

# Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Tiago Miranda da Silva

nº 30508

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

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmento Chaves do Instituto Universitário da Maia e do Mestre Rúben Carola do Colégio da Trofa.

Julho de 2020

## **Ficha de Catalogação**

Silva, T. (2020). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da EF nos Ensinos Básico e Secundário*. Maia: Tiago Silva. Relatório da PES apresentado a ISMAI - Instituto Universitário da Maia.

Palavras Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Identidade Profissional; Estudante-Estagário.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este relatório de estágio:

### **Aos meus pais**

De quem aprendi os princípios de lealdade, honestidade, justiça, honra e sacrifício que têm guiado a minha vida.

### **À minha namorada**

Que mudou o meu destino com a sua simplicidade, sensibilidade, compreensão e ânimo, mesmo depois de alguns constrangimentos terem surgido na vida dela durante esta etapa.

### **À Doutora Fátima Sarmento**

Pela disponibilidade, capacidade e rigor científico que sempre revelou, e que muito contribuiu para a feitura deste relatório.

### **Ao professor Rúben Carola**

Pela amizade, pela confiança, pela simpatia e alegria que coloca no trabalho, pelos ensinamentos proporcionados, fruto da sua experiência de vida no Ensino e pela constante tentativa de me preparar para a vida e para as dificuldades que esta muitas vezes nos coloca.

### **E porque não ? Ao Ensino da EF**

Pela paixão que me desperta.

## AGRADECIMENTOS

“O verdadeiro amigo é aquele que está à nossa disposição quando por sua vontade estaria noutra lado” (Len Wein)

Um trabalho desta sua natureza, para além do seu caráter singular, implica a presença, participação e colaboração de um vasto conjunto de pessoas, sem as quais seria de todo impossível levar por diante a consecução, realização e alcance das metas propostas. Não obstante, pensamos que todos nós dependemos, de uma forma ou de outra, da ajuda e colaboração de outras pessoas sem as quais o referido percurso seria bem mais angustiante. Por isso, considero que foi crucial, diria até indispensável, o contributo daqueles que com o seu sentido altruísta me prestaram a sua colaboração.

Por ser um dos valores que mais prezo na vida, quero então, apresentar a minha profunda gratidão a algumas pessoas que, com a sua intangível ajuda, contribuíram de forma sempre solícita com o seu valor científico e humano. Assim, os meus agradecimentos vão especialmente para:

O Instituto Universitário da Maia (ISMAI) que me acolheu nestes anos todos, no seu seio e do qual muito me orgulho de ter sido um dos seus discentes.

À Professora Doutora Fátima Sarmiento, orientadora deste trabalho. Apesar da distância, soube sempre dizer presente quando solicitada. Contar com o seu profundo conhecimento científico foi determinante. Contar com a sua orientação foi uma honra.

Ao Professor Rúben Carola, pela sua amabilidade e disponibilidade expressas todos os dias de estágio pedagógico, a sua solicitude e o seu profundo conhecimento teórico-prático do Ensino da EF e Desporto.

À Professora Sara Santos, incitadora do Projeto de Intervenção, no qual contribui incessantemente para que este fosse concretizado com sucesso.

Ao João Vilaça, meu companheiro nesta viagem. Cinco anos juntos, muitas memórias, mútuo apoio, aprendizagem, partilha, cooperação e entreajuda.

Aos meus pais de quem aprendi os princípios de lealdade, honestidade, justiça, honra e sacrifício que têm guiado a minha vida.

À Ana Monteiro pessoa que mudou o meu destino com a sua simplicidade, sensibilidade, compreensão e ânimo, mesmo depois de alguns constrangimentos terem surgido na sua vida durante esta etapa. Uma fonte de inspiração e perturbação, fazendo dela a heroína do meu filme.

Ao Colégio da Trofa pela colaboração, facilidades concedidas e por não terem colocado qualquer tipo de dificuldade na realização da minha prática como docente. Iniciei com uma ansia enorme e com alguns receios, mas terminei cheio de metas e objetivos bem vinculados.

Ao meu 6ºA, por toda a competitividade que me aprisionou logo no primeiro olhar. Por se mostrarem dedicados, delicados e criativos. Por me mostrarem que são tão humildes quanto competentes.

Ao meu 10ºA1 pelo modo que enfrentam os problemas solicitados nas aulas e o modo como encaram é que faz deles para além de diferentes, também especiais. Por querer aprender muito e de tudo um pouco. Por me ensinarem a ser o docente que sou hoje.

Ao Hugo e ao Simão, mais do que um núcleo de EF, foram meus mentores, amigos, companheiros e confidentes. Sem eles, não seria, nunca, a incrível aventura que foi, nem com o incrível ambiente criado.

## Índice Geral

<b>1. Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento pessoal e profissional</b> .....	<b>3</b>
2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2. Expectativas iniciais.....	5
<b>3. Enquadramento Institucional</b> .....	<b>6</b>
3.1 A importância da PES.....	6
3.2 A PES no ISMAI.....	8
3.3 A escola cooperante: lugar de prática.....	9
3.3.1 Escola cooperante .....	9
3.3.3 Meio envolvente .....	11
3.4. Caracterização do núcleo da PES .....	12
3.5. Caraterização das Turmas .....	13
3.5.1 A Turma 6ºA.....	14
3.5.2 A Turma 10ºA1.....	16
3.5.3 Outras Turmas .....	18
<b>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</b> .....	<b>19</b>
<b>4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem</b> .....	<b>19</b>
4.1.1 Conceção de ensino.....	20
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	21
4.1.3 Planeamento.....	24
4.1.3.1 Plano Anual .....	25
4.1.3.2 Unidades Didáticas .....	27
4.1.3.3 Planos de Aula .....	29
4.1.3 Realização.....	32
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica .....	32
4.1.3.1.1 Instrução .....	32
4.1.3.1.2 Gestão .....	35
4.1.3.1.3 Disciplina e Clima.....	39
4.1.4 Avaliação .....	41
4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica .....	42
4.1.4.2 Avaliação Formativa.....	44
4.1.4.3 Avaliação Sumativa .....	45
4.1.4.4 Auto - Avaliação.....	47
<b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade</b> .....	<b>47</b>
5.1 Atividades realizadas.....	48
5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação .....	51
5.3 Socialização profissional e institucional.....	53

5.4 Componente ético-profissional.....	55
6. Desenvolvimento profissional .....	58
6.1 Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo da minha experiência e atuação .....	58
7. Ensino à Distância (E@D) .....	59
8. Reflexões finais.....	62
9. Referências Bibliográficas .....	64

## Resumo

O fluxo condutor no Ensino guarda seguramente uma ordem que necessitamos conhecer para melhor nos aproximarmos da sua compreensão e para melhor intervirmos no processo das aulas. Por isso, pretende-se no presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, desenvolver uma narração e uma reflexão de todo o procedimento, através de uma descrição minuciosa e detalhada de todos os acontecimentos inerentes a esta experiência, apresentando todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2019/2020 na instituição do Colégio da Trofa. Esta feitura visa todo o processo de ensino usado nas variadas vertentes de docente de EF, em cada turma que lecionei as aulas, sem desconsiderar, toda a reflexão crítica deste processo. O ano de Prática de Ensino Supervisionada favorece a oportunidade de aplicar, todos os conceitos teórico-práticos adquiridos ao longo dos anos, intensificando a sua aplicação num contexto mais real através da experimentação de processos Didático-Metodológicos de Ensino. Contudo, também são examinadas as inter-relações pessoais criadas com toda a comunidade educativa, tendo por base, todas as atividades elaboradas e participadas. Este relatório é constituído por 8 capítulos: (1). *Introdução*: referenciação de tudo o que se destina neste relatório de forma sintética; (2). *Enquadramento profissional*: onde estão catalogadas as decisões pelas quais escolhi esta profissão e as minhas expectativas iniciais antes do início desta prática de ensino supervisionada; (3). *Enquadramento Institucional*: que se refere à importância da Prática de Ensino Supervisionada, estando também caracterizada a Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI, a escola cooperante no lugar de prática e a caracterização do núcleo da PES, enquadrando a relevância da transição de todo o conhecimento académico para um contexto mais real; (4). *Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção*, no qual estão apreciadas a organização e gestão do processo de ensino e da aprendizagem, desde a conceção do ensino, planeamento, realização e até a avaliação; (5). *Participação na escola e Relação com a Comunidade*: através das atividades realizadas, impactos da experiência, socialização e componente ético-profissional, relatando pressupostos do papel do docente para além da aula e de todo o processo de ensino; (6). *Desenvolvimento profissional*: Breve reflexão sobre os aspetos menos conseguidos no plano de construção de conhecimento, assim como as, formações realizadas e a reflexão acerca da experiência no seminário; (7). *E@D*: citada uma breve descrição do funcionamento do ensino à distância; (8). *Reflexões finais*: onde é concretizado uma autoanálise do decorrer de todo este ano letivo, quer da transformação que este proporcionou no ponto vista humano, pessoal e essencialmente profissional; (9). *Referências Bibliográficas*: Toda a literatura e evidências científicas baseadas para a construção deste relatório. A construção e estrutura do Projeto Educativo, nesta instituição, converge na articulação constante Escola – Família, com juízos de rigor, exigência, dedicação, eficiência, eficácia e consistência no processo de ensino-aprendizagem para que todas as metas que previamente estão delineadas sejam cumpridas com triunfo para o discente respeitando as suas idiosincrasias.

Palavras-chave: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; IDENTIDADE PROFISSIONAL; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO

## Abstract

The guiding thread in Education hides surely an order we ought to know, in order to come closer to its comprehension and to better intervene in the lecturing process. Therefore, it is intended with this report on the Supervised Teaching Course, to develop a narrative and a reflection of all the procedures, through a detailed and thorough analysis of all the events inherent to this experience, presenting all the work developed during the 2019/2020 academic year in the Colégio da Trofa institution. The work scope covers the complete lecturing process used in the various aspects of being a PE, in every class I lectured, without ever disregarding, the critical reflection of this process. The year of Supervised Teaching Course facilitates the opportunity to apply, all the theoretical and practical knowledge acquired during the formative years, intensifying its application on a more practical context through the experimentation of the teaching Didactic-methodological principles. Nevertheless, inter-personal relations created with all the educative community, because of all the interactions, are also examined. This report consists of 8 chapters: (1). *Introduction*: briefly references everything to be discussed in this report; (2). *Professional framework*: where all decisions on why I choose this profession and my initial expectations before the start of the Supervised Teaching course are listed; (3). *Institutional framework*: which refers to the importance of the Supervised Teaching course, being also characterized the Supervised Teaching course at ISMAI, the cooperating school where the practice took place, and the characterization of the PES group, contextualizing the relevance of transitioning all the academic knowledge into a more practical setting; (4). *Work Experience*: from the analysis to the intervention plans, in which the organization and the management of the teaching and learning process are acknowledged, from the tutorship conception, planning, execution, to the evaluation; (5). *School participation and community relations*: by means of the developed activities, obtained experience, socialization and ethical and professional components, reporting assumptions of the teacher's role beyond the classroom and all the teaching process; (6). *Professional development*: Brief reflection on the shortcomings in the knowledge building plan, as well as the complementary training and seminar experience; (7). *E@D*: A short description of how remote teaching functions is cited; (8). *Final conclusions*: where a self-assessment on how the school year unfolded is done, either of the transformation that it provided from the human, personal e mainly professional perspective; (9). *Bibliographical references*: All the literature and scientific evidence on which this report is based. The construction and structure of the Teaching Project, in this institution, converges in the constant articulation School – Family, with rigorous judgements, demanding standards, dedication, efficiency, effectiveness, and consistency in the teaching-learning process, so that all the goals previously set for the student are met with distinction while respecting his idiosyncrasies.

KEY WORDS: SCHOOL PLACEMENT; PROFESSIONAL IDENTITY; PRE-SERVICE TEACHER

## Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Aptidão Física

CNAPEF – Conselho Nacional de Associações de Profissionais de EF e Desporto

CT – Colégio da Trofa

EF - Educação Física

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED - Modelo de Educação Desportiva

MEJC – Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientador Cooperante

PAA - Plano Anual de Atividades

PE - Projeto Educativo

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SP – Supervisor Pedagógico

UD - Unidade Didática

## 1. Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular designada de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no segundo ano de Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, no Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

O segundo ano deste Mestrado, na via do Ensino, apresenta-se como o primeiro momento de confronto do estudante estagiário com o exercício na sua futura atividade profissional. Um passo importante na exibição das suas capacidades, adaptando-as ao contexto real do processo de ensino e aprendizagem (PEA), dando simultaneamente a possibilidade de principiar o caminho como profissional da educação.

A fase inicial à Prática Profissional inserida na PES e que corresponde ao 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).

O presente relatório relata todo o processo de formação do professor na situação de estagiário durante o ano letivo de 2019/2020, na instituição designada por Colégio da Trofa (CT).

Todas as estratégias, as atividades e as metodologias mencionadas neste relatório resultam, por um lado, do conhecimento dos interesses e dificuldades do interveniente no ato educativo, por outro lado, da tomada de consciência que o CT promoverá e possibilitará ao nosso núcleo de prática de ensino supervisionada (NPES), todas as condições para favorecer o êxito e valorizar as diferenças dos intervenientes, promovendo sempre o sucesso.

Devo realçar que a atuação pedagógica e os objetivos que me propus a atingir, podem ser conseguidos tomando caminhos diversos – o caminho para o sucesso não é único. Essas vias, que benfeitorizam os aspetos mais adequados ao contexto das circunstâncias e à teia complexa de inter-relações humanas, muitas vezes é engendrada à margem do contexto de ensino e aprendizagem.

Com isto não quero dizer que o “fio condutor” traçado neste trabalho não tenha qualquer importância. Significa apenas, que ele não pode ser um “fio rígido”, mas sim “flexível”, ao ponto de permitir inserir novos elementos, alterar rumos, proporcionar formas mais adequadas de promover os interesses da e pela Escola. Todavia, mais importante que a elaboração de um plano de trabalho é ter a capacidade de o reformular, se tal for necessário e sempre que este se torne desajustado.

O objetivo deste documento foi o de realizar um resumo reflexivo sobre o trabalho desenvolvido e deixar transparecer o conjunto de competências pessoais e profissionais que fomos adquirindo ao longo deste processo. Procurou-se, paralelamente à descrição, apresentar uma autoanálise que pusesse a descoberto as dificuldades encontradas e as ações desencadeadas/procuradas para as superar.

Nesta diligência prática, foi o meu objetivo inicial, o aprimoramento das minhas competências, e depois, a sua aplicação eficaz e adequada no contexto de intervenção prática. Acresce ainda a tudo isto, a tentativa incessante de alcançar uma boa integração na comunidade escolar; desfrutar e acomodar tanto quanto fosse possível todas as oportunidades de aprendizagem ao longo do ano letivo; dedicar-me ao máximo e com toda a devoção nesta etapa singular da minha vida. Considero que estes e, eventualmente outros que me terão passado, são os fatores que a meu ver são determinantes para conseguir atingir todos os meus objetivos e expectativas criadas.

A fase do estágio pedagógico, aqui designado de PES, de acordo com Caires (2003, pp. 118-119), é elucidada como o período, muitas das vezes como “a primeira abordagem do mundo profissional, ... uma etapa de transição na qual o iniciante tem a oportunidade de aplicar o conhecimento e experiência adquiridos nos bancos da Universidade a um contexto da vida real”.

Este pensamento pretende essencialmente enfatizar que toda a aprendizagem de natureza mais teórica, aprendida durante estes anos de formação académica seja, por um lado o suporte de toda a nossa intervenção e por outro transferida de forma adequada e eficaz para situações de natureza mais prática, dando a possibilidade de construir a partir daí um estilo pessoal de atuação e intervenção.

Na verdade, após esta experiência, pretende-se que a nossa atuação futura, enquanto profissionais desta área de EF e Desporto, seja sempre um processo inacabado e, ao mesmo tempo certamente válido e produtivo. Procurando nesta realização, um motivo de verdadeira progressão, de verdadeiro desenvolvimento e aprofundamento da importância do ensino nas escolas, para melhor responder às necessidades de um futuro cada vez mais exigente e constantemente em mudança.

## 2. Enquadramento pessoal e profissional

### 2.1 Uma decisão a partir de um percurso

“Demora o teu tempo para deliberar, mas quando a altura para agir chegar, para de pensar e avança” (Napoleão Bonaparte)

O processo de escolha da minha carreira e/ou identidade profissional, é concebido de uma forma muito particular, ele deriva de uma paixão, de um gosto, de experiências e sentimentos por algo que nos é edificante. Esta escolha ou mudança, alerta para exigências impostas ao docente numa construção própria de identidade profissional (Flores, 2010, cit. por Seabra, Silva & Resende, 2016). É nitidamente decisivo realizar precocemente uma retrospeção, para perceber se a personalidade que fomos criando ao longo do nosso percurso académico se reflete naquilo que somos, e no que tencionamos ser no futuro. Vários autores alertam para o facto de o professor ser a pessoa, e de a pessoa ser o professor, e que estes dois em momento algum podem ser indissociáveis nem desunidos (Nóvoa, 2009).

O desporto, muito cedo assumiu um papel predominante na minha vida. Desde tenra idade que senti uma grande atração pelo movimento e pela atividade física, tendo sofrido precocemente a influência do meu pai – profissional nesta área. Desta forma, fui um aluno no ensino básico e secundário exemplar na disciplina de Educação Física (EF). Quando conclui o ensino básico, passei no secundário pela Escola Secundária D. Sancho I e CT para realizar o curso de Ciências e Tecnologias.

Desde que me conheço germinava em mim o desejo, o sonho, a ambição de ingressar um dia na faculdade e no curso de EF e Desporto. Como resultado disso sempre tive uma curiosidade e uma atitude comportamental curiosa, inquieta e apaixonada por tudo o que dizia respeito à atividade física e ao treino, o que me despertou desde muito cedo uma vontade e prazer de estudar e conhecer tudo o que dizia respeito a este âmbito. Por conseguinte, o meu rendimento e empenho académico são fruto desta minha paixão, deste meu gosto, desta minha atração por este “modo de vida” – não me consigo imaginar noutra profissão que não seja esta, a de ensinar e treinar Desporto.

Seguiu-se o Mestrado e a escolha pela via de Ensino. Esta opção deveu-se ao facto de ser uma área abrangente pela qual tenho um gosto especial e que de alguma forma pode robustecer a vertente do Treino Desportivo em Alto Rendimento, área que pretendo aprofundar mais tarde.

A minha vida profissional na área do Desporto iniciou-se aos 20 anos num espaço de Treino Desportivo e de Reabilitação como Técnico de Exercício Físico (TEF), área com a qual

também me identifico e sobre a qual procuro explorar e adquirir um vasto leque de conhecimentos e recursos essenciais. Por essa altura encetei também a minha carreira de treinador de Futebol com grupos de formação. Porém, como mantive uma ligação ao Futebol desde tenra idade, foi fácil e imediato o meu apego ao treino nesta modalidade pois foi desde sempre uma paixão. Após esta primeira experiência na área do treino, surgiu a oportunidade e a proposta de trabalhar num escalão superior de formação, neste caso nos sub-16, como responsável da componente do treino físico.

O sucesso que tenho conseguido neste âmbito da minha vida profissional deve-se essencialmente a uma enorme paixão, dedicação e fincado trabalho, mas o que de melhor retiro daqui e me põe de “sorriso rasgado”, não são as vitórias *de per si* mas o sentimento de felicidade e realização que delas recolhi.

Em todos os trabalhos que executo procuro sempre dar o melhor de mim para, desta forma, proporcionar o melhor serviço a quem dele usufrui, seja como Técnico do Exercício Físico, seja como Treinador de Futebol ou Docente. Uma regra que sempre orientou o meu percurso, foi ter presente que o passado já não o posso mudar e que, certamente, neste caminho cometi alguns erros, não tenho dúvidas que os realizei mas, tenho também sempre presente que a única forma de influenciar o meu futuro é através do que estou a fazer no presente, por isso insisto permanentemente em o fazer bem e com verdade.

Foi verdadeiramente um desafio para mim este ano, conseguir ter a capacidade de concertar o primeiro ano de Mestrado com este ano de PES, e simultaneamente manter e conciliar a minha vida profissional, foi um desafio ganho e do qual me sinto realizado.

A afamada oportunidade de estar por dentro do mundo do ensino, verificou-se ser algo importante que faltava adicionar a todo o meu percurso académico e profissional. Tudo o que rodeia esta área deslumbrou-me, quer pelo facto de proporcionar a criação de contactos empáticos com os meus alunos, quer por proporcionar momentos distintos e enriquecedores nas suas vidas. Foi este misto de sensações que me encaminhou à tomada de decisão final da escolha do Ensino. Percebi que esta área me poderia oferecer capacidades passíveis que tocariam de forma construtiva a vida de alguém, quer pessoal quer profissional.

