para alargar os meus conhecimentos na modalidade e ter a experiência de lidar com uma turma de 12º ano. Talvez devido à maturidade dos alunos de 12º ano, o controle sobre a turma tornou-se fácil e o relacionamento com a turma, talvez pela proximidade de idades ainda mais fácil.

Na minha apresentação inicial à turma ficou demonstrada a minha segurança na modalidade e até mesmo enquanto professora, mas a realidade é que o nervosismo se abatia sobre mim.

Ao longo das aulas todo esse nervosismo de esvaneceu e deu lugar a uma alegria e a um gosto enorme de lecionar. Os alunos mantiveram uma postura empenhada ao longo da UD e nunca tiveram perante mim uma atitude desrespeitosa, demonstraram um grande carinho por mim, essa atitude prolongou-se durante todo tempo em que tive a possibilidade de assistir às aulas do OC e de os auxiliar em algumas UD.

6.1.2 Desporto Escolar de Atletismo

Marques (2006) sublinha que a aula de EF é grande parte do desporto na escola. Mas a nomeação de uma efetiva, de uma verdadeira, cultura desportiva na escola passa por sair dos limites da aula de EF e explorar melhor as possibilidades do que se designa por desporto escolar

Ao longo dos anos que o Desporto Escolar na ESJSC se mostra de uma importância crucial na medida em que integra novos alunos todos os anos em atividades extraescolares e permite a complementação da disciplina de educação física.

Foi por opção que decidi integrar o desporto escolar na ESJSC e após uma reunião informal com os professores responsáveis pelos grupos existentes no agrupamento de escolas João da Silva Correia, ofereci-me para colaborar com o grupo de atletismo, criado pela primeira vez este ano letivo, considerou-se que a minha experiência seria certamente uma mais-valia para o grupo. Os treinos decorriam à quarta-feira das 14h25m às 16h50m e à quinta-feira das 17h15m às 18h00m, apesar da dificuldade inicial em arranjar alunos, à medida que a notícia se espalhou da "professora nova" estar presente, os alunos apareciam cada vez mais assiduamente e contava com cada vez mais alunos. Em todos os treinos, esteve presente a docente responsável pelo grupo equipa de atletismo, professora Manuela Queirós.

Apesar do espaço ser reduzido à quarta-feira, uma vez que o pavilhão era partilhado com mais três grupos de desporto escolar nunca senti dificuldade na realização dos treinos, talvez pela minha capacidade de adaptação às circunstâncias. O grupo era constituído por alunos distribuídos por 4 escalões, masculinos e femininos entre os 10 e os 16 anos.

Perante todas as condições apresentadas, tentei ser o mais ativa possível e colocar os meus conhecimentos em prática, sendo uma professora entusiasta, motivadora e optando sempre por uma variedade enorme de feedbacks. Também acredito que esta foi uma experiência única para os alunos, para além de ter sido o primeiro ano em que houve grupo de Atletismo, todos os alunos, sem exceção, obtiveram lugares no pódio e títulos nas provas que realizaram.

"A competição é base e pressuposto para a cooperação (…), quem não sabe competir não sabe cooperar" (Bento, 2004 p.77).

Com esta experiência, certamente desejarei integrar o DE na minha próxima experiência de lecionação numa escola.

6.1.3 Corta-Mato Escolar e Regional

O corta-mato foi da organização do grupo de educação física no âmbito do plano anual de atividades. Este ano, enquanto estagiária da escola secundária João da Silva Correia, tive oportunidade de fazer parte tanto da gestão como da organização deste evento, tendo verificado que existe uma série de passos e decisões a tomar que antecedem a corrida.

O local, como já tinha acontecido nos anos anteriores, e perante a disponibilidade do mesmo realizou-se no campo de futebol da ADS (uma das equipas mais influentes do concelho) e nas suas imediações.

O público-alvo integrou toda a comunidade escolar, incluindo todo o agrupamento de escolas João da Silva Correia. Participaram alunos desde o 3º ano ao 12º ano e os professores de educação física ficaram responsáveis por transmitir às suas turmas o evento bem como tratar de aspetos logísticos, relacionados com obtenção da autorização para a participação na prova.
Foi criada também uma base de dados em que cada professor registou os dados pessoais dos alunos interessados em participar a fim de termos noção da quantidade de alunos envolvidos, números de dorsais, folhas a imprimir e lanches a pedir. Todos os diretores de turma receberam um *e-mail* de modo a justificar a falta dos alunos que participaram no corta-mato. Com um total de cerca de 600 alunos a participar, verificaram-se muito poucas desistências o que permitiu um impacto diferente em toda a comunidade.
Pelas 07h00m da manhã do dia 22 de novembro de 2017, todo o grupo de educação física se encontrava no respetivo espaço destinado ao corta-mato para preparar tudo e limar os últimos pormenores. Ao longo de todo o corta-mato encontrei-me a organizar os alunos na linha de partida e a dar as partidas.

O aspeto mais importante a referir, foi que apesar da minha experiência no atletismo, participar na organização de uma competição, foi uma novidade e permitiu obter uma visão da logística inerente à organização de competições.

Após a realização do corta-mato escolar, os alunos mais bem classificados foram apurados para participar no corta-mato regional e também aí o processo foi muito semelhante na inscrição dos alunos, aqui, fui escolhida para juntamente com dois docentes da escola acompanhar os alunos.

6.1.4 Reuniões de departamento, grupo, conselhos de turma e núcleo de estágio

Acredito que nas reuniões de grupo a presença de todos demonstrava ser de extrema importância para a troca de ideias e opiniões, o mesmo aconteceu nas reuniões de departamento.

As reuniões de núcleo de estágio (NE) aconteciam geralmente no gabinete do OC sempre de maneira muito descontraída, mas muito profissional, que demonstraram ter um contributo decisivo na minha evolução. O OC foi incansável na colaboração e auxílio prestados, e a troca

de ideias entre todos (incluindo os meus colegas de estágio) mostrou ser muito vantajoso para a minha evolução enquanto pessoa e profissional.

6.1.5 Mini-Olimpíadas

Nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2018 realizou-se no pavilhão das travessas (pavilhão cedido pela câmara municipal) um evento designado "Mini-Olimpíadas" que é usual ser realizado todos os anos pelo grupo de educação física. Este evento englobava todas as turmas desde o 5º ano ao 12º ano e consistia em cada turma escolher alguns alunos para a representar numa competição inter-turmas. Foram selecionados em cada turma, 2/3 elementos femininos para jogarem badminton, 8 rapazes para jogarem futebol, 3 raparigas para jogarem basquetebol e uma equipa de 6 elementos mista para jogarem voleibol, cada turma ficou responsável de escolher um país que foi eleito o tema deste ano para a atividade.

Os alunos que demonstraram outros interesses foram escolhidos para participar na organização enquanto árbitros ou estafetas.

Também nesta atividade, foi criada uma base de dados em que cada professor registou os dados pessoais dos alunos interessados em participar a fim de haver noção da quantidade de alunos envolvidos e mais uma vez todos os diretores de turma receberam um e-mail de modo a justificar a falta dos alunos presentes na atividade.

6.1.6 Projeto Mega Sprint

O Projeto mega-sprint também foi uma organização do grupo de educação física no âmbito do PAA.

Nesta atividade tive oportunidade de fazer parte tanto da gestão como da organização deste evento. O local de realização da atividade e, como já tinha acontecido nos anos anteriores, decorreu numa das escolas do agrupamento a escola EB 2.3 de. São João da Madeira.

Do público-alvo fez parte toda a comunidade escolar, incluindo todo o agrupamento de escolas João da Silva Correia. Participaram alunos desde o 5º ano ao 12º ano e os professores de educação física ficaram responsáveis por transmitir às suas turmas o evento bem como entregar aos alunos as autorizações para a participação no mesmo.

Foi criada também uma base de dados em que cada professor registou os dados pessoais dos alunos interessados em participar, a fim de se ter o registo dos alunos.

Todos os diretores de turma receberam um e-mail de modo a justificar a falta dos alunos presentes no corta-mato.

Pelas 14h30m da tarde do dia 7 de fevereiro de 2018, todo o grupo de educação física se encontrava no respetivo espaço destinado ao projeto mega-sprint para preparar tudo e limar os últimos pormenores. Em complemento ao que tinha sido realizado nos anos anteriores, foi acrescentada a prova de salto em comprimento que teve bastante procura por parte dos alunos.

A minha tarefa prendeu-se em ser juíza do salto em comprimento e fazer a seleção dos alunos que posteriormente representariam o agrupamento nos regionais.

6.1.7 Lecionação de uma Unidade didática a uma turma de 5º Ano

Lecionar uma turma de 5º ano foi uma experiência completamente diferente de tudo o que já tinha vivenciado até à altura, deparei-me com uma mentalidade e uma maturidade completamente diferente de tudo o que até aqui estava habituada.

A unidade didática escolhida pelo professor responsável pela turma foi atletismo com a vertente da velocidade e lançamento da bola.

Apesar das dificuldades iniciais ao nível da disciplina a turma não era completamente desconhecida para nós pois tratou-se da turma de controlo no projeto de intervenção aplicado por nós, mas, a realidade é que a turma foi "nossa" por 2 breves aulas no início do segundo período nos pré-testes e 2 breves aulas no final do segundo período nos pós testes.

Ao longo de toda a UD a turma demonstrou empenho e dedicação e as melhorias foram notórias no final.

6.1.8 Seminário

Uma das tarefas propostas desde o início do ano letivo pelo ISMAI era a realização de um seminário na escola. Aproveitando a oportunidade que tivemos de implementar um projeto de intervenção na escola, decidimos que um tema pertinente a abordar no seminário seria a divulgação do projeto e os resultados do mesmo.

O seminário destinou-se a todos os professores de educação física, alunos envolvidos no projeto, encarregados de educação assim como a professores do ISMAI e EE de outros núcleos.