Todas estas experiências que fui tendo ao longo da minha vida ensinaram-me mais seguramente que qualquer opinião, vivência ou conselho de terceiros. O exigir muito de mim e esperar pouco dos outros, foi determinante.

## 2.2 Expectativas iniciais

“Não há vento favorável, para aquele que não sabe a que porta se dirigir”  
(Arthur Schopenhauer)

Sempre criamos expectativas elevadas em torno daquilo em que nos envolvemos ou que de alguma forma nos diz respeito, doutra forma não poderia ser, estarmos imbuídos de enorme ambição e esperar que venham coisas positivas em tudo o que fazemos, às vezes até de forma irrealista e egoísta, é normal e até desejável.

Neste sentido, espero que nesta nova etapa da minha vida se concretizem algumas condições para que, deste modo, esta minha difícil e importante tarefa tenha impacto positivo no meu futuro e seja coroada de êxito. Por isso, de forma natural criei algumas expectativas na minha cabeça, pois sei que sem determinadas condições esta minha tarefa será mais difícil e complicada de se concretizar.

Para obter sucesso na PES sei que devem existir alguns condicionalismos, um deles é o próprio NPES e a sua dinâmica de trabalho, todavia, tenho uma forte convicção que este não será um constrangimento uma vez que fiquei com o meu colega João Vilaça, com o qual partilhei muitos trabalhos ao longo da minha vida universitária. Temos os dois um bom relacionamento, esperançoso que as expectativas não vão sair goradas.

Outras condicionantes, certamente também muito importantes serão: as infraestruturas e materiais existentes no CT; o grupo de EF e a forma como os seus elementos irão aderir e colaborar com a PES nas diferentes atividades; e também a forma como se vão processar as relações interpessoais entre todos os intervenientes.

Como já beneficiamos das infraestruturas desportivas do CT quando fomos alunos desta instituição, algumas destas expectativas foram já enquadradas e dissipadas logo desde o início. Todas as infraestruturas e o material didático para a disciplina de EF apresentam as condições necessárias, salvo algumas limitações a nível dos espaços, mas este constrangimento só contribuirá para fazer de mim um profissional melhor. Vai exigir mais criatividade, mais originalidade, mais flexibilidade, mais abertura de pensamento, para assim poder colmatar este problema, tentando fazer dela uma solução mais do que um problema em si.

No que diz respeito ao departamento de EF, já tive a oportunidade de estabelecer contacto com dois docentes quando fui aluno no CT, o que vai facilitar o processo de relacionamento, adaptação e interajuda. Afirmo isto com firmeza, pelo facto de se mostrarem sempre disponíveis enquanto eu era aluno e certamente o vão fazer enquanto docente.

Outro aspeto importante e sobre o qual todos os EE criam bastantes expectativas, são as turmas que vão ficar à sua responsabilidade. Os alunos com os quais irei estabelecer a relação pedagógica, deseja-se acima de tudo que seja pacífica, no sentido de tornar essa relação proveitosa e profícua, onde as qualidades e o compromisso dos alunos seja fundamental para facilitar a minha tarefa de EE.

O papel tanto do OC como do supervisor pedagógico (SP) da PES serão obviamente fundamentais. A competência, rigor e seriedade dos seus desempenhos, a importância inerente às suas funções e, acima de tudo, o grau elevado das suas experiências, serão fulcrais para fazer de mim um professor mais competente no desempenho da minha profissão, e de alguma forma me prevenir e preparar para a resolução de situações difíceis que possam surgir.

Concluirei formulando um anseio profundo para que as expectativas criadas em torno deste estágio pedagógico se confirmem, a todos os níveis, e que tudo o que ambiciono e desejo se torne efetivamente real. Por conseguinte, espero no final poder dizer que: tive sucesso enquanto EE; obtive destrezas, valências pedagógicas e técnicas significativas; e que nesta caminhada foi possível retirar valor para a minha vida futura enquanto docente de EF e Desporto.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

Historicamente, o termo de “supervisão”, é revelado como um processo de interajuda, monitorização, orientação e apoio, onde o SP é parte integrante na prática e na teoria. Claramente que este modo de supervisão é diferenciado de SP para SP, o que não deveria, uma vez que se procura um procedimento muito idêntico, seguindo um “processo em que um professor, em princípio mais exigente e mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007, p.57).

Segundo Rosseau (2005, cit. por Borges, 2013) toda esta supervisão pedagógica é compreendida em três tarefas: o enquadramento do estagiário, o compartilhamento de ideias referentes à intervenção e a avaliação do estagiário.

A PES é assim designada pela monitorização que é feita ao EE, por não ter ainda as competências necessárias e obrigatórias para esta área do Ensino. Por conseguinte, é necessário

um controlo constante ao longo da sua prática para que com a experiência e partilha de saberes, se estabeleça uma paridade própria em toda esta ação.

A procura da perfeição dos EE que querem fazer convergir a toda a força a teoria com a aplicação prática encontram uma realidade que o pode impedir, por uma multiplicidade de fatores como as infraestruturas escolares, o material disponível e as idiossincrasias dos alunos.

Sendo a partir de alguns destes constrangimentos que os EE começam a sua reflexão, o seu autoquestionamento, a procura de respostas a tudo aquilo que sucede depois das primeiras aplicações práticas e que lhe coloca questões para as quais ainda não estava preparado, e talvez pensasse que estaria.

De acordo com 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. E um momento particularmente perturbável durante a formação de professores, e que vai de alguma forma atestar o desenvolvimento dessas cinco facetas, é a fase final da sua formação, isto é, o ano como EE. De tal forma, o autor julga ser este um momento que deve estar devidamente preparado, organizado e convenientemente integrado como parte do processo de formação juntamente com tudo aquilo que foi transmitido na Licenciatura e Mestrado. Ou seja, este é o momento de harmonizar os entendimentos estudados e de os relacionar com a vida profissional quotidiana.

Seguindo o pensamento do autor Marcelo (2009), onde define este momento como sendo o “processo de aprender a ensinar”, processo este em que o EE passa da teoria à prática. Refere também que o desenvolvimento profissional docente é uma área de conhecimentos muito amplos e diversos e para ser aprofundada requer uma análise mais meticulosa nos diferentes processos e conteúdos que levam o docente ao designado “aprender a ensinar”.

Todo o impacto inicial foi inevitável, apesar de toda a experiência prática adquirida noutras áreas profissionais paralelas, no que diz respeito à vertente do Ensino propriamente dita, nunca tínhamos estabelecido esta ligação profissional. Portanto eram alguns os receios, as dúvidas, as apreensões, as incertezas, as perturbações, foram evidentes estas sensações inicialmente, mas também o seu desfasamento e desaparecimento. Para Tardif (2002) é na PES que se dá o primeiro grande impacto dos estudantes com a prática, enquanto se torna um momento muito importante de formação inicial através do primeiro impacto com a realidade.

Esta adaptação veloz tornou-se mais fácil com a colaboração do OC e do SP, que com a delicadeza e subtilidade utilizaram os termos certos, para aplicar soluções certas. Em toda a PES, tanto o SP como o OC tiveram um papel crucial, uma vez que possibilitaram a inserção

profissional e o desenvolvimento socioprofissional do EE, de forma progressiva, orientada e consistente (Albuquerque, Aranha, Pinheiro, & Resende, 2012). Obviamente, com o agregar de características como a chefia, domínio de conteúdos, exploração das aulas, como também a gestão dos alunos, do espaço, do tempo e do material, tornaram-se aula após aula variáveis mais racionais, fundamentadas e congruentes.

Posto isto, será relevante afirmar que toda esta euforia gerada em torno da PES teve, tem a sua importância porque, para além de apresentar grandes benefícios para o aprimoramento, no que se refere à formação e construção do ato prático de ensinar, consolida e leva em consideração também, o interesse de se colocar em prática uma autorreflexão contínua. Esta reflexão possibilitou a percepção e análise de consciências erráticas adquiridas, dando a possibilidade de correção das mesmas de forma imediata e eficaz, evitando assim a sua permanência e a evolução para práticas ou formas de atuar mais adequadas e construtivas. Scalabrin & Molinari (2013), afirmam que devem ser realçadas todas as barreiras encontradas nas práticas previamente planeadas e que são perfeitamente naturais tendo em conta todas as situações novas que estes são confrontados.

A supervisão escolar moderna passou a ser entendida não apenas como supervisão pedagógica inicial, mas num sentido mais amplo, como supervisão de toda a prática, no âmbito da formação contínua e continuada (Alarcão 2009, cit. por Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Para finalizar, dizer ainda que, mais importante do que definir e caracterizar o termo “supervisão pedagógica” e toda a sua importância, devemos acima de tudo evidenciar as noções de ajuda, de acompanhamento, de suporte, mas também de avaliação do EE, o que permite uma relação de proximidade entre a pessoa supervisionada e o SP ou OC, bem como, a criação de laços de confiança e afetividade entres todos.

### 3.2 A PES no ISMAI

A PES no ISMAI concretizada no segundo ano de Mestrado, é um momento que possibilita aos estudantes colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação académica. O ISMAI garante a existência da PES, *“reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente”* (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Para além de querer fazer referência e destacar o ano da PES no ISMAI, considero que o primeiro ano deste Mestrado de Ensino foi muito profícuo no que diz respeito à aquisição de aprendizagens teóricas, experiências práticas, partilha de conhecimento e experiências com diversos docentes, o que contribuiu para fortalecer e edificar a construção de uma identidade profissional. Claramente que estas vivências únicas e proveitosas, são obviamente captadas e interpretadas de forma distinta por parte dos alunos, mas esse diferente entendimento é que vai permitir uma aplicação diferenciada e muito pessoal.

O primeiro ano deu a possibilidade e o privilégio de conhecer todos os métodos de ensino para que, neste ano de prática, o EE estivesse mais bem preparado, intrinsecamente entusiasmo e encorajado para poder aplicar os conhecimentos adquiridos e novos modelos de ensino - mesmo que não possam ser inteiramente aplicados - que ajudem a aplicar e a aperfeiçoar todas as nossas habilidades.

Para além desta diligência individual, o ISMAI oferece um acompanhamento do docente OC, na escola onde realiza o estágio, bem como, do professor SP, selecionado pela faculdade, com o intuito essencial de corrigir e guiar o EE, com uma orientação muito individualizada e persistente.

Será importante destacar a solidariedade, auxílio e camaradagem de toda a comunidade do ISMAI, justamente isolando os docentes que foram peças primárias neste seguimento. Gostaria de agradecer o facto de nos terem cedido todos o materiais que solicitámos para a construção de atividades realizadas pelo NPES no CT.

Todo este sentimento de companheirismo criado ao longo deste ano letivo, consentiu estabelecer uma conexão bastante positiva e ambiente salutar entre a PES, o CT e o ISMAI.

### 3.3 A escola cooperante: lugar de prática

No decurso da formação do docente, existe um conjunto de concepções, atitudes e instrumentos que encaminham para a tarefa de ser professor. Desta maneira, a PES deve conduzir o EE para um lado profissional envolvendo dinâmicas pedagógicas, organizacionais, didáticas e científicas, no sentido de ir ao encontro de um crescimento de competências e habilidades, associadas à instituição de ensino e todo o ambiente profissional incluído (Albuquerque, Resende & Costa, 2013).

A velocidade significativa e toda a complexidade do ato educativo, relativamente às transformações sociais, fazem com que se exijam nesta profissão um determinado conjunto de

tarefas, funções e papéis, gradualmente mais difíceis de concretizar, nomeadamente no seio de instituições escolares, paulatinamente mais heterogéneas e multiculturais (Cunha, 2008).

Assim sendo, Albuquerque et al. (2013) afirmam que é necessário ter menos predominância em termos de conhecimentos ou conceções abstratas, e mais em tarefas dentro de aula, tendo em consideração todos os elementos do contexto, no qual os docentes trabalham e para o qual têm de contribuir da melhor forma.

### 3.3.1 Escola cooperante

A nossa prática pedagógica, decorreu no CT. Esta instituição edifica-se mais precisamente na R. Santa Isabel na cidade da Trofa.

Este estabelecimento de ensino privado, é de fácil acesso, tendo em conta que a estação de comboio e as paragens de autocarro se localizam próximas do colégio. Juntamente a estas condições, o colégio ainda dispõe de carrinhas responsáveis pelo transporte dos alunos, o que pode facilitar a organização familiar e/ou permitir o acesso dos que vivem em zonas mais inóspitas.

Anteriormente, o CT recebia a designação de Externato de Nossa Senhora das Dores e iniciou o seu funcionamento no dia 7 de Outubro de 1963. Em 2008, ocorreram grandes alterações em todas as infraestruturas da instituição e verificou-se o alargamento da sua intervenção a outros cursos, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. Atualmente, a sua abrangência incluiu outros cursos, como o de Línguas e Humanidades.

O CT engloba uma escolaridade que se estende desde o Pré-escolar até ao 12º ano, com um total de 667 alunos de diferentes ciclos. Trata-se de uma escola de ensino particular, não confessional, que permite a entrada a uma população generalizada independentemente da etnia, ideologia ou até mesmo condição social.

O principal objetivo, como para qualquer escola ou colégio, é atingir um patamar máximo do sucesso no resultado escolar dos alunos, em várias facetas, seja a um nível educacional, cognitivo, psicossocial, cooperativo, humano e interpessoal.

Os edifícios do colégio encontram-se em estado de conservação aceitável, é constituído por blocos independentes, com vários pisos. Relativamente aos espaços destinados às aulas de EF, dispõe de 1 polivalente, 1 campo de Futebol, 1 pavilhão gimnodesportivo e 5 balneários. Quanto ao material destinado às aulas, este era diversificado, de boa qualidade e em quantidade suficiente, permitindo a abordagem das modalidades de forma eficaz. O polivalente tem na sua

área: secretaria, auditório, reprografia, bufete, espaço de convívio, papelaria, sanitários e inclusive algumas salas de aula. O domínio da escola está vedado com o meio circundante por grades, muros, portões, algumas plantas e no seu interior para além do cimento existem jardins artificiais, relvados e zonas arborizadas.

Os horários da escola, envolvem somente as atividades curriculares e extracurriculares. Os horários escolares diurnos, têm início às 8:20h, terminando às 18:35h, visto que não existem aulas noturnas nesta instituição privada.

Apesar de todas estas condições, o CT, não apresenta estruturas físicas para dar resposta a um elevado número de alunos, o que reduz significativamente o número de colaboradores/auxiliares e pessoal docente, totalizando respetivamente 29 e 56 elementos.

### 3.3.3 Meio envolvente

O meio envolvente é importante e influencia decisivamente os alunos (Goodyer & Dudley, 2015), sendo por isso, importante uma análise do contexto social, cultural, económico e desportivo, na medida em que poderão ser uma mais-valia para o professor de EF, podendo-o até levar a adaptar as suas ações de modo a aprimorar a sua interação com os alunos e ainda, à criação de elementos que facilitem o processo de aprendizagem (Seabra et al. 2016).

A cidade da Trofa é constituída por 8 freguesias. No centro da cidade, o município tem vindo a criar espaços verdes públicos e corredores de árvores nas velhas e novas artérias da cidade. Apesar disso já existem algumas zonas de referência como o Parque de Nossa Senhora das Dores, Jardim da Nova abelheira, Souto de Bairros, Souto da Lagoa e Jardim da "Cidade Nova".

Esta cidade apresenta diversas atividades económicas que ajudam e garantem o crescimento sustentável. Neste caso a indústria neste Conselho da Trofa é diversificada, dando mais afirmação e força. Esta indústria vai desde a produção alimentar, a metalúrgica, farmacêutica, galvanização, indústria automóvel, tecnologia e têxtil moda.

Em torno do colégio, sendo o único privado com secundário na cidade, existem alguns estabelecimentos particulares e públicos. Estão presentes na cidade três agrupamentos: o Agrupamento Vertical de escolas de Castro; de Coronado; Covelas e de Escolas da Trofa.

A cidade da Trofa possui ainda várias instituições e equipamentos, permanecendo num processo de evolução, ficando aquém das cidades que a envolvem, tais como Vila Nova de

Famalicão, Santo Tirso e Maia. Estas instituições e equipamentos subdividem-se em 21 Desportivas, 9 Recreativas, 3 Culturais e 4 Sociais. No que concerne ao âmbito desportivo, as principais referências e mais próximas do colégio são o Aquaplace, C.D.Trofense, Cooperativa de Ginástica Olímpica, A.C.Bougadense e Centro de Equitação da Trofa.

Ao longo do ano fomos percebendo que muitos alunos que residiam noutras cidades, como estudavam no CT, acabavam por usufruir das condições desportivas que a cidade oferecia principalmente nas modalidades de Basquetebol, Futebol e Natação.

A realização da caracterização da escola e do meio envolvente, contribuiu como um fator que foi importante e simultaneamente facilitador da nossa integração, não só nos espaços físicos escolares, mas também no seio da comunidade educativa. Para que a intervenção nesta instituição tenha realmente uma transferência positiva para toda a ação docente, é fulcral todo um entendimento da escola cooperante e todas as suas características mais íntimas, que de certa forma, nesta fase inicial são importantes.

### 3.4 Caracterização do núcleo da PES

No que diz respeito ao NPES, este era constituído por dois EE, eu e o João Vilaça, colega de trabalho desde sempre na faculdade. A oportunidade de poder partilhar a PES com outro colega, que curiosamente também me acompanhou a nível académico durante estes anos anteriores, permitiu-me sentir mais segurança para partilhar dúvidas, receios e perspetivas didático-metodológicas aplicadas aos alunos, encontrando mais soluções para determinadas tarefas.

Nesta perspetiva, é deveras importante esta partilha pessoal no decurso desta prática pedagógica, principalmente na fase inicial, de adaptação, pois o sentimento é semelhante e por vezes o porto de abrigo acaba por ser o nosso colega da PES. O NPES sempre operou de forma positiva, houve sempre a sensibilidade, honestidade e humildade para criticar e ouvir a crítica de forma construtiva. Esta reflexão conjunta e interajuda em todas as atividades, permitiu um desenvolvimento gradual na ação docente e na construção de diferentes formas de pensamento num ponto de vista profissional e pessoal.

Relativamente a este subcapítulo, numa fase inicial foi algo que provocou alguma ansia, contudo facilitou a fase de adaptação, porque sem qualquer sentimento de orgulho, mas sim de modéstia, usufruí dos profissionais desta área na instituição do CT, essencialmente do OC. Neste sentido, o professor orientador, neste caso o OC,

“Deve contribuir para o desenvolvimento profissional do professor em formação, trabalhando com ele as competências e as “ferramentas” para ensinar: negociação, técnicas pedagógicas, gestão da turma, tratamento dos erros, avaliação, orientação, conhecimento do funcionamento da aula, relações com os pais e encarregados de educação” (Albuquerque & Castro, 2015 p.255).

Estes autores, mencionam ainda que o OC tem um papel de acolhimento, ajudando o EE a inserir-se no grupo educativo da escola e na resolução de problemas que possam surgir no quotidiano na função de professor.

O grupo de EF e a forma como os seus elementos aderiram e colaboraram com o NPES nas diferentes atividades e também a forma como se processaram as relações interpessoais entre todos, foi extremamente positiva. Desde o início os professores demonstraram sempre disponibilidade a aprender connosco e escutaram-nos porque sabem que podemos trazer novidades. Quanto aos alunos com os quais se estabeleceu uma relação pedagógica, esta manifestou-se da forma pacífica, saudável, empenhada, proveitosa e transparente. De uma forma geral, o relacionamento foi positivo com todas as entidades envolvidas no CT, desde os colegas de departamento aos assistentes operacionais.

No que se refere ao SP, este distinguiu-se dos demais pela simplicidade com que estabelecia ligações entre o que evidências científicas nos indicam e aquilo que, numa vertente mais prática apresentamos capacidade de realizar com clareza, assertividade e eficiência nas diversas situações ocorrentes da PES. A propósito:

“...o ato de supervisionar não é fiscalizar nem controlar, e menos ainda punir as intervenções menos boas do formando. Ao contrário trata-se de valorizar o indivíduo pela liberdade que se lhe atribui, pelo respeito das suas opções e possibilidades, aceitando as reciprocidades de direitos e deveres” (Sarmiento, 2014, p.257).

Foi claramente, mais uma das figuras indispensáveis pois indicou-nos desde cedo o caminho para estarmos próximos do sucesso, sucesso este que qualquer EE trabalha para o atingir.

### 3.5 Caraterização das Turmas

Para ser professor, tal como refere Marcelo (2009), este deve assumir importância relativamente ao conhecimento e aos alunos (as matérias-primas com que trabalham) e perceber que estes se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para dar continuidade a uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer

esforços redobrados para continuar a aprender. Para que este desenvolvimento profissional ocorra é necessário que o professor tenha “a capacidade em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem” (Rudduck, 1991, p.129).

No início do ano letivo ficou decidido a atribuição aos EE de 4 turmas, para acompanhamento durante o ano letivo, duas do 6ºano, uma de 10ºano e uma de 11ºano. No meu caso, fiquei responsável pelo 6A e 10A1 e o outro EE pelo 6B e 11A4.

Depois da atribuição das turmas, procedemos à elaboração de um questionário para ser preenchido pelos alunos. Esse questionário destinava-se a recolher informações para a caracterização das turmas e a obter-se um conhecimento mais individualizado no que diz respeito: às suas interações com o meio escolar; ao seu contexto familiar; à situação socioeconómica, e ainda, relativamente ao seu passado desportivo e as suas atitudes face à EF.

Depois de ter sido efetuado o estudo e a análise das respostas, ficámos com uma ideia mais concreta das características, causas e condições que podíamos cingir de forma a melhor os influenciar, trabalhar e cuidar. De referir que as turmas alvo de estudo, tinham à partida todas as condições necessárias e suficientes para poder desenvolver um trabalho válido e proveitoso no que diz respeito à nossa disciplina, não havendo nada de relevante que o pudesse condicionar.

### 3.5.1 A Turma 6ºA

Esta turma do 6º ano de escolaridade, era constituída por 24 alunos, 13 alunos do género feminino e 11 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11, 20 alunos com 11 anos e apenas 4 com 10 anos. Um dos alunos desta turma apresentava dificuldades auditivas, estando por isso abrangido no Decreto-Lei nº 54/2018, 6 de julho, com adequações a todas as disciplinas. Na disciplina de EF o aluno não apresentava qualquer tipo de limitação física, havendo apenas necessidade de adaptar a forma como era transmitida a informação e as instruções. Na reunião do Conselho de Turma, fomos informados de que havia ainda outros casos de alunos com dificuldades de concentração e problemas de comportamento, mas que não se tornavam contraindicados para a prática, nem se integravam no âmbito das NEE.

Com a realização do inquérito foi possível perceber que vários alunos se autorreferenciavam com défices de concentração (4%), de linguagem (4%), com problemas visuais (6%) e respiratórios (8%), havendo alguns casos com toma de medicação regular.

A capacidade de prestação e destreza motora nas aulas, era um pouco heterogénea, onde destaque positivamente 7 alunos pelas suas capacidades de aprendizagem e execução física em diversas modalidades abordadas. Apesar disso, o comportamento negativo de alguns destes alunos comprometeu algumas matérias.

Todas as turmas apresentam as suas particularidades. Nesta, o que mais se destacou foi alguma indisciplina gerada por este grupo de alunos, curiosamente rapazes. Apresentavam características que por vezes interferiam com o bom funcionamento das aulas, prejudicando a aprendizagem dos restantes colegas.

Este tipo de atitudes, ultrapassaram por vezes o limite do razoável, o que nos obrigou a uma pronta intervenção no sentido de não permitir que pudessem pôr em causa a autoridade do professor ou influenciar negativamente o comportamento e prestação dos outros colegas. Levamos a cabo uma pronta e forte intervenção, que se veio a mostrar eficaz na modificação dos seus comportamentos. Apesar destes constrangimentos nunca houve a necessidade de o OC intervir para ajudar neste processo, tive sempre autonomia e iniciativa para tomar qualquer decisão.

Temos de perceber que esta faixa etária tem a sua própria idiossincrasia comportamental. Portanto, cabe-nos a nós arranjar as estratégias de intervenção mais adequadas e mostrar maturidade para compreender o grupo etário em causa e suas as características particulares.

Relativamente à avaliação da aptidão física (AF) foi utilizada a bateria de testes do FITescolas. Os resultados obtidos na turma 6A permitiram recolher informação pertinente e conhecer melhor o seu estado de AF relativamente à zona saudável. No que diz respeito aos dados antropométricos, os alunos desta turma apresentaram valores que se enquadravam na zona saudável, todavia, alguns deles apresentaram excesso de peso, o que nos alertou para que esta informação fosse transmitida aos encarregados de educação, via diretor de turma e fossem alertados para a prática de uma alimentação mais cuidadosa. Em relação aos testes de AF a turma precisa de melhorar alguns valores para se tornarem alunos fisicamente mais ativos, nomeadamente nos testes de flexibilidade (flexibilidade de ombros e no *sit-and-reach*).

Focalizamos a recolha dos dados nos aspetos de âmbito Desportivo, do Exercício Físico e da Saúde dos alunos, mas também nos preocupamos com aspetos relativos aos hábitos

alimentares, uma vez que é um aspeto que interfere no desempenho dos anteriores. Nos dias em que os alunos tinham aula de EF no primeiro tempo da manhã, consideramos importante recolher informação alusiva ao hábito de tomar ou não o pequeno-almoço. Verificou-se que dois alunos (8%) não tomavam o pequeno almoço, sendo este aspeto contraproducente tentamos intervir de imediato, tentando conhecer o motivo pelo qual isto ocorria e depois procurar soluções para o solucionar, fazendo com estes tivessem essa força de hábito em dias com aulas de EF mas também em dias em que não tivessem.

Relativamente ao estado de saúde dos alunos encontramos alguns problemas que poderiam afetar de certa forma o funcionamento das aulas. O facto de ter conhecimento de algumas limitações do estado de saúde como a asma (4%), obrigou a nós docentes ter o cuidado de relembrar os alunos a trazerem a bomba de asma para as aulas, por uma questão de segurança.

### 3.5.2 A Turma 10ºA1

A turma do décimo ano de escolaridade - 10ºA1, era constituída por 24 alunos, 13 do género feminino e 11 do género masculino, 23 alunos com 15 anos e apenas 1 aluno com 14. Esta turma, não apresentava nenhum aluno com Necessidade Especiais Educativas (NEE). Depois de terem sido recolhidas informações através da caracterização da turma, foi possível verificar que alguns apresentavam problemas respiratórios (8%), alguns casos de problemas visuais (32%) e problemas de linguagem (4%).

De acordo com os dados recolhidos através do inquérito realizado, foi possível concluir que muitos deles não tinham a EF como disciplina preferida, o que para mim constituiu um desafio no sentido de criar aulas motivadoras e desafiantes, com o propósito de tentar cativar estes alunos e de alguma forma alterar estes dados estatísticos. A disciplina de EF apesar de não ter sido referenciada como a disciplina preferida, parte referenciou que gosta desta disciplina, o que de certa forma e aglutinando todos estes fatores, facilitou bastante o meu trabalho.

Os resultados obtidos em termos da caracterização motora, também foram através da realização da bateria de testes de AF FITescolas nesta turma do 10A1. Em termos de características estruturais, os alunos desta turma apresentam valores normais neste âmbito, no entanto, alguns deles apresentaram excesso de peso, consideramos importante que esta informação fosse transmitida aos encarregados de educação. Em relação a estes testes de AF a

turma de uma forma geral apresenta-se dentro dos valores de referência, mas precisa de progredir para valores mais próximos dos considerados em conformidade para alunos fisicamente evoluídos ou até mesmo de perfil atlético.

Tal como na turma do 6A, foi importante recolher dados de âmbito Desportivo, do Exercício Físico e da Saúde dos alunos, como também dos aspetos relativos aos seus hábitos alimentares. Desta forma, constatamos que 4 alunos (16%) não tomavam pequeno-almoço, o que consideramos ser um fator negativo que merecia uma intervenção rápida. Relativamente ao estado de saúde dos alunos, não apresentavam qualquer incidência de doenças que requeressem cuidados acrescidos para as aulas de EF.

Muitos dos alunos desta turma tiveram no último ano o primeiro contacto com o CT, o que criou algumas dificuldades para perceber alguns aspetos comportamentais, visto que revelavam algum medo, timidez e uma certa apreensão. No início não foi muito fácil criar uma boa relação professor-aluno e aluno-escola e a adaptação deste foi até relativamente lenta. Mas com o decorrer das aulas de EF e com o bom clima relacional que se foi estabelecendo entre todos, a sua integração foi facilitada.

Após ter efetuado a caracterização desta turma ficamos com uma ideia mais clara das suas características e dos aspetos que a envolvem bem como, das estratégias mais adequadas para intervir positivamente na mesma. De uma maneira geral, os alunos estavam sempre motivados e esforçavam-se na realização das tarefas propostas e isso refletia-se na qualidade da prática que estes maioritariamente apresentavam. A pontualidade, a assiduidade e o empenho espelhava o prazer que sentiam pela disciplina, contudo, existia alguma disparidade do ponto de vista motor nas diversas matérias abordadas.

Foi sem sombra de dúvida uma turma apropriada para lecionar num momento tão particular como este, os elementos da turma interagiam muito bem, nunca houve qualquer conflito entre eles e, para além disso, nunca foi necessária uma intervenção mais severa da minha parte.

### 3.5.3 Outras Turmas

O contacto sistemático estabelecido com as nossas turmas foi decisivo para o nosso crescimento enquanto docentes, mas durante este processo foi possível estabelecer igualmente contactos esporádicos com outras turmas, de diversos anos de escolaridade.

Paralelamente às turmas de regência, nas quais nos foram concedidas funções de docente, tivemos a possibilidade de dar aulas ao Pré-escolar, ao 12º ano, ao 8º ano, e ao 4º ano. Esta lecionação em diferentes níveis de escolaridade tiveram o benefício de permitir um melhor entendimento da realidade e das diferentes características existentes em cada faixa etária, bem como nos obrigar a executar constantes ajustes.

Cunha (2008) refere que os ritmos de aprendizagem variam consoante as capacidades, motivações e os interesses de cada aluno. Perante isto é essencial caracterizar uma turma para que, deste modo, possamos ajustar todo o PEA.

No 8º ano encontramos uma turma empenhada e com destrezas motoras consideráveis, no entanto foi difícil o controlo a nível disciplinar, havendo alguns comportamentos desviantes onde qualquer pequena situação anormal era motivo de dispersão da atenção. Nesta turma acabamos por lecionar apenas 3 aulas, designadamente de Ginástica de Solo, em que duas foram de substituição.

No 12º ano estabelecemos contacto 4 vezes, era uma turma constituída maioritariamente por raparigas. Esta turma diferenciava-se por revelar alguma timidez, receio e falta de motivação. Enquanto que nas outras turmas fui obrigado a encontrar estratégias mais dirigidas à redução de uma certa euforia, nesta fui obrigado a encontrar estratégias no sentido oposto, de carácter mais desafiador. Tivemos a possibilidade de ter contacto com alunos mais velhos e com outra capacidade para desenvolver tarefas mais diversificadas.

A turma do 4º ano era praticamente desconhecida. Tratava-se de uma turma constituída por 26 alunos, empenhada, mas com pouca disponibilidade motora e agitada do ponto de vista comportamental. Tive a oportunidade de lecionar 3 aulas da UD de Atletismo, onde foi abordado a corrida de obstáculos.

A experiência que mais me cativou, e onde tive a oportunidade de sair completamente “fora da caixa”, foram as aulas realizadas com o pré-escolar, que foi o ano escolar onde lecionei mais vezes. Sempre tive um gosto especial por crianças deste grupo etário. Sempre me fascinou a ingenuidade, a sinceridade, a inconsciência, próprias desta idade, mas também o ambiente de felicidade e de algum “caos” que vivemos nas aulas proporcionadas para um desenvolvimento do ponto de vista psicomotor, próprio para estas idades. Talvez tenha sido por terem notado o

meu interesse, agrado e possível habilidade para lidar com estas crianças, que me propuseram lecionar 8 alunos nesta faixa etária ao longo do ano letivo.

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

##### **4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

Este capítulo faz menção a toda a organização do ensino e aprendizagem, teremos ocasião de descrever as concepções e modelos de ensino, o planeamento, a sua concretização e a avaliação, fazendo referência ao tipo de estratégias utilizadas para cada subcapítulo.

Estas temáticas inerentes à prática de ensino supervisionado caracterizam-se por um tempo de constante presença, cuidado, obstinação, elevando a importância dada a tudo aquilo que estas representam no momento da prática.

Ao longo deste capítulo irei apresentar as múltiplas e diferentes estratégias adotadas, tendo sempre em consideração o cumprimento de toda a minha ação diária, fazendo destaque aos momentos mais valiosos da minha PES, como também a sua reflexão.

Esta ação reflexiva foi sistematizada em dois formatos: Reflexão coletiva dentro do NPES (EE+OC); e reflexão individual. A reflexão coletiva era executada de uma forma descontraída e familiar, posteriormente às aulas, mas também era realizada numa reunião marcada todas as semanas desde o início do ano num dia e numa hora específica, onde claramente contava com a presença do meu colega de estágio e o OC. Já as reflexões individuais eram realizadas nos planos de aula, em cada uma das aulas.

Todo este processo de reflexão regular permitiu-nos ter uma maior clarividência das nossas limitações, dúvidas e erros que nem sempre nos pareceram visíveis. Para além das dificuldades, ajudou também a destacar a existência de muitos aspetos positivos que não deveriam ser alterados. Não é totalmente seguro afirmar que a experiência é suficiente para se tornar um melhor docente. Se não houver uma reflexão sobre a própria conduta do EE, este nunca atingirá um pensamento e uma ação própria de um perito na área do Ensino (Marcelo, 2009). Daí ter dado, desde sempre, grande relevância ao ato reflexivo quer em momentos de sucesso quer de insucesso.

O progresso do ensino deve ser ponderado e adaptado a todos os alunos, neste sentido, Mesquita e Rosado (2011) apontam que dificilmente se aprende tudo de uma só vez, correndo o risco de até vermos prejudicada a aprendizagem sempre que isto é experienciado. Portanto,

esta área tem a verdadeira finalidade de gerar estratégias com capacidade de enriquecer a aprendizagem, estando assente e sustentada em três pontos fundamentais: o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

#### 4.1.1 Conceção de ensino

Em EF é importante conceder relevância ao seu valor educativo, aos seus objetivos, aos conteúdos, às formas de ensino e de aprendizagem e a todos os resultados inerentes a essa aprendizagem.

Segundo Graça (2014), toda a investigação gerada em torno das diferentes práticas de ensino, averiguando as suas intenções e os seus valores, os contextos sociais das atividades e tarefas de aprendizagem, as conceções, os papéis e avaliações no PEA, o objetivo resume-se em potenciar conhecimento de enorme destaque para o aperfeiçoamento do ensino e para uma melhor perceção das matérias.

Neste sentido, a EF possibilita aos alunos a aplicação de todas as suas competências práticas de forma a favorecer, ao longo da vida, uma boa condição física e saúde. A circunstância de os alunos conseguirem precocemente determinadas aptidões físicas básicas, tem uma forte contribuição ao auxiliar os estudantes a exercer e a apreender o valor das atividades físicas e desportivas na sua educação (Comissão Europeia, 2013).

Apesar disso, segundo a Comissão Europeia (2013), a EF não se baseia somente no desenvolvimento da AF dos alunos, mas também na criação de condições para a participação em outras atividades de natureza física e motora. Exemplo disso são os desportos coletivos, centrados em princípios e conceitos, como as regras do jogo e o “fairplay”, estando estas atividades associadas a valores como o respeito, a consciencialização tática e técnica, a interação social e o esforço ou trabalho em equipa.

Na fase inicial do ano letivo, ficaram documentadas algumas informações orientadoras fornecidas pelo ISMAI e pela instituição do CT tais como: o projeto educativo (PE); o regulamento interno da escola; o Programa Nacional de EF (PNEF); o plano anual de atividades (PAA); entre outros também relevantes. Após a primeira reunião com o OC foram examinados conjuntamente o *roulement* de utilização das instalações desportivas e o inventário do material. Mais adiante, realizou-se também uma reunião com o conselho de turma onde o propósito foi facultar todas as informações pertinentes dos alunos e da turma na sua globalidade.

#### 4.1.1.1 Modelos de Ensino

“Na teoria sabe-se o porquê de tudo e nem sempre funciona. Na prática tudo funciona e nem sempre sabemos porquê” (Ângela Escada)

O estágio pedagógico, aqui designado de PES, é um momento marcante na fase inicial da nossa vida profissional enquanto professores ao possibilitar a associação e a aplicação dos conhecimentos teóricos à prática, constituindo por este motivo um aferidor para a prática futura do docente após a conclusão da graduação (Gori, 2001, cit. por Oliveira et al. 2013).

Deste modo, tentei passar na minha ação enquanto EE todo o tipo de novidades existentes na literatura e tentar a sua aplicação de forma adequada e enquadrada com o tipo de turmas, com a instituição, com os espaços e os materiais disponíveis.

Os docentes apresentam todos a sua própria idiossincrasia quer na forma de atuar quer no tipo de conceção ou modelos de instrução que foram acolhendo no seu percurso académico através das vivências adquiridas no contacto com outros docentes. Da mesma forma que os nossos alunos viram em nós uma referência/modelo, igualmente nós enquanto EE tivemos os nossos próprios modelos, dos quais retiramos facetas que intrinsecamente nos moldaram para uma certa forma de ser e de atuar. Quero com isto destacar que cada docente tem o seu próprio modo ou modelo de ensinar, mas este deve estar sempre adaptado ao contexto em que se insere. Foi nestas diretrizes que assentei o meu trabalho, preocupando-me por não provocar um choque entre os conceitos teóricos adquiridos e a realidade prática do que acontece “aqui e agora” que, muitas vezes, não encontra respostas de atuação ajustadas nessa literatura.

É por isso que Graça (2014) afirma que os modelos de instrução são apenas uma ferramenta, através da qual o professor pode selecionar e utilizar diversos contextos de modo a propagar a aprendizagem do aluno. Na mesma linha de pensamento, Metzler (2005, p.110) refere que “a noção de modelo é um avanço relativamente às noções de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e integral do processo de ensino”. A introdução, destes modelos inovadores foram, de certa forma, bastante refletidos e pensados, uma vez que a nossa intervenção teria de ser consciente, responsável e meticulosa. Mais do que aplicar por aplicar, devemos estar conscientes da existência de condições necessárias e suficientes para levarmos a cabo o nosso trabalho de forma coerente.

A existência de vários modelos, pode levar a um certo conflito entre eles na coadjuvação estratégica da atuação e utilização multifacetada dos mesmos. Mas simultaneamente permite ao docente escolher aquele ou aqueles, que em resultado da sua experiência pessoal, das suas

reflexões e interpretações, das suas preferências e do contexto em que se insere, considera mais indicados (Graça, 2014).

Tendo em conta a multiplicidade de modelos existentes, a aplicação do Modelo de Instrução Direta (MID) pareceu-nos o mais adequado face à realidade da instituição, das turmas ao meu encargo e do nosso OC. Seguimos este modelo pelo facto de permitir que todas as tomadas de decisão tivessem origem no professor e por permitir que este tivesse o PEA dos alunos perfeitamente controlado, quanto à definição das regras, das rotinas de gestão e das ações motoras a empreender, de forma a obter eficácia nas tarefas propostas (Mesquita & Graça, 2009, cit. por Oliveira et al. 2013).

A utilização deste método facilitou, tanto a nossa fase adaptativa no decurso da PES, como a aplicação das progressões pedagógicas. Vickers (1990, p. 139) defende que “uma progressão de ensino tem como final objetivo auxiliar o aluno a alcançar um objetivo estabelecido”. Para além disso, e uma vez que era a nossa primeira experiência como docente, os estudantes já estavam acostumados a esta forma de ensinar.

Oliveira et al. (2013) destacam a aplicação do Modelo de Educação Desportiva (MED), desenvolvido por Siedentop (1998). Este modelo, caracteriza-se pela sua forma lúdica de intervenção em busca de um ambiente propício a uma experiência desportiva autêntica, alcançada pela criação de um contexto desportivo significativo e distinto para os alunos. Siedentop (1998, cit. por Oliveira et al. 2013) integrou neste modelo a autenticidade das experiências desportivas com a realização da época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. Apesar de toda a complexidade e extensão do modelo, este não foi utilizado na sua totalidade, apenas adotamos algumas ferramentas que nos ajudaram imenso na gestão/organização da aula.

Ao longo do ano, nas modalidades coletivas como o Andebol e Voleibol, foram estabelecidas as equipas e o nome, que as distinguia dos demais. Todas as aulas as equipas estavam referenciadas no quadro do pavilhão, tal como o capitão e o responsável pelo material. Durante a aula como os grupos estavam constantemente em competição, ao nosso sinal, estes dirigiam-se ao quadro para indicarem as pontuações para serem registadas. Em praticamente todas estas aulas tipo foram realizadas competições na turma, onde existia um evento culminante no final de cada aula que se designava por Mini-Torneio, quem arbitrava este jogo era um aluno que não realizava a aula, caso existisse.