Para o devido efeito foi endereçado um e-mail a todos os convidados com o respetivo convite e informações acerca da atividade.

O seminário realizou-se no dia 12 de junho pelas 18h30m com o tema "Efeitos de um programa de Literacia Física na Educação Física no 2º Ciclo do Ensino Básico– Um estudo em torno da Pedagogia Positiva".

Este seminário teve como base o projeto de intervenção proposto pela investigadora responsável doutora Inês Torres, cujo objetivo era verificar alterações ao nível da literacia física ao longo do 2º período em alunos do 5º ano quando sujeitos ao programa.

Ao longo de toda a apresentação, pais e professores mostraram-se interessados, participando de forma ativa e foi possível dar novas noções desta problemática que é a falta de bases ao nível da literacia física.

7. Socialização profissional e institucional

Para Nóvoa (2009) o exercício profissional organiza-se em torno de "comunidades de prática" no interior da escola. Através da participação em reuniões gerais, de departamento, de grupo disciplinar e até de conselho de turma, ficou percetível que a função do professor decorre de forma coletiva.

No que refere à socialização nestas duas vertentes, é essencial que os professores estagiários sejam capazes de ultrapassar todas as suas dificuldades de socialização e, sejam capazes de interagir com toda a comunidade, uma das formas de me integrar na comunidade foi usufruir das atividades realizadas ao longo do ano letivo acima referidas.

Sempre me alertaram que para se lembrarem de nós é preciso marcarmos pela diferença, e essa diferença passa desde cumprimentar o assistente operacional que se encontra na portaria até cumprimentar o senhor diretor na cantina ou até mesmo perguntar à diretora de turma se necessita de ajuda.

A participação nas reuniões de departamento, de grupo e de conselho de turma mostraram a realidade de "comunidade de prática" suprarreferida, pois tudo se desenrolava de forma coletiva.

As horas de almoço foram muito importantes neste ponto, era a única hora do dia em que os professores se juntavam na cantina para conversarem e com a pouca experiência que tenha a aprendizagem foi constante.

Da comunidade, os elementos com quem se desenvolveu mais trabalho foi com o OC, o grupo de educação física, os colegas EE e com o ISMAI.

O OC teve um papel fundamental não só no auxílio da criação da minha identidade enquanto docente, mas também ao nível do desenvolvimento de conhecimentos e competências. Entre nós foi estabelecida uma relação de cumplicidade, cordialidade, simpatia e honestidade de uma forma tão profissional que permitiu o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Dentro do grupo de EF, havia um ambiente de descontração, caraterizado pela cordialidade e entreajuda nas diversas dificuldades. Os professores mais experientes dirigiram a sua atenção para os EE de modo a auxiliar na adaptação dos mesmos naquele novo ambiente. Havia espaço para o diálogo e possibilidade de trocas de ideias relacionadas com os mais variados temas.

No decorrer do ano letivo o sentimento de pertença tornou-se cada vez mais presente e a expressão "estagiária" deu lugar à expressão "professora". Na minha primeira intervenção houve a sensação de que a voz nem saia, fui questionada e senti as pernas tremerem, respondi com a maior sinceridade possível e todos os professores presentes ouviram, surgiu, nesse preciso momento, a primeira sensação de pertença.

Os assistentes operacionais apresentavam todos comportamentos de extremo profissionalismo, após a tomada de conhecimento que os EE eram professores naquela escola passamos a ser chamados de "professores", além disso sempre se apresentaram disponíveis para ajudar em tudo o que precisássemos. A relação com os mesmos mostrou ser cordial e muito profissional, foram sempre tratados com simpatia e respeito.

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

Tal como já foi referido anteriormente o papel do professor é muito mais que ensinar, passa também por ser um educador, criar valores nos seus alunos e fazer com que os mesmos os levem para a vida inteira enquanto lição. Foi isso mesmo que fiz em pequenos momentos da aula, tentei ao máximo dar aos alunos lições de vida reais e exemplos de vida de modo a que os mesmos sentissem uma proximidade diferente entre professora e alunos.

Esses momentos tiveram os seus frutos visto que ao longo do tempo o "gelo" que rodeava os alunos "derreteu" e estes adotaram uma postura muito mais adulta e empenhada do que a que tinham adotado anteriormente.

É importante que todos os valores transmitidos ao longo das aulas sejam levados para fora da zona de atuação do professor, para Bento (2004) os valores de jogo adquiridos no desporto não se confinam a esse espaço, transitam para além dele.

Fora da sala de aula houve sempre a preocupação e o cuidado de intervir com os alunos, tal como refere o decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, em que o professor deve perspetivar a escola e a aula como espaços de educação inclusiva.