Como o número de aulas em cada UD era curto e como nem sempre tínhamos disponível o pavilhão, esta foi a estratégia escolhida para que tivéssemos em concordância com o nosso

OC, as condições materiais e estruturais existentes. Devo salientar, que esta parte do MED foi utilizada e aproveitada em todas as turmas que trabalhamos ao longo do ano e funcionou com grande aprovação de todos os alunos - a novidade desperta sempre interesse.

Segundo Pereira et al. (2015), o ensino da EF tem de ser alvo de renovação e transformação. Os modelos como o MED, podem trazer grandes benefícios nas aprendizagens comparativamente com outros mais tradicionais utilizados pelo professor. Apesar de ter sido utilizado apenas parte do modelo ao longo do processo de ensino, consideramos tal como Araújo (2017) que o mais importante é entender se o modelo funciona, porquê, como ele funciona e como pode este ser melhorado.

Para além destes dois modelos de instrução referidos anteriormente, já tínhamos arquitetado a possibilidade de usar o Modelo de Ensino dos jogos para a Compreensão (MEJC) nas modalidades de Rugby e de Futsal. Este só foi utilizado na primeira modalidade uma vez que o Futsal estava planeado para o 3º Período, não tendo sido abordado devido às circunstâncias atuais da pandemia.

Nas aulas de Rugby, partia sempre das tarefas mais globais, do jogo e dessas passava para tarefas mais analíticas. Obviamente que pretendia que os alunos percebessem a finalidade da modalidade, entendessem os erros que cometiam para que desta forma corrigissem ou melhorassem a sua atuação em exercícios mais analíticos. Partindo da conceção de Oliveira et al. (2013), que consideram que os docentes devem partir da tática para a técnica e que a técnica é transmitida de forma a que o aluno perceba a sua utilidade no jogo. Por conseguinte, os alunos desenvolviam esta capacidade sempre de forma orientada e controlada, parando o jogo sempre que considerasse necessário para dar algum feedback ou informação adicional.

Neste MEJC, e na opinião dos mesmos autores, o aluno é colocado num problema e deve tentar resolvê-lo de forma correta, só depois do erro surgir é que procuramos a solução. Foi perceptível durante as aulas, que *de per si*, para aqueles que não dominavam as particularidades da modalidade, lhes criou alguns constrangimentos e dúvidas relativamente à tomada de decisão.

Bunker e Thorpe (1982, cit. por Oliveira et al 2013) pretendiam que a atenção dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão tática. Neste sentido este modelo pressupõe um “...ensino de descoberta guiada, em que o praticante é exposto a uma situação-problema e é incitado a procurar soluções...” (Mesquita & Graça, 2009, p.138).

Na modalidade de Dança e Ginástica, recorreremos predominantemente ao modelo de aprendizagem cooperativa. Neste modelo, os alunos aprenderam e cooperaram uns com os outros, dando valor a toda a interação e ao trabalho de grupo, aspetos centrais deste modelo.

Por último, mas não menos importante, temos a modalidade de Atletismo e Ginástica, onde na transmissão de conteúdos recorreremos não só à instrução e exemplificação, mas também à utilização do formato de papel. Este permitia a visualização do movimento e a sua correta aplicação. Como estas modalidades consistem na constante repetição do movimento para que sejam assimiladas e consolidadas, o que por vezes pode tornar as aulas bastante monótonas, tivemos de adaptar estratégias necessárias para o contrariar. Nestes casos particulares, a vertente lúdica e competitiva esteve sempre presente, com o intuito de incentivar o gosto pela atividade física e concomitantemente o prazer pela prática da modalidade. Obviamente que aplicar tarefas lúdicas não significa que tenhamos de descuidar a componente técnica, pelo contrário, estas tarefas potenciaram o empenho dos alunos para fazer mais e melhor.

Grosso modo, houve a procura por trazer a esta instituição um pouco do que aprendemos ao longo da nossa vida académica no ISMAI, na procura de tentar inovar e marcar a diferença. Tentamos dirigir o nosso trabalho para uma visão diferente do Ensino da EF, mas com uma sustentação teórica e científica no que se refere à aplicação dos diferentes modelos. Esta foi a minha conceção do Ensino, com uma constante procura e preocupação pelos alunos, tal como uma permanente tentativa de mudar o paradigma montado em torno da disciplina.

#### 4.1.3 Planeamento

Nestas idades torna-se fundamental procurar atividades que possibilitem uma ampliação da vivência motora e da potenciação das características do indivíduo e, por consequência, responder de uma forma global às necessidades de desenvolvimento harmonioso sob o ponto de vista físico, afetivo, social e moral. A área da EF possui por excelência, e mais do que qualquer outra, uma grande diversidade de ferramentas para promover o desenvolvimento moral dos indivíduos utilizando as suas próprias matérias. Oferece contextos e ambientes de jogo, em que a cooperação e a dimensão competitiva são elementos sempre presentes e de inequívoca importância na aprendizagem.

Dado que, só acidentalmente, poderá ser o mesmo docente a acompanhar o aluno ao longo de toda a escolaridade, só o cumprimento de um plano rigoroso poderá garantir o percurso da formação desportiva do aluno. Daqui se depreende que tal só será possível se for estabelecida

entre todos os docentes do departamento de EF uma relação cooperativa e franca, para que deste modo se consiga uma evolução coerente e consensual de todos os alunos atendendo, claro está, às suas características individuais. Por conseguinte, a planificação revela-se como um exercício pedagógico importante para que todo o PEA se desenvolva de forma natural e controlada.

A este propósito, Bento (2003) menciona três fases importantes que devem ser apontadas para que o ensino seja realizado corretamente: A elaboração do plano; a realização do plano; controlo do plano e a confirmação/alteração do plano.



A utilidade mais importante de planear é o de poder modificar e transfigurar o processo, adaptando-o às circunstâncias únicas de cada situação de ensino. Quando encetamos a tarefa de planear, por vezes colocamos a questão se é assim tão importante esse planeamento. A resposta a esta questão é quase intuitiva, pois sempre que pretendemos realizar uma tarefa, com certas metas a atingir, fazemos uma previsão da ação que vamos ensaiar, o que funciona como sendo um fio condutor de todo o processo (Anacleto, 2008).

#### 4.1.3.1 Plano Anual

O Plano Anual caracteriza-se por ser uma das primeiras incumbências na PES. Bento (2003) refere tratar-se da primeira etapa de planeamento e preparação do ensino, o que retrata a compreensão dos objetivos pretendidos bem como as reflexões e noções acerca do decurso do ano letivo. Segundo o mesmo autor, este planeamento configura uma perspetiva global que pretende posicionar e efetivar o programa, destacando o local e todas as pessoas envolvidas no processo.

Ainda Bento (2003), considera que o plano anual deve estar dividido em períodos com distintas UD, e é um plano sem particularidades de atuação ao longo do ano, mas que apesar de tudo exige, quer um trabalho de preparação, de análise e de balanço, quer uma reflexão a longo prazo. Este plano distingue-se por ser um dos elementos mais imprescindíveis numa escola pelo

facto de concentrar nele tudo o que será realizado, acabando por facilitar a orientação do professor relativamente à organização da sua prática.

Assim, relativamente às tarefas de planeamento, todos os documentos necessários à ação docente como o PNEF do Ensino Básico e Secundário, o Programa de PES, o Projeto Curricular de Educação Física e o documento orientador de Aprendizagens Essenciais em EF, foram objeto de análise prévia.

Para Scarpato (2007, cit. por Moura, Alvarenga, Oliveira, Gimenes e Assis, 2016) este plano vai muito para além de pensar o que tencionamos fazer, os autores suplementam que é preciso planear não somente o que pretendemos ensinar, mas também responder a algumas perguntas como: Porquê vamos ensinar? Para e como vamos ensinar? Onde vamos ensinar? E a quem vamos ensinar?

Todos os documentos elaborados reverenciaram todo o Planeamento Anual (PA) já definido pelo CT. Assim, foram lecionados nas modalidades coletivas: o Voleibol, Andebol, Corfebol, Rugby, Hóquei em campo e Futsal; nas modalidades individuais: o Atletismo (Lançamento do peso, Salto em altura e corrida de Barreiras), Ginástica (Solo, Acrobática e Aparelhos), Dança, Patinagem e Badminton, sem negligenciar o desenvolvimento transversal da AF e a sua avaliação.

Num primeiro contacto com a PES foi realizada uma reunião com todo o grupo disciplinar de EF, que serviu para definir o planeamento anual das diferentes modalidades a abordar em cada período.

Nesta instituição, percebemos que o grupo de EF defende uma abordagem ampla de modalidades em cada período pretendendo um planeamento intercalado, por um lado, para que os alunos possam experienciar novos e diversos desportos, recolhendo um elevado conhecimento teórico e psico-motor e, por outro lado, potenciar os índices de motivação dos alunos.

O planeamento anual baseado e construído num modelo misto, contribuiu bastante para manter os índices motivacionais dos alunos e para manter um certo efeito surpresa em cada aula, pois estes nunca sabiam que modalidade poderiam abordar. Simultaneamente, os alunos que não possuíam o gosto ou capacidade por certa modalidade teriam sempre a oportunidade de experienciar outras onde se evidenciasse precisamente o contrário.

Convergindo com Anacleto (2008), consideramos que todas estas decisões de planeamento devem evidenciar a forma como o docente pensa, conhece e automatiza todos os

seus comportamentos na sua prática real da profissão, como soluciona os problemas intrínsecos ao ensino e como constrói as convicções e hábitos profissionais.

#### 4.1.3.2 Unidades Didáticas

Ao elaborar as UD procuramos ser realistas. No entanto, este termo não significa que se coloquem exigências simples, facilmente atingíveis por todos os alunos. Penso que é importante que se coloquem exigências elevadas e adaptadas ao nível de desenvolvimento, desde que se leve em conta um processo evolutivo de preparação para os objetivos a atingir.

Nos planeamentos elaborados para cada período, todas as UD foram pensadas e planeadas com uma diferenciação dos objetivos gerais da unidade de ensino e aprendizagem e dos conteúdos/objetivos específicos da sua ordenação em função de princípios psicopedagógicos.

Para que tudo isto se confirmasse, foi necessário recorrer a uma avaliação da prestação inicial dos alunos nas modalidades de maior extensão de aulas, como foi o caso do Andebol, Voleibol e Ginástica. O real intuito resumiu-se numa observação do estado inicial dos alunos, adaptando as aulas ao nível de cada um, para posteriormente planificar a respetiva modalidade. Sem a realização da Avaliação Diagnóstica (AD), tornaria mais difícil o ato de planificar.

As UD “são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p.75). Este autor, refere ainda que o planeamento da UD deve orientar-se para o crescimento do aluno, tanto no ponto de vista das habilidades, capacidades, conhecimentos, como também ao nível das atitudes. Além disso enfatiza que a duração de cada UD está dependente do volume e da dificuldade das tarefas no processo de ensino, dos princípios psicopedagógicos e didático-metodológicos.

Em conformidade com as modalidades a serem abordadas em cada período, foi efetuada uma observação do *roulement* de modo a determinar os tempos letivos destinados ao seu desenvolvimento e os conteúdos a serem abordados, para estar em sintonia com os outros docentes na partilha do pavilhão e dos materiais. Pretendia-se com isto, garantir as condições necessárias e suficientes para lecionar as aulas das modalidades coletivas, nos dias em que se encontravam, simultaneamente, três turmas em aula.

Todos os documentos referentes às UD estão de acordo com o PA que foi previamente definido. Por isso, nas turmas do ensino secundário foram lecionadas as seguintes modalidades, no primeiro período: Andebol; Ginástica; (acrobática e aparelhos); Atletismo (salto em altura e

lançamento do peso); e Corfebol. No segundo período: Atletismo (barreiras); Rugby; Dança e Voleibol. E no terceiro período estava previsto: Futsal e Badminton. Na turma do ensino básico as modalidades foram exatamente as mesmas no primeiro período, enquanto que no segundo período foi abordado o Hóquei em campo em vez de Rugby.

Com a finalidade de realizar uma caracterização motora dos alunos, estes foram alvo da aplicação de diferentes testes de AF em todos os períodos, recorrendo à bateria de testes do FITescola. Este programa permitiu avaliar a condição física geral e individual da turma, com a aplicação de testes de Força, Flexibilidade e Resistência. No que se refere aos aspetos psicossociais, estes foram abordados de forma mais sequencial. Tentamos fortalecer em praticamente todas as UD o respeito, a perseverança, a solidariedade e o autodomínio.

Nas modalidades de Atletismo e de Ginástica obviamente que redobramos a atenção nos aspetos que tinham a ver com a segurança, no sentido de não pôr em causa a integridade física dos alunos. Esta constante preocupação, provocou algum receio na escolha dos exercícios, nas estratégias a utilizar e na gestão dos alunos. Apesar da dificuldade ter sido diminuta, não significa que não deva haver continuidade no aprofundamento do conhecimento, pois essa aquisição de conhecimento vai ter influência na qualidade das aulas que lecionamos.

Para a realização de um planeamento mais pormenorizado, foi construído em cada período para as UD com um maior número de aulas, o Modelo da Estrutura do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990). Este modelo, seguindo as orientações do PNEF, teve o intuito de seguir um conjunto de ações, que encaminham o ensino não só para a complexidade mas também para a eficiência. Além disso, baseia-se naquilo que se deve ensinar e como o ensinar, ou seja, no conteúdo e no processo de transmissão do mesmo. Este subdivide-se em três fases distintas: a fase de análise, fase de decisões e a fase de aplicação.

Na fase de análise desenvolveram-se organigramas de estrutura de conhecimento de matérias, onde estavam presentes os conteúdos programáticos. Nesta fase do processo também se procurou conhecer as infraestruturas e materiais disponíveis para as aulas. No que diz respeito à fase das decisões, determinou-se a extensão e a sequência dos conteúdos, seguindo sempre uma lógica progressiva onde foram também definidos tanto os objetivos como a configuração da avaliação a utilizar e a exposição das progressões de ensino. Por fim, na fase de aplicação direcionamos a planificação para as aulas propriamente ditas e para os registos e documentação que delas resultaram.

No que concerne às UD com menos aulas foram realizados documentos mais sucintos, apesar de o processo de estudo ter decorrido da mesma forma, não foram elaborados

documentos tão exaustivos e estruturados. Recorremos à Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990), designadamente a Sequência e Extensão de Conteúdos, por permitir uma melhor organização e distribuição dos conteúdos programados.

Pode-se quantificar uma UD como sendo “um conjunto organizado de conteúdos, experiências e atividades, relacionando com um tema ou propósito central desenvolvido cooperativamente por um grupo de alunos, sob a orientação do professor, objetivando modificações de determinados comportamentos (Junior, 1977, p. 47, cit. por Junior, 2014)

#### 4.1.3.3 Planos de Aula

De todas as tarefas de planeamento, os planos de aula foram, sem dúvida os que requereram a nossa atenção diária. Quer pelo vínculo pessoal que lhes era imposto, quer pelas particularidades dos alunos a quem se destinavam ou ainda pelas condições da sua realização.

A elaboração de um plano de aula não é menos importante do que abrir mão dele sempre que as circunstâncias imponderáveis assim o forcem. Pretendo com isto dizer, que o plano não pode nem deve ser rígido, mas sim flexível, dando-nos a possibilidade de inserir novos elementos ou mudar o rumo, se as necessidades do momento assim o obrigarem. Particularmente na EF e desporto a flexibilidade no planeamento, em geral, e no que à aula diz respeito, em particular, torna-se absolutamente necessário haver alguma flexibilidade na transmissão das matérias ou conteúdos, uma vez que em termos motores muitos fatores estão em jogo que podem influenciar o desenrolar da aula.

Mesmo assim, na opinião de Bento (2003), é sempre importante antes de se lecionar uma aula, que esta seja totalmente planeada e estruturada. O plano de aula quando bem estruturado, pensado e preparado pode facilitar muito o trabalho do professor. Foi através dos planos de aula que concretizamos todo o planeamento previsto para os respetivos períodos, nomeadamente das UD. A sua estrutura contemplou os objetivos da aula, a matéria a ser abordada, os conteúdos, objetivos específicos, a descrição didático-metodológica das atividades com o respetivo esquema e suas variantes, a distribuição ou organização dos alunos, os critérios de êxito, a forma de utilizar os meios de ensino, a distribuição temporal das tarefas, o material utilizado, a reflexão do plano de aula e a bibliografia consultada.

Os planos de aula eram constituídos por três partes que foram determinantes e que devem seguir esta ordem na sua concretização: a fase inicial, onde eram transmitidas todas as

informações necessárias para o bom funcionamento da aula e verificação rápida das presenças dos alunos. Nesta parte também eram realizadas tarefas de ativação, também designadas por aquecimento, com o intuito de predispor os alunos a nível neuro-músculo-articular para a parte fundamental da aula. Na fase fundamental, geralmente inseriam-se os exercícios principais programados para a aula, sendo que estes poderiam corresponder à função didática de transmissão, exercitação, consolidação ou avaliação. Por último, a parte final da aula destinava-se a uma conversa informal com os alunos sobre o trabalho realizado (Bento, 2003).

O conhecimento e competências de planeamento condicionam diretamente as decisões pré-interativas dos docentes e o domínio do conteúdo, que é lecionado, influência todas as características da planificação (Anacleto, 2008). É importante referir que nas turmas do 10º ano foi notória, inicialmente, uma elevada heterogeneidade dos alunos, em algumas modalidades, isto obrigou-nos, enquanto docentes, a perceber que quando planificamos uma UD temos de entender que esta é multifatorial e a sua elaboração deve ter em consideração os diferentes graus de aprendizagens dos alunos, as estratégias a utilizar com exercícios critério, as progressões pedagógicas, bem como a possibilidade de ter que elaborar um trabalho por níveis para que a tarefa proposta tenha uma incidência peculiar e particular.

(...) “Como já foi referido anteriormente as estratégias utilizadas para esta aula seguiram a base da construção de estações por níveis de capacidade e também com progressões pedagógicas de ensino, onde nestas mesmas estações foram colocadas figuras, com os respetivos nomes e componentes críticas do gesto técnico para que os alunos evoluíssem a nível teórico-prático”. (Reflexão de aula, 1 de outubro de 2019)

Desta curta experiência que nos foi possível vivenciar podemos recolher o facto de que determinados aspetos patenteados no PNEF nem sempre são fáceis de implementar do ponto de vista prático pois, não poucas vezes, encontramos uma realidade que inviabiliza o proposto pelo Programa. Este particular obrigou-nos acima de tudo a efetuar uma AD para interpretarmos o nível geral da turma e os possíveis diferentes níveis de capacidade de execução dos alunos.

É claro que em todas as turmas, houve diferenças de nível entre os alunos. Portanto, o nosso objetivo enquanto docentes foi sempre encontrar estratégias que permitissem estimular e provocar momentos desafiantes nos alunos que demonstrassem maior capacidade e propor situações de sucesso para alunos com menor aptidão.

Os docentes têm consciência que o ensino é um processo imprevisível e que toda esta construção em torno do planeamento antecipado permite aos mais inexperientes: uma certa diminuição da incerteza e da ansiedade; uma observação prévia da situação de ensino; uma

antecipação e redução de erros; uma previsão de fatores incertos e uma promoção eficaz na pedagogia de ensino utilizada (Anacleto, 2008).

Moura et al. (2016) afirmam que qualquer que seja a atividade que levamos a cabo, esta exige previamente um planeamento, pois o ato de planear dá-nos uma certa garantia de resultados. Sendo a educação uma atividade metódica carece, obviamente de um planeamento sério, pois não se deve improvisar seja a nível que for.

Foi manifesto para nós que a própria aula nos ia produzindo indicações de quando deveríamos colocar de lado o plano e adotar outro tipo de estratégia ou gestão, muitas das vezes a dificuldade do docente na sua ação é o de abdicar desse seu fio condutor. No nosso caso nunca sentimos essa aversão pela mudança, conseguimos alterar de rumo sempre que foi necessário.

Tal como refere Gandin (2011), cit por Lopes et al. (2016) existe a necessidade de uma cultura de planeamento escolar que seja capaz de entender e analisar o panorama atual, considerando a diagnose da identidade escolar para oferecer e fortalecer os processos das modificações precisas.

(...) “Neste exercício devido às condições climatéricas o pavilhão foi partilhado com três turmas, obrigando a mudar o funcionamento, a gestão da aula e das Tarefas. Desta forma optei por colocar metade dos alunos a realizarem a tarefa fundamental da aula e a outra metade realizava o gesto técnico de passe e machete numa tarefa com uma vertente mais analítica.” (Reflexão de aula, 6 de março de 2020)

Todos os planos teriam de ser construídos e entregues ao OC, impreterivelmente todas as semanas à quinta-feira, para apreciação. Nesta reunião, eram averiguados e verificados para a semana seguinte, de forma a termos tempo de efetuar as correções, caso fossem necessárias. Numa fase inicial, foram evidentes alguns erros na estrutura e construção, mas com a revisão atempada do OC houve sempre espaço para melhorar e refletir sobre algumas ideias erráticas e descontextualizadas que mostrávamos.

Referir, em jeito de conclusão, que o papel da reflexão repetida sobre a nossa prática foi essencial, permitiu modificações no nosso pensamento, produzindo mais alternativas do que aquelas que muitas das vezes já tínhamos planeado, tornando-as mais apropriadas ao contexto. O contacto com variadíssimas situações, moldou o nosso pensamento e diversificou as alternativas e respostas em cada tarefa da aula.

### 4.1.3 Realização

#### 4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Numa fase inicial, antes do começo da primeira aula, os nossos objetivos com as turmas a lecionar subsistiam bem vinculados, independentemente daquilo que porventura poderia vir a encontrar. Apesar de ser evidente uma certa perturbação, isso não nos impediu de tentar tirar o melhor de cada um dos alunos.

Possuir de forma integral duas turmas, para além da ansiedade que produziu teve também a particularidade de gerar uma ambição enorme no sentido de levar aos nossos alunos todos os conhecimentos adquiridos. Nem sempre as coisas que tínhamos previamente definidas ocorreram da forma que pretendíamos, daí a importância dada ao momento reflexivo de todas as práticas diligenciadas e dos contextos de partilha de saberes com o meu colega da PES.

O cumprimento das tarefas foi sem dúvida centralizado nas aulas e no que nelas ocorre. Em todas procuramos promover um ambiente bastante saudável e acima de tudo conciliável com um ótimo contexto de ensino e aprendizagem. Para que todas estas condições se verificassem, foi necessária uma procura incessante de tarefas/exercícios adaptados a cada nível de aprendizagem, tentando potenciar sempre uma elevada densidade motora em todas as aulas.

As dimensões de instrução, gestão, disciplina, clima e ajustamentos apontadas como técnicas de intervenção pedagógica, podem constituir um auxiliar proficiente para o professor no cumprimento da sua tarefa, ajudando na sua intervenção pedagógica, de forma a tornar o seu ensino mais eficiente (Lima, 2015). Também Aranha (2004) reforça esta ideia, quando diz que as Técnicas de Intervenção Pedagógica podem auxiliar o professor no cumprimento das tarefas de planeamento, organização e controlo do PEA, permitindo uma melhoria na sua intervenção pedagógica, como também um ensino mais eficaz, sem negligenciar, o facto evidente, de algumas delas manifestaram-se melhor de que outras.

##### 4.1.3.1.1 Instrução

Para Rosado e Mesquita (2011) em toda a dimensão da instrução há a necessidade de atender não apenas aos aspetos didático-metodológicos das tarefas propostas, mas também ao conhecimento que as suporta e as deve acompanhar. Daí terem sido transmitidos todos os saberes importantes para a execução de cada momento de aprendizagem, tendo em ponderação

os conteúdos programáticos, os objetivos e os critérios de êxito, uma vez que estes são fundamentais para o fornecimento de feedbacks. Esta dimensão circunda todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor, com o intuito de comunicar informação oportuna (Aranha, 2004).

As palavras “professar” e “declarar” remetem para o ato de instrução e comunicação. Por conseguinte, comunicar de um modo eficaz e eficiente é fundamental no ensino porque: “entre aquilo que o professor ou o treinador pretendem dizer e aquilo que efetivamente dizem pode haver uma diferença; que aquilo que o praticante ouve pode não ser, necessariamente, aquilo que compreende; e o que compreende pode também não ser, muitas vezes, devidamente retido e/ou executado”. (Rosado & Mesquita, 2011, p.72).

Na componente da instrução podem e devem ser referidas três grandes fases na instrução: A instrução verbal inicial, a demonstração e o feedback. No que diz respeito à instrução verbal inicial, referimo-nos a toda a informação transmitida pelo professor ao aluno, para que perceba o que deve fazer, sendo fundamental que a terminologia utilizada pertença ao seu domínio de entendimento (McMorris, 2004). Esta deve conter sempre os aspetos críticos da tarefa, quer gerais quer específicos, possibilitando a sua correta execução.

É então imperativo que esta seja realizada com proficiência, por isso devemos ter em consideração alguns aspetos, como por exemplo, a quantidade de informação emitida, uma vez que só parte desta é que é armazenada na memória e por um curto espaço de tempo (McMorris, 2004). Posto isto, Rosado e Mesquita (2011), referem que a sobrecarga de informação é uma das barreiras que pode influenciar negativamente o processo de comunicação, uma vez que os alunos têm uma capacidade limitada para processar informações. A precisão da informação não pode nem deve criar confusão relativamente ao que é pretendido.

Por vezes, e já no decorrer da aula, tivemos de recorrer à instrução e exemplificação mais individualizada enquanto o resto da turma se mantinha focado na tarefa. O professor deve ter a preocupação de manter uma instrução constante - um certo “dom da ubiquidade”- pois é a através da instrução que os alunos descobrem o que foi estipulado e o que devem realizar, é através desta consolidação de conhecimentos que podem conduzir o nosso trabalho aos resultados pretendidos (Rosado & Mesquita, 2011).

A conduta utilizada para captar a atenção dos alunos foi indispensável, para isso utilizamos sempre que possível uma comunicação gestual e expressiva. Afinal não é só a boca que fala mas o corpo também, ao longo do ano fomos percebendo que os gestos muitas das vezes comunicavam e captavam mais a atenção dos alunos do que propriamente as palavras.

Todavia, todas essas capacidades de comunicação não nos valeriam de nada se não exibíssemos um bom domínio dos conteúdos.

No processo de instrução para além de transmitir, explicar, elogiar, corrigir ou exemplificar também devemos observar o comportamento dos alunos perante a nossa comunicação, de modo a perceber, se esta era realizada de forma clara e acessível. Muitas vezes o docente incorre no erro de instruir de forma idêntica para diferentes níveis de ensino. Cada turma, cada faixa etária, cada aluno têm as suas particularidades e é importante não apenas adaptar o exercício, mas também ajustar a instrução às diferentes idiossincrasias e tipologias dos alunos e turmas.

Em todas as aulas houve o cuidado de projetar a voz de forma a que todos os alunos conseguissem ouvir, mas esta projeção teria de ser ajustada, tendo em consideração o número de turmas que estavam, simultaneamente no Pavilhão, a ter aula. Tivemos a preocupação por utilizar uma linguagem cuidada e adaptada à idade, sempre que usava conceitos mais complexos de forma a alargar o nível do vocabulário da turma, houve o cuidado de explicar o significado.

Uma das ferramentas usadas sempre que a oportunidade permitia foi o questionamento. Esta ferramenta serviu para prender a atenção dos alunos, caso detetasse alguma desconcentração no momento em que explicava as tarefas, mas foi usado principalmente na fase final da aula, obrigando a turma a refletir sobre o que tinham realizado e a consolidarem os conhecimentos e/ou conteúdos temáticos abordados.

Em algumas aulas na parte da instrução recorremos a imagens, que eram colocadas no local do exercício com o intuito de tornar mais incisiva e apelativa a informação. Assim como as anotações, de natureza organizativa, que eram escritas no quadro branco que existe no pavilhão.

Neste sentido, e tendo em conta o supramencionado, em quase todas as aulas, a demonstração foi a maneira encontrada para melhorar a transmissão de conteúdos. Como afirma Sarmiento (2004), a demonstração pede ao aluno que imite o demonstrador, para que este reproduza a informação que recebeu e desta forma a conserve mais eficazmente. Trata-se de uma memorização visual em que se mantém na resposta a informação anterior.

Esta demonstração ao longo do ano, foi mais utilizada individualmente na exemplificação de gestos técnicos do que a nível global, mas quando pretendia demonstrar para a turma, atribuímos na maioria das vezes essa responsabilidade a um aluno com elevada capacidade para o fazer. Isto dava-nos alguma proteção caso a nossa demonstração não fosse realizada da maneira que pretendíamos.

Na aprendizagem de novas habilidades motoras, a informação fornecida sobre o modo como deviam ser executadas foi expressa através de instruções verbais e, por vezes, com recurso à demonstração indo de encontro aos objetivos e à própria mecânica da tarefa. Toda a informação relativa ao resultado, durante ou após a execução é designada por feedback (Edwards, 2010).

(...) “Durante o processo e desenvolvimento da aula o meu intuito foi sempre exemplificar, explicar devidamente os exercícios e dar os feedbacks corretos no momento correto, para que os alunos interiorizassem todas as ações técnico-táticas envolvidas nesta modalidade.” (Reflexão de aula, 25 de Setembro de 2019)

Como refere Sarmiento (2004), os feedbacks pedagógicos apresentam um caráter de aprendizagem, uma vez que são emitidos no sentido de fazer com que o aluno reflita (emende, corrija ou tome consciência da sua execução). Por isso, houve sempre o cuidado da nossa parte em transmitir feedbacks atempados durante o desenrolar da prática.

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que independentemente da função, da forma, do contexto ou do momento da instrução, a capacidade de comunicação na orientação do PEA é um fator essencial para o sucesso da intervenção pedagógica. Pensamos que neste particular - o momento de instrução – em que cabe ao docente saber instruir e guiar o aluno para determinado “lugar”, procuramos seguir a linha de pensamento de Cortella (2015) que, a este respeito, afirma que o professor deve tanto quanto possível elogiar em público e corrigir em particular. Pois segundo ele o verdadeiro sábio é aquele que orienta sem ofender, e ensina sem humilhar.

Posto isto, é claro que os professores podem contribuir bastante para minimizar problemas comportamentais através de uma correta gestão da aula e da turma. Todavia, apesar de todos estes cuidados não são raros os momentos de indisciplina no ambiente da EF, pois os alunos encontram aqui um contexto de maior liberdade que pode ser indutor de comportamentos inapropriados. (Sullivan & Dyson, 1994, p.6, cit. por Oliveira, 2001)

#### 4.1.3.1.2 Gestão

De uma maneira geral os saberes docentes atingem aspetos relacionados com a gestão de aula e todas as suas dificuldades (Claro & Filgueiras, 2009). Este foi um dos pontos decisivos este ano, acabando por gerar alguma pressão, insegurança e decepção, provocando alguma incerteza e dúvidas relativamente a alguns conceitos teóricos absorvidos na formação. Aranha (2004), considera que esta dimensão está relacionada com a promoção de estruturas de

organização e com os comportamentos do professor que promovam elevados índices de envolvimento dos alunos com a matéria de ensino, como pode ser a gestão das situações de aprendizagem, de organização, de transição e do comportamento dos alunos.

Henkel (1991) cit. por Oliveira (2001) defende que a responsabilidade de gerir uma aula inclui o ensino de tarefas, estratégias e a intervenção na conduta dos discentes, onde não é permitido abdicar de aspetos comportamentais, como por exemplo a densidade dos comportamentos motores, a socialização e a inclusão dos alunos em tarefas de grupo.

A necessidade que houve inicialmente na criação de rotinas, proporcionou hábitos de trabalho e autonomia, aspeto que era anteriormente absolutamente descurado. A adaptação a esta alteração metodológica causou algum impacto, mas com um trabalho consistente e eficiente, de imediato diminuíram alguns comportamentos inadequados e estimulou-se a disciplina. O mesmo autor, considera que o docente deve ter um comportamento baseado num sistema de prevenção e ação, ou seja, deve apresentar um misto de precaução momentânea e um desenvolvimento da consciência do aluno acerca das regras que deve cumprir.

Parte das regras criadas logo nos primeiros contactos, principalmente nos desportos coletivos onde há no objeto bola um agente instigador para a dispersão na aula; foi difícil contrariar no início do ano letivo a tendência para o constante batimento de bolas no chão. Para além disso, também a enorme vontade que os alunos tinham de praticar desporto levava a que, algumas vezes, estes se comportassem de forma desorganizada e desajustada. Isso obrigou a adotar imediatamente estratégias de contenção e de organização como, por exemplo, a rotina do apito; caso apitasse os alunos teriam de colocar a bola debaixo do braço e caso apitasse e levantasse o braço estes teriam de se aproximar de mim. Inicialmente causou impacto, devido à ausência destes hábitos, incorriam a erros como deixar a bola cair inoportunamente, o que daria origem a “castigo” como forma de correção e aprendizagem comportamental. Esta punição poderia ser um exercício à escolha (por exemplo: flexões, *burpees*, abdominias, saltos de canguru, entre outros).

Sempre que existiam infrações às regras foi importante desde logo transmitir aos alunos que a tarefa que escolheria como “castigo” não tinha como intenção apenas “castigar”, era também uma forma de contribuir para a melhoria dos seus valores e atitudes e principalmente ajudar a melhorar o seu rendimento físico.

(...) “Em termos de disciplina coloquei como regra fundamental em todas as aulas o estímulo auditivo, ou seja ao apito os alunos tem automaticamente de colocar a bola debaixo do braço, caso apite e levante o braço, os alunos têm de colocara bola debaixo do braço e vir ao meu encontro.” (Reflexão de aula, 20 de fevereiro de 2020)

Associamos também outras rotinas como a contagem decrescente. Sentíamos que esta estratégia captava rapidamente a atenção e reduzia os tempos mortos. Após esta contagem, os alunos reuniam-se à minha volta e caso algum aluno não respeitasse a contagem decrescente seria sujeito a um dos exercícios supramencionados. Este tipo de estratégia foi rapidamente consolidada e a nível prático mostrou ser bastante infalível e dinâmica. De referir ainda que, sempre que foi visível um ato de indisciplina passível de intervenção, antes de proceder a qualquer ato punitivo, tivemos a preocupação de tentar compreender as causas que o motivaram a tal comportamento.

(...) “Para além de todas estas estratégias de gestão de tempo, do espaço e dos alunos, optei por colocar a regra da contagem decrescente para que facilmente reunisse as condições necessárias para o desenrolar da aula.” (Reflexão de aula, 10 de setembro de 2019)

A gestão da aula que era algo que como disse anteriormente causava alguma apreensão. De acordo com Claro e Filgueiras (2009) os professores têm de desenvolver aptidões para ensinar, como organizar situações de aprendizagem, colocar progressões pedagógicas, procriar desenvolver diferentes dispositivos e envolver os alunos nas aprendizagens e nos trabalhos.

A gestão do tempo e da densidade motora foram fatores essenciais em todas as aulas lecionadas - o objetivo era maximizar o tempo útil de aula. Como a duração das aulas era fator que colocava alguns constrangimentos, houve a necessidade de gerir o melhor possível o tempo útil de aula de forma a aumentar a produtividade do aluno. O professor deve ter a capacidade de planear e operacionalizar aulas, com um tempo de empenho motor e de exercitação elevados e assegurar simultaneamente: o cumprimento das regras; observar e controlar os acontecimentos da sessão de ensino; manter um fluxo e um ritmo da aula elevados; e garantir a motivação e empenho dos alunos nas tarefas (Sarmiento, 2004).

Para Carreiro da Costa (1988) cit. por Branco (2013, p.27), “os professores mais eficazes gastam menos tempo em tarefas organizativas e têm uma maior capacidade de utilização de diferentes formas de organização/gestão das atividades”. Consequentemente, a gestão do tempo e o empenhamento motor, do ponto de vista prático uma aula não tem 60 minutos, ela tem tantos, quantos os que soubermos utilizar.

Para garantir que o início da aula ocorresse na hora prevista e sem atraso, tentamos sempre “montar” a aula com todo o material previsto para a mesma e proceder à construção dos exercícios planeados, permitindo uma atenção e receção mais ordenada dos alunos. Esta estratégia organizativa teve repercussões positivas no funcionamento e desenvolvimento da

aula; como o material e os grupos de trabalho estavam já estabelecidos, a passagem de uma tarefa para outra tornava-se muito mais rápida e eficiente.

No caso da turma 10<sup>o</sup>A1, as equipas foram praticamente sempre as mesmas, à exceção de uma ou outra modalidade, consoante o nível de desempenho dos alunos. Já no 6<sup>o</sup>A o mesmo não foi possível. Havia alunos que se relacionavam de forma correta numa semana, na semana seguinte já não acontecia o mesmo, criando alguns conflitos na definição de equipas. A observação dos desenvolvimentos interrelacionais na turma permitiu melhorar a construção das equipas consoante o nível de empenho e o nível de relacionamento.

Todas as aulas foram planeadas de acordo com o espaço disponível para esse dia, de forma a valorizar o tempo de exercitação e evitar tempos mortos ou de espera no decorrer da aula. Todavia, a imprevisibilidade das condições climatéricas eram sempre um constrangimento que por vezes obrigava a partilhar o pavilhão com mais duas/três turmas. Nestas circunstâncias, principalmente quando eram abordadas modalidades coletivas, os alunos que ficavam de fora do exercício, realizavam tarefas complementares apontadas ao desenvolvimento da condição física ou de outra modalidade desportiva que estivesse a ser abordada.

Para além das dificuldades de organização/gestão apontadas, foram também surgindo outras que da mesma forma foram também ultrapassadas, como por exemplo, a adversidade que foi conseguir controlar alguns gestos técnicos na Ginástica de Solo e Aparelhos sem pôr em causa a integridade física dos alunos. Como tal, optamos por dar mais atenção aos alunos de um nível de aprendizagem inicial e utilizar os alunos de maior capacidade como ajudas, principalmente na turma do 10<sup>o</sup> ano. Esta estratégia não foi utilizada na turma do 6<sup>o</sup> ano em virtude da sua imaturidade; sabia que poderia não correr bem pois pressentia que a “ajuda”, poderia ser entendida por “autoridade” entre pares e por conseguinte, não ser bem aceite.

Claro que temos de referenciar a não realização das aulas por parte de alguns deles, nestes casos, houve sempre a atribuição de tarefas para que estes percebessem que mesmo ausentes da componente prática estavam inseridos de alguma forma na aula.

Tal como afirma Lima (2015), a dimensão da gestão/organização só é eficaz: se o docente produzir elevados índices de empenhamento nas tarefas propostas; se promover um reduzido número de comportamentos inadequados; e se fizer um uso eficaz do tempo de aula.

#### 4.1.3.1.3 Disciplina e Clima

Existem elementos que beneficiam o controlo da turma, na aula de EF. Mota (2012) refere que a maximização do tempo de prática é um dos principais elementos a contribuir para esse controlo, mas o estabelecimento de regras claras, a utilização de técnicas permitem reduzir comportamentos inadequados e promover a disciplina face aos objetivos da educação.

As dimensões clima de aula e disciplina, embora pareçam diferenciadas, mantêm condições relacionadas com a manutenção de comportamentos apropriados. A manutenção da disciplina é resultado da aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas também o reflexo do clima existente (Sarmiento, 2004).

Como também já fui aluno neste colégio, supus que a falta de motivação dos alunos do secundário, poderia constituir um problema e, de alguma forma prejudicar bastante o nosso trabalho. Apesar de, em virtude deste juízo, ter antecipado a nossa ação com estratégias referidas anteriormente, não houve necessidade de as colocar em prática visto que a turma de 10º ano foi bastante cooperativa no trabalho em todas as aulas. Espero que esta conduta reflita uma mudança de paradigma neste colégio em relação à disciplina de EF e que realmente a sua valorização seja manifesta.

Aranha (2004) aponta o âmbito da dimensão disciplina, como uma simbiose de comportamentos e destrezas técnicas de ensino, que fazem parte da seleção do professor para diminuir/modificar, ou até mesmo promover, comportamentos apropriados.

Desde cedo, tínhamos a ambição de causar impacto nos alunos de modo a que estes sentissem que estavam a desfrutar de um verdadeiro professor e não apenas de um “estagiário”, como alguns alunos o circunscrevem. Tínhamos a ilusão de mostrar competência, de forma a motivar os alunos para a realização de cada aula como se da última se tratasse e, com desejo de regressar à seguinte. Claro que estava consciente que estes desejos só se concretizariam se as turmas estivessem sobre o meu controlo. Por isso, inicialmente optei por uma postura mais autoritária. Obviamente que esta postura não foi constante nem exagerada - uma vez que pode conduzir a um ambiente de aula pouco empático e desapropriado à aprendizagem, com o qual não me identifico. Como tal, a partir do momento em que observei alguma consideração dos alunos para comigo esta atitude foi-se ausentando, acabando por criar uma maior ligação.

A dimensão clima é descrito como a associação de comportamentos e destrezas técnicas de ensino utilizadas pelo professor para obter um clima educacional agradável e positivo (Aranha, 2004). Claro que é necessário que o docente se preocupe por cumprir os objetivos estabelecidos, mas, não menos importante, foi ter mantido uma boa relação com a turma de

modo a que a consideração e a estima fosse reciprocamente cultivada. Neste particular, a turma do 6º A, foi revelando aos poucos a necessidade de uma atenção especial, envolvendo da nossa parte não só uma atenção do ponto de vista profissional, mas também e especialmente, do ponto de vista afetivo - acreditamos que o professor é muito mais do que um mero transmissor de conteúdos, matérias e saberes.