Para Bandura (1971) a aprendizagem ocorre pela observação de comportamentos daqueles com quem se convive. Deste modo houve uma tentativa constante de ser um bom modelo e exemplo a seguir, tendo constantemente uma postura cordial, educada e muito profissional, respeitando compromissos e enfrentando sempre os problemas. Houve ainda alguns cuidados a ter dentro e fora da escola, nomeadamente a nomenclatura utilizada, o tipo de linguagem, o atravessar a estrada nas passadeiras, o cumprimentar os assistentes operacionais de manhã e até mesmo colocar o lixo em locais definidos para o efeito.

9. Desenvolvimento profissional

Contribuíram para o meu desenvolvimento profissional todo o processo reflexivo e as aulas observadas dos meus colegas de estágio, durante todo este processo foi necessária uma pesquisa e conceção constante para solucionar problemas e delinear estratégias para preparar cada momento de avaliação adaptados às capacidades da turma.

As aulas observadas contribuíram inevitavelmente para uma partilha de visões diferentes do ensino, também o trabalho em equipa foi fundamental para exponenciar a comunicação e assim facilitar todo o processo de desenvolvimento profissional.

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

10. Dificuldades e necessidade de formação

Definitivamente o estágio quanto tem por base a componente reflexiva demonstra ter um contributo abismal para a formação e desenvolvimento profissional.

Uma das grandes dificuldades foi a pesquisa e conceção de exercícios adaptados a cada necessidade dos alunos, fruto de todo o processo reflexivo aula após aula, no entanto, e como

já era conhecido tive como auxílio a investigação que se encontra constantemente em reconstrução dos temas teóricos para posteriormente colocar esses mesmos temas na prática de ensino.

Para Resende *et al* (2014) a formação deve atracar-se no contexto real onde decorre o processo de ensino e aprendizagem.

Durante todo o estágio é-se confrontado com inúmeras limitações pessoais nas diferentes áreas de atuação. Existiram erros que após uma formação tão exaustiva ao nível da prática de ensino nem seriam imaginários, ao longo do tempo houve a perceção que por vezes a realidade entra em confronto com a literatura quer por limitações do professor, pelas caraterísticas do meio envolvente, da turma e até da escola. Desta forma, nem sempre a perspetiva correspondia à realidade.

Pimenta e Lima (2006) referem que na globalidade a formação que antecede estágio pedagógico não alicerça teoricamente a atuação do futuro profissional.

Algumas das dificuldades sentidas foram ao nível da gestão do tempo de aula, planear aulas para diferentes níveis de desempenho e dificuldades em definir objetivos consoante as caraterísticas da turma. Todas as dificuldades sentidas foram-se dissipando ao longo do ano letivo devido a todo o trabalho realizado pelo NE.

11. Formação contínua: um imperativo da profissão

Tendo a consciência que a formação de um professor deve ser contínua Sparks e Loucks-Horsley (1990) sublinham que o desenvolvimento profissional acarreta um incremento de conhecimento, competências ou atitudes de professores. Também, Eraut (1997), refere que a formação é um método natural de crescimento profissional no qual o professor, progressivamente, adquire confiança, ganha novas perspetivas, aumenta os seus conhecimentos, descobre novos procedimentos e empreende novos papéis.

Sem sombra de dúvida, que passar pela pele de EE contribuiu inegavelmente para a minha formação enquanto professora, foi aqui que tive as minhas primeiras experiências, que coloquei em prática ideias previamente concebidas, que por vezes errei e voltei a tentar. Segundo Alarcão e Tavares (2007), o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa posição de aprendizagem, e foi sem dúvida, o que aconteceu, foi um ano letivo cheio de transmissão de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, um ano letivo cheio de aprendizagens. Saio desta

experiência com a sensação de que tudo o que aconteceu na escola foi um momento de aprendizagem, todos os contactos com professores de outras disciplinas, com o OC, com a supervisora, as reuniões de turma e até mesmo as conversas informais com os meus alunos por breves momentos nos intervalos, serviram para aprender um pouco mais sobre as suas realidades.

Na verdade, acredito que a aprendizagem não ficará por aqui, como sempre acreditei, cada caso é um caso e cada realidade nova é completamente diferente da anterior e por isso a sede de formação deverá ser sempre contínua.

IV. Reflexões finais

1. Reflexão Geral

Considero que esta PES foi a experiência mais enriquecedora que surgiu na minha vida, apesar de demonstrar confiança e segurança confesso que nas primeiras aulas me encontrei um pouco assustada e talvez um pouco duvidosa das minhas capacidades enquanto docente, talvez por se tratar de uma experiência completamente nova para mim e finalmente estar diante de uma turma real e completamente dependente de mim e das minhas capacidades. No primeiro ano de Mestrado encontrei-me perante uma turma de pessoas adultas que já eram completamente conhecidas por mim, enquanto que agora, esta situação foi completamente nova para mim.

Esta experiência contribuiu plenamente para a minha evolução enquanto docente, mas principalmente enquanto pessoa. Apesar de me considerar uma pessoa "fria" e talvez um pouco rígida, esta experiência serviu para me demonstrar que até "a pedra mais dura é capaz de ser moldada" e foi exatamente isso que aconteceu ao longo deste ano, um grupo de jovens diante de mim que antes de procurar alguém que os ensinasse procurava alguém que os ouvisse, aconselhasse e acolhesse com todas as suas qualidades e "fraquezas".