O importante neste ponto de vista mais afetivo, segundo Mahoney e Almeida (2005) identificar e respeitar as diferenças que surgem, eles acham também que o docente deve chamar o aluno pelo nome, mostrando que o aluno está a ser visto, que ele tem a visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propondo atividades que revelem essas diferenças, dando oportunidades para que se expresse. Nesta turma, desde do início que fomos observando alguns comportamentos que podiam pôr em causa a integridade física dos alunos e criavam dificuldades na manutenção de um clima de aula saudável, tranquilo, sério e benéfico ao PEA.

Para melhorar o clima e a disciplina nesta faixa etária tivemos de fazer com que todos os momentos da aula - desde o instante em que os alunos entravam no pavilhão até que saiam do mesmo - fossem determinantes.

Este esforço sistemático de controlo inicial, não impediu que houvesse pontualmente alguma dispersão durante o desenrolar das aulas, todavia, quando isso afetava o funcionamento da turma parava de imediato a exercitação. O sentimento que nos assolava, sempre que isto sucedia, era de culpa e até colocávamos em causa a adequação das tarefas e sua eficácia. No entanto, pensávamos também que a haver apenas 4 ou 5 alunos numa turma de 24 que se desfocavam, a culpa deveria ser atribuída mais ao seu comportamento do que a razões metodológicas.

Outra estratégia que ajudou bastante, a criar um clima de aula saudável e organizado foi a atribuição de papéis. Os alunos que não realizavam a aula poderiam ser motivo de distúrbio no seu funcionamento, todavia, a atribuição de funções de árbitro ou marcador de pontos impediu que tal chegasse a acontecer.

Antes de encerrar este capítulo, será importante referir que ao longo do ano letivo tivemos capacidade para lidar de forma adequada com certos comportamentos intrínsecos da disciplina de EF. Todos os problemas foram solucionados com uma conversa ou chamada de atenção ao aluno ou à turma, dando oportunidade à reflexão e análise das situações de forma aberta, mas com respeito e seriedade. Tal como admite Almeida (1997) cit. por Oliveira (2001), a evolução na educação está diretamente relacionada com as competências profissionais dos docentes, das suas qualidades do ponto de vista humano, pedagógico e profissional.

#### 4.1.4 Avaliação

A avaliação surge como uma das vertentes do Ensino de maior relevância, ela permite por um lado a observação e análise das modificações produzidas, fruto das nossas práticas e estratégias metodológicas. Por outro lado, a influencia dessas práticas nos alunos ao nível da área dos conhecimentos, das atividades físicas e da aptidão física. Ela acaba por ser uma ferramenta central naquilo que os docentes fazem e no que proporcionam aos alunos.

Como refere Pinto (2016), a avaliação deve ser vista como um processo sistemático que tem como principal propósito determinar em que medida as metas educativas foram atingidas. No mesmo seguimento Roldão (2008) afirma que através da avaliação podemos estabelecer um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulado de qualquer aprendizagem pretendida, e que por isso mesmo incorpora a verificação da sua consecução.

A avaliação pode ser explicada como a tradução de medidas ou de medida em relação a uma norma ou normas predeterminadas. Para Fernandes (2005) a avaliação adquire um carácter 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.

Claro está que a avaliação está intrinsecamente ligada à observação, mas esta observação é mais do que um simples olhar para, ela é acima de tudo, o recolher significados distintos através da visualização (Sarmiento, 2004, cit. por Mendes, Clemente, & Damásio 2012). Isto significa, que o docente que observa tem de conceder inevitavelmente um sentido e um significado ao que vê, para não falar da vocação intrínseca e subjetiva inerente à especificidade de cada docente. É intuitivo que esta capacidade depende da experiência profissional, mas como se tratou de um ano de PES foi compreensível alguma falta de experiência no processo de avaliação de uma turma com um elevado número de alunos. O facto de se fazer uma avaliação individual, esta acaba por ser um constrangimento ou dificuldade que influencia de forma ativa e dinâmica no decorrer deste processo.

A melhoria e refinamento desta observação, segundo os mesmos autores é uma condição predominante que ajuda no momento de identificar, classificar e prescrever correções, tendo em conta que a observação e a avaliação são instrumentos conectados entre si. Quanto melhor for esta correlação, maior será a compreensão e adaptação do ensino para que favoreça a aprendizagem. Na realidade, este conceito está diretamente relacionado com o ato de avaliar e por isso não se identifica apenas com um único sentido. De acordo com Fernandes (2004, p.

13) “a avaliação é um conceito que não tem propriamente uma definição, que é muito dependente de quem a faz e de quem nela participa.”

Nos dias de hoje a perspectiva é fundamentalmente virada para o aluno, pelo que a avaliação surge como algo que ultrapassa logo o ato de classificar. Corresponde a uma atitude crítica e renovadora que permite, neste caso, adotar uma atitude mais humana. Como tal, e uma vez que objetivo da Educação é a formação global do aluno, o mais importante não serão apenas os resultados, mas principalmente o processo como estes são atingidos.

Por outro lado, é decisivamente compreensível que nas escolas seja impossível descurar a avaliação e a classificação, mas sabemos que é possível utilizar o resultado dos testes de um modo mais formativo para orientar os alunos e ajudar a ver a próxima etapa da sua aprendizagem (Rubie-Davies, 2015).

Os procedimentos e instrumentos de avaliação devem ser variados, não pela diversidade em si mesma, mas pela simples razão de que devem ser adequados a cada situação, ao seu propósito e ao objeto de avaliação (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2018). Neste sentido, Locke e Latham (1990) cit. por Silva e Pinto Lopes, (2016) propõem três condições: o aluno tem de ter a capacidade para atingir o objetivo; tem de estar comprometido em atingir esse mesmo objetivo; e o objetivo tem de ser particular.

A avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um (mais) correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o PEA. É a consciência do próprio sistema educativo, acabando por estar, consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, onde refere que o docente deve servir-se da avaliação, nas suas distintas modalidades/momentos e áreas de aplicação, como recurso regulador e impulsionador da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação (Aranha, 2004).

Do ponto de vista mais prático, Bloom et al. (1983) cit. por Rodrigues (2003) indicam três tipos de avaliação: a AD; a avaliação formativa; e a avaliação sumativa, acabando estas por se completarem entre si.

#### 4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica

Partindo do pressuposto que se trata de um instrumento de avaliação, ela é utilizada essencialmente para suportar as decisões, a seleção e a orientação em função de uma antecipação do futuro do aluno nas suas aptidões. Deve ocorrer em momentos específicos e reservados a essa finalidade (Pinto, 2016).

Caracteriza-se, de acordo com Rodrigues (2003), pela identificação das capacidades ou dificuldades que o aluno apresenta na fase inicial do processo de ensino, dando-nos uma ideia do seu nível inicial para, a partir daí possamos propor e/ou operacionalizar as estratégias adequadas que o levem a superar possíveis necessidades. Mendes et al. (2012) consideram que esta deve assumir a função de identificar os pré-requisitos dos alunos perante os quais poderemos partir para um ensino ou intervenção mais individualizada. É seu objetivo, grosso modo, recolher informações para estabelecer prioridades e ajustar a atividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento. Permitirá assim, identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho e colocar o aluno num grupo ou nível de aprendizagem ajustado às suas capacidades (Gonçalves, Albuquerque & Aranha, 2010).

De salientar que no decorrer do presente ano letivo, não procedemos à avaliação da prestação inicial dos alunos em todas as modalidades abordadas, somente realizamos esta avaliação nas UD constituídas por mais de 5 aulas. Neste tipo de avaliação, foi nossa preocupação realizar uma seleção e referenciação dos comportamentos que se pretendiam avaliar e dos seus critérios de êxito. Desta forma, o controle e a definição do que realmente pretendíamos observar estaria salvaguardado.

As dificuldades sentidas na AD tiveram a ver, essencialmente: com as limitações de tempo para observar todos os critérios preestabelecidos, o que colocou alguns constrangimentos na hora de identificar com clareza os alunos, obrigando-nos a ter presente a foto de cada um deles como auxílio. Também a falta de experiência de observação e de análise dos comportamentos, dificultou um bocado esta tarefa. No entanto, à medida que a PES decorria, as dificuldades que inicialmente eram notórias, foram-se mitigando, muito pela minha vigorosa capacidade de observar, pelo aumento da perceção adquirida, tanto dos alunos como das particularidades do ano de escolaridade em que estavam inseridos.

Obviamente que tivemos alunos que demonstraram um maior desempenho motor e outros um menor desempenho, todavia, o nosso objetivo passava por na avaliação final encontrar uma possível evolução em todos eles.

#### 4.1.4.2 Avaliação Formativa

A avaliação formativa, constitui um acompanhamento permanente e de qualidade na aprendizagem de cada aluno, fornecendo informações detalhadas ao professor, dando-lhe a possibilidade de decidir adequadamente as estratégias de ensino a aplicar (Gonçalves & Aranha, 2008).

Pinto (2016) afirma que esta ferramenta de avaliação sustenta e regula o PEA durante o período em que este decorre. Neste tipo de avaliação, de acordo com Mendes et al. (2012), podemos atestar o grau de adequação do ensino em favor da aprendizagem. No nosso caso, ao longo do ano letivo a utilização deste tipo de avaliação foi feita de uma forma muito natural; serviu como aglutinador da aprendizagem; para aferir a assimilação das matérias; e por último, para informar, hierarquizar ou selecionar os conteúdos programáticos. Foi utilizada de forma muito frequente em momentos particulares, como por exemplo quando produzíamos os feedbacks, tanto de forma individual como geral, de modo a que cada um dos alunos assimilasse os conteúdos pretendidos. A avaliação formativa e os feedbacks estão diretamente relacionados porque revelam a atenção do EE para com o aluno, nomeadamente, com aquilo que está sendo feito bem ou menos bem, facultando-lhe informação útil, isto é, pertinente, suficiente e simples e de acordo com aquilo que se pretendia desenvolver no(s) aluno(s).

Para o professor a avaliação formativa tem um duplo propósito: “providenciar feedback ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma; e recolher informações que possam ser usadas para orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos” (Araújo & Diniz, 2015 p.48). Na mesma linha de pensamento, Chng e Lund (2018) destacam que a avaliação formativa é um fator que beneficia a aprendizagem e que, através do feedback, ajuda os alunos a tomarem decisões e a progredirem. Ainda, os mesmos autores, referem que existem dois propósitos na avaliação formativa: (1) permitir que os professores revejam e ajustem o seu ensino; (2) e que os estudantes tenham perceção do seu progresso ou evolução. Orientação semelhante têm também Roldão e Ferro (2015), defendendo o feedback como sendo uma informação utilizada pelo professor sobre aspetos de um determinado desempenho ou compreensão que reduz a divergência entre o desempenho realizado e o desejado.

Por conseguinte, o principal objetivo deste tipo de abordagem, foi o de alertar os alunos para os erros que estavam a ocorrer e, simultaneamente, transmitir em que fase do processo se encontravam relativamente aos objetivos que foram previamente estabelecidos. A avaliação apareceu como uma ferramenta que fazia o balanço do estado atual do aluno, comparativamente

ao estado desejado, ajudando o docente na tomada de decisões ao nível da gestão do PEA, de forma a produzir as melhores condições de aprendizagem para os alunos (Pinto, 2016).

#### 4.1.4.3 Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa faz-se num único momento e tem um carácter ambíguo pelo facto das aprendizagens dos alunos serem julgadas num único momento de avaliação e sem qualquer margem para erros (Mendes et al. 2012).

De acordo com Gonçalves e Aranha (2008), na avaliação sumativa é importante não nos perdermos somente num juízo sobre alguém ou algo, mas sim entender esta como um recurso para entender mais e melhor a realidade, com o objetivo de se apurar devidamente os processos futuros. Este autor afirma ainda que este instrumento final de avaliação deve contemplar todos os objetivos gerais e específicos, bem como, os objetivos finais de inclusão que, caso sejam alcançados, determinam a evolução do aluno.

O tempo existente entre estas três avaliações vai permitir acompanhar o progresso do aluno no seu percurso, situar o que foi assimilado e o que ainda está por assimilar, e descobrir as melhores soluções. É neste aspeto que podemos enquadrar ou inserir a classificação; ela não é mais do que a quantificação da distância a que o aluno ficou da meta preestabelecida.

A avaliação sumativa, segundo Rodrigues (2003), tem o intuito de analisar o resultado alcançado pelo aluno depois de toda a intervenção. Nesta fase sujeita-se o aluno a uma classificação, categorizando-o e/ou quantificando-o através de um valor ou nota, com o intuito de o hierarquizar da forma mais justa e correta relativamente aos objetivos propostos.

O ato de ensinar é um processo que naturalmente vai provocar no aluno modificações e, a avaliação, serve precisamente para verificar se o processo de ensino de aprendizagem foi o mais indicado e se permitiu o nível de sucesso que desejávamos. Tal como assegura Pinto (2016), a avaliação sumativa é aquela que conduz à comprovação da eficiência do programa no final do seu desenvolvimento.

Na instituição do CT existem dois domínios definidos, que se resumem em duas grandes áreas: a área Atitudinal e a área Processual: A primeira engloba a assiduidade, o empenho e a participação; a percentagem imputada é de 40% e foi utilizado um procedimento de símbolos na tabela da responsabilidade e cooperação (por exemplo: F: falta; FA: falta de atraso; E: empenho; FM: falta de material; etc.) facilitando a interpretação dos resultados neste domínio. À segunda é-lhe imputada uma percentagem de 60%, que engloba todas as modalidades e

matérias práticas lecionadas. De referir que de acordo com as particularidades de cada uma delas, as suas classificações em cada período são conferidas tendo em conta a média aritmética dos níveis que lhes foram atribuídos até ao momento de avaliação final.

Relativamente à avaliação sumativa, subsistiram algumas preocupações, nomeadamente, no que concerne ao seu impacto, uma vez que, normalmente, esta tem enorme influência na vida dos alunos. Por conseguinte, este momento de avaliação exigiu particular atenção e ponderação da nossa parte e uma cuidada preparação.

A escalas de apreciação final estavam definidas pelo departamento de EF. Os alunos são avaliados pelos respetivos parâmetros que estavam estabelecidos nas grelhas avaliativas para cada modalidade. Os que apresentavam atestado médico foram avaliados através de um trabalho relativo à modalidade abordada.

Para além da realização das avaliações e do seu lançamento, foi também nossa função, estarmos presentes na reunião de pais para conversar com cada um deles sobre o trabalho realizado até então com os seus educandos. Esta conversa de uma forma geral enriquecedora para perceber com mais profundidade algumas idiossincrasias de cada discente, partilhar sensações com os encarregados de educação e definir estratégias para melhorar os dois grandes domínios supramencionados.

Por último, será também deveras importante referir algumas das dificuldades sentidas neste processo de avaliação. A principal dificuldade teve a ver com o facto de ter de avaliar recorrendo ou tendo de levar em linha de conta, quer uma multiplicidade de critérios de êxito aplicados de forma simultânea, quer um número numeroso de alunos, e ter de considerar muito bem, tanto a sua aplicação como a cotação atribuída relativamente a cada gesto técnico ou conteúdo tático. Apesar de algumas dificuldades, tentamos ser sempre objetivos e racionais nas nossas deliberações. Sendo assim, partimos do pressuposto que devemos ser criativos para conseguirmos satisfazer todos os alunos e fazer com que estes participem todos na aula. Para isso tivemos de realizar de forma constante uma análise sobre como avaliar os diferentes alunos, com as suas habilidades e potencialidades particulares, para desta forma minimizar ao máximo alguma injustiça que pudesse daí advir.

(...) “Esta aula lecionada no dia 04/04/2020, teve como principal objetivo, avaliar todos os conteúdos técnico-táticos abordados nas aulas anteriores, de forma a que os alunos fossem avaliados em todos os critérios de êxito estabelecidos inicialmente no planeamento. Consegui avaliar todos os alunos nesta aula, e isso só foi possível devido ao total conhecimento que tenho dos critérios de êxito que permitiram que eu fosse mais rápido a tomar a decisão final de acordo com aquilo que ia observando.”(Reflexão de aula, 4 de fevereiro de 2020)

O que se avalia deve resultar da junção de temas e conteúdos de uma disciplina e das capacidades necessárias para as compreender e usar com eficácia (Roldão & Ferro, 2015). De acordo com Araújo e Diniz (2015) a avaliação sumativa pode ser percebida como o processo pelo qual o docente reúne evidências, de uma forma planeada e sistemática, que lhe permitam realizar um balanço do processo e, ao mesmo tempo, expressar ou tomar decisões sobre o resultado das aprendizagens.

#### 4.1.4.3 Auto – Avaliação

Para os autores Rosado e Colaço (2002), o momento da autoavaliação é uma das fases basilares pertencentes à avaliação formativa e acaba por consistir na regulação do processo de ensino e aprendizagem.

O reconhecimento da autoavaliação, desenvolve-se devido a uma aprendizagem impulsionadora do professor que concede ao aluno uma parte suficiente de liberdade para que este último possa impor um olhar crítico sobre si próprio (Lima, 2000). Já o autor Gonçalves et al. (2010) refere que as aprendizagens essenciais só acontecem por parte dos alunos se houver um momento de reflexão e compreensão.

As autoavaliações do 6ºA e 10ª ocorreram sempre no final de cada período letivo. Estas foram realizadas em aula e com a devida justificação da nota que achavam mais justa, para essa avaliação foi utilizada um conjunto de valores, com intervalos com níveis de 1 a 5 e para o 6º ano e com níveis de 1 a 20 para o 10º.

Este tipo de avaliação revelou ser uma ferramenta relevante para possíveis correções de alguns alunos, comparativamente ao seu estado atual. Desta forma, antes da tomada de decisão final do docente, é importante perceber o que os alunos pensavam acerca da sua nota.

## **5. Participação na escola e Relação com a comunidade**

Este subcapítulo, na vertente do desempenho profissional, tem como objetivo primordial a ascensão do êxito educacional, onde realizamos e dinamizamos uma intervenção contextualizada, cooperativa e inovadora, para que os alunos fugissem um pouco à rotina de uma forma responsável.

De acordo com o que está predefinido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Como tal, deve colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade.

### 5.1 Atividades realizadas

Nas atividades extracurriculares propostas até final do ano participei, juntamente com o meu colega da PES, em todas as que foram realizadas. Será positivo destacar a nossa disponibilidade, contribuição e empenho em todas as atividades e ainda, as significativas aprendizagens que extraímos de cada uma delas, fruto de uma enorme aquisição de conteúdos de distintas temáticas, nas quais conseguimos, de certa forma, contribuir com ideias criativas e enriquecedoras para toda a comunidade escolar.

Eira (2014) considera saudável a escola proporcionar atividades que perspetivem o futuro e fomentem vivências produtivas em crianças e jovens, segundo ele, para além de todos os conteúdos que podem ser transmitidos nesse tipo de contextos, os alunos logram também o acesso a um bem-estar e a valores educacionais, provocando simultaneamente um relacionamento harmonioso entre o eu, o tu e os outros.

Ao aplicamos o termo EF e Desporto devemos entender esta disciplina como uma base a todas as atividades físicas determinadas em aspetos como a saúde, a educação, os desportos, a recreação, o lazer, as competições, e estruturação da cultura corporal, segundo Lima, Resende e Albuquerque (2012, cit. por Resende e Lima, 2016).

O nosso NPES para além de todas as atividades relacionadas com as atividades físicas e desportivas, tentou na medida do possível colaborar e envolver-se em atividades de outros departamentos, tais como: a dramatização de um conto “Todos no Sofá”; atividade de Natal e o Teatro do “Sermão de Santo António aos Peixes”. Neste tipo de atividade onde fomos meros colaboradores tentamos, mesmo assim, aproveitar ao máximo estes momentos para, criar ligações empáticas com os alunos e com os docentes de outras disciplinas.

No âmbito específico das atividades de EF e Desporto extracurriculares - obviamente merecedoras do nosso maior envolvimento, uma vez que fomos os responsáveis diretos pela

sua organização e dinamização - foi claro para nós a sua importância no acrescentar de valor à disciplina de EF e Desporto. Possibilitaram uma oportunidade para que os alunos encontrassem aí o “palco” ideal para realizarem uma possível transferência do que apreendiam nas aulas para um contexto mais competitivo.

Como primeira atividade deste passado ano letivo, fizemos parte da organização e participação no dia da alimentação, elaborada pelo grupo de Biologia e Geologia juntamente com o grupo de EF. Para esta atividade elaboramos um folheto que viria a ser entregue ao 2º e 3º Ciclo. Para além disso proporcionamos ainda, no contexto de aula, jogos com uma vertente lúdica e competitiva com o objetivo de incorporar o tema da Alimentação. Como referido anteriormente, consideramos ser importante não só levar a cabo iniciativas deste tipo, mas também, tudo aquilo que nós e os alunos retiramos de cada uma delas. Como tal, transmitimos aos alunos alguns conhecimentos teóricos acerca da pirâmide alimentar e do Exercício físico, o que nos obrigou enquanto EE a uma aquisição de saberes nestas duas grandes áreas.

Como refere Garcia (2002), tendo a escola, no âmbito das suas funções preparar as crianças e jovens para a vida, não nos podemos centralizar somente no trabalho escolar descurando as atividades de lazer, isto a acontecer, pode conduzir a uma preparação exageradamente direcionada para este quadro axiológico.

Impulsionamos ainda no 1º Período como colaboradores e dinamizadores, a atividade do Halloween, direcionada apenas para 2º e 3º ciclo, tendo sido nossa tarefa a de construir um contentor “Casa Assombrada”. A construção da “Casa Assombrada” distinguiu-se de outras tarefas pelo simples facto de nos transportar para áreas nas quais não estávamos habituados a trabalhar, como é o caso das Expressões o que por si só, nos criou algumas dificuldades, mas cujo resultado final se mostrou muito compensador. O principal objetivo educativo neste tipo de atividade foi o de formar os alunos na aquisição de vivências positivas no seu tempo livre, gerando rotinas saudáveis que se repercutirão ao longo da sua vida adulta (Garcia, 2002).

Surgiu também a oportunidade de criar uma atividade fora da comunidade, onde os alunos puderam vivenciar o dia de S. Martinho. Decidimos no âmbito desta atividade extracurricular realizar alguns jogos tradicionais típicos deste dia. Esta atividade foi única e exclusivamente direcionada para os alunos do pré-escolar e 1º ciclo.

Como última atividade deste 1º período, tivemos oportunidade de dinamizar e concretizar diversos torneios de diferentes modalidades e faixas etárias. Neste sentido, realizamos o Torneio de Street Basket 2019 envolvendo os alunos do 2º e 3º ciclo e o Torneio de Corfebol dirigido para os alunos do 1º e 2º ciclos. Nestas atividades competitivas, ajudamos na recolha e

organização de inscrições, na construção dos cartazes e, particularmente, na preparação de todo o espaço e material a serem utilizados. Todo o ambiente e dinâmica do torneio permitiu uma grande interação entre os alunos e foi bastante enriquecedora a nível pessoal, na medida em que nos proporcionou um verdadeiro sentimento de pertença a esta instituição escolar.

De acordo com Teeters (1992) cit. por Eira (2014), o sistema escolar deverá ser o um espaço onde os alunos podem, de forma segura, se auto testarem, explorarem, aprenderem a explorar, a correrem riscos e jogarem sem fracassar, descobrindo a satisfação pela aprendizagem. Refere ainda que todas estas atividades de lazer e competitivas, concedem o bem-estar psicológico que possibilita o desenvolvimento pessoal daqueles que nelas participam.

No 2º Período o “Suporte Básico de Vida – INEM 2020” foi a única atividade extracurricular incentivada pelos EE. Os alunos tiveram a possibilidade de estar em contacto com profissionais de saúde, partilhando com estes saberes sobre a formação em Suporte Básico de Vida, apresentando-se como um dos conteúdos obrigatórios para os alunos do 10º ano, de acordo com as aprendizagens essenciais. Esta atividade foi realizada, no sentido de formar e alertar o impacto que todas as normas de intervenção abordadas podem ter na sua vida.

Neste período foi-nos ainda conferida a função de organizadores e gestores do Torneio de Voleibol. Todavia, este não se chegou a realizar pelo facto de as aulas terem sido canceladas. Este constrangimento acabou por afetar todas as atividades que tínhamos previsto realizar até ao final do ano e que se encontravam fixadas no PAA.

Uma das tarefas propostas desde o início do ano letivo pelo ISMAI era a realização de um seminário na escola. Inspirados pelo *Skill4Genius*, no qual realizamos um projeto, decidimos apresentar os resultados para a comunidade escolar, no sentido de abordar a importância da criatividade e incentivar os participantes à reflexão acerca das suas comunidades e de que forma podiam intervir para melhorá-las. O seminário contou com a participação de todos os professores de EF, alunos comprometidos no projeto, direção e coordenação da instituição, assim como a nossa SP. Para que tudo isto se sucedesse foi encaminhado um e-mail a todos os convidados com o respetivo convite e informações acerca da atividade. Esta atividade realizou-se no dia 4 de junho pelas 9h30m, através da aplicação Microsoft Teams, com o tema “Seminário *Skills4Genius*”. O seminário sustentou-se no projeto de intervenção proposto pela investigadora Sara Santos.

Em forma de síntese, resta referir que este tipo de atividades, ao apelar para diferentes funções da nossa ação docente, contribuíram todas elas para um desenvolvimento multifacetado, tendo proporcionado situações peculiares nas quais nunca estivemos envolvidos,

potenciando assim capacidades que nunca tinham sido despertadas. Por último, será deveras importante realçar o facto de todas estas atividades terem sido alvo da realização de respetivo relatório, onde foi feita uma análise “*swot*”, com uma avaliação referindo pontos fortes e fracos, dos quais resultou a menção a algumas propostas de melhoria e algumas observações, com o propósito de perceber aquilo que de melhor pode ser feito no futuro.

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

Durante todo este processo de atuação na função de EE foi manifesta a grande absorção de vivências e experiências, todas elas com diferentes aprendizagens, adquiridas através do contacto com profissionais desta área e em todas as atividades desportivas, culturais e de lazer referidas do subcapítulo anterior. Todas as pessoas envolvidas nestas atividades, sem sombra de dúvida, foram determinantes para a nossa construção como futuro profissional nesta área do Ensino e para o desenvolvimento dos alunos desta comunidade escolar.

A este respeito, Shigunov e Fortunato (2017), referem que todas estas atividades educacionais gerais alcançam vários conhecimentos, capacidades, atitudes e competências, que são importantes quer no desempenho particular na aula de EF, quer em toda a instituição escolar, na relação com a comunidade e na participação do crescimento de políticas educativas e de métodos de ensino.

O facto desta instituição planear um vasto leque de atividades desportivas para os alunos, permite-lhes simultaneamente um maior envolvimento, incrementando a obtenção de consciências e atitudes que produzam práticas de vida mais saudáveis (Queirós, Batista, & Rolim, 2014).

Toda a construção e reconstrução gerada pelas práticas, deve-se precisamente ao facto de o professor estar em constante renovação de conhecimentos, muito pelas diversas respostas que diferentes atividades e tarefas nos obrigam consoante aquilo que aplicamos. Isto porque a verdadeira função do professor é de profetizar (não adivinhar, nem divinizar) as qualidades dos alunos, isto é, auxiliar, descobrir e a desenvolver as suas virtudes. Neste sentido, o nosso papel crucial e dual destacou-se pela forma como em todas as aulas e em todas as atividades fora desta, tentamos eternizar a nossa mensagem, propagando para os alunos e ajudando o mesmo a desenvolver-se melhor.

Desta forma, tal como afirma Queirós, Batista, e Rolim(2014) é necessário uma participação no crescimento da personalidade e na formação integral do aluno, tal como na sua inclusão na sociedade em que vivemos atualmente. Tendo em consideração o curto tempo que

os pais estabelecem contacto com os filhos, o papel do professor como educador acaba por ter grande importância nos dias de hoje. É importantíssimo existir o cuidado do docente relacionar-se com os alunos em toda a espaço escolar e não exclusivamente na aula de EF, tal como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, em que o docente deve perspetivar a escola e a aula como espaços de educação inclusiva.

Segundo Queirós, Batista e Rolim (2014), a função do professor não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, mas também de orientador, educador e amigo, onde a sua imagem acaba por ser uma referência para muitos alunos a nível social e moral.

Toda esta complexidade de situações experienciadas, levou-nos a refletir acerca da nossa formação inicial. São-nos fornecidas inúmeras ferramentas de abordagem prática, mas poucas para saber entender e lidar com a essência dos alunos. Sinto que o lado emocional e sócio afetivo muitas das vezes é negligenciado pelo professor, geralmente é dedicado mais tempo aos aspetos e atuações práticas, ficando longe o de arranjar estratégias para juntar os dois.

Fora do contexto de aula, foram observadas muitas atitudes de mau comportamento nos alunos, tanto no balneário do pavilhão, como no bar ou no espaço exterior da escola. O mais gravoso destas atitudes não era o facto de serem levadas a cabo pelos alunos, mas sim por alguma conivência e negligência por parte de alguns funcionários e docentes. Se o objetivo é formar, temos de o fazer em todos os níveis, daí o tentarmos sempre intervir de forma cuidada a cada um destes comportamentos. Como afirma Nóvoa (1992), o desafio do professor consiste em conceber a escola como ambiente educativo onde trabalhar e formar são termos diferentes. Com isto pretende dizer que todos os dias dos professores e a escola deve ser encarado como uma formação permanente para o aluno.

Tal como é referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Devendo o professor assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Ao longo do ano houve a necessidade, devido à existência de alunos com NEE, de ajudar no final das aulas de EF a desequipar, tomar banho e a equipar. Todas estas ajudas foram feitas no balneário o que serviu de exemplo para os outros daquilo que deve ser feito e que comportamentos devem adotar em situações destas.

Outro acontecimento a meu ver marcante, foi a explicação da definição dos conceitos de “Equidade” e “Igualdade” que gerou algumas dúvidas numa das aulas de AF devido ao facto dos valores de referência serem distintos de género para género.

(...) “Nesta aula, foi necessário, devido às diferenças dos valores de referência do género masculino e feminino, explicar as definições de igualdade e equidade. Pelo simples motivo de vários rapazes afirmarem isso durante a aula. Desta forma, defini os dois conceitos para que os alunos percebessem o porquê dessa discrepância de valores de referência”. (Reflexão aula, 9 de março de 2020)

Terminando este subtema, é importante realçar que o papel do docente na escola, não se limita apenas ao que ensina na aula, mas também deve ser dada uma determinada relevância à envolvência em todas as atividades participadas, porque esta atuação também é determinante para a sua aprendizagem. Desta forma, permitiu-nos concluir que aquilo que inicialmente idealizava acerca do comprometimento do professor estava completamente verificado. Encaramos esta tarefa sendo a referência, e como tal procuramos criar o máximo de impactos positivos, dissipando este trabalho em contexto de aula mas também em todo o recinto escolar. Todas as pequenas atitudes fazem a diferença e termos adotado um comportamento minucioso e profissional nessas questões, só nos leva um patamar superior desta profissão.

Em jeito de conclusão, Nóvoa (2009), quando refere que um bom professor deve seguir a trilogia do saber, saber-fazer e saber-ser.

### 5.3 Socialização profissional e institucional

Ao nível da socialização profissional e institucional, mantivemos um bom relacionamento com todas as entidades envolvidas no CT. A nossa intervenção ao longo deste ano foi significativa em toda a comunidade escolar, por termos a preocupação de a pautar por um cuidado aos “pormenores” como o respeito, a educação, a consideração, a humildade e a genuinidade com todos os elementos da comunidade educativa. Nas escolas vários professores passam, vários alunos passam, vários funcionários passam, assim como vários EE, mas só o tempo leva na memória aqueles que de certa forma marcaram a diferença.

A atividade gerada enquanto corpo docente não pode somente ser baseada na relação criada, num contexto de aula, entre professor-aluno. De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve cooperar com todos os intervenientes no decurso educativo, promovendo a criação e a propagação de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade. Para que a estrutura da PES seja desenvolvida, existe uma grande necessidade de

destacar cada NPES no seio da comunidade escolar onde está inserida, para que o contexto real de ensino seja vivido de forma presente, profícua e eficaz.

Partindo da ideia de Nóvoa (2009), a prática profissional, dentro da instituição, adequa-se em torno de “comunidades de prática”. Face às nossas funções, tivemos oportunidade de participar em reuniões gerais, de departamento, intercalares, de grupo disciplinar, de conselhos de turma e de avaliação. Todas estas concentrações permitiram interagir e conviver com os professores do mesmo departamento e de outros, como também a direção do colégio através das atividades e propostas de aprovação, acabando sair enfatizada a ideia de que o docente necessita de momentos de partilha em “comunidades de prática”.

Desta forma, existiu desde sempre uma excelente relação com o meu colega do NPES, com quem já tinha trabalhado anteriormente, com o OC que tinha sido meu professor, com o grupo de EF, com os outros docentes de diversos grupos disciplinares e por último com a instituição ISMAI.

Quanto ao meu colega do NPES, é importante referir que a nossa relação se pautou sempre por um espírito de entajuda e partilha em todas as circunstâncias. Este ambiente saudável consentiu que todos os objetivos e trabalhos que nos foram propostos tanto pelo ISMAI, pelo CT, como pelo nosso OC, fossem realizados de forma correta, precisa e atempada. Foram muitos anos de partilha académica e conseguimos finalizar esta etapa com uma empatia sempre crescente, em face do maior número de contactos ou momentos diários de trabalho a que nos vimos obrigados. Como afirma Cunha et al. (2014), os colegas do NPES são fundamentais à melhoria da atuação nas aulas, visto que o acompanham em todas as tarefas de aula.

Relativamente ao nosso OC, diria que numa fase inicial foi algo que despertou de certa forma alguma ansiedade, contudo facilitou a nossa PES. Tivemos o cuidado e preocupação de desfrutar de todos os profissionais desta instituição, mas sem sombra de dúvida que o OC foi o mais importante. Foi um elemento enriquecedor, para melhor entender toda a responsabilidade que está inerente ao ato educar e do papel que um professor desempenha na formação de bons alunos, bons cidadãos e bons profissionais. Também Cushion (2006) destaca também o facto dos OC encaixarem os EE na estrutura e funcionamento da comunidade educativa, promovendo capacidades técnicas e oportunidades de participação em atividades escolares.

Desde o início que se criou um excelente ambiente entre os elementos do nosso grupo de EF, demonstraram disponibilidade para nos ajudar desde a primeira hora, para nos transmitir as

suas experiências de aprendizagem, no convívio regular diário em todo o tipo de atividades, nomeadamente, através de almoços onde era frequente a partilha de ideias novas, bem como, propostas de trabalho e cooperação. Portanto, é de superior importância assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (Nóvoa, 2009).

No começo, como alguns membros do corpo docente foram nossos professores na altura em que fomos alunos no CT, criou-se uma sensação estranha de estar neste preciso momento a partilhar a mesma função que eles, e que fazia ainda não muito tempo nos encontrávamos em campos opostos, foi uma sensação inesquecível e muito singular.

Nas primeiras reuniões intercalares, tentamos ao máximo colocar-nos em pé de igualdade com os outros professores, interagindo nestas sempre que era pertinente ou quando nos davam a palavra para o efeito. Neste aspeto, os outros docentes foram importantes pelo facto de destruírem desde início a ideia de sermos EE, dando-nos oportunidade de demarcar a nossa opinião, as nossas ideias e consciências. Para ser docente é necessário perceber a escola, incluir-se na profissão, aprender com os professores mais experientes, dialogando com os outros profissionais para se aprender verdadeiramente da profissão (Nóvoa, 2009).

A interação que tivemos com os encarregados de educação das turmas, ocorreram nas reuniões de pais, onde devo salientar que a atitude dos pais apesar de exigente, foi sempre positiva, criando aliás com alguns deles uma relação estreita, pelo facto de os alunos passarem para casa bons *feedbacks* do que se ia passando nas aulas.

Na aprendizagem, numa área como é a nossa, o docente deve estar envolvido num processo social, onde devem estar submetidas experiências de trabalho autênticas e fidedignas durante a sua prática de ensino (Cunha et al. 2016). Toda esta experiência na PES, apresenta características fulcrais no processo de socialização profissional e institucional nos docentes de EF, dando a necessidade aos futuros professores de fortalecerem práticas reflexivas, acompanhadas pelas mudanças que vão existindo nas escolas nos tempos atuais (Sancho e Hernández, 2004, cit. por Cardoso et al. 2016).

#### 5.4 A Componente ético-profissional

Entre todas as pessoas que, de alguma forma foram importantes para a construção da nossa identidade docente, os alunos tiveram um papel determinante ao concederem-nos as respostas às dúvidas que iam surgindo. Nesta área profissional, mais importante do que as respostas

obtidas é a qualidade das perguntas formuladas; aqui é onde encontramos o espaço de crescimento profissional.

Como afirmam, Cushion e Denstone (2011, cit. por Cunha, Batista e Graça, 2014) as identidades são criadas pelas experiências, nomeadamente através das vivências pela prática em comunidades sociais, acabando por influenciar toda a construção e reconstrução da identidade profissional.

Percebe-se que toda esta construção profissional teve um carácter contínuo, persistente, sistemático, nunca com uma elaboração exponencial mas sim gradual. Todos os acontecimentos e dúvidas existentes foram sendo esclarecidos e sobrepostos consoante o desenvolvimento da prática. Sabemos que esta nos vai dando resposta às múltiplas dúvidas e perguntas e nos deixando com outras tantas, devido essencialmente ao carácter singular e particular que cada aula, cada aluno, de cada turma, forçando-nos constantemente a uma adaptação e transformação permanente.

Ao longo deste trajeto percebemos, que no Ensino existe grande variabilidade de acontecimentos e riqueza de contextos e cenários, o que faz desta uma área bastante complexa, em que o caminho da nossa ação não é: nem único e nem inacabado. Pelo contrário, o nosso comportamento enquanto docentes deve ser de permanente abertura para reflexões e caminhos porventura diferentes no modo de fazer e conceber, e em que a análise crítica e a reflexão estão permanentemente operativas.

Devemos tentar, na medida do possível, orientar a educação dos nossos alunos no sentido que ambicionamos, sabendo, porém, que cada aluno é um mundo singular e a nossas estratégias devem ter sempre isso presente. Confrontamo-nos com esta realidade principalmente através da oportunidade de poder lecionar turmas, que apesar de não serem as nossas, nos ofereceram a oportunidade de lidar com diferentes graus de ensino. Consideramos que o professor será tanto melhor quanto melhores forem as suas ideias, princípios, valores, experiências, e a partir daí melhor se adaptar a diferentes turmas, diferentes alunos, diferentes contextos, transformando e reconstruindo todo o seu perfil enquanto docente.

Cunha et al. (2014), afirmam que a PES se configura como sendo uma das componentes importantes no processo de formação inicial do EE, pela aprendizagem e transformação das conceções que a prática diária fornece, pelo contacto com os docentes experientes, incluindo as tarefas reais do professor.

Mencionam também (Dubar, 1997, cit. por Cardoso, Batista e Graça, 2016) que a construção da identidade profissional trata-se de um processo biográfico e relacional, que está

relacionado com a história do professor, as vivências escolares, familiares e profissionais, e a diferenciação construída na relação social e na experiência da ação. Flores e Day (2006) acrescentam ainda de que as experiências prévias, a formação inicial e, por último, o impacto no seu trabalho, são três fatores essenciais na reconstrução dessa identidade.

Um docente para determinar o seu posicionamento na comunidade escolar, tem de realizar um auto-diálogo, com apelo à reflexão, que por força das emoções, possibilita ao EE entremeter-se de forma propositada, tornando-se ativo em todo o processo evolutivo de reconfiguração, renovação e transformação da identidade profissional (Cardoso et al. 2016).

Neste contexto da PES este processo de ensino e aprendizagem não se tratou de algo tão acessível e simplicista. Tornou-se claro que certas dificuldades foram percebidas muito pela constante reflexão diária, e toda a construção na formação contemplou conceções teóricas e práticas fortificando as reflexões das ações futuras, para que estas fossem progressivamente transformadas e atualizadas (Ghedin, Oliveira & Almeida, 2015).

Na realidade diária, há um vasto leque de variáveis que nós como docentes temos de controlar, o que obriga não só a uma permanente procura de fundamentação teórica, mas também a encontrar estratégias para que essas funcionem na aplicação prática, porque em tudo o que os docentes fazem, o sucesso depende sempre da forma como o fazem. Com isto pretendo explicar que as dificuldades existem sempre, mesmo depois de vários anos de experiência, e ser professor de EF acarreta a necessidade de adquirir múltiplos saberes, procedentes de áreas tão díspares. Estas são de relevante importância para melhor se fazer. Portanto, pensamos que o docente tem de se apoderar o melhor que puder desses saberes, sejam eles de natureza técnica, metodológica ou pedagógica (Neto & Fortunato, 2016).