Depois deste desafio tenho mais do que todas as certezas de que isto é o que tensiono fazer para o resto da minha vida.

Nunca pensei ser dona da razão nem nada que se assemelhasse a isso, mas, enquanto figura de autoridade e perante uma turma de excelência como a minha procurei cada vez mais apurar o meu conhecimento e suportar todas as minhas decisões com investigação, para, gradualmente ir corrigindo lacunas ou falhas de principiante que pudessem ocorrer.

Por fim, devo mencionar todas as pessoas que fizeram parte deste percurso e contribuíram para que este ano fosse uma etapa fundamental e inesquecível na minha vida, desde todos os assistentes operacionais pelos sorrisos e cumprimentos matinais, à direção da escola por manter esta organização imaculada, aos meus alunos por todo o empenho e dedicação demonstrados, ao NE pelas trocas de opiniões e reflexões conjuntas, ao OC, Paulo Caseiro pela ajuda na criação de uma identidade enquanto docente e à supervisora Doutora Fátima Sarmento por todas as correções, opiniões e disponibilidade sempre demonstrada.

Espero assim, que num futuro próximo possa voltar a uma escola para fazer aquilo que realmente faz de mim a pessoa mais feliz e realizada do mundo: ser professora de educação física.

Referências bibliográficas

Alarcão, I., & Tavares (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina

Alarcão, I. (1996*). Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ªed.).* Coimbra: Almedina.

Albuquerque, A., Graça, A., & Jaunuário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Albuquerque, A., Aranha, Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews* 7(1), 27-30.

Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação*, (46), 119-137.

Aranha, Á. (2004a). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Vila Real: Série Didática, nº 47, UTAD.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Araújo F. & Diniz J. A. (2015b). Hoje, De Que Falamos Quando Falamos De Avaliação Formativa. Lisboa. *Boletim SPEF*, 39, 41-52.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory. General Learning Corporation*. Standford: Standford University.

Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2004). *Desporto Discurso e substância*. Porto: Campo de Letras.

Comissão Europeia (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Cortesão, L. & Torres, M. (1993). Conceito de Avaliação. In *Avaliação Pedagógica I-Insucesso Escolar*, pp. 89-100. Porto: Acordo Luso-Sueco.

Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização teórica*. Editor: Casa do Professor.

Eraut, M. (1997). Strategies for developing teacher development. *British Journal of In-Service Education*, 4(1e2).

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias. Práticas e Políticas.* Lisboa: Texto Editores

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação na sala de aula. *Avaliação educacional*.

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

Goodyear, V. & Dudley, D (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Journal Quest* (67), - Issue 3.

Hynes-Dusel, J. M. (1999). Cooperating Teachers' Perceptions about the Student Teaching Experience. *The Physical Educator*, 56, 186-195179-185.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria: Almedina.

Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino In R. Resende, A. Albuquerque, & A. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 399-419). Azinhaga dos Ulmeiros: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.

Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos Contextos, Novas Práticas.* Porto: Edições ASA.

Lemos, V. (1998). *O Critério do Sucesso,* 6ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Lima, L. (2000). Educação de Adultos e a Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. In *Educação de Adultos,* pp. 237-255. Braga: Universidade do Minho.

Marques, A. (2006). Desporto: Ensino e treino. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Méndez, J. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir.* Porto: ASA.

Machado, A. A (1995). *Interação: um problema educacional*. De Lucca, E. Psicologia educacional na sala de aula. Jundiai: Litearte.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 07-22.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. Isabel Mesquita e Amândio Graça. Pedagogia do Desporto. FMH Edições.

Mesquita, I., & Rosado, A. (2011b). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH.

Mesquita, I., Afonso. J., Coutinho, P. & Araújo, R. (2015) Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação (2015). in: *Jogos desportivos coletivos*: ensinar a jogar P73-122 Editora FADEUP

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa

Oliveira, M. (2002). *A indisciplina em aulas de educação física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico.* Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Pacheco, J. (1995). Análise Curricular da Avaliação. In *A Avaliação dos Alunos do Ensino Básico e Secundário (*pp. 39-49). Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Padilha, R. (2001) *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Parente, M. (2004). *A construção de Práticas Alternativas de Avaliação ma Pedagoga da Infância.* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pestana, A. (2003). *Gestão e educação: uma empresa chamada escola*. Petrópolis: Catedral das letras.

Pimenta, S.& Lima M. (2006). Estágio e docência: diferentes conceções. *Revista Poíesis*, 3(3-4),5-24.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.

Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, 20, 112-128.

Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L.

Roldão, M., (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ªEd.). Lisboa, Editorial Presença.

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

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In C. Colaço & A. Rosado (Eds.*), Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens. *In Pedagogia do Desporto – Estudos 6* (pp. 21-40). Lisboa: FMH Edições – Ciências Desporto.

Rosado, A., & Ferreira, V. (2009) Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

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

Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em educação física e desporto. In C. Colaço & A. Rosado (Eds.), *Avaliação das aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.

Sarmento, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.

Schuster, D., Cobern. W., Adams, B., Undreiu, A., & Pleasants, B. (2017). Learning of Core Disciplinary Ideas: Efficacy Comparison of Two Contrasting Modes of Science Instruction. *Research in Science Education* pp 1-47 Springer Netherlands.

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

Shuignov, V., & Pereira, V. R. (1993). Os componentes de instrução no ensino geral e da educação física In *Pedagogia da educação física: O desporto coletivo na escola: Os componentes afetivos*. São Paulo: IBRASA.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company

Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Huston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional (4ª ed.)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

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

Thompson, A. (1992). Teachers beliefs and conceptions: A synthesis of research. In Grouws, D. A. (Org.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

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

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). Reflective teaching: An Introduction. Mahwan, NJ: Eribaum

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.*

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de bases do sistema educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro. D.R. nº 176, Série I de 2016-09-13, do ministério da ciência, tecnologia e ensino superior. *Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º* 64/2006*, de 21 de março, à quarta alteração do Decreto-Lei n.º* 74/2006*, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho.*

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Regulamenta a Educação Especial em Portugal, através da definição de objetivos, enquadramento e princípios orientadores.

Anexos

Anexo I- Questionário Inicial

AGRUPAMENTO ESCOLAS JOÃO DA SILVA CORREIA

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Ficha individual DO ALUNO

1. Identificação

Nome: _____ Turma: _____ Nº: _____

Idade: ____ anos Data de Nascimento: ____/____/____ Residência (loc.): _____

Telef.: _____ Telem.: _____ eMail: _____

Altura: _____ Peso: _____

2. Agregado Familiar

Nome Pai: _____ Habilitações Acad.: _____

Nome Mãe: _____ Habilitações Acad.: _____

Profissão do Pai: _____ Profissão da Mãe: _____

Encarregado de Educação Mãe ☐ Pai ☐ Outro ☐ Contacto TM _____

3. Vida Desportiva

3.1 Praticas algum desporto regular fora da escola? _____ Qual? _____

Onde (clube,...)? _____ Nº de treinos por semana: _____

3.2. Praticas actividade física regular? _____ De que tipo? _____

3.3. No ano anterior estiveste no Desporto Escolar? _____ Em que modalidade? _____

3.4. Já praticaste Natação? _____ Sabes nadar? _____ Já praticaste Ténis? _____

3.5. Praticaste actividade física no Ensino Primário? _____

4. Saúde

4.1 Assinala os teus problemas de saúde: Visão: ____; Audição: ____; Coluna: ____; Alergias: ____; Asma: ____; Tonturas: ____; Diabetes: ____; Coração: ____

Outros problemas: _____

4.2 Necessitas de medicamentação regular? Sim ☐ Não ☐

4.3 Outras informações relevantes que queiras comunicar: _____

_____

5. Educação Física

5.1. Indica as modalidades desportivas abordadas no ano anterior, na disciplina de Educação Física:

A) Voleibol ☐ Andebol ☐ Basquetebol ☐ Futebol ☐

B) Da Ginástica: Solo ☐ Acrobática ☐ Aparelhos ☐

C) Do Atletismo: **Corridas:** Velocidade ☐ Barreiras ☐ Estafetas ☐

Saltos: Comprimento ☐ Triplo ☐ Altura ☐

D) Das Danças: Sociais ☐ Tradicionais ☐ Modernas ☐

E) Corfebol ☐ Badminton ☐ Basebol/Softebol ☐ Orientação ☐

Outras: _____

5.2. Nota obtida na disciplina no ano anterior: _____ **5.3.** Professor de Educação Física: _____

Obrigada

Anexo II- Planeamento Anual da Turma

Periodo	1º Periodo																								
Mês	Setembro					Outubro									Novembro								Dezembro		
Dia	15	19	22	26	29	3	6	10	13	17	20	24	27	31	3	7	10	14	17	21	24	28	5	12	15
Local	E3															E1									
Aula	1/2	3	4/5	6	7/8	9	10/11	12	13/14	15	16/17	18		19	20/21	22	23/24	25	26/27	28	29/30	31	32	33	34/35
Duração	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	45	45	90
Matéria	Aprese	Fitescol	Basquetebol									Atletismo									Ginástica				
Conteúdos			Paragens e Rotações									Corrida Contínua									Posição Base				
			Drible de Progressão e Drible de Proteção									Corrida de Velocidade									Posição Volante				
			Passe de Peito e Passe Picado									Corrida de Estafetas									Posição Intermédia				
			Lançamento em Apoio e Lançamento na Passada									Triplo Salto									Pega				
			Ocupação do Espaço Livre																		Monte e Desmonte				
			Marcação Individual e Desmarcação																		Ex Individuais, Pares e Trios				

Periodo	2º Periodo																					
Mês	Janeiro								Fevereiro							Março						
Dia	5	9	12	16	19	23	26	30	2	6	9	16	20	23	27	2	6	9	13	16	20	23
Local	E2											E3										
Aula	36/37	38	39/40	41	42/43	44	45/46	47	48/49	50	51/52	53/54	55	56/57	58	59/60	61	62/63	64	65/66	67	68/69
Duração	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90
Matéria		Bitoque Rugby								Ténis				Andebol								
Conteúdos	AD	Alinhamento								Pega				Passe de Ombro								
		Formação ordenada								Posição Base				Passe Picado								
		Passe								Serviço				Receção								
		Joga atrás da linha da Bola								Batimento de Direita				Drible								
										Batimento de Esquerda				Remate em apoio e em suspensão								
										Drive				Posição Base defensiva								
										Jogo Formal: Singulares e Pares				Deslocamentos								
														Finta								
														Marcação Individual								
														Desmarcação								
														Transições								
														Defesa à Zona								
														Interceções								
														Jogo 5x5								

Periodo	3º Periodo																
Mês	Abril						Maio									Junho	
Dia	10	13	17	20	24	27	1	4	8	11	15	18	22	25	29	1	5
Local	E1								E2								
Aula	70	71/72	73	74/75	76	77/78	79	80/81	82	83/84	85	86/87	88	89/90	91	92/93	94
Duração	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45	90	45
Matéria	Ginástica de Aparelhos								Judo								
Conteúdos	Salto de Eixo								Saudações								
	Salto entre Mãos								Luta no Solo								
	Salto em Extensão ou Vela								Viragens								
	Salto engrupado								Técnicas de Imobilização:								
	Pirueta								"Hon-gesa-gatame"								
	Salto de Carpa com MI afastados								"Yoko-shiho-gatame"								
	Salto Encarpado								"Tate-shiho-gatame"								
									Técnicas de Queda:								
									Quedas para trás ("Ushiro-ukemi")								
									Quedas laterais à esquerda e à direita ("Yoko-ukemi")								
									Quedas para a frente em rolamento ("Zempo-ukemi")								
									Luta de Pé								
									Pegas								
									Desiquilibrios								
									Técnicas de Projeção: "Ogoshi" e "Osotogari"								

Anexo III- Planeamento da Unidade Didática

JUDO			1	2/3	4	5/6	7	8/9	10	11/12
História e Cultura			AD	T/E	E	E	E	E	E	E
Quedas		Trás	AD			T/E	E	C		AS
		Lado	AD			T/E	E	C		AS
		Frente	AD			T/E	E	C		AS
Postura e Deslocamentos		Saudações (Ritsu-Rei e Za-Rei)		T/E	E	C				AS
		Posturas	AD			T/E	E	C		AS
		Desloc. (Ayumi e Tsugui ashi)	AD			T/E	E	C		AS
		Esquiva (tai-Sabaki	AD			T/E	E	C		AS
		Pegas (Kumi-Kata	AD			T/E	E	C		AS
Luta no solo (Ne-waza)	Imobilizações	Imobilizações (Livre) e Saídas	AD	T/E	C					AS
		Viragens		T/E	E	C				AS
		Hon-Gesa-Gatame		T/E	E	C				AS
		Yoko-Shiho-Gatame		T/E	E	C				AS
		Tate-Shiho-Gatame			T/E	E	C			AS
		Luta no Solo	AD	T/E	E	E	C			AS
Luta de pé (Nage-waza)		Desequilibrar				T/E	C			AS
	Pernas	(Ko)O-Soto-Gari				T/E		C		AS
	Anca	O-Goshi				T/E				AS
Randori						T/E	E	C		AS

Legenda:

AD- Avaliação diagnóstica

T – Transmissão E – Exercitação C – Consolidação AS- Avaliação sumativa.

Anexo IV- Plano de Aula

	Unidade Didática: **Bitoque Rugby**	**Aula nº 10 da UD de Bitoque Rugby de 12** **Aula nº 47 do Ano Letivo**	**Data:** 30-01-2018 **Hora:** 9h15 **Duração:** 45 min (30') **Período:** 2º Período
		Ano: 9º ano **Turma:** C	**Local:** Pavilhão Gimnodesportivo (Espaço 2) Ou exterior

Material: ***4 Bolas de Rugby, 6 coletes verdes, 6 coletes amarelos, 5 coletes azuis***

Parte	*Objetivos Específicos*	*Descrição do exercício*	*Conteúdos*	*Cri*
I N I C I A L **5'**	- Mobilização geral do aluno e ativação do respetivo aparelho cardiorrespiratório; - Ativar funções orgânicas dos alunos através de exercícios de aquecimento; -Trabalhar a capacidade de reação e tomada de decisão.	**Jogo do Galo 5'** A turma dividida em quatro equipas, duas azuis e duas vermelhas deverão realizar uma competição de jogo do galo. O jogo encontra-se a uma distância de 15 metros da linha de partida e o primeiro elemento de cada equipa sai ao sinal sonoro e deverá colocar um cone no espaço que escolher, deverá regressar rapidamente à base e bater na mão do colega para que este possa realizar a corrida até ao galo. Após se esgotarem os 3 cones deverá sair o elemento seguinte e mudar a posição de um cone.	► Tomada de Decisão ► Velocidade de reação	**Cri** Realiza **P** "
F U N D A M E N T A L **25'**	-Trabalhar o passe (Atuação na Bola) e movimentações ofensivas -Melhorar o Passe e os movimentos atacantes com oposição	**Jogo do Bitoque reduzido 10'** Os alunos divididos em quatro equipas (2 de 5 elementos e 2 de 6 elementos), divididos em 2 campos, deverão realizar jogo tentando invadir a área adversária e pousando a bola no chão para marcar ensaio. Não poderão passar para a frente e para parar o adversário deverão realizar um toque com as duas mãos na bacia do mesmo. **Jogo 5x5 15'** Respeitando as regras do Bitoque deverão realizar jogo ao longo de todo o campo. O objetivo é pousar a bola na linha de ponto da equipa adversária. A equipa que atacou sai fora e a que defendeu ataca uma equipa que se encontra no meio campo oposto. Para ser considerado ensaio a equipa terá de realizar pelo menos um cruzamento.	► Passe ► Décalage ► Defesa em linha ► Passe	**Cri** Marcar o má Realizar **P** "Du "O "Re "Pe **Cri** Realizar

	-Aperfeiçoar a formação ordenada -Trabalhar a décalage e a defesa em linha		► Décalage ► Defesa em linha ► Formação ordenada ► Cruzamento	P “Re “P “ “Recebe a “Quando ocupa
F I N A L 5’	- Diálogo com os alunos sobre a próxima aula e sobre aspetos observados na presente aula.			

Objetivo Geral: ***Consolidar o Passe, décalage, defesa em linha, Formação ordenada e cruzamento.***

Equipas:

Azul: Luísa, Beatriz Dias, João Santos, José, Francisco

S/Colete: Patrícia, Leonor, Pedro, Diogo Costa, Diogo Carvalho

Amarela: Sara, Gonçalo, Diana, Daniela, João Carvalho, João Soares

Verde: Beatriz Sá, Mariana, Júlio, Fábio, Diogo Santos, João Leite

Anexo V- Reflexão de Aula

<table>
<tr><td rowspan="2"> </td><td>Unidade Didática:

Bitoque Rugby</td><td>Aula nº 10 da UD de Bitoque Rugby de 12

Aula nº 47 do Ano Letivo</td><td>Data: 30-01-2018
Hora: 9h15
Duração: 45 min (30’)
Período: 2º Período</td><td>Nº de Alunos: 22 alunos</td></tr>
<tr><td></td><td>Ano: 9º ano
Turma: C</td><td>Local: Pavilhão Gimnodesportivo (Espaço 2) Ou exterior</td><td>Professora Estagiária: Fabiana Ferreira
Professor Cooperante: Paulo Caseiro</td></tr>
<tr><td colspan="4">Material: 4 Bolas de Rugby, 6 coletes verdes, 6 coletes amarelos, 5 coletes azuis</td></tr>
<tr><td colspan="5">Objetivo Geral: Consolidar o Passe, décalage, defesa em linha, Formação ordenada e cruzamento.</td></tr>
</table>

Hoje foi a minha primeira aula Supervisionada, portanto como é expectável encontrava-me mais nervosa do que o que era suposto. Nunca é fácil quando sabemos que estamos a ser avaliados por alguém responsável por parte da nossa nota no final do mestrado, no entanto como um grande professor que tive me disse, a nota não significa nada se não sentirmos que aprendemos algo e sem sombra de dúvida que tenho aprendido muito mais do que aquilo que esperava.

A aula começou de uma maneira mais atribulada do que o que esperava, os alunos chegaram todos 15 minutos mais tarde do que o que era suposto, portanto a fase inicial da aula ficou comprometida, no entanto as equipas foram feitas rapidamente pois já se encontravam feitas da última aula e encontravam-se definidas no quadro, portanto à medida que os alunos iam chegando vestiam o colete da cor da equipa correspondente.

Todos os exercícios escolhidos eram dinâmicos e preparavam os alunos para a aula seguinte (aula de avaliação), correu tudo como previsto, mas acho importante nesta reflexão focar-me nas críticas positivas ou negativas, mas sempre construtivas por parte da supervisora. Durante toda a aula preocupei-me em adotar uma postura e uma movimentação pela aula adequada, todos os exercícios foram dinâmicos o que maximizou a densidade motora.

Um grande ponto forte na aula foi a parte final em que reuni toda a turma e optei por realizar um “apanhado” de toda a matéria dada e de tudo o que foi abordado na aula.

No geral obtive críticas positivas sobre a aula, terei de realizar uma pequena alteração num termo do plano de aula e trocar “trabalhar” por “melhorar” para que tudo fique de acordo com a terminologia utilizada pelos Professores de Educação Física.