Algo que gostaria de referir, foi a constante reconstrução no domínio de conteúdos específicos a cada modalidade para fornecer um melhor desempenho desportivo, não considero que tenha sido uma dificuldade, mas sim uma meta que queríamos atingir. Mais do que saber este domínio de conteúdos, foi o de obter conhecimentos pedagógicos para saber o que ensinar e como ensinar, estimulando o potencial dos alunos em todas as suas manifestações. Seguindo a linha de pensamento de Neto e Fortunato (2016) é necessário uma fase preparatória para executar essa função, acabando esta por ser muitas das vezes redutora, mas suficiente para acomodar ao contexto real.

Apesar de terem surgido algumas falhas a nível de conteúdos ao longo da PES, principalmente na modalidade de Hóquei em Campo, com facilidade estas foram retificadas

através do contacto com o nosso OC, mas mais pela procura da literatura, análise de aulas e partilha com o meu colega do NPES.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deverá incorporar “a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”.

Para Resende et al. (2014) a formação deve atracar-se no contexto real onde ocorre o PEA. Na medida em que no confronto com as exigências da prática, da sua complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores, surgem oportunidades para desenvolver novos conhecimentos e de crescimento profissional (Montero, 2005 cit. por Resende et al., 2014).

Torna-se claro que qualquer circunstância nova, pode proporcionar momentos de dificuldade que surgem após as primeiras aplicações práticas. Neste caso mais preciso, deparei-me com a existência de certas limitações pessoais que não tinham sido diagnosticadas anteriormente. Já expectava que a forte formação académica não fosse suficiente para evitar certas dificuldades, que porventura pudessem surgir, e que toda a fundamentação teórica também poderia esbater com situações práticas. Pimenta e Lima (2006) referem que na globalidade a formação que antecede estágio pedagógico, neste caso a PES, não alicerça teoricamente a atuação do futuro profissional. Este autor reforça ainda que na generalidade a formação percussora ao estágio pedagógico não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica.

Determinadas adversidades sentidas já foram pronunciadas ao longo deste relatório, assim sendo destacamos algumas, nomeadamente a gestão do tempo de aula, a planificação das aulas consoante os graus e níveis de ensino, os planos de aula para modalidades como o Hóquei em Campo, o controlo disciplinar de alguns alunos, o tempo de instrução e por último o ato de avaliar.

Para que todas estas dificuldades fossem suscetíveis a alteração e de preferência sumiço, foi basilar a realização de um processo cíclico de ação-reflexão contínuo, onde a colaboração do nosso OC, do meu colega EE e da SP foram imprescindíveis. Estes agentes educativos permitiram ao longo do ano uma diminuição das dificuldades, fazendo de mim um melhor profissional, proporcionando aos meus alunos mais momentos positivos que negativos.

Como o meu sucesso profissional também depende na aquisição de mais conhecimento e para que todas estas inúmeras dificuldades sejam vistas como ultrapassadas, decidi recorrer a algumas ações de formação como a “Plataforma FITESCOLA – Conceito e Exploração”, a “Avaliação de EF de acordo com as Aprendizagens Essenciais” e a “Operacionalização da Avaliação em EF”. Optei por dar ênfase a formações no âmbito da avaliação por ser a maior dificuldade sentida e pelo simples facto de ser um tema bastante discutido pelos docentes de uma forma geral.

## **7. Ensino à Distância (E@D)**

Estas adaptações representam um desafio para todas as áreas curriculares/disciplinas e, julgamos poder afirmar, de modo muito particular para a disciplina de EF.

O Ensino a Distância (E@D), sendo esta uma modalidade de oferta educativa tendo em vista a conjuntura atual, é regulamentado pela Portaria 359/2019, de 8 de outubro, conforme previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A Portaria 359/2019, de 8 de outubro, define as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência.

O E@D caracterizou-se por ser uma modalidade alternativa, mas com qualidade para os alunos que se encontravam impedidos de comparecer na escola, aliada às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), para que o PEA fosse acompanhado e de modo algum menosprezado. Evidentemente, o E@D é um fraco suplente do ensino presencial, mas, apesar disso, a sua utilização pode ser enriquecedora dependendo sempre da responsabilidade do docente e do perfil específico do aluno para encarar toda esta forma de atuação.

Nenhum professor se encontrava preparado muito menos treinado para o E@D, sendo perfeitamente normal algumas dificuldades sentidas, principalmente naquilo que se referia às

novas ferramentas tecnológicas. Qualquer docente foi formado para trabalhar em contextos de sala de aula, mas felizmente enquanto estudante, na minha formação as novas tecnologias estiveram sempre presentes facilitando muito esta fase adaptativa. Os recursos tecnológicos permitiram uma aproximação nesta fase, apesar de que a comunicação síncrona, a oral, o improvisado, a linguagem corporal, tal como o sorriso ou “olho no olho” foram drasticamente afetados (Lapa & Pretto, 2010). O mesmo autor refere que todas estas novas tecnologias utilizadas, mais do que uma mera ferramenta, pode ser vista como uma nova pedagogia, como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora.

Tendo em consideração as orientações da CNAPEF (Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto) e a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), a nossa atividade pedagógica para o 3º período foi garantir: a manutenção ou potenciação da AF, na ótica da Saúde e Bem-estar físico/psicológico; a orientação em alguns alunos para a aprendizagem de padrões de movimento essenciais para o processo de desenvolvimento e manutenção da AF.

Obviamente que todo este trabalho para muitos alunos era desconhecido, o que obrigou uma adaptação e adequação das tarefas ao contexto educativo de cada turma e de cada aluno, sempre que possível, levando em conta as idiossincrasias motoras, e de acordo com as linhas orientadas já definidas no âmbito dos departamentos/grupos de EF e dos Conselhos de Turma.

Assim, procurei deste cedo recorrer a estratégias que me permitissem manter a qualidade do desenvolvimento da condição física. Desta forma o trabalho a nível da melhoria das capacidades condicionais e coordenativas, foi sem dúvida a melhor ferramenta para criar aulas onde houvesse igualdade social, acessibilidade e adaptabilidade a todos. Como as modalidades para este 3º Período se destinavam ao Futsal e Badminton, numa fase inicial facultei apoio teórico inerente a estas, mas sem fornecer demasiada informação, para não sobrecarregar ainda mais para além daquilo que já eram submetidos noutras disciplinas. Se é importante alterar estratégias de ensino, isto significa que está em causa mais do que a mera transmissão de conhecimentos, proporcionar momentos de motivação nos alunos.

Esta foi uma das grandes dificuldades, o desafio iniciou pela satisfação com uma excelente experiência de E@D, mas que nem sempre foi fácil pelas características da atualidade e pelas circunstâncias limitativas em que os alunos se encontravam, tornou-se particularmente mais difícil motivá-los nas aulas online do que nas presenciais, mas não foi de todo impossível.

Este olhar diferente do ensino, independentemente aos prós ou contras, foi especialmente a solução mais plausível num período como este adverso e meticuloso. Consequentemente, o intuito de qualquer análise crítica não será tanto o de discutir se a solução foi positiva ou negativa, mas mais do que isso de como a podemos tornar melhor e mais eficiente.

Para tornar este problema menos impactante decidi abordar de forma teórica todos os conteúdos para as modalidades de Futsal e Badminton, nas quais estavam definidas no Plano anual, através de documentos no Powerpoint e em vídeos explicativos. Aliado a isto, como motivação, criei atividades na aplicação Kahoot! para os alunos responderem a algumas questões daquilo que foi abordado durante as aulas, com o intuito de consolidarem e assimilarem todos os conteúdos.

Esta parte de carácter teórico foi sempre realizado numa fase inicial com uma duração próxima dos 10 minutos, no restante tempo de aula dei mais ênfase ao desenvolvimento físico, no fundo para contrariar o sedentarismo característico do confinamento, mas também para despertar algum interesse relativamente a AF.

Decidi dividir esta vertente prática em conteúdos como: GAP, HIIT, Resistência Aeróbia, Full Body, ABS e Multi-intervenção. Em diferentes aulas, abordava diferentes conteúdos, com diferentes objetivos, mas como as aulas não eram de todo suficientes, todas as semanas lancei desafios aos alunos de modo a manterem-se sempre ativos. Este tipo de tarefas teve bastante impacto, mudou drasticamente o estilo de vida, aumentou de forma geral o gosto pelo Exercício. Juntando a esta vertente prática adicionei alguns desafios de treino semanais e atividades para realizarem em casa em Família tais como: o Jogo da Glória; Monopólio; 4 em linha; Bingo; e o Jogo das perícias.

Todos as aulas que acabei por lecionar, foram todas síncronas, realizando sensivelmente 38 aulas. Penso que a melhor forma de motivar os alunos e controlar a prática era manter esta relação empática que existia nas aulas presenciais e manter nas aulas online.

Relativamente à avaliação, tanto no ensino básico como no secundário, classificamos os alunos consoante todo o percurso de aprendizagem e aperfeiçoamento decorridos durante o período, observando os que participavam com um empenho e determinação nas aulas. Claramente não foi de todo nossa função penalizar os alunos pelo facto de não poderem continuar ou consolidar as aprendizagens iniciadas, mas sim considerar a atividade realizada e o percurso de desenvolvimento do aluno durante esta fase singular. Para além de tudo isto foi

realizado um teste teórico com questões de escolha múltipla acerca das duas modalidades planeadas para este último período.

Apesar de todo este constrangimento consegui obter resultados positivos nas minhas turmas, inclusivamente nos alunos que inicialmente expectava que poderiam criar alguns conflitos. Senti todos os alunos motivados e essa motivação refletiu-se no desenvolvimento físico que todos obtiveram, cada um à sua maneira, principalmente nos que desde sempre tiveram um comportamento sedentário.

Nesta reta final, já detetei comportamentos de rotina e de conformismo relativamente a esta nova forma de ensinar, todos os alunos já se sentiam habituados a estes novos métodos o que a meu ver poderá ter repercussões para o futuro desta área.

Este trabalho diferenciado e autêntico para um EE, por muito que tivesse tido um carácter enriquecedor para os alunos, não foi de todo a mesma coisa, sem o contacto e a proximidade com professores/colegas e o feedback constante em cada exercício. A impossibilidade de criar exercícios de dimensão competitividade controlada, em jogos de colaboração e oposição entre colegas, leva-me a concluir que nada substitui as aulas presenciais.

## **8. Reflexões finais**

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire)

Muito ficou por dizer. Quem conta esta reflexão nem sempre escreve tudo o que aconteceu e faz acontecer tudo o que escreve. Esta reflexão é até, em grande medida, interminável, constituindo-se num eterno retorno.

Da minha memória deslizaram factos, palavras, sentimentos para o papel, tentando contar como é que o homem-professor viveu e sobreviveu nesta área fascinante do Ensino. De futuro, nada para mim continuará a ser igual. O meu “Ensino” criou vida própria, apoderou-se das recordações, apoderou-se das cumplicidades, apoderou-se de mim.

Afirmo com clareza este ano de PES como a experiência mais incentivadora e enriquecedora de toda a minha formação académica, pela confiança e determinação que

depositei, mas também pelos sentimentos de dúvida, ansiedade e apreensão presentes nas primeiras aulas.

Este ano, tal como tinha expectado, todo ele contribuiu positivamente para a minha evolução enquanto docente, mas essencialmente enquanto pessoa, onde as turmas nas quais me debrucei com todas as minhas capacidades, foram as principais responsáveis por todo este impacto em mim. Posso afirmar com objetividade, que foram este grupo de jovens e todos aqueles, com quem, esporadicamente tive contacto, que me ensinaram a ensinar.

Depois de ter aprendido e praticado a ensinar o meu “Ensino”, da minha reflexão, conluo, por me parecer importante e oportuno, que ser docente não é nenhuma herança genética e, relativamente ao perfil do professor ideal, ainda estamos muito longe de um modelo perfeito. Todavia, penso que existem traços de personalidade comuns a professores de sucesso.

Para além de tudo isto, é impossível termos bons alunos sem professores altamente qualificados. Só assim é possível transformar as “sinergias” instaladas nas escolas em ganhos significativos. O professor é quem dá unidade e rosto às turmas. Ele não é, nem pode ser, apenas quem comanda, mas sobretudo aquele que dá exemplos. Conluo, que numa turma, todo o relacionamento do professor com os alunos é das tarefas mais difíceis de quantas ele tem de cumprir. Liderar foi um ato de inteligência, sensatez, tolerância e determinação na defesa de princípios estabelecidos.

Todas estas conclusões levam-me a uma única certeza, sendo essa a de ensinar EF, fazendo dela um modo de vida.

Finalmente, devo destacar todas as pessoas que de certa forma fizeram parte deste percurso e contribuíram, uns mais que outros, para que este momento de aprendizagem fosse inesquecível, desde toda a comunidade escolar do Colégio da Trofa, aos meus alunos por toda a dedicação demonstrada. Ao meu colega da PES João Vilaça pela partilha de opiniões e reflexões. Ao OC Rúben Carola, pelo auxílio e camaradagem na construção da identidade docente e, por último à SP Doutora Fátima Sarmiento por todos os conselhos, opiniões e disponibilidade sempre demonstrada.

O que mais ambiciono, é em breve ter a oportunidade e possibilidade de regressar a uma escola para contribuir, com todo o conhecimento adquirido, para o sucesso dos alunos. Esta, paralelamente a outras áreas, é aquela que faz de mim uma pessoa realizada. Desta forma entendi a importância da EF na minha vida, tendo ainda mais certezas de que a minha vocação se resume ao ensino desta disciplina.

## 9. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra.
- Albuquerque, A., Aranha, A., Pinheiro, M., & 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., & Castro, J. (2015). *Formação do professor de Educação Física: No Poliedro da Profissionalidade Docente* (1 ed.). Lisboa: Edições e Contextos.
- 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 da Educação* (46), 119-137.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planear: Análise das Decisões Pré-interativas de Planeamento de Professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Lisboa: Dissertação de Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Técnica de Lisboa.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (47 ed.). Vila Real: UTAD.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências e direções futuras *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2017(S1A), 39-49.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação e Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Borges, C. (2013). A supervisão pedagógica na formação de docentes e Educação Física em Quebec. *Cadernos da Educação*, (46), 138- 158.
- Branco, M. (2013). *Desenvolvimento profissional contínuo para professores de educação física. Estudo do impacto de um modelo de formação recíproca em contexto escolar*. Lisboa: Ana Branco. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade Técnica de Lisboa - FMH.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Braga: S Caires. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.
- Cardoso, I., Batista, P., & Amândio, G. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 1-16.
- Chnd, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29-34.
- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- CNAPEF; SPEF. (2020). *Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período*. Consult. 11 de Abril de 2010. Disponível em [www.spef.pt](http://www.spef.pt)
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012). Formação e supervisão: o que move os professores? *Revista Lusófona de Educação*, 20(20), 31-46.
- Cortella, M. (2018). *Educação, Convivência e Ética*. São Paulo: Cortez Editora.
- Comissão Europeia (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização teórica* (1ª ed. ed.). Braga: Casa do Professor.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). *Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português* Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Cunha, M., Batista, P., Macphail, A., & Amândio, G. (2016). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 1-15.
- Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. In R.L. Jones (Ed). *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching* (pp.128-144). London: Routledge.
- Edwards, W. (2010). *Verbal Instructions*. In Edwards, W. (Ed.), *Motor Learning and Control: from theory to practise* (pp.362-401). Wadsworth: Cengage Learning.

- Educação, C. N. (2018). Parecer sobre currículos básico e secundário. *CNE*, Lisboa.
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Porto: P Eira. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Um agenda, muitos desafios. Cacem: Textos Editores, Lda.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias. Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Flores, M., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshaoe new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Educaton*, Philadelphia, v. 22, p.219-232, Nov, 2006.
- Garcia, R. (2002). A Educação Física fase ao desafio do tempo livre. In E. Garcia & K. Lemos (eds.) *Temas actuais VII. Escola de Educação Física*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 191-213.
- Ghedin, E., Oliveira, E., & Almeida, W. (2015). *Estágio com Pesquisa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e da aprendizagem* (2ª ed.). Maia: Edições ISMAI-Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Gonçalves, F., & Aranha, A. (2008). Avaliação/Classificação da Disciplina "Seminário" - Métodos e Técnicas de Avaliação, estudo realizado no curso de Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. *Motricidade*, 4(4), 91-100.
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm a Facilitator of Learning!" Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. *Quest*, 67(2), 274-289.
- Graça, A. (2014). *Sobre questões do quê ensinar e aprender em educação física*. Universidade do Porto: Faculdade de Desporto.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (Eds). (2001). *Programa Nacional de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Junior, A. (2014). Os Currículos de Educação Física e o Ensino por Unidades Didáticas. *Corpus Et Scientia*, 10(2), 1-17.
- Lapa, A., & Pretto, N. (2010). Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Alberto, Brasília*, 23(84), 79-97.
- Lima, C. (2015). Formação Continuada de Professores de Educação Física: uma análise da Semed - Maceió. *Saberes Docentes em Ação*, 1(1), 1-20. Consult. 02/04/2020, disponível em <http://www.maceio.al.gov.br/semmed/saberes-docentes-em-acao/>.
- 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.
- Lopes, M., Neto, A., Parente, M., Araújo, J., Sousa, C., & Moura, D. (2016). A prática do planeamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planeamento. *Journal of Physical Education*, 27.
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação* (20), 11-30.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*(8), 07-22
- McMorris, T. (2004). Memory. In McMorris, T. (Ed), *Acquisition and Performance of Sports Skills* (pp.118-124). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *educação/formação*(1-15).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. Isabel Mesquita e Amândio Graça. Pedagogia do Desporto. FMH Edições
- Metzler, W. (2005). Implications of models-based instruction for research on teaching: a focus on Teaching Games for Understanding. In I.L. Griffin & J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practise* (pp.183-197). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mota, R. (2012). *Relatório de estágio pedagógico, desenvolvido na escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, infante d. Pedro-buracos, junto da turma do 8º b, no ano letivo de 2011/2012*. Coimbra: R

- Mota. Relatório apresentado a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Moura, D., Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Assis, R. (2016). A importância do planejamento para as aulas de educação física e o PIBID como intermediador dessa experiência. *Itiniratus Reflectionis Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação.*, 12(1), 1-10.
- Neto, A & Fortunato, I. (2016). Educação Superior e Formação de Professores: questões atuais. São Paulo; Edições Hipótese.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. História da Educação – séc.20
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. (2013). Modelos de ensino na disciplina de Educação Física: estudo de caso com professores de um colégio privado. *Olhares sobre o Estágio Profissional*, 1-18.
- Oliveira, M. (2001). *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 Ciclo do ensino básico*. Universidade do Porto, Portugal: M Oliveira. Dissertação de Doutoramento apresentada a Faculdade de Ciências do Desporto.
- Parente, M. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: M Parente. Dissertação de Doutoramento apresentada a Universidade do Minho.
- Pereira, J., Hastie, P., Araújo, R., & Farias, C. (2015). A Comparative Study of Students' Track and Field Technical Performance in Sport Education and in a Direct Instruction Approach. *Journal of sports science & medicine*, 14(1), 118-127.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, 3(3-4), 5-24.
- Pinto, J. (2016). A Avaliação em Educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Eds.), *Avaliação Das Aprendizagens: Perspetivas, Contextos e Práticas* (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta-LE@D.
- Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (2014). *Formação Inicial de Professores. Reflexão e investigação da prática profissional*. FADEUP: Educar.
- 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.
- Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de EF e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153) São Paulo: Vetor Editora.
- Rodrigues, G. (2003). A avaliação na educação física escolar: caminhos e contextos *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2), 11-21.
- Roldão, M., (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ªEd.). Lisboa, Editorial Presença.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Tema em Destaque*, 26(63), 570-594.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In Rosado A. & Mesquita, I (Ed.). *Pedagogia do Desporto* (pp 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Rubie-Davies, C. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher* (1 ed.). New York, NY: Routledge: Raising the bar.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Sarmiento, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sarmiento, P. (2014). A supervisão em EF no contexto escolar. In Albuquerque, A., Pinheiro, C. & Resende, E. (2014). *A Formação de Formadores em Educação Física e Desporto* (1 Ed., p.257). Maia: Edições ISMAI.
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas (Versão eletrônica). *A UNAR-Revista Científica do Centro Universitário de Aradas*, 7(1). Consult. 09/05/20, disponível em [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf).

- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Shigunov, A., & Fortunato, I. (2017). *Educação Superior e Formação de Professores: questões pontuais*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Silva, M., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback [Versão eletrônica]. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31. Consult 27/04/20, disponível em [http://edupsi.utad.pt/imagens/anexo\\_imagens/REVISTA\\_6/Artigo\\_Tres\\_estrategias\\_basicas\\_para\\_a\\_melhoria.pdf](http://edupsi.utad.pt/imagens/anexo_imagens/REVISTA_6/Artigo_Tres_estrategias_basicas_para_a_melhoria.pdf).
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional (4ª ed.)*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Vickers, J. (1990). *Introduction design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

### **Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, que Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, que 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 ao [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 n.º 79/2014, de 14 de maio, que Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico