

José João de Resende Ribeiro

Nº 29058

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensino 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 orientação da Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha no Instituto Universitário da Maia.

Setembro, 2019

Ficha de Catalogação

Ribeiro, J. (2019), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

PALAVRAS-CHAVES: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EMOÇÕES; FEEDBACK PEDAGÓGICO; BOM PROFESSOR; REFLEXÃO

Agradecimentos

À Professora Supervisora, Mariana Cunha, que esteve presente em toda a minha formação, ao qual sempre deu todo o seu apoio para conseguir concretizar este sonho. É, sem dúvida, uma pessoa com muita determinação e que a sabe transmitir aos seus alunos e estudantes-estagiários.

Ao Professor Orientador, Nuno Valente, pela transmissão de conhecimento, disponibilidade para prevenir e partilhar, pela amizade e apoio em todos os momentos. Nunca me vou esquecer da excelente pessoa que é e irei tentar sempre seguir o seu exemplo.

À escola cooperante, Colégio de Gaia, por ter sido uma casa ao longo deste ano letivo e pelo todo o apoio prestado durante a Prática Supervisionada.

Aos meus alunos do 11º ano, que me tiraram toda a paciência disponível e me deixaram perto do desespero, mas que me ensinaram a lidar com todas as dificuldades sentidas.

Aos meus alunos do 10º ano, que me proporcionaram um ano letivo incrível. Nunca esquecerei o esforço e dedicação que cada um proporcionou nas aulas de educação física.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, Alexandre, Catarina, Pedro e Vera que me proporcionaram um ano fantástico, cheio de alegrias e diversão e, ao mesmo tempo, me apoiaram e ampararam nos momentos mais difíceis.

Ao Instituto Universitário da Maia, por ser a minha casa durante cinco anos, me ter preenchido com conhecimento e oferecido uma segunda família.

Aos meus pais que sempre acreditaram no meu sucesso e me ofereceram todas as condições para o obter. Um enorme obrigado por me permitirem realizar os meus sonhos e fazerem parte de tudo o que é meu.

Ao meu irmão, que à sua maneira e com as suas palhaçadas me ajudou a manter a calma em momentos difíceis.

Aos meus padrinhos, António Ribeiro e Cristina Ribeiro, que mesmo longe se mantiveram perto para me dar a força e carinho que conseguiam. Obrigada por estarem sempre presentes.

À minha amiga, Mónica Pestana, pelas longas conversas de apoio, força e esperança, como pela ajuda dada ao nível do alto rendimento.

Aos meus amigos, Alexandra Maria, Diogo Brandão e Vera Andrade, pelo tempo passado na Biblioteca das Faculdades da Universidade do Porto e terem contribuído em grande parte para a elaboração deste documento. Os dias passaram melhor com a vossa presença.

Aos meus amigos, Catarina Santos, Diogo Brandão, Inês Cunha, João Louro e Pedro Meireles, por terem estado sempre presentes e por serem um grupo de amigos insubstituível e com quem passei momentos inesquecíveis.

À minha amiga, Sofia Ferreira, pela nossa amizade e pela partilha de conhecimento ao longo deste ano letivo.

Resumo

A Prática Supervisionada tem tido um papel enriquecedor para a formação do Estudante-Estagiário e para a sua transformação num profissional docente. É aqui, onde inicia a construção da Identidade Profissional e desenvolve competências profissionais referentes ao ensino, aplicadas num contexto real. O presente documento, insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário do Instituto Universitário da Maia, sendo o autor do mesmo o protagonista dos momentos e experiência que nele são refletidos. Esta experiência foi conduzida em turmas do segundo ciclo (5º ano) e do ensino secundário (10º e 11º ano) numa Escola Cooperante, localizada no distrito de Vila Nova de Gaia. A Escola Cooperante, é um estabelecimento de ensino particular em funcionamento desde 1933, tem uma oferta educativa que engloba os três níveis de ensino (pré-escolar, básico e secundário). Nas seguintes páginas irá ser apresentado os acontecimentos mais críticos, em retrospectiva, e que demonstraram mais oportunos para novas aprendizagens adquiridas (teóricas e práticas) ao longo do ano letivo. Para a execução deste relatório, foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do Instituto Universitário da Maia. Neste seguimento, o relatório está estruturado em oito capítulos. O primeiro referente à Introdução contextualiza o documento; o segundo destinado ao Enquadramento Pessoal apresenta o autor e as suas Expetativas Iniciais sobre a Prática de Ensino Supervisionada. O terceiro dedicado ao Enquadramento Institucional descreve os detalhes do contexto encontrado; O quarto respeitante à Prática Profissional, onde estão descritos e refletidos a organização e gestão do ensino e as dimensões da intervenção pedagógica; O quinto é alusivo à Participação na Escola e Relação com a Comunidade, onde se descreverá as atividades realizadas, o impacto da experiência do autor deste documento e da sua atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; O sexto descreve as Dificuldades sentidas pelo autor, juntamente com a necessidade de formação contínua; O sétimo ponto contempla as Reflexões Finais, onde realiza uma comparação com as suas expetativas iniciais, juntamente com as três grandes áreas de desempenho; Por fim o oitavo ponto é referente às Referências Bibliográficas. Representa-se, assim, todo um percurso evolutivo de um estudante-estagiário que, afortunadamente encontrou a profissão que lhe estava destinado. O percurso realizado durante o ano letivo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. É possível observar, que com o apoio da Escola Cooperante e do seu Núcleo de Prática Supervisionada, existiu uma significativa aprendizagem no que concerne ao controlo dos alunos, à gestão da aula, à instrução, à organização e realização das atividades de enriquecimento curricular.

PALAVRAS-CHAVES: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EMOÇÕES; FEEDBACK PEDAGÓGICO; BOM PROFESSOR; REFLEXÃO

Abstract

Supervised Teaching Practice has played an enriching role in the training of Pre-Service Teachers and in their transformation into teaching professionals. This is where they initially build up their Professional Identity and develop teaching related-skills, which are applied into a real context. This document, whose author is also the protagonist of the moments and experience that are being presented, is part of the 2nd Cycle-Curriculum Unit of Maia University Institute named School Placement in Physical Education in Primary and Secondary Education. This experiment was conducted in classes of primary school (5th grade) and high school (10th and 11th grade) at a Cooperating School, located in Vila Nova de Gaia (a Portuguese municipality) The Cooperating School, is a private education establishment operating since 1933. It has an educational program that includes the three levels of education (preschool, primary and secondary). The following pages will present the most critical events, in retrospective, which turned out to be the most favourable ones regarding new acquired knowledge (theoretical and practical) throughout the school year. For the carrying out of this report, the present norms in the Guided Document of the Supervised Teaching Practice of Maia University Institute were followed. Furthermore, the report is structured in eight chapters. The first chapter, the introduction contextualizes the document; the second for Personal Background presents the author and his initial expectations on Supervised Teaching Practice. The third dedicated to the Institutional Framework describes the details of the context found; the fourth regarding Professional Practice, which describes and reflects the organization and management of teaching and the dimensions of pedagogical intervention; the fifth is allusive to Participation in School and Relationship with the Community, which will describe the activities performed, the impact of the experience of the author of this document and his work, the professional and institutional socialization and the ethical-professional component; The sixth describes the difficulties felt by the author, along with the need for continuing development; The seventh point addresses the final thoughts, comparing initial expectations, along with the three major areas of performance; finally the eighth point refers to the References. Consequently, it represents an entire evolutionary path of a pre-service teacher “student-internship” who fortunately finds the profession that was intended for him. The course taken during the school year contributed to professional and personal development. It is observed that with the support of the Cooperating School and its Supervised Practice Centre, there has been significant learning regarding student control, classroom management, instruction, organization and implementation of curriculum enrichment activities.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PRE-SERVICE TEACHER; EMOTIONS; PEDAGOGICAL FEEDBACK; GOOD TEACHER; REFLECTION

Índice de Siglas e Acrónimos

ADV - Associação Desportiva de Valongo
APP – Associação de Patinagem do Porto
DE – Desporto Escolar
DT – Direção de Turma
EEFEBS - Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários
EC – Escola Cooperante
EE – Estudante-Estagiário
EF - Educação Física
FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FB - Feedback
FBP - Feedback Pedagógico
IPDJ - Instituto Português de Desporto e Juventude
ISMAI - Instituto Universitário da Maia
MEC – Modelo de Estrutura e Conhecimento
MED - Modelo de Educação Desportiva
MID – Modelo de Instrução Direta
NPS - Núcleo de Prática Supervisionada
OC - Orientador Cooperante
PAP - Prova de Aptidão Profissional
PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem
PES - Prática de Ensino Supervisionada
PFIE - Projeto de Formação e Intervenção na Escola
PI - Projeto de Intervenção
PS – Prática Supervisionada
PSV - Professora Supervisora
RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
UD – Unidade Didática

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
ÍNDICE DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	VI
INTRODUÇÃO	1
II. DIMENSÕES: PESSOAL E PROFISSIONAL	3
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	3
2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS	12
III. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	15
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	15
3.2. A PES NO ISMAI.....	18
3.3. A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA.....	20
3.4. O NÚCLEO DE PRÁTICA SUPERVISIONADA: MADAGÁSCAR.....	21
3.5. O ORIENTADOR COOPERANTE.....	23
3.6. A PROFESSORA SUPERVISORA.....	25
3.7. 10º TSA, RESIDENTE. A TURMA ONDE O “IMPOSSÍVEL” NÃO EXISTE.....	26
3.7. 11º CM A TURMA RESIDENTE, “OS ESPIRITUAIS”	29
3.8. 11º AGD. A TURMA PARTILHADA.....	31
IV. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	32
4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	32
4.1.1. <i>Conceção de ensino</i>	32
4.1.2. <i>Planeamento (Anual, Período, Unidades Didáticas, Plano de Aula/Reflexão)</i>	34
4.1.2. <i>Realização Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamentos</i>	45
4.1.3. <i>Avaliação Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação</i>	58
V. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	62
5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA SALA DE AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO 65	
5.3. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL.....	67
VI. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	70
6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO	70
VIII. REFLEXÕES FINAIS.....	71
IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

Índice de Quadros

Quadro1 – Planeamento das UD no 1º Período.....	35
Quadro2 – Planeamento das UD no 2º Período.....	35
Quadro 3 – Planeamento das UD no 3º Período.....	36

Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) é um documento realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserido no 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (EEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Este documento reflete as experiências e vivências relativas à PES e organiza-se nas seguintes áreas de desempenho: Área 1 Enquadramento Pessoal e Profissional, no qual apresento o meu eu e as expectativas/motivações em torno deste ano letivo; Área 2 Enquadramento institucional, onde pretendo enquadrar a transição de um conhecimento académico para a prática em contexto real; Área 3 Prática Profissional do Plano da Análise ao da Intervenção, onde é realizada uma crítica reflexiva partilhando as experiências vividas ao longo desta intervenção; e área 4 Reflexão Final da Prática Profissional. Para a sua elaboração, tive a orientação da Professora Supervisora (PSV), docente no ISMAI e também do Orientador Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

Na construção da minha identidade profissional, enquanto professor de Educação Física (EF), considero pertinente a realização da Prática Supervisionada (PS), onde existe uma constante reflexão não só do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), mas também de todas as vivências existentes, tanto na prática pedagógica como na restante realidade da escola. Deste modo, a PS “(...) oferece aos futuros professores a oportunidade de imergir na cultura escolar nas suas mais diversas componentes, desde as suas normas e valores, aos seus hábitos, costumes e práticas, que comprometem o sentir, o pensar e o agir daquela comunidade específica” (Batista & Queirós, 2013).

A PES tem como pretensão formar profissionais que, segundo Caires (2003) deverão dominar um conjunto de competências importantes para a sua área, tendo em vista um maior conforto no papel e tarefas que lhe estão inerentes. Torna-se assim, segundo Albuquerque (2003) um agente de socialização de excelência, na medida em que proporciona as primeiras experiências de intervenção pedagógica que, possivelmente, marcarão todo o percurso profissional.

É assim objetivo da PES a aplicação dos conhecimentos da formação prévia ao longo do percurso académico, a criação de condições que promovam o desenvolvimento pessoal do Estudante-Estagiário (EE), para que, ao resolver os seus problemas, possa ser capaz de ajudar os outros na resolução dos deles.

A minha PES decorreu numa escola particular, localizada no município de Vila Nova de Gaia, a funcionar desde 1933, com três níveis de ensino distinto (ensino pré-escolar, ensino

básico e ensino secundário). O Núcleo de Prática Supervisionada (NPS) foi constituída por mim e por mais um EE. As turmas em que realizei a PS, foram do ensino secundário, tendo duas turmas como residentes, uma partilhada e uma turma do segundo ciclo, pertencente a uma professora da Escola Cooperante (EC).

Deste modo, cada EE foi responsável por atividades letivas e não-letivas de forma a contemplar todos os ciclos de ensino, atividades de ensino-aprendizagem na lecionação de aulas às turmas residentes e partilhadas experienciando a conceção, o planeamento, a realização, a avaliação e, por fim, a assessorias das atividades incluídas no Desporto Escolar (DE). Para além deste aspeto, todas estas práticas foram portadoras de um processo de reflexão, incitando-nos a novas aprendizagens através do encontro de dificuldades que acabaram por ser ultrapassadas.

O presente documento, retrata todas as experiências vivenciadas durante o ano letivo da PES, incluindo as minhas aprendizagens, metas alcançadas, as dificuldades encontradas, as ambições, recordações marcantes, mas também os momentos mais críticos e desgostosos.

O meu RPES, encontra-se dividido em oito capítulos, sendo o primeiro a Introdução, onde se encontra o enquadramento concetual do EP no contexto da formação inicial, sua caracterização e finalidade; o segundo capítulo denominado como Enquadramento Pessoal e Profissional, onde está presente uma autobiografia, juntamente com a reflexão sobre o meu percurso e as decisões que fizeram seguir para a profissão escolhida. Neste ponto, também estão presentes as expectativas iniciais sentidas em relação à PES; o terceiro capítulo, Enquadramento Institucional, onde evidencio a minha opinião relativamente à importância da PES na formação do EE, o contexto a nível legal e institucional, assim como, o contexto funcional onde incluo a descrição e reflexão da EC, do NPS, da PSV, do OC e das turmas que lecionei. A Prática profissional do plano da análise ao da intervenção, é o quarto capítulo a ser abordado neste relatório, encontrando-se dividido pelas três áreas do desempenho da PES. Neste capítulo, está incluído a minha conceção sobre o ensino da EF, os três níveis de planeamento que necessitei, as minhas principais dificuldades encontradas no PEA (relação com a turma, o controlo da turma, as rotinas implementadas e a instrução) e as dificuldades sentidas no processo de avaliação, diagnóstica, formativa e sumativa. O quinto capítulo, intitulado de Participação na Escola e Relação com a Humanidade, diz respeito às aprendizagens exteriores às atividades letivas, tais como, as reuniões, o DE, as atividades organizadas pelo NPS e a participação em atividades realizadas por outros professores, juntamente com um capítulo final sobre a componente ético-profissional. O sexto capítulo, denominado com Desenvolvimento Profissional, é referente às dificuldades e necessidades de formação contínua.

O sétimo capítulo, intitulado de “Reflexões Finais” reflito sobre a minha experiência durante a PES, todas as aprendizagens que este me ofereceu e a sua contribuição para a minha formação inicial que irá sempre influenciar o meu futuro. Além disso, revelo as minhas perspetivas para o futuro, enfatizando a minha evolução e de que forma esta poderá influenciar-me ao longo da minha vida como professor de EF ou profissional do desporto. O oitavo e último capítulo é referente às Referências Bibliográficas que utilizei para a realização do documento.

II. Dimensões: pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é José Ribeiro, tenho 22 anos e sou natural da cidade do Porto.

O meu interesse pelo desporto começa desde muito cedo, ainda do tempo em que frequentava o pré-escolar. Foi este interesse que me levou a experimentar várias atividades desportivas nomeadamente, a Natação, o Futebol e o Hóquei em Patins. Contudo, foi nesta última modalidade, que iniciei a prática de um desporto federado e no qual ainda hoje me mantenho.

A relação com a prática destas diferentes modalidades desportivas, mas essencialmente com o hóquei em patins, despertava em mim um sentimento de bem-estar, confiança e motivação que me ajudou a ultrapassar muitas das dificuldades e adversidades sentidas, quer na prática da modalidade quer mesmo nos desafios que a vida nos dá. Posso, assim, afirmar que foi neste contexto que desenvolvi em mim o sentimento de competência, definida como sendo o conjunto de crenças, formadas a partir da informação recolhida e processada no meio onde os sujeitos se encontram inseridos, assim como a perceção que desenvolvem quanto às suas habilidades, através da sua participação fundamentais no desempenho desportivo, mas também uma aprendizagem para a vida (Smoll, Frank, Smith, Ronald, Cumming, 2017).

A motivação pela prática do Hóquei em Patins e a necessidade de sentir-me competente e autodeterminado foram essenciais para promover a aprendizagem de valores como a amizade, união, trabalho em equipa, compromisso, persistência, ambição, entre outros objetivos, fundamentais no desenvolvimento da minha personalidade e capacidade de socialização. Arrisco mesmo atribuir ao desporto o papel da instituição mais importante de recriação e transmissão dos valores essenciais à continuidade da existência da cultura ocidental (Bento, Garcia, & Braga Santos Graça, 1999).

Nessa mesma modalidade, aprendi que uma equipa não era apenas um conjunto de pessoas que se juntava por um objetivo comum. Partilho a mesma opinião de Carron (1993), quando

refere que uma equipa desportiva é um conjunto de indivíduos com a mesma identidade coletiva, metas, objetivos e destinos comuns, que desenvolvem padrões de interação e modos de comunicação estruturados e que exibem interdependência pessoal e de tarefa, considerando-se como sendo um grupo.

A filiação a um clube, fazendo parte deste e comungando algumas das suas ideias e objetivos mostrou-me que o desporto é disciplina, instituição desportiva, adeptos, claques, árbitros, respeito, competição e espírito de sacrifício. Mas muito mais que isto, ensinou-me que perder não significa fracasso. Perder, ensinou-me a procurar melhorar, a levantar-me depois das quedas e continuar a lutar pelos meus objetivos. É esta força e sentimento que ainda hoje transporto e que tento conceber cada vez que a vida se encarrega de me colocar um novo desafio.

Estas emoções, que só o desporto nos consegue transmitir, fazem parte da sua essência e merecem ser vivenciadas pelos jovens. Apesar dos diferentes modelos instrucionais que permitem que o aluno vivencie o desporto, o Modelo de Educação Desportiva (MED) “(...), oferece uma proposta pedagógica sólida e coerente em referência aos valores e sentimento do desporto, ao mesmo tempo que fomenta a aquisição de competências motoras específicas da cultura desportiva. Incorpora uma perspectiva lúdica do ensino do desporto, fomentadora da adesão de crianças e jovens à prática desportiva” (Mesquita, 2014 p. 193), sendo possível a sua aplicação nas aulas.

Enquanto jovem atleta a disciplina e os métodos de treinos nem sempre foram compreendidos como relevantes para a prática desportiva. Contudo, a vivência destes e um outro olhar sobre eles fez-me compreender a sua importância, razão pela qual os transpus para as minhas aulas. O silêncio durante a instrução é crucial. Para o aluno é condição essencial para compreender o pretendido e para o professor é fundamental para expor uma linha de raciocínio de forma a ter sucesso no momento de instrução. Não obstante, é de ressaltar que a instrução direta não foi o único modelo instrucional utilizado nas minhas aulas.

A atenção e concentração dos alunos, facilmente perdida durante o momento de instrução, fez com que sentisse a necessidade da participação ativa dos alunos como estratégia para centrar de novo a atenção destes nas aprendizagens. De acordo com Mesquita e Rosado (2009, p. 101), “essa maior participação ativa do aluno ou do atleta exige um conjunto de estratégias de ensino que passam, entre outros procedimentos, pelo recurso muito frequente ao questionamento”.

Outra das estratégias que transpus do meu tempo de atleta para a minha prática docente, foi a contagem decrescente, permitindo-me uma rápida reunião do grupo e que me garantia uma rápida junção dos alunos, evitando perdas de tempo.

Dos tempos enquanto atleta, retirei ainda para a minha prática docente a importância da progressão dos exercícios. O treino iniciava-se com a ativação geral que garantia uma menor probabilidade de lesões, ao que se seguia exercícios de enfoque técnico e tático. Estes exercícios exigiam uma grande concentração por parte dos atletas. O treino terminava com a realização de uma situação de jogo formal que cumpria com o objetivo da aplicação dos conhecimentos treinados. O jogo era também sentido como uma recompensa do trabalho realizado durante o treino, por isso sempre muito esperado pelos atletas. Considero esta metodologia de treino válida transportando-as para as minhas aulas, sendo que a diferença centrava-se nas situações de aprendizagem técnicas e táticas.

Na realização dos exercícios analíticos, relembro que no treino a componente da motivação pessoal era mais forte do que propriamente o objetivo do exercício. Assim, aprendi que através de formas parciais de jogo, jogos reduzidos e jogos adaptados com regras específicas, era possível exercitar as várias componentes técnicas e táticas. Desta forma, os alunos sentiam-se motivados e, ao mesmo tempo concretizavam o objetivo.

Com o final da semana, chegava também o momento mais esperado e para o qual treinávamos durante a semana – o jogo. Este momento envolvia o suspense de quem seriam os titulares, o autocontrolo sobre as decisões do treinador, decisões do árbitro ou provocações vindas dos adversários ou mesmo claques. Tudo o que envolve o antes, durante e o depois do jogo. Na minha perspetiva, todas as crianças deveriam ter a oportunidade de o vivenciarem, experienciarem. A atividade desportiva é única e é fundamental no desenvolvimento da personalidade da criança.

Partilhando o mesmo entendimento de Cunha (2008 p. 64), “(...) as funções do professor são cada vez mais multifacetadas e complexas, uma vez que já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras atuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico, criativo, reflexivo e autónomo, em diálogo com o envolvimento social e profissional”.

Nas minhas aulas procurei ser esse professor multifacetado. A minha paixão pelo desporto, esteve sempre presente durante as aulas que lecionei e o envolvimento dos alunos nas várias Unidades Didáticas (UD) fez-me sentir que transmiti muito do meu sentimento pelo desporto. Optei ainda por despender algum tempo de aula em cada começo de uma nova modalidade de modo a levar ao conhecimento dos alunos alguma cultura desportiva e regulamento de cada

desporto. Estes foram momentos de partilha de conhecimentos em que os alunos também puderam mostrar os seus saberes.

Durante a prática letiva, procurei que cada um dos alunos se empenhasse na realização da aula com palavras de apoio e valorização daquilo que cada um era capaz de fazer. Procurei ainda respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada um, valorizando o progresso feito individualmente. Dito de outro modo utilizei os Feedback (FB) de afetividade positiva (Pedro Sarmiento, Leça-Veiga, Rosado, Rodrigues, & Ferreira, 1993), mesmo com os alunos que não apresentavam grande margem de evolução, encorajando-os à prática das diferentes modalidades. Foi algo que aprendi com o hóquei e que procurei passar aos meus alunos, que os desafios são para irmos à luta.

Com a realização de torneios entre equipas formadas com os alunos da própria turma, foi possível envolver os alunos nas diferentes modalidades, permitindo-lhes vivenciar o desejo da vitória e o trabalho em equipa superando as suas próprias expectativas. Partilhando da opinião de Faria Júnior e Gaya (2018), o Desporto não é só a preparação para a vida, é vida, vontade e prazer de viver.

Na relação com diferentes treinadores, aprendi a respeitar as diferentes formas de ser, valorizando aquilo que cada um tinha de melhor para dar. Aprendi a respeitar as suas opiniões, mesmo que não concordasse com elas. Aprendi a controlar a minha impulsividade e não falar sempre que desejava. Aprendi a escolher melhor as palavras que devia de utilizar. Aprendi a reprimir sentimentos em prole do bem-estar da equipa. A minha passagem pelo Desporto Federado foi importante naquilo que eu hoje sou, como pessoa e como profissional. Para Dubar (2012), a identidade é o produto de sucessivas socializações, sendo construída na infância é reconstruída no decorrer da vida, ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições.

A PES também contribuiu para a construção da minha identidade. O facto de lidar com diferentes turmas, motivações e interesses dos alunos fez-me perceber a necessidade de ajustar diferentes estratégias. Foram as turmas difíceis, as mais desafiadoras no exercício da minha autoridade como professor, fazendo-me entender que só a tolerância e a paciência poderiam diminuir as atitudes de provocação e perturbação das próprias aulas. Segundo Nóvoa (1995, p.16), a identidade profissional “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.” A identidade é assim construída por cada um de nós na relação com os outros.

Se todos aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós (Saint-Exupéry & Varela, 2002). Houveram treinadores a quem devo a minha vontade de permanecer ligado ao desporto e continuar a aprender mesmo depois de terminar a minha carreira como atleta.

O curso de treinador, adivinhava-se como uma possibilidade e aos 18 anos tirei o curso de grau I de treinador de Hóquei em Patins promovido pela Associação de Patinagem do Porto (APP). Para estagiar procurei aqueles que, de algum modo, mais me ajudaram a crescer quer desportivamente, quer mesmo como pessoa – a Associação Desportiva de Valongo (ADV). Nesta instituição, encontrava-se o meu primeiro treinador e um dos grandes responsáveis pelo despoletar da minha motivação, perseverança e entrega à modalidade. Enquanto estagiário foi importante o tempo que passei com profissionais mais experientes, quer pela observação direta dos treinos que realizavam quer mesmo pela reflexão sobre as práticas que produziam. Foi mais um período de aprendizagem e de crescimento profissional, em que partilho a opinião de Rodrigues e Louro (2016), quando diz a observação no desporto assume características particulares face aos objetivos e ao contexto (técnico ou tático) onde se desenrola a ação. Aparece tanto associada à intervenção pedagógica e comportamental do técnico, como do praticante, revelando-se, para ambos, uma competência particular.

A aprendizagem de questões de natureza técnica, tática e física são fundamentais no ato de treinar. Contudo, desta experiência enquanto estagiário relevo como mais importante o papel do treinador no desenvolvimento dos valores morais e éticos. Sou da opinião que a conduta do treinador assume um exemplo a ser seguido pelos seus atletas. Conduta esta, que diz respeito a hábitos de saúde, alimentares e valores morais.

Depois de realizado o estágio fiquei responsável pelas camadas jovens do clube. Era mais um desafio que procurei abraçar com responsabilidade e com o sentido ético e vontade de não desiludir a direção. Ter à minha responsabilidade mais de 30 crianças entre os três e os dez anos, a falta de material, as dificuldades em se segurarem em cima dos patins, era o que me esperava todos os sábados de manhã, quando me dirigia para os treinos. Soube desde o momento inicial que não ia ser fácil. Buceta (2002) defende que muitos treinadores queixam-se das enormes carências em que desenvolvem o seu trabalho: falta de material adequado, falta de instalações, ausência de imensas outras pequenas coisas, usando frequentemente tudo isso como argumento para o facto de não poderem fazer o seu trabalho como deve ser. As dificuldades com que me deparei, procurei encará-los como obstáculos para vencer com trabalho, dedicação norteando os princípios e objetivos do clube. Enquanto treinador, implementei a importância da assiduidade nos treinos e o compromisso. Este trabalho foi

sobretudo desenvolvido com os pais dos atletas, uma vez que os próprios ainda eram jovens. Era importante para mim saber sempre quantos atletas ia ter, de forma a gerir o número de patins, o espaço e os níveis de ensino. Introduzi ainda algumas rotinas de treino para me orientar: o saber estar no balneário a equipar-se de forma ordeira, a pontualidade na chegada ao ringue, o cumprimento ao treinador, o pedido de licença para entrar, não interromper o treino com idas à casa de banho, o silêncio nos momentos de reunião, os cinco segundos para os atletas se juntarem à beira do treinador após o apito (nos atletas que já se deslocavam com facilidade) e o banho obrigatório no final do treino.

Quando jovens e pais tomam a decisão da prática de um desporto a sua motivação é bastante alta, “porém, um dos grandes problemas subsequentes situa-se no facto de muitas vezes, essa motivação ir baixando, treino após treino, culminando, em situações extremas, no próprio abandono” (Buceta, 2002, p.19). O hóquei-em-patins não foge à regra. A aprendizagem da modalidade é complexa e difícil, por isso utilizei estratégias para combater esta tendência. O apelo às boas relações, proibindo qualquer comentário que inferiorizasse ou excluísse um colega foi uma delas. Promovi também a relação entre pares, permitindo muitas das vezes que fossem eles próprios a encontrar o seu par, o trabalho em grupo e valorizei sempre a entreajuda com reforço positivo.

Como atleta e treinador sabia que umas das principais causas do abandono desportivo se devia à ausência de estímulos positivos. Deste modo, procurava dar a todos os atletas um Feedback Pedagógico (FBP) positivo, mesmo aqueles que não apresentavam uma grande margem de evolução e assim poder apreciar um sorriso de satisfação. Skinner (1968), afirma que toda ação que produza satisfação tendera a ser repetida e aprendida. Nos treinos e nos jogos, não perdia a oportunidade de elogiar um bom comportamento, uma atitude de fair-play para com o adversário e para com os adeptos. O elogio e o encorajamento foram fundamentais para uma relação de maior confiança entre mim e os atletas. Nos escalões mais jovens procurei que todos participassem na competição jogando tempos idênticos, pois partilho da opinião de que só se aprende algo fazendo, logo só se aprende a jogar, jogando. Exigiu também que enquanto treinador me sentisse motivado “(...) para reagir a todas as contrariedades e não permitir que estas situações aconteçam” (Buceta, 2002, pp.17-18).

Por fim, dava-lhes muitas das vezes o meu exemplo, como atleta. “Cair” não significava desistir, mas antes ir à luta. Só a persistência com trabalho e dedicação nos permite chegar ao lugar desejado. Acredito que mais importante que chegar à meta é o caminho que fazemos para lá chegar. De modo a manter o interesse dos atletas no desporto procurei manter sempre uma boa relação com eles.

No desenvolvimento da PS, foi essencial o bom ambiente com os alunos fora e dentro das aulas para que se desse o PEA “é necessário compreender e encarar o ambiente relacional, na sala de aula e no treino, como determinado por diversas variáveis, entre as quais sobressai a afetividade e, em particular, a perceção do ambiente efetivo existente. Esta perceção representa um fator que pode afetar o processo de ensino, influenciando variáveis como a motivação, o ambiente humano e relacional, a estrutura e coesão dos grupos, a gestão de conflitos e de emoções, o empenhamento, a participação e o desenvolvimento pessoal e social” (Rosado & Ferreira, 2009 p. 190). Revejo-me nas palavras do autor quando evidencia a importância da afetividade no despoletar da motivação, motor do “ (...) despertar nos alunos o desejo de aprender e a curiosidade que possibilitam novas construções, dando autonomia e segurança ao aprendiz durante o processo de ensino aprendizagem” (Conceição & Souza, 2002, p. 77). Ou seja, a motivação é fundamental para a aquisição de uma aprendizagem significativa, que estimula o indivíduo para ações concretas, ao construir ou modificar comportamentos.

Apesar da existência de um bom ambiente no PEA, é sabido que o abandono da prática desportiva tem sido bastante elevado. Desta forma, era importante criar algumas estratégias para combater este abandono e manter os atletas motivados durante o PEA. De acordo com Robertson (1998) a dinâmica das relações entre os discentes com os seus treinadores e pais são cruciais para evitar o abandono. Segundo este raciocínio era necessário ter uma relação de afeto e preocupação com os atletas ou alunos e demonstrar a paixão pela profissão, o gosto de ensinar e de lecionar. Para além deste aspeto era necessário mostrar que estava seguro das minhas decisões e que se disponibilizava a auxiliar cada um perante as suas dificuldades.

Apesar da relação treinador/atleta, era importante oferecer aos atletas o que tanto desejavam e lutavam todos os treinos: O jogo. Este prémio era oferecido no último treino da semana. Era nesta altura, onde se exercitava tudo o aprendido durante a semana, com situações diversas oferecidas pela situação de jogo. Para além deste aspeto, era importante evidenciar as melhorias devido ao esforço e motivação presentes em cada treino ou aula. Desta forma, era importante inculcar alguns destes valores nas aulas de EF, como estratégia para aumentar a participação dos alunos na mesma. Com a aplicação destas estratégias foi possível observar um aumento da participação dos alunos nas aulas de EF, mostrando empenho e dedicação em todas as aulas.

Reconhecidos pelo Instituto Português de Desporto e Juventude (IPDJ), como melhor escola de formação jovem em 2017, fazia crescer a responsabilidade que já tinha enquanto treinador. Esta responsabilidade é monitorizada a maior parte das vezes pelos resultados alcançados nos jogos. Assim, no horizonte de qualquer jogo, a vitória quase que se impunha como obrigatória. A vitória era algo que ambicionávamos, era importante, mas procurei ter sempre presente,

transmitindo aos atletas que mais importante do que a vitória era a capacidade de nos transcendermos.

Por isso, no momento da reunião da equipa antes do jogo e depois de relembradas questões táticas, ficava o respeito pelos adversários. Ganhar era sempre o que queríamos, mas também sabíamos que podíamos perder. Perante um resultado que não fosse o pretendido, valorizava essencialmente a atitude, o empenho e a entrega ao jogo, de cada um dos elementos da equipa. O recurso à visualização de vídeos sobre jogos que efetuamos permitia-nos refletir sobre os erros, os aspetos que devíamos melhorar, mas também sobre os pontos fortes. Outro dos recursos utilizados e que nos permitia desenvolver nos atletas uma atitude crítica eram as formas simplificadas de treino, pois permitia desenvolver em cada atleta a capacidade de encontrar soluções para problemas que surgiam. Foi importante apontar caminhos, oferecer diferentes soluções e permitir que em contexto competitivo fosse o atleta a escolher em cada momento, o melhor desfecho para os problemas que surgiam. O facto de o treino reclamar dos seus principais agentes uma atitude ativa, crítica e construtiva, transformou o treino num verdadeiro processo de ensino ao que corresponde, necessariamente uma aprendizagem. Tendo sido uma estratégia bastante positiva, no treino, decidi realizá-la no decorrer da PS. Com esta estratégia conseguia analisar a minha prestação enquanto docente da turma, observando os meus aspetos positivos e negativos, como a intensidade da aula, apoiando-me assim no PEA. Para além deste aspeto, através do recurso de vídeo era possível observar o nível em que a turma se apresentava na primeira aula e a sua evolução no decorrer da UD. Com o recurso ao vídeo conseguia observar as dificuldades de cada um dos alunos. Era através do vídeo que o PEA era construído. Para além deste aspeto era essencial recorrer ao uso do vídeo para existir uma avaliação mais detalhada de cada um dos alunos.

Sei que já fiz algum caminho, mas muito mais terei de percorrer. Contudo, o sentimento e carinho com que abraço esta modalidade e as oportunidades que tenho tido a partir dela, fazem-me sentir prazer e motivação na “arte” de ensinar.

Foi a partir da experiência de treinador que “vesti” pela primeira vez, o papel de professor de patinagem e karaté em escolas do grande Porto para uma empresa privada, de atividades de enriquecimento curricular. Já mais poderei esquecer a emoção que senti ao lecionar pela primeira vez. Todas estas experiências foram por mim sentidas como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2012), o exercício profissional adquire, assim, um novo sentido para a pessoa-professor sendo associado ao reforço da autonomia de um profissional “prático reflexivo”, capaz de construir conhecimento através da ação e da reflexão antes, durante e após a ação.

Apesar de reconhecer a importância da organização dos recursos materiais e de aspetos do currículo, percebi nas experiências vividas que da minha relação com os alunos dependia o interesse e a vontade destes em participar nas atividades e o meu entusiasmo crescente em tudo o que fazia. Sentir o interesse dos alunos e atletas nas atividades era para mim uma fonte revitalizadora do meu próprio empenho, da necessidade de conhecer cada vez melhor os alunos e atletas de os ouvir e de os respeitar. Cada progresso deles era para mim uma vitória. Os seus medos e receios, desafios que enfrentei e que procurei ultrapassar procurando outros meios e recursos educar não é a mais do que a arte de seduzir. Dito de outro modo, estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes (Cardoso, 2013).

A relação professor aluno, tem sido apontada pelos investigadores como um dos principais condutores das aprendizagens dos alunos, podendo facilitá-las ou dificultá-las. Os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2010). Nas atividades que desenvolvi, procurei criar sempre expectativas positivas em relação aos alunos, ajudá-los a acreditarem que eram capazes, contribuindo deste modo para um ambiente seguro, organizado e positivo. Defendo que o meu papel passa por transformar momentos difíceis em momentos de sucesso.

Partilho da opinião de Cardoso (2013), quando diz que ser professor não se limita às paredes de uma sala de aula, não se limita a ensinar alunos, mas também a aprender com eles numa relação que tem muito de complementaridade e de busca da razão, do saber e até de um sentido ético para a vida. Senti com os alunos que tinha tanto a ensinar como a aprender com eles e que só se ensina quando há vontade de aprender.

Como diz Rodrigues (1976), a aprendizagem escolar depende dos motivos intrínsecos: uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, está segura de si e é tratada como um ser singular. Para a construção deste sentimento, apelei sempre às relações de amizade entre alunos e a proibição de qualquer comentário que inferiorizasse ou excluísse o colega. Promovi o trabalho em grupo e valorizei a ajuda com reforço positivo.

Na construção da minha identidade profissional, não poderia ficar esquecido, todo o percurso escolar até ao secundário. Atrevo-me a designar como inato, alguma predisposição pessoal, para o desporto e atividade física. Contudo, para as minhas decisões e opção pelo curso de gestão desportiva, no secundário, muito terão contribuído as boas experiências que vivi, com professores de EF e com o DE. Durante o secundário passei bons tempos recheados de disciplinas que adorei e convivi com professores muito bons que, não só ensinavam, como

demonstravam paixão pelo que faziam. A presença de um estagiário do ISMAI, no meu 12º ano e a relação com ele, só veio confirmar as minhas opções quanto ao meu futuro profissional. Com a conclusão do secundário iniciei o curso de Nadador Salvador. Foi aliás este tema que serviu de mote á minha Prova de Aptidão Profissional (PAP) com o Tema “A Prevenção Parte de Ti “. Com este projeto, era pretendido advertir para o papel do Nadador Salvador na prevenção dos acidentes através de jogos lúdico-desportivos. Este trabalho serviu-me na dinamização de um campo de férias, na praia, com crianças entre os 3-10 anos de idade num Colégio da cidade da Maia, onde apliquei os conhecimentos adquiridos.

Os FBP positivos que recebi da direção do clube desportivo, onde exerci o papel de treinador, do colégio, onde apliquei os conhecimentos da PAP e de alguns pais relativamente à minha relação com os alunos e ao modo como os ensinava confirmavam o que há muito sentia, vontade de lidar com crianças e jovens. Já a concluir a licenciatura senti que tinha de continuar a minha formação. Apesar de gostar de ser treinador, as outras experiências vividas, faziam-me perceber que no treino, o que eu mais gostava era da relação com as crianças e não tanto o processo de treino. Há medida que treinava era cada vez mais forte o desejo de ensinar, formar e superar os desafios encontrados na prática.

2.2. Expectativas iniciais

Os tempos como treinador e professor de patinagem e Karaté, numa empresa privada, foram divididos com a licenciatura e, atualmente, com o mestrado de EEFEBS. Estas experiências deram-me um primeiro contacto com o ensino num contexto de atividades enriquecimento curricular e um pouco do “sabor” do que é ser professor. Apesar disto, estagiar numa escola onde iria colocar em prática o currículo emanado pelo Ministério da Educação e os saberes académicos adquiridos até aqui, foi, sem dúvida, algo que mereceu expectativas elevadas da minha parte. Foi também o momento de consolidar certezas, apesar de não ter tido dúvidas até aqui, relativamente ao meu futuro profissional. Simões (2008), defende que durante os primeiros anos da carreira profissional, por mais adequado que seja a preparação do professor em termos científicos e pedagógicos, existe sempre o chamado “choque com a realidade”, (Veenman, 1984) resultantes das diferenças encontradas entre a formação inicial e o que de facto acontece com a realidade.

A PS, vulgo estágio, foi sem dúvida a oportunidade ímpar, de contactar com a realidade, consolidar certezas e gerar novas incertezas que caracterizam o nosso percurso enquanto estudantes e futuros profissionais. Foi nas incertezas e na procura de soluções para fazer melhor,

que senti o estágio como uma oportunidade de crescimento pessoal, mas essencialmente profissional. Só enfrentando os problemas e as dificuldades é que consegui aprender a fazer melhor e a optar de forma mais consciente. Ficou aqui o papel do OC.

Num primeiro contacto com o OC tive algum receio de não poder experienciar a PS na sua totalidade. Receava poder não ter autonomia na planificação das aulas, na prática das mesmas e na aplicação das metodologias de ensino, adquiridas durante a formação. No momento em que conheci o OC, percebi que os meus receios eram em vão. Mostrou-se próximo dos alunos, recetivo a novas metodologias de ensino e ao conhecimento que cada um de nós, EE levou. Encontrei um OC que nos permitiu “vestir” totalmente o papel de professor numa escola. Deu-nos a liberdade para sermos nós próprios a elaborar, planificar, planear e “conduzir” as aulas. Contudo, questionava-nos o porquê das nossas opções. Porquê que vamos fazer desta forma? Porquê que vamos utilizar esta estratégia? Porquê que vamos aplicar estes critérios? As palavras de apreço que muitas das vezes nos dirigia faziam-nos manter motivados ao mesmo tempo que o encontrar das respostas às questões anteriores obrigava-nos à tomada de consciência das opções que tomamos e deste modo professores mais reflexivos. Ensinou-nos como executar as nossas funções com os alunos e incentivou-nos à participação de todo o ambiente escolar: reuniões, torneios, passeios, convívios etc.

Desde o momento em que soube, quem ia ser o meu colega de estágio fiquei contente. Conhecia a sua maneira de ser, trabalhar e por isso sabia que tinha um bom colega de trabalho no meu NPS. Mas para além dos estagiários do ISMAI o colégio recebeu também EE da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Ansiei pelo facto de sermos de faculdades diferentes a partilha de perspetivas e conceções que nos fizessem crescer mutuamente. Esperei que transmitíssemos e partilhássemos conhecimentos e competências e que acima de tudo nos ajudássemos nas modalidades que cada um de nós melhor conhecia. Foi enriquecedora para a prática profissional a partilha dos conhecimentos que fizemos e nesta medida senti-me afortunado.

Eramos pessoas distintas, com maneiras de ser e estar diferentes, mas com um objetivo comum: darmos o nosso melhor. A planificação das aulas e todo o trabalho que podia ser feito em grupo foi sempre realizado em conjunto, pois sentíamos que nos podíamos entreajudar e melhorar o nosso trabalho. Nem sempre os nossos pontos de vistas eram iguais, mas as discussões saudáveis que deles surgiam contribuíram para novas aprendizagens.

Quanto à PSV foi desde o início a professora que gostaria para supervisionar a minha PES. Reconhecia-lhe a disponibilidade para estar com os alunos, a sua dedicação e capacidade de organização no trabalho, a exigência e o prazer de ensinar. Expectei que me ajudasse nas

questões mais ligadas à faculdade nomeadamente o Projeto de Intervenção (PI) e no RPES. Esperei ainda que partilhasse comigo e com os meus colegas, muito dos seus conhecimentos em contexto de aula ou de escola para me corrigir e ensinar o que aprendeu com a sua experiência enquanto docente e investigadora do ISMAI.

Desde o início da elaboração do RPES, a docente disponibilizou-nos um conjunto de material para leitura. A sua presença nas aulas assistidas, foram momentos gratificantes na medida em que nos soube manter a motivação pessoal. O facto de nos questionar sobre a nossa prestação durante a aula valorizando o que fizemos de melhor e apontando outros caminhos para o que não correu tão bem, foram oportunidades para melhorar as aulas.

Pretendi que a PS me permitisse ter sucesso com os alunos, ensinar-lhes vários desportos, regulamentos, habilidades motoras, espírito de equipa, o respeito a cooperação e o *fair-play*. Queria mostrar-lhes que o desporto tem terminologias específicas compreendidas por quem conhece a modalidade. Por esta razão, era importante manter os alunos envolvidos e motivados na modalidade.

Não expectava sobre que tipo de alunos iria ter, importante era trabalhar estar com alunos e transmitir-lhes toda a minha paixão pelo desporto. Deparei-me com turmas e alunos diferentes. Pude contar com alunos esforçados, motivados, educados, bons tecnicamente, mas também com jovens poucos colaboradores, impacientes e impulsivos; alguns que não se envolviam na aula e outros que se envolviam de forma errada, que muitas das vezes o que ambicionavam era criar o conflito entre pares. Toda esta heterogeneidade foi enriquecedora, pois obrigou-me a estratégias diferenciadas para os cativar e participar, aprender a estar numa aula e respeitar todos.

Receei que não estivesse à altura do meu papel e não soubesse responder às dificuldades. No entanto, ir encontrando soluções para os problemas, sem ter a ambição de ser a solução desse mesmo problema, fazia-me apaixonar cada vez mais pela profissão de professor.

Embora a escola apresentasse boas condições físicas e materiais, foi necessário muitas vezes reajustar o espaço, ao número de turmas que a escola tinha de modo a garantir a prática das diferentes modalidades. Este reajustamento obrigava-me a ajustar os planos de aula às condições que tinha, evitando deste modo o conflito e garantindo que todos os alunos pudessem ter aula.

Esperei com a PS aprender novos métodos de trabalho, situações de aprendizagem, rotinas e diferentes perspetivas sobre o ensino. Sabia que iria encontrar professores mais competentes e outros menos, mas com todos poderia aprender. Através dos bons exemplos poderia aprender

novas ideologias e estratégias de ensino e, através dos maus exemplos, prever e evitar situações que poderiam prejudicar a minha prática.

Por fim, expectei fazer uma boa integração, gostar das pessoas e fazer com que gostassem de mim, quer se tratassem de professores, funcionários, ou encarregados de educação. Dos alunos desejava o reconhecimento do meu esforço e do que melhor consegui fazer por eles. Tinha na minha vontade, criar memórias que gostasse de vir a relembrar com prazer, relativamente aos alunos, a situações vividas na escola, às pessoas que conheci e às atividades que estive presente.

Há escola devo a vontade de todas as segundas-feiras voltar motivado e com vontade de trabalhar. Não ansiar as férias. Apesar de saber das dificuldades que há em alcançar o ensino e exercer a profissão de professor, desejo lá chegar e contribuir para a mudança das representações que se têm instalado para a disciplina de EF.

III. Enquadramento Institucional

3.1. A importância da Prática de Ensino Supervisionada

A PES é uma Unidade Curricular que visa “(...) a integração do Estudante-Estagiário nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF. Esta é realizada com base nos protocolos estabelecidos entre a EC e o ISMAI e sob orientação de um(a) professor(a) de EF experiente, designado de OC. É uma vivência que procura proporcionar aos Estudantes-Estagiários a realização das atividades de Lecionação, de Departamento Curricular, Grupo Disciplinar, de Direção de Turma (DT), de Projeto de Investigação e de Intervenção e de DE, e apoiar essas atividades, através da afetação dos meios, recursos e disponibilidade da Escola (Documento Orientador PES 2018/2019)¹. A PES é, assim, a oportunidade de aprendermos em contexto real, com alunos e recursos reais, realizando-se a passagem do patamar do “ser aluno” para o de “ser professor”.

Um dos problemas que a realidade me colocou e que nenhum cenário até aqui representado me ofereceu as soluções, foi a falta de empenho e motivação de uma das minhas turmas dos alunos do 11º ano para a prática das aulas de EF. A justificação dada pelos alunos, de que a disciplina não contava para a média de acesso ao ensino superior, não era para mim razão para

¹ Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários do ISMAI, 2018/2019

tal atitude – a disciplina de EF tem um papel importante na promoção de uma vida saudável e ativa nos alunos. Por isso, como professor, é meu dever promover a prática de EF. Tornou-se necessário pesquisar e recorrer a diferentes estratégias capazes de motivar os alunos. A “(...) possibilidade de refletir sobre a sua função e sua ação, embasado por seus saberes, possibilitando a reorientação da ação e atualização de saberes, num processo de desenvolvimento profissional” (Roldão, 1981, p.105) permite-nos conquistar maior competência e autonomia na tomada de decisões e na resolução de problemas. Esta estreita relação com a realidade do trabalho, faz-nos rapidamente perceber a necessidade de adaptar os conteúdos e conceitos teóricos em problemas reais. Assim, o estágio ofereceu um espaço de mobilização de saberes e habilidades adquiridos no decurso formativo anterior, para a prática do dia-a-dia, bem como a incorporação de um roteiro sociocultural – normas, valores, hábitos, costumes e práticas – na realização de papéis profissionais sob a orientação de professores experientes (Batista & Queirós, 2013). Na minha perspectiva, a PES permite alcançar uma visão mais integrada e contextualizada da prática profissional. Coloca à prova a criatividade do EE na resolução de problemas imprevistos emergentes da dimensão situacional da aula e na mobilização de saberes específicos que permitam a aprendizagem do aluno. No vaivém entre a teoria e a prática, a pesquisa, o planeamento, o estudo constante torna-se pertinente e ajudam a construir o nosso próprio estilo de atuação. Batista (2008), considera essencial compreender o modo como o EE experiêcia o impacto com a prática real de ensino no contexto escola e, simultaneamente, como reconstrói a identidade profissional e os papéis que lhe são inerentes. A reflexão sobre cada aula, possibilitando a reorientação da ação e atualização dos saberes, o planeamento das aulas, a partilha de saberes na resolução de problemas com os colegas do NPS foram essenciais no desenvolvimento da minha Profissionalidade. Considero que se este ano não tivesse existido não estaria preparado para lecionar, uma vez que não saberia resolver os problemas ditos mais comuns da prática docente. Um desses problemas comuns aos vários docentes, são os alunos que destabilizam as aulas. Esta situação provoca no EE a necessidade de se munir de estratégias, para poder chegar a todos os alunos porque afinal é esta educação para a cidadania que cria-alunos-pessoas, com autonomia na aprendizagem dos saberes, do saber fazer. Saber-pensar e do saber ser, capazes de formar indivíduos que se integram plenamente na sociedade (Rosado & Mesquita, 2007). Durante uma aula de EF (ou mesmo de qualquer outra disciplina) devemos assegurar o ensino (Graça, 2014a) pedagógica e o trabalho por níveis. Contudo, este tipo de trabalho é árduo e necessita de experiência que o EE ainda não possui. A organização dos currículos e das situações de aprendizagem, deverão ter numa escala de valores, uma vertente pedagógica e sensibilidade. O “tato” pedagógico, denominado pela

capacidade que o professor tem para lidar com o aluno, são qualidades que durante a PS, o futuro professor vai adquirindo. Os docentes devem ser capazes de observarem os seus alunos, organizarem-nos em grupos homogêneos quanto aos seus saberes e competências. Segundo Ponte, Galvão, Trigo-Santos, e Oliveira (2001), o conhecimento profissional não se esgota no conhecimento dos assuntos a ensinar e nas teorias educacionais. Os professores necessitam de ter um saber-fazer próprio e uma sensibilidade para saber lidar com as pessoas com quem trabalham. Os problemas que se deparam aos EE não são só de ordem externa. No Processo de ensino e na transmissão de conteúdos, impõe-se a capacidade de fazer opções sobre a melhor forma de instruir e demonstrar. Assim, é da responsabilidade de cada professor a procura das melhores opções, nomeadamente no que concerne à escolha dos modelos instrucionais centrado no professor, denominado como Modelo de Instrução Direta (MID) ou centrado no aluno, denominado como MED adaptando toda a teoria que conhece. Entre modelos instrucionais mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva (Mesquita & Graça, 2007). À PS devemos parte da construção da nossa identidade profissional na medida em que um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como com as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional (Stadnik, Cunha, & Pereira, 2007).

Alarcão e Roldão (2008), assumem que a construção e desenvolvimento da identidade profissional constitui um processo individual, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. Para Dubar (1997), a identidade profissional é construída ao longo da vida num processo inacabado, contínuo e mutável. Deste modo, todas os problemas enfrentados durante a PS juntamente com as reflexões necessárias que são feitas ao longo do seu processo de formação e que influenciarão a identidade profissional ao longo de todo o restante percurso como docente, constroem a identidade profissional de cada EE. Silva e Sá (1997, p. 53), esclarece que o docente no início de carreira teme a falta de adequação de seus modos de pensar e agir perante seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar seus procedimentos, “(...) é como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado”. Desta forma, urge “(...) (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais,

permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Esta possibilidade de refletir, de (re)organizar a e atualizar os saberes, é imprescindível na formação do docente e encontra espaço na PES.

3.2. A PES no ISMAI

A UC PES no ISMAI está inserida no 2º ciclo de estudos em EEFEBS, mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é constituída pela PS em contexto real de ensino, na escola e pelo RPES, que tem que ser defendido perante um júri em provas públicas. As Normas Orientadoras da PES do 2º ciclo de estudos que norteia ao grau de mestre em EEFEBS do ISMAI, que incluem o Regulamento da UC da PES visa a integração do EE nos contextos da docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF (Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio)².

A PES rege-se pelos princípios presentes na legislação constante no Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, que tem como premissas a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre (Batista & Queirós, 2013b). Ao nível da instituição universitária, o Despacho n.º 7622/20111 esta define “grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário é atribuído aos estudantes que obtenham, cumulativamente, aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do respetivo ciclo de estudos e a aprovação no ato público de defesa do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada.”

Desta forma, pretende-se que os EE tenham como objetivos “(...) aprofundar e integrar conhecimentos nos domínios da EF e do seu quadro de extensão, nomeadamente do DE e dos estilos de vida ativos, aplicar pedagógica e didaticamente a sua formação científica, assente numa perspetiva neo humanista de enfoque ético, social e cultural”. Para além destes aspetos pretende-se que o EE saiba “(...) comunicar adequadamente, através de diferentes formas de expressão, nos contextos educativos específicos” e assumam “(...) comportamentos que privilegiem o trabalho de equipa, a partilha de informação, a superação individual e coletiva

² Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários do ISMAI, 2018/2019

nos ambientes educativos em que exercem a docência” (Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, 06/09/2019)³.

Segundo as normas orientadoras do ISMAI, a PES enquadra três grandes áreas. A área um, respeitante à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Esta área, centra-se nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a EC onde o EE foi inserido.

A área dois que se refere à Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde se engloba o planeamento das aulas para cada UD. Neste mesmo ponto insere-se a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão, revelando-se um elemento perentório de auxílio pedagógico. Finalmente a área três, que se refere ao Desenvolvimento Profissional, onde a área de desempenho primordial, para o EE, é a área para a correta efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula.

A PES é realizada por um NPS de dois a três elementos, consoante o número de alunos inscritos nesse ano de mestrado. Os EE são colocados numa Agrupamento ou EC, sendo encarregues de lecionar aulas de EF supervisionadas numa ou mais turmas residentes e uma partilhada. Estas aulas foram orientadas por um OC, docente de EF experiente da instituição escola que nos acolheu. Para complementar existe a supervisão do processo através de um professor do ISMAI que exerce funções de orientador, denominado de PSV.

Esta oportunidade de formação no contexto real revela-se muito rentável para os EE, pois “qualquer candidato envolvido num programa de formação inicial para a docência transporta consigo um longo aprendizado de observações de muitos professores, muitas turmas, muitas aulas, muitas atividades e muitas decisões a atuações, umas bem conseguidas, outras falhadas, umas justas, outras nem tanto. Toda essa experiência acumulada proporciona-lhe uma sensação de grande familiaridade com o ensino” (Graça, 2014b, p. 57). Esta familiaridade e todo o conjunto de experiências vividas referidas pelo autor preparam o EE para o futuro serviço docente.

Durante o ano letivo os EE devem de participar em atividades não-letivas, como auxiliar no DE e DT e participar nas várias reuniões das turmas e do departamento de EF.

Apesar dos critérios de avaliação serem iguais para todos os EE, as experiências emocionais são diferentes para cada um de nós. Estas diferenças não só advêm pela presença de distintos OC, mas também pelo contexto que cada EC proporciona.

³ Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, 06/09/2019 Disponível em: <https://www.ismai.pt/pt/ensino/oferta-formativa/mestrados/ensino-da-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario>).

Durante a formação do EE, para além da realização da PS e do RPES estão incluídos a elaboração do PI e Projeto de Formação e Intervenção na Escola (PFIE), a realização da apresentação do estudo elaborado nas disciplinas de PI I e II e as tarefas incluídas nas normas orientadoras da PES.

3.3. A escola cooperante: Lugar de prática

Após o final do primeiro ano de mestrado, foi-nos facultada uma lista das possíveis escolas cooperantes que poderíamos escolher para efetuarmos a nossa PS.

Foi na freguesia de Mafamude, Vila Nova de Gaia na “Quinta do Trancoso”, onde em 1993 nascia o Colégio Externato de Gaia por iniciativa do então Bispo do Porto, D. António Meireles que realizei a minha PES. Desde a sua existência, o Colégio de Gaia possui autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto-lei nº 152/2013 de 4 de novembro. Este estabelecimento de ensino, possui autorização de funcionamento para a educação pré-escolar, para todos os ciclos do Ensino Básico e para Cursos Científico-Tecnológicos de nível secundário com Planos Próprios, aprovados pela Portaria n.º 262/2013, de 14 de agosto e pela Portaria n.º 240/2017, de 31 de julho. Possui uma lotação máxima de 1643 alunos. A qualidade das instalações escolares, desportivas e espaços exteriores faz do colégio um dos maiores do país. Frequentavam a escola 1490 alunos, sendo que 25 são alunos do pré-escolar 404 são do ensino básico e 1061 são do ensino secundário. Em relação ao pessoal docente e não docente, é constituída por 183 professores e 49 membros do pessoal não docente, sendo estes psicólogos, assistentes técnicos e assistentes operacionais. A escola funciona em regime duplo (manhã e tarde), sendo que as aulas de manhã iniciam às 8:15h e terminam às 13:55h e as aulas à tarde iniciam às 14:05h e terminam às 17:25h, à exceção da quarta-feira que não existem aulas na parte da tarde. No primeiro dia em que fui à escola, com intenções de me apresentar, juntamente com o meu colega de estágio, fomos imediatamente confundidos com alunos da escola pelo pessoal não-docente. A EC alberga um número elevado de alunos, do ensino secundário, sendo bastante fácil sermos confundidos com os alunos. Desta forma era essencial “marcar” de alguma forma cada um do pessoal não-docente, para ser reconhecido como docente. Por conseguinte, utilizei como estratégia a boa educação e os valores que o desporto nos ensina. Com esta estratégia, para além de deixar uma “marca” nos funcionários e trabalhadores do colégio, “ensinava” aos alunos das minhas turmas que a boa educação está presente a cada minuto que passa. No que diz respeito à disciplina de EF, a EC contempla dois pavilhões gimnodesportivos com as dimensões formais, devidamente equipado para a lecionação das várias modalidades contempladas no programa nacional de EF. Num dos respetivos pavilhões, existe um espaço

dedicado ao “fitness”. A par destes, a EC contém ainda uma piscina com cerca de 17.5 metros e dois campos desportivos descobertos. O primeiro campo aqui descrito apenas possibilita a prática da modalidade de futebol derivado às marcas presentes no solo e derivado às seis balizas colocadas fixamente no campo. O segundo espaço aqui descrito possibilita a prática das modalidades de futebol, andebol e basquetebol dispondo as marcas no solo necessários para cada uma destas modalidades. No espaço exterior, podíamos optar por lecionar a UD de salto em comprimento, derivado à localização da caixa de areia e a respetiva pista que lhe servia. Ainda neste espaço, a nível de material este espaço contém duas balizas e cinco cestos de basquetebol. Cada um destes espaços apresentava condições magníficas assegurando, a possibilidade de ser desenvolvido um trabalho de excelência com os discentes, tendo por base a segurança dos mesmos. Os espaços, para a prática da EF estavam escalonados por turmas, em sistema de roulement, que funcionava como um mapa flexível e sujeito a alterações, previamente combinadas entre os professores. Esta organização permitia aos professores desenvolver uma UD de forma contínua, pois sabiam de antemão, qual era o espaço da turma e que conteúdos curriculares podiam desenvolver nesse espaço.

Concluindo, o colégio era, sem dúvida, excelente, funcional e com muita oferta.

3.4. O Núcleo de Prática Supervisiona: Madagáscar

As palavras “Núcleo de PS”, no meu parecer, fazem referência a um grupo unido pelo contexto da PES. Apesar disso, quando me refiro ao NPS apenas incluo os meus colegas EE, não por querer excluir o OC e a PSV negativamente, mas porque considero as disposições hierárquicas diferentes e, por mais que os professores tenham contribuído para a nossa formação, eu e os meus colegas criamos um núcleo apenas nosso.

O NPS foi constituído por mim, e por mais quatro EE. Destes quatro elementos, apenas eu e o Peter¹ tiramos a licenciatura na mesma faculdade – ISMAI. Os restantes três elementos de estágio tiraram a licenciatura em locais diferentes, sendo que um dos mesmos é licenciado noutro país, fora da União Europeia. Sendo que todos tiramos o curso em locais diferentes tivemos de nos conhecer e adaptarmos às culturas e conhecimentos uns dos outros. Com a realização da PS, tivemos de nos conhecer rapidamente uns aos outros de forma a termos sucesso no nosso percurso e sem dúvida que um deles foi a nossa união.

Imaginemos “Madagáscar”, um filme da DreamWorks Animation, no qual eu e o meu NPS nos revemos. Eu, Marty¹, alegre e com um espírito livre e de raciocínio rápido. Mantinha a boa disposição entre o grupo, tentando manter sempre uma visão positiva. Sendo o catalisador para

as nossas aventuras, sinto que sou o principal motivador do grupo. Peter⁴, o Alex⁴, alto e fisicamente imponente, mas com um coração de ouro. A prioridade é a felicidade do NPS, sendo que tenta manter sempre a boa disposição do grupo, enquanto nos encontramos todos a trabalhar em conjunto. Primavera⁴, a Glória⁴, baixinha, inteligente e cheia de recursos. Era a equilibrada do grupo. Estabelecia a lei, mantinha o bom senso e até um pouco de amor, em situações mais críticas. Titã⁴, o Rei Julien⁴, com um sentido original de superioridade, não deixava de marcar a sua presença, no local onde se encontrava. Apesar deste aspeto demonstrava o seu coração de ouro, juntamente com a entrega e vontade de realizar o melhor que conseguia. Para finalizar o nosso NPS temos o Válder⁴, o Melman⁴, o nosso “feiticeiro”, devido ao pouco tempo que passava connosco, por razões profissionais, difíceis de se conciliarem com a PS.

O facto de cada um de nós, ter estudado em faculdades diferentes, foi um grande desafio. As opiniões diferentes, fizeram com que desenvolvêssemos o nosso pensamento crítico, fazendo com que aumentássemos o nosso leque de conhecimentos. Na verdade, esses foram os momentos que mais gostava, pois acabava sempre por aprender.

Uma das coisas muito positivas que tínhamos era o facto de cada um de nós ter mais conhecimento numa modalidade desportiva do que noutra. Todos os EE eram treinadores ou praticantes de uma modalidade desportiva diferente. Distinguíamo-nos pelas diversidades dos nossos saberes e isso completava-nos como grupo.

O Peter, além de ter muito conhecimento no voleibol, conseguia gerir muito bem o tempo e tinha a qualidade de facilmente pôr algo em prática. O melhor das suas aulas era o controlo que tinha sobre a turma e as estratégias de gestão que utilizava. A Primavera além do seu conhecimento na área do futebol, tinha bons conhecimentos de informática e nas suas aulas reinava o bom ambiente de aprendizagem e as suas estratégias de organização. A Titã, além dos conhecimentos na área do badminton, tinha bons conhecimentos na área do fitness. O Válder, tinha bons conhecimentos na área do futebol e dos vários modelos instrucionais que pretendíamos abordar. Quanto a mim, sempre consegui ter uma boa capacidade para analisar e refletir ponderadamente. Conseguia rapidamente motivar os alunos e ensiná-los mostrando a minha paixão pelo desporto. Felizmente, após a lecionação de cada aula tínhamos a disponibilidade e o “à vontade” para nos criticarmos e lançar estratégias uns aos outros para aplicarmos, ou até mesmo situações de aprendizagem e novas descobertas da nossa parte, que complementava a nossa formação como professores. Para além deste aspeto, todos tínhamos um objetivo em comum: atingir o patamar de excelência e acabar a PS com 20 valores. Desta

⁴ Nome fictício atribuído ao colega do NPS.

forma, existia um esforço conjunto para realizarmos todas as tarefas destinadas ao EE (e mais algumas) com o maior êxito possível. No meu contexto, a reflexão que se realizava-se na escola era, muitas vezes, em conjunto com o NPS, obtendo o maior número de opiniões possíveis, com excelentes debates e argumentação. Algumas das vezes, parecia uma guerra sobre quem tinha razão, doutras vezes parecia um iluminar de mentes de jovens EE que sorriam ao compreender que tinham aprendido algo. Por fim, as minhas expectativas em relação a este NPS eram enormes, porém o resultado superou qualquer uma delas, devido ao empenho, à amizade e à excelência profissional e pessoal presente.

3.5. O Orientador Cooperante

A prática orientada, segundo Ribeiro (1989, p. 39), “envolvendo relações entre duas ou três pessoas – o supervisor da instituição de formação ou o professor da escola que colabora no processo e o formando – tem sido a estratégia mais comum no treino dos professores”. No dia em que conheci o OC, compreendi que não era um professor igual aos outros. Nesse mesmo dia questionou-nos acerca do nosso passado desportivo e quais eram os nossos objetivos para com o estágio. Tinha como nome, Valente e fazia honra ao mesmo. Apesar de todo o trabalho que tem como delegado do departamento de EF e DT, tinha sempre todo o tempo do mundo para nós. Sempre que um de nós tinha um problema pessoal ele questionava-nos se queríamos falar e se poderia ajudar de alguma forma. Desta forma, facilmente nos fazia perceber a sua parte mais humilde e humana. O facto de o professor ser também treinador, assim como os EE, ajudou a que facilmente houvesse uma aceitação do grupo e uma linguagem comum. Paralelamente, o facto de todos nós sermos treinadores, ajudou a sensibilizar-nos para a importância da organização e do planeamento antecipado e com responsabilidade. Estas características foram transportadas ao longo de toda a PS, mostrando-nos as imensas vantagens de um planeamento prévio. Aprendemos que ao prepararmos algo com antecedência então reservamos mais tempo para aperfeiçoar os nossos projetos e, assim, garantir o sucesso e tratar de possíveis imprevistos que pudessem acontecer.

Segundo Alarcão e Tavares (2010), a função do OC consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais. A função do OC é a de colaborar com o PS para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos. Nas várias reuniões, ajudou-nos com todas as nossas dúvidas obtidas durante a PS, desde a construção dos planos de aulas até aos modelos instrucionais abordados ao longo das várias UD. Indicava-nos sempre o cuidado e atenção no planeamento de cada aula, por mais experientes que fôssemos. Pedia sempre que mostrássemos

aos alunos a nossa paixão pelo desporto e a escolher exercícios motivadores, mas que, ao mesmo tempo, fossem portadores de aprendizagem para os mesmos. Durante a lecionação, aconselhava-nos a estar abertos à inovação e não nos acomodarmos, nos mesmos exercícios na lecionação das aulas. Para além deste aspeto pedia-nos para considerar as qualidades técnicas dos alunos e trabalhar por níveis, mas sem pecarmos pela discriminação dos alunos menos capacitados.

O OC, para além de um orientador foi um amigo, pois diariamente ajudava-nos no nosso crescimento enquanto futuros profissionais. Este docente, correspondeu exatamente às características que Albuquerque, Resende, e Costa (2013), apontam na função do mesmo. Senti que foi justo, inspirador de confiança, honesto, compreensivo, exigente, disponível, competente e amigo. Foi um líder de todo o percurso e norteador do mesmo e em que a constante procura do confronto das minhas ações com o meu pensamento crítico foi sempre tido como primordial para a minha evolução. No final de cada aula, ajudava-nos na reflexão da mesma, debatíamos acerca dos aspetos positivos e negativos. Neste momento era possível observar que o OC gostava do que fazia e “para ser professor cooperante, é necessário gostar de ser professor, gostar da escola, gostar do que se ensina, ser entusiasta, aceitar a inovação, aceitar desafios e confrontos, ter paixão pelo exercício físico e ser capaz de passar esse gosto aos nossos alunos e estagiários” (Queirós, 2014 p. 88).

Um dos métodos utilizados pelo OC era a motivação. Sempre que um de nós tinha uma ideia ele valorizava-a e ouvia-nos até ao fim, demonstrando sempre interesse no que dizíamos, questionando sempre com a mesma frase “achas que é possível?” e respondendo de imediato “então força nisso”. Quando víamos o nosso OC desanimado ou triste, o que acontecia raras vezes, tínhamos o cuidado de não deixar nada por fazer da PS, de contar uma anedota ou uma história animadora. Assim voltávamos a ter o ambiente animador ao qual fomos habituados durante toda a PS.

Relativamente às aulas, o OC sempre permitiu que lecionássemos de acordo com as nossas bases. Certas vezes, avisou-nos que algo não poderia correr tão bem como estávamos à espera, outras vezes deixou-nos errar para aprender. Após cada aula questionava-nos qual era o objetivo da aula, ou de uma situação de aprendizagem, pondo à prova o nosso conhecimento e a nossa capacidade de argumentar e explicar. Antes de cada aula era obrigatório entregarmos o plano de aula, de forma a saber o que iríamos fazer em cada aula. No início começava por o corrigir muito, mas foi-nos dando cada vez mais autonomia e menos correções. Defendia que estas correções já deviam de estar consolidadas. No final de cada aula, punha-nos a refletir sobre elas, por vezes sem abordar qualquer problema; outras vezes conduzindo-nos ao foco da questão

que falhou em aula, pois é na formação inicial que se devem lançar as bases que permitam reconhecer a autonomia como uma característica central no trabalho docente, a fim de que percebam que os saberes que caracterizam a profissão se entrelaçam numa estrutura complexa de conhecimento e ação, que se materializa, de forma muito pessoal, nas aulas que cada um leciona (Lopes, Cavalcante, Oliveira, & Hypólito, 2014).

3.6. A Professora Supervisora

A PSV teve como função apoiar os EE na supervisionando a prática educativa nas respectivas áreas de desempenho, assim como discuti-la e avaliá-la juntamente com o OC e auxiliar os seus EE na melhoria da PS através de observações e reuniões conjuntas.

A presença da PS foi essencial para conseguirmos completar nossos deveres como EE e melhorarmos tanto a nível prático em aula, como a nível de plano de aula e documentos exigidos na PES. De uma forma geral, cumpriu sempre com as suas funções de orientar o meu processo através de um acompanhamento incansável e preocupado com a minha prestação. Procurou sempre ser assertiva e isso fez com que o seu desempenho fosse, a meu entender, bastante competente e profissional.

Existia uma característica da PSV que a tornava única. Esta característica foi introduzida na minha prática enquanto docente. A PSV não só nos corrigia tendo em vista a nossa evolução, como o fazia de forma a valorizar sempre o nosso esforço e as nossas qualidades. Consegui dar-nos sempre um FBP positivo para melhorarmos, mas sem ferir a nossa sensibilidade. A uma correção ligava sempre um FBP ou uma boa característica nossa, concebendo-nos aprendizagem e ao mesmo tempo confiança.

Compreendi de imediato que esta característica era essencial sempre que corrigia um aluno, de forma a não o desmotivar e continuasse empenhado na tarefa proposta. Outro dos aspetos que me foram ensinados pela PSV foi que não devo “mandar”, “obrigar”, “ordenar” algo a um aluno, mas sim “pedir”, “solicitar” ou “sugerir”, sendo que estes PEQUENOS pormenores fazem uma enorme diferença no clima de aprendizagem inserido na aula.

De uma forma geral, considero que todo o apoio prestado e o enorme esforço realizado pela Professora conseguir ser um elemento fundamental na PES teve resultados muito positivos no nosso crescimento, contribuindo sem dúvida para a melhoria da nossa prática profissional.

3.7. 10° TSA, residente. A turma onde o “IMPOSSÍVEL” não existe

No primeiro dia de aula, com uma das duas turmas residente (as “Miss Impossible” como lhes gostava de chamar) foi um “choque com a realidade” (Veenman, 1984). Apesar de estar habituado a gerir e dar instruções aos meus colegas da faculdade, que representavam os alunos nas aulas práticas, estar perante os alunos sentados à minha frente cabendo-me a responsabilidade de gerir aquele momento, foi completamente diferente. Mal conheci a minha turma percebi logo que a PS seria uma aventura cheia de emoções e desafios.

Mesmo antes de conhecer os alunos sabia, que estes, não se conheciam entre si, pois eram oriundos de diferentes escolas. Importava então não só conhecê-los como permitir que se conhecessem melhor uns aos outros. O jogo “Quem é Quem” realizado no meu primeiro contacto com os alunos, teve como objetivo que estes se apresentassem uns aos outros com algo que os colegas ainda não conhecessem. Foi uma primeira abordagem para que cada um aprendesse algo de novo sobre o outro e paralelamente, eu enquanto professor, construir algum conhecimento sobre a turma.

Este conhecimento foi acrescido da entrega de um questionário sobre os dados biográficos dos alunos os seus hábitos e gostos desportivos. Os resultados do questionário concluíram que a turma tinha 28 alunos (26 do género feminino e dois do masculino), com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos. Não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais e todos eram portugueses.

Também foi possível perceber onde residiam os alunos, como se deslocavam até à escola e a que distancia estavam desta.

Outro dos objetivos do questionário era tomar conhecimento de problemas de saúde que algum aluno(a) pudesse ter e os cuidados a seguir. Fiquei a saber que uma das alunas tinha hipotiroidismo e que por isso poderia parar o exercício, avisando previamente o professor, sempre que fosse preciso e outra aluna sofria de asma. Por esta razão, a aluna colocava a sua bomba de asma em cima de uma mesa que existia dentro do pavilhão, antes de começar a aula. Por precaução lembrava-a no início de todas as aulas se tinha trazido a bomba para evitar acidentes. Por fim, tinha alunos com algumas dificuldades em ver, pelo que, no momento da instrução, pedia-lhes que se colocassem o mais à frente possível de forma a conseguirem visualizar o exercício pretendido, descrito no quadro ou na demonstração do exercício. Estas foram algumas das regras que estabeleci logo no início do primeiro período, zelando pela saúde e interesse de todos os alunos.

Outro aspeto bastante importante que só poderia descobrir através dos questionários dizia respeito ao ambiente familiar de cada aluno. Na turma existiam muitos encarregados de

educação desempregados, divorciados e com poucas habilitações literárias. Durante o preenchimento do questionário pude perceber algum constrangimento em responder a algumas perguntas pelo que apelei à importância do seu preenchimento, com a salvaguarda de que só eu teria acesso a essa informação e que esta só serviria para os conhecer melhor e ajudá-los naquilo que fosse preciso.

O questionário retratou ainda a turma quanto à prática desportiva: Só 39% da turma praticava algum desporto e 21% nunca praticou nenhuma modalidade desportiva. Os saberes desportivos e as capacidades técnicas eram assim bastante dispares e por isso tinha a noção de que só partindo do saber de cada um e respeitando as capacidades e limitações individuais poderia gerar conhecimento e competência na turma.

Ao nível do percurso escolar, existiam algumas repetências dentro da turma por dificuldades de aprendizagem.

Do questionário pude ainda concluir que só uma aluna colocava a EF no grupo das disciplinas preferidas. Para mim, tornou-se razão suficiente para tentar perceber o que teria levado a que praticamente toda a turma não mostrasse interesse pela disciplina. Entre os argumentos foi-me apontado pelos alunos(as) as suas próprias dificuldades na prática da disciplina e o desinteresse demonstrado por professores de EF na lecionação das aulas.

No decorrer das aulas, pude perceber as dificuldades dos alunos a nível motor, cognitivo e psicossocial, em relação à turma em geral e a cada aluno individualmente.

A nível social os alunos evidenciavam uma boa relação uns com os outros. Em todas as aulas, era possível observar a interajuda entre todos os alunos, o que me deixava feliz, não deixando, contudo de lhes evidenciar a importância de todos, realizarem a aula de EF. Sempre que um dos alunos se aleijava ou se sentia mal a turma parava o exercício e ia verificar o estado do colega, mesmo que não fossem da mesma equipa. A nível psicossocial, os alunos evidenciavam uma boa relação entre as várias equipas, tendo sempre como aspeto principal o *fair-play*. Em todos os torneios, realizados havia como rotina, as equipas cumprimentarem-se umas às outras, antes do início de cada partida, como no final. Sempre que havia uma falta que o árbitro não visse os alunos indicavam-na e passavam a bola à equipa adversária. Este era um dos grandes aspetos que admirava nesta turma. Era possível observar uma grande cumplicidade uns com os outros.

Contudo era ao nível motor que se faziam sentir as maiores dificuldades dos alunos com várias dificuldades técnicas. O excerto de reflexão seguinte é exemplo disso:

(...) No segundo exercício, aproveitando a organização do exercício anterior, foi pedido a cada grupo de dois alunos que se colocasse num campo e que realizassem uma situação de

jogo 1x1 de acordo com a variante proposta. Durante a realização deste exercício foi possível observar que a turma, de uma forma geral, apresenta-se numa fase introdutória, existindo grandes dificuldades ao nível técnico.” (22 de fevereiro de 2019)

A forma de combater esta dificuldade foi através da motivação dada a cada um dos mesmos, incentivando-os para a realização da aula. O elogio seguido de uma correção fazia com que o aluno estivesse concentrado no que era pretendido, a correção da sua técnica.

No final de cada aula, realizávamos a chamada “rodinha”, para realizarmos o grito de guerra. Este era um dos momentos, para além do jogo, mais desejados pela turma. Aproveitava assim este momento, para lhes dizer o orgulho que tinha em ser professor da turma. Este orgulho advinha da motivação presente em todas as aulas, desde o momento em que entravam no pavilhão até ao final da mesma. Para além deste aspeto, evidenciava o esforço de cada um juntamente com a evolução vista nas aulas.

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

(José de Alencar)⁵

Reconheço que o trabalho que tive com esta turma permitiu-me uma grande aprendizagem. Em todas as aulas, necessitava de me superar para encontrar métodos de ensino para poder ensinar melhor a cada dia que passasse. O trabalho tido com esta turma fez-me crescer como docente e ser humano. Compreendi que “NADA É IMPOSSÍVEL”, basta a “dose” correta de amor e dedicação para que tudo seja possível. Foi graças às “Miss Impossible” que compreendi isto tudo.

Quando chegava ao dia da avaliação conseguia observar uma enorme evolução de todos os alunos. Sentia-me feliz quando comparava a avaliação diagnóstica com a avaliação sumativa. “Professor eu consegui!” era uma frase na qual sentia um enorme orgulho. Sentia que não era só um mero professor era alguém em quem eles confiavam. Apesar de haver dias felizes também haviam dias tristes e que me sentia magoado com a turma. Todos os alunos mal chegavam ao pavilhão davam-me os bons dias e perguntavam como estava, mas não tinham atitude semelhante com os funcionários. Esta atitude desagradava-me. Não queria que fossem só bons alunos e bons tecnicamente. Queria que fossem melhores cidadãos, os alunos mais educados do colégio e os melhores amigos. Depois de várias tentativas, quase desisti e baixei os braços pois não via melhorias neste aspeto. Quase desisti de pensar que conseguia fazer com

⁵ José de Alencar (1829-1877) - Romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Autor de importantes obras da literatura brasileira, entre elas, Senhora, Iracema e O Guarani.

que a minha turma fosse um exemplo a ser seguido, mas foi neste momento que vi a evolução esperada. Eles cresceram e tornaram-se melhores pessoas, mas não cresceram sozinhos. No meio daquela “rodinha” estava lá eu a crescer e a tornar-me melhor profissional.

3.7. 11º CM a turma residente, “Os Espirituais”

Da mesma forma que a turma 10º TSA, a segunda turma residente também teve direito a preencher o seu questionário. A turma (os Espirituais, como lhes gostava de chamar), era constituída por 25 alunos, sendo 11 do género masculino e 14 do género feminino. Ao contrário da outra turma residente, foi possível observar que não existiam tantas dificuldades ao nível do apoio dado em casa.

Como aconteceu com a turma de 10º TSA, foi possível descobrir os problemas de saúde que algum aluno(a) pudesse ter e os cuidados a seguir. Nesta turma havia alguns casos problemáticos relativamente ao aparelho locomotor e ao nível emocional, do comportamento e da socialização, sendo que eram acompanhados por médicos especialistas da área. À semelhança da outra turma residente, tinha alunos com algumas dificuldades em ver pelo que adotei a mesma estratégia.

Da análise do questionário percebesse que 48% da turma praticava algum desporto e que 28% nunca praticou nenhuma modalidade desportiva. Como na outra turma residente os saberes desportivos e as capacidades técnicas eram assim bastante dispares e, por isso, tinha a noção de que só partindo do saber de cada um e respeitando as capacidades e limitações individuais poderia gerar conhecimento na turma.

Ao nível do percurso escolar, existia apenas uma repetente dentro da turma por dificuldades de aprendizagem.

Por fim pude concluir que apenas cinco alunos colocavam a EF no grupo das disciplinas preferidas. À semelhança da outra turma residente, também estes apontavam como razões da desmotivação as suas próprias dificuldades em cada uma das modalidades e o desinteresse por parte dos professores de EF na leção das aulas. Por fim o argumento da nota de EF não contar para a média nacional. Sabendo que o desinteresse dos alunos, nesta disciplina passava muito por este último argumento, tinha a noção que teria de o combater de alguma forma. Este era assim o grande desafio que esta turma me colocava: O que ensinar e como ensinar.

As leções das aulas nesta turma foram mais difíceis do que na outra. Enquanto que a turma 10º TSA, mostravam empenho e dedicação das aulas, a turma 11º CM não. O fato da disciplina de EF não contar para a média, fez com que os alunos não mostrassem o devido

interesse pela mesma. Para além deste aspeto a turma, no ano letivo anterior, teve também uma EE, onde as coisas acabaram por não correr tão bem, fazendo com que a turma estivesse mais reticente às aulas lecionadas por um EE, como é possível observar no excerto seguinte:

“(...) a turma do 11º CM, pelo contrário, demonstra um reduzido envolvimento. Muitos destes alunos entendem a Educação Física como uma disciplina de menor valor, reconhecendo-lhe poucos objetivos, e julgando-a como uma disciplina de entretenimento, pouco respeitada e valorizada, levando-os a não se envolverem de uma forma empenhada, nas aprendizagens.” (08 de maio de 2019)

Apesar deste aspeto, tentei várias vezes com que o empenho e dedicação dos mesmos fosse diferente, utilizando estratégias de ensino diferentes de forma a cativar os mesmos para a prática da EF. O excerto seguinte é exemplo do mesmo:

“Nesta turma voltei a obter vários alunos sentados, sem realizar aula devido ao desgosto pela unidade didática a ser abordada. Como estratégia para conseguir cativar os alunos, foi realizado um caderno de exercícios, onde os alunos obtinham figuras obrigatórias para duplas, trios e quadras, ao qual os alunos teriam de preencher de acordo com as dificuldades sentidas ao longo da aula. Esta estratégia fez com os alunos criassem os seus próprios desafios, aumentando assim a sua motivação para a realização da aula. Apesar de poucos alunos terem realizado a mesma, foi possível observar que os alunos encontravam-se empenhados e divertidos na realização da tarefa.” (8 de março de 2019)

No decorrer das aulas, pude perceber que alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível motor, cognitivo e psicossocial, em relação à turma em geral e a cada aluno individualmente. Desta forma, houve a necessidade de trabalhar por níveis de forma a todos os alunos terem aprendizagem.

A nível psicossocial surgiram vários conflitos no que diz respeito à relação pares, espírito de equipa e *fair-play*. A exclusão de alguns alunos por parte da turma era algo que me perturbava, sendo algo onde tive que intervir várias vezes durante as aulas de EF e fora das mesmas.

Reconheço que o trabalho que tive com esta turma foi bastante complicado. Porém permitiu-me uma enorme aprendizagem. Em todas as aulas, necessitava de encontrar estratégias de forma a conseguir cativar os alunos para a realização da aula. Foi graças aos “Espirituais” que consegui compreender que a vida não é um “mar de rosas” sendo necessário arranjar estratégias antes e durante o decorrer da aula.

3.8. 11º AGD. A turma partilhada

Como ambas as turmas residentes, esta turma também teve direito a preencher o questionário. Infelizmente este questionário não foi feito por nós, NPS do ISMAI, mas por um outro EE. Desta forma, houve a necessidade de procurar o mesmo e ficar a conhecer melhor esta turma.

A turma inicialmente era constituída por 30 alunos, sendo que uma aluna desistiu no final do segundo período ficando apenas com 29 alunos, 12 raparigas e 17 rapazes.

Ao contrário das outras duas turmas pude perceber que 100% desta turma pratica um ou mais desportos. O facto de todos os alunos praticarem um desporto deixava-me extremamente contente.

Durante o ano letivo, apenas foram lecionadas duas modalidades, ginástica e atletismo. A turma era sempre dividida em dois turnos, turnos dos rapazes e turno das raparigas, de forma a serem possíveis a lecionação das várias modalidades. Estas aulas, eram lecionadas por mim e pelo Peter. Cada um de nós tinha uma modalidade específica a ser abordada em cada um dos períodos. De forma a podermos ter um maior contacto com as duas modalidades e passarmos pelas dificuldades de lecionação, no final de cada período trocávamos de papéis um com o outro. Para além deste aspeto um dos professores, pertencentes à EC, lecionava uma modalidade coletiva ou natação em simultâneo com um dos turnos.

Estas aulas, foram tão complicadas como a turma residente. As dificuldades sentidas fizeram com que crescesse e torna-se melhor profissional. Lembro-me de muitas vezes ter saído desiludido comigo mesmo por não ter conseguido cativar um dos turnos para as aulas de ginástica ou de atletismo, mas eram estes aspetos que me deixavam mais forte e obrigavam-me a arranjar estratégias de forma mais lúdica, onde os alunos se interessassem pela modalidade a ser abordada. Quando saía desiludido comigo mesmo, os alunos reparavam que não me encontrava bem e vinham falar comigo, de forma a saber como estava e porquê que me encontrava desanimado, tentando-me animar de imediato. Estes valores eram importantes para mim, sendo que os transmitia aos mesmos.

No desenrolar da PS, fui compreendendo que uma estratégia nunca podia vir só. Era preciso arranjar várias de forma a cativá-los para a prática da UD. Nesta turma, sinto que não era apenas importante passar os valores da importância da EF, mas o empenho, dedicação e motivação no que se encontravam a realizar. Foram 33 semanas de estágio, onde tentei passar a mensagem de que sem a motivação e empenho os alunos não conseguem realizar o pretendido. Posso afirmar que no final destas 33 semanas, consegui cativar com sucesso os alunos para a prática das UD que foram abordados ao longo da PS.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

No PEA, é importante que o EE tenha uma boa base pedagógica de forma a transformá-la na informação em saber pela mediação do professor, pela comunicação, pela ação interativa numa dada situação educativa (Altet, 2008). Desta forma, o EE deve cooperar “(...) com a transformação da informação em Saber através de trocas cognitivas e sócio afetivas, métodos executados pelo professor através de interações, de retroações, de modos de ajustamento, de adaptações interpessoais que facilitam e permitem a aprendizagem durante o tempo real de intervenção” (Altet, 1997, p. 17). Segundo esta linha de raciocínio é importante que o EE estabeleça “(...) situações de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender, coloca-lo em atividade, propondo-lhe meios para atingir o conhecimento (...)” (Altet, 1997, p. 20).

Desta maneira o EE deve definir um dos modelos instrucionais a ser utilizado para abordar ao longo das várias UD. Os modelos instrucionais é definido como sendo “um plano de compreensivo e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de identificar a implementação exata do modelo” (Metzler, 2000, p. 45). Este conceito pode, ainda, ser definido como sendo “um processo sistemático e reflexivo sobre os princípios da aprendizagem e instrução em planos de materiais didáticos, atividades, recursos de informação e avaliação” (Smith & Ragan, 1999). Assim sendo, os modelos instrucionais são uma ferramenta, através da qual o professor pode selecionar e usar em diferentes contextos de modo a promover a aprendizagem do aluno (Metzler, 2000).

Por conseguinte, o modo como se ensina a matéria aos alunos depende não só do conhecimento que o professor tem da disciplina, mas também das suas convicções e crenças do ensino e aprendizagem (Graça, 1999). Aliado a isso, para o bom desenvolvimento integral do aluno, é da responsabilidade do professor planear e ajustar o programa definido a nível nacional, ao seu contexto, à sua realidade e à sua organização (Graça, 1999). Seguindo esta linha de pensamento, o planeamento é essencial para uma gestão de ensino-aprendizagem eficaz, sendo que “uma melhor qualidade de ensino pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação” (Bento, 2003, p. 16). Logo, é fundamental que exista uma reflexão acerca da

disciplina, da docência, do currículo, e análise do Programa Nacional de EF do 10º, 11 e 12º anos dos cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, sendo este o documento orientador central. É através deste documento que o EE deve estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e respetiva avaliação.

Para além do Programa Nacional de EF, tivemos em atenção o regulamento interno da EC. Neste, encontra-se enumerado um conjunto de normas que assegurem o respeito institucional mútuo e o bom funcionamento da EC de modo a uma boa orientação para a formação integral do aluno e para sua completa realização.

Outro dos documentos que temos de prestar atenção, de forma a se realizar um planeamento eficaz das aulas, corresponde ao planeamento anual de atividades. Este documento tem como objetivo principal, planificar e operacionalizar as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo.

Por fim, temos o Projeto Educativo. Neste documento orientador encontrava-se implícito as políticas educativas, metas e os princípios orientadores da instituição. A leitura e conhecimento, deste documento foi essencial na obtenção de uma variedade de conhecimentos, onde auxiliaram na definição de objetivos, estratégias e tomadas de decisão na intervenção pedagógica.

Sendo a conceção de ensino o suporte de todo o processo de ensino e aprendizagem, esta conceção especificasse para cada estabelecimento de ensino e professor, tendo uma enorme influência na forma como o conhecimento é transmitido aos alunos.

Derivado às nossas dificuldades, iniciei por abordar o Modelo de Ensino Baseado no Professor. Este modelo, caracteriza-se por ter uma componente académica forte onde o professor dirige e controla as situações de aprendizagem. O docente assume expectativas altas das possibilidades da aprendizagem dos alunos e conseqüente consecução dos objetivos definidos. O processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se num clima onde se desprezam componentes afetivas por interferirem na aprendizagem (Gaspar, Pereira, Teixeira, & Oliveira, 2008)

Com o avanço da PS, foi decidido abordar um Modelo de Ensino que tivesse como objetivo tornar os estudantes desportivamente competentes, desportivamente cultos e desportivamente entusiastas. Como refere Gaspar et al. (2008, p. 29) “a designação de interpessoal que se dá a este paradigma evidencia o significado que encerra – as relações entre as pessoas.”

Assim, este modelo de ensino coloca a ênfase do objeto de estudo numa aprendizagem a viver juntos, no relacionamento interpessoal e no trabalho de índole cooperativa ou colaborativa.

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

A planificação baseia-se em determinados aspetos, importantes “(...) da formação e educação da personalidade (...)” (Bento, 2003, p. 15). Segundo o mesmo autor o “(...) planeamento apresenta as “(...) estruturas coordenadoras de objetivos e matéria (...)” onde “(...) são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico” Desta forma, o planeamento surge no ensino devido a inúmeros fatores com que lidamos relativamente à gestão da aula (espaço, tempo, número de alunos, recursos disponíveis), aos alunos existentes (níveis, motivação, necessidades individuais) e ao ensino propriamente dito (situações de aprendizagem e tarefas, progressões, formas de jogo).

Para além deste aspeto, é importante salientar que o professor, deve ter em conta o Programa Nacional de EF do 10º, 11 e 12º anos dos cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, as Aprendizagens Essenciais, a Planificação Anual da EC, o meio em que a escola se insere e também o contexto dos alunos.

Ao longo do ano letivo, o planeamento dividiu-se em três níveis distintos – Planeamento Anual, planeamento da UD e Plano de Aula (Bento, 2003).

4.1.2.1. Plano Anual

O Planeamento Anual foi o primeiro a ser realizado. Este diz respeito à “(...) preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo” (Bento, 2003, p. 67).

Para ser possível uma melhor organização, foi importante ter um conhecimento profundo não só da matéria, dos conteúdos e dos alunos, mas também de toda a logística que uma aula está sujeita. Neste contexto, “(...) os «pontos altos» no decurso do ano, tais como, datas para controlo e avaliações, competições, festas e convívios desportivos” (Bento, 2003, p. 67) devem de ser alguns dos pontos que devem ser marcados no Planeamento Anual de forma a que seja elaborado de forma consciente e adequada. Segundo (Viciania & Mayorga-Vega, 2016, p. 142), “muitos fatores influenciam no processo de planeamento, e levar todos em consideração ao mesmo tempo durante o processo de tomada de decisão é um desafio para os professores, especialmente quando eles são inexperientes ou têm uma curta experiência no ensino de EF”.

Com a ajuda do OC, tornou-se mais simples o planeamento das matérias de ensino desenvolvido pelo grupo de EF da EC, tendo sido organizado por blocos intercalados. Cada UD, tinha um tempo estabelecido para o mesmo. Desta forma, era necessário observar quantas aulas seriam lecionadas em cada período como é possível observar no seguinte quadro:

Quadro1 – Planeamento das UD no 1º Período

1º Período	27 aulas de 60 min
	<ul style="list-style-type: none"> - 1 aula de apresentação - 3 aulas de Condição Física - 6 aulas de Atletismo - 8 aulas de Andebol - 8 aulas de Basquetebol - 1 aula de Autoavaliação

No 1º Período abordei modalidades previstas no Programa Nacional de EF para o 10º e 11º ano. O Programa Nacional de Ensino Secundário oferece alguma autonomia às escolas para definirem as modalidades que pretendem lecionar, portanto neste primeiro período, essencialmente, guiei-me pelo plano curricular definido pelo grupo de EF para as minhas turmas residentes. Neste primeiro período optei por abordar os Modelos Instrucionais Baseados no Professor. Esta opção adveio dos medos e receios, sentidos por estar a lecionar pela primeira vez. Este modelo, tem o professor como líder instrucional, sendo que este se encontra no centro das tomadas de decisões. Tal como referia Oberteuffer e Ulrich (1962) na expressão “*Teacher* Este modelo assenta na convicção de que o que é fundamental é a prescrição de processos e soluções, onde o espaço de problematização dos problemas decorrentes da prática é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor (Mesquita, 2012).

Quadro2 – Planeamento das UD no 2º Período

2º Período	27 aulas de 60 min
	<ul style="list-style-type: none"> - 8 aulas de Corfebol - 7 aulas de Badminton - 9 aulas de Voleibol - 2 aulas de Ginástica Acrobática - 1 aula de Autoavaliação

No 2º Período, para além das modalidades de Badminton e Voleibol, apontados no Programa Nacional de EF., foi também abordado o Corfebol, como modalidade alternativa devido à oferta de material que a EC nos colocava à disposição. Em cada uma das modalidades acima abordadas centrei-me nos Modelos Instrucionais Baseado no Aluno, mais concretamente no MED. De acordo com Graça e Mesquita (2007) o MED promove resultados autênticos que demonstram uma clara aprendizagem, reveladora da capacidade de executar uma tarefa até ao fim, com significado contextual onde estão incluídos os conteúdos, os processos e os meios aplicados. Para além deste aspeto, decidi centrar o estilo de ensino do topo para a base, ou seja, através da situação de jogo foram abordados, com os alunos, os aspetos técnicos e táticos das modalidades.

Quadro 3 – Planeamento das UD no 3º Período

3º Período	12 aulas de 60 min
	- 11 aulas de Futebol
	- 1 aula de Autoavaliação

No terceiro período, devido ao reduzido número de aulas, apenas foi abordado a UD de Futebol. Mantive o modelo de ensino abordado no 2º Período (MED) com algumas variantes do MID. A escolha dos exercícios foi feita por mim, ao que os alunos executavam e passavam de imediato à situação de jogo. A divisão da turma por equipas foi um dos aspetos do MED.

No que diz respeito à rotatividade da turma partilhada, ficou estabelecido no primeiro período, as UD a lecionar assim como a sua rotatividade entre os EE durante o ano letivo. Esta organização adveio de lecionarmos uma disciplina específica do curso. Desta forma, era importante estabelecermos, juntamente com o professor da EC que lecionava aulas a um dos turnos, quando seriam realizadas a troca de turnos e as UD a serem abordadas em cada período.

4.1.2.2. Unidade Didática

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). Com esta estratégia, “(...) é possível atribuir a cada aula os seus objetivos específicos, o seu perfil próprio, partindo e convergindo todas numa direção unívoca.” (Bento, 2003, p. 77). Segundo o mesmo autor um planeamento adequado de unidades didáticas tem que ser algo mais do que a distribuição da

matéria pelas diversas aulas, tem que ser a base para uma elevada qualidade e eficácia do processo real de ensino.

Por conseguinte, no que diz respeito ao planeamento das UD, ficou definido que cada aula seria de 60 minutos. No planeamento da UD, tínhamos de ter em atenção o número de aulas correspondentes ao do planeamento anual. Contudo, poderíamos alterar o número de aulas por cada UD se assim justificasse um melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. Para Bento (2003), o planeamento funciona como um guia para o professor, sendo uma ajuda importante. No entanto, não é algo imutável, ou seja, pode ser sujeito a alterações sempre que necessário.

No decorrer da PS, existiu a necessidade de alterar o planeamento do número de aulas de algumas UD, por força das circunstâncias, designadamente no que diz respeito a atividades que decorreram durante o ano letivo.

Para a realização deste nível de planeamento, baseei-me no Modelo de Estrutura do Conhecimento de Vickers (1990), nomeadamente, na extensão e sequência dos conteúdos das distintas atividades (módulo 4), correspondente à fase de decisões do respetivo modelo. Para além, das Habilidades Motoras, existem mais três categorias transdisciplinares, sendo elas a Cultura Desportiva, a Fisiologia do Treino e Condição Física e os Aspetos Psicossociais. (Vickers, 1990). Estas quatro categorias foram incluídas no planeamento. Em conversa com o OC, sabíamos que eram fatores em que também teríamos de pensar, mas não tínhamos consciência de que estes eram planeados de igual forma às habilidades motoras, totalmente discriminados e antecipados.

De modo, a completar esta informação utilizei o Modelo de Estrutura e Conhecimento (MEC), de forma a construir uma UD mais elaborada. Os MECs elaboradas de todas as modalidades a lecionar mostraram-se muito proveitosas, pois “(...) 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 do ensino e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 75).

A segunda realidade encontrada, através da observação da primeira avaliação diagnóstica, foi relativamente ao nível que estávamos a planear habilidades motoras para o que achávamos ser possível de um 10º ou 11º ano aprender. Desta forma, foi necessário reconstruir todo este módulo retirando inúmeras matérias de forma a tornar o ensino possível. Desde esse momento, o planeamento de cada UD foi o mais realista no que concerne às habilidades motoras, tendo sido separadas por níveis de alunos. Esta separação da turma por grupos, adveio da UD de

andebol onde foi perceptível que alguns estudantes podiam atingir o nível que esperávamos e outros ficariam aquém.

No segundo módulo, “Análise das condições de aprendizagem”, pretendia-se uma caracterização dos recursos espaciais e materiais que a EC disponibilizava. Não existiu dificuldade em fazê-lo, apesar do mesmo se revelar incompleto. Para além deste aspeto, o OC ensinou-nos que a preocupação em relação à segurança dos alunos deveria estar presente em todas as aulas, as rotinas a utilizar do início ao término da aula, os locais com melhores condições para abordar a UD e também a verificação exata do material e do seu estado. Em cada uma das UD seguintes, existiu sempre este cuidado.

Para além deste aspeto, o modulo 3, reservado à “Análise dos alunos” apenas se finalizava após a avaliação diagnóstica. Contudo, já tinha como base o questionário entregue no início do ano letivo, de forma a informarem-me quais os alunos que praticavam a modalidade ou que já a tinham experimentado. A avaliação diagnóstica permitia complementar a caracterização das turmas. Desta forma, era possível especificar o número de níveis existentes na turma e quais os alunos que se enquadravam em cada nível.

Na elaboração de cada UD, derivado às dificuldades presentes pelos alunos, optei por reduzir ao número de conteúdos e aumentar a exercitação de cada um, selecionando alguns conteúdos especificamente para o nível mais desenvolvido da turma. Desta forma, tive como preferência desenvolver, nos meus alunos, maior qualidade nos conteúdos a serem ensinados e assim, potenciar a aprendizagem máxima do que ia introduzindo. Tal como defende Mesquita e Graça (2009, p. 41) “aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”. Para além deste aspeto, as quantidades de aulas dedicadas a cada modalidade são sempre muito reduzidas ao que seria esperável os alunos aprenderem. Por isso, com pouco tempo, se ensinarmos muito os alunos não aprendem nada, mas se ensinarmos pouco, a aprendizagem torna-se possível. Apesar de ter chegado rapidamente a esta conclusão, era necessário ter o cuidado de selecionar quais os conteúdos a serem abordados mantendo uma progressão pedagógica correta e que não comprometa ou impeça a aprendizagem dos alunos.

Porém, senti a necessidade de reformular algumas das minhas UD pois senti que os alunos necessitavam de continuar a exercitar conteúdos mais básicos antes de introduzir outros mais complexos.

4.1.2.3. Plano de Aula

Os planos de aula exigem um enorme conhecimento a nível pedagógico por parte do professor. O mesmo, deve procurar o conhecimento pedagógico de forma a observar evolução nos alunos. Para Bento (2003, p. 101), "a aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino." De forma a realizar um bom planeamento, o professor deve ter em conta "o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo (...)" (Bento, 2003, p.101) de forma a encontrar na aula a sua correta concretização. Este planeamento deve não só proporcionar horas felizes para o professor, mas também para os alunos. Desta forma, foi essencial criar várias estratégias de ensino, de forma a conseguir cativar os alunos para a prática da EF. O excerto de reflexão seguinte é exemplo disso:

"Passado três minutos, foi observado que os alunos estavam a realizar o exercício com pouca intensidade. Como forma de combater esta situação tentei incentivar os alunos para a realização deste exercício, mas sem sucesso pois este exercício tinha pouco transfere para o jogo. Como pude constatar e o grau de dificuldade revelou-se desajustado para grande parte dos alunos o que provocou a desmotivação evidenciada pelos alunos. Como foi um exercício que não resultou como era esperado, foi tomada a liberdade de avançar para o próximo exercício "situação de jogo 2x2" (9 de novembro de 2018).

Segundo Bossle (2002, p. 33) "o Plano de Aula é a unidade básica de planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento de ensino adaptado e aplicado à sala de aula". O plano de aula tem como função de guião ao EE, onde contém informação relevante para a realização da aula, onde controla a organização da mesma assim como, dos alunos, das tarefas, do material e do tempo dos exercícios. Desta forma, cada aula deve de "(...) assumir sempre uma função concreta na qual se reflitam, de forma bem proporcionada, as tarefas principais da unidade ou ciclo de ensino mais lato em que se inclui." (Bento, 2003, p. 102). Segundo este raciocínio, este documento deve ser redigido de uma forma simples e de fácil compreensão, de forma a ser consultada em qualquer altura e por outro professor. O plano de aula deve conter todos os conteúdos fundamentais da aula, contribuindo assim, para o êxito do processo de ensino. Este plano, está sujeito à adaptação, alteração e reformulação a qualquer momento, sendo realizadas derivado ao nível dos alunos, seguindo uma lógica de progressão consoante o nível dos mesmos, do programa e das reflexões realizadas nas minhas aulas.

De acordo com Bento (2003, p.101) uma aula "(...) é um trabalho duro para o professor. Significa cinquenta minutos de atenção concentrada e de esforço intenso. Requer emprego das

forças volitivas para levar por diante o conceito planeado, mas também mobilidade, flexibilidade de reação, adaptação rápida a novas situações.” Tornando-se assim o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor, como comprova o excerto seguinte:

“Na turma de 11º CM, foi realizado um torneio 5x5 com outra turma de forma a poder motivá-los para a realização da aula e deixá-los à vontade com a unidade didática, aprendendo com novos desafios. Apesar de alguns elementos da turma estarem motivados na realização da aula, esta não correu da forma pretendida. O interesse de alguns alunos era pouco ou nenhum, o que me deixou desanimado, mas nem assim me deixei ir abaixo. Tive de arranjar outras alternativas para os conseguir motivar.” (Diário de bordo 20 a 24 de maio).

Estas imprevisibilidades da realização do processo de ensino e aprendizagem, centraram-se com o sucesso ou insucesso dos alunos em determinados exercícios, com o número de alunos que por vezes faltavam à aula, ou pela simples razão do exercício não estar a decorrer conforme o que tinha sido planeado, surgindo a necessidade de alterar e ajustar o plano de aula, como é possível observar no excerto seguinte:

“Como só se encontravam presentes 19 alunos houve a necessidade de reestruturar as equipas, formando duas equipas de nove alunos. Esta organização manteve-se até ao final da aula.” (18 de fevereiro de 2019).

O ajuste ao plano de aula, recorre a diferentes mecanismos de diferenciação pedagógica, de forma a ajustar as tarefas aos alunos, promover aprendizagens significativas, de forma a que o aluno se torne desportivamente competente. O facto de em todas as aulas usar a terminologia específica de cada modalidade, otimizar o tempo potencial de aprendizagem dos domínios, a qualidade de instrução, o FBP, a orientação ativa dos alunos e no tempo de densidade motora, ajudava os alunos a tornarem-se desportivamente mais cultos.

4.1.2.4. Reflexão Aula

No decorrer da PS, no final de cada aula era realizada uma reflexão onde analisava a minha intervenção enquanto docente, observando os aspetos positivos e negativos. Em cada reflexão analisava três conceitos: “o conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a reflexão sobre a ação (Schön, 2000). Através desta análise, para além de evidenciar a minha postura enquanto docente, analisava sobretudo a forma como realizava a gestão da aula, desde a montagem do material, às rotinas estabelecidas desde o primeiro dia e à instrução do exercício.

Como rotina pessoal, chegava sempre 10 minutos antes do início da aula, de forma a preparar todo o material e verificar quais os espaços disponíveis para realizar aula, tentando ter sempre um espaço mais amplo para realizar a mesma. O excerto descrito abaixo, realiza uma reflexão acerca do mesmo:

“Antes de iniciar a aula, decidi mudar o seu local, do pavilhão B para o campo exterior. Esta decisão, foi derivado ao bom tempo que se encontrava na parte da manhã. Desta forma obtinha um espaço mais amplo para a aula de atletismo.” (22 de outubro de 2018).

Para além deste aspeto, e de forma a evitar tempos mortos no decorrer da aula, havia o cuidado de preparar todo o material para o primeiro exercício. Como se exemplifica com o excerto seguinte:

“De modo a evitar tempos mortos no decorrer da aula, todo o material para o primeiro exercício, foi cuidadosamente montado antes do início da aula.” (26 de novembro de 2018).

Apesar de a organização do material ser realizada antes do início de cada aula, foi possível observar que, algumas vezes o material disposto não chegava, ao qual tive de encontrar algumas estratégias no decorrer da aula, sem perder o controlo da turma, presente neste excerto:

“Neste jogo (jogo da raposa) cada aluno tinha um colete que estava seguro pelos calções. Ao meu sinal, os alunos que estavam sem colete, tinham de tentar tirar o colete aos seus colegas. Durante este jogo, senti uma grande dificuldade derivado aos poucos coletes que existiam. Como forma de contornar esta situação, não perdendo a dinâmica e a concentração da aula, pedi à aluna Beatriz Moreira, para ir buscar mais coletes à arrecadação.” (15 de outubro de 2018).

Contudo, nem sempre tinha todo o material necessário disponível. Desta forma, era importante “refletir sobre a ação”, observar alternativas de forma a cumprir o plano estabelecido para aquela aula, como é possível observar no seguinte excerto de uma reflexão:

“O facto de não ter os cestos de corfebol disponíveis para a realização da aula, fez com que não conseguisse exercitar o movimento pretendido com os seus critérios de êxito. Para além deste aspeto, não foi possível realizar a primeira volta do torneio, porque todas as equipas estavam com menos de seis elementos. Apesar deste aspeto foi possível observar que os grupos estavam a desempenhar as funções pretendidas.” (21 de janeiro de 2019).

As rotinas foram implementadas desde o primeiro período, como os alunos sentarem-se à minha frente, para realizar a chamada verificando se todos os alunos estavam presentes e quantos iriam realizar aula, ilustrado no excerto:

“Como habitual, os alunos sentaram-se à minha frente e foi registado a assiduidade e pontualidade dos mesmos. É de focar que estavam presentes 20 discentes com a ausência de faltas de atraso.” (21 de janeiro de 2019).

Esta rotina, ajudava-me a conhecer os nomes dos meus alunos e as suas caras. Fazendo com que soubesse, quem se encontrava a faltar sem precisar de esperar por todos os alunos para realizar a chamada. Como é refletido no excerto seguinte:

“Ao momento que os alunos chegavam à sala de aula, começava a ser realizada a chamada, de forma a rentabilizarmos o máximo do tempo possível (...)” (08 de outubro de 2018)

Com o desenrolar da PES, fui melhorando a minha postura enquanto docente, onde as reflexões tiveram um papel fundamental, de forma a conseguir melhorar a minha postura. Com as reflexões compreendi que muitas vezes a minha instrução não era a mais clara, como é possível demonstrar no excerto seguinte:

“Neste exercício a demonstração e explicação não correu da melhor forma. (...) Após a demonstração questionei aos alunos se tinham dúvidas ao qual obtive muitas respostas positivas.” (14 de janeiro de 2019).

Compreendi que teria de ter mais cuidado na explicação do exercício, explicando o mesmo o mais detalhado possível, como foi refletido no excerto que se segue:

“Desta forma decidi voltar a explicar o exercício, mas desta vez ser o mais detalhado possível.” (14 de janeiro de 2019).

Este foi o ponto mais refletido no decorrer da PES. As dificuldades que tinha em poder explicar-me oralmente perante os alunos, faziam com que os mesmos, não compreendessem o exercício, tendo de arranjar alternativas para a mesma. Desta forma, enquanto explicava o exercício aproveitava para demonstrar o mesmo, a um ritmo mais lento, com o objetivo de não existirem dúvidas durante o decorrer do exercício, como é possível observar no excerto abaixo descrito:

“Enquanto expliquei o jogo, aproveitei para exemplificá-lo utilizando alunos da turma. Adotei esta estratégia para os conseguir cativar para a parte inicial da aula e compreenderem melhor o exercício.” (28 de setembro de 2018).

Ao longo das aulas, tentei sempre cativar os alunos para a prática das várias modalidades a serem abordadas, focando sempre na motivação, empenho e dedicação que cada um deve de ter nas aulas de EF. O excerto seguinte, é exemplo do mesmo:

“Para além deste aspeto é possível observar que os alunos com mais dificuldades estão a conseguir ultrapassá-las devido ao esforço e dedicação que têm na realização das aulas. Este é um dos motivos que torna esta turma única.” (Diário de Bordo 06 a 10 de maio).

Contudo, este foi um dos pontos mais difíceis a ser trabalhado com uma das turmas residentes. Este esforço e empenho, não estava presente como a vontade de fazer aulas de EF. A estratégia encontrada para combater esta dificuldade foi de colocar os alunos em papéis de instrutores, como é possível observar na seguinte narração:

“Após a realização deste primeiro exercício passei para a parte fundamental da aula, com o espaço já devidamente dividido e com “instrutores” em cada estação.” (26 de novembro de 2018).

O facto de os alunos se encontrarem desmotivados para a realização da aula, deixava-me triste e cabisbaixo. Apesar deste aspeto era necessário refletir o porquê de os alunos se encontrarem assim desmotivados tentando arranjar várias estratégias. Como é possível observar no excerto seguinte, as reflexões eram a base para a evolução:

“Na turma de 11º CM, houveram momentos difíceis. A vontade dos alunos não estava presente na aula o que me deixava cabisbaixo e triste. Porém tentei sempre cativar os alunos para o desenrolar da aula, apesar dos mesmos não quererem estar presentes na mesma” (Diário de Bordo 27 a 31 de maio).

Apesar de serem alguns pontos que me deixaram cabisbaixo e triste, decidi ir sempre à luta e mostrar-lhes o amor e carinho que tenho por esta profissão. Durante o desenrolar da PES, foi possível observar essa evolução e melhoria na parte dos alunos. Sempre que observava os alunos motivados e empenhados na tarefa, deixava o exercício rolar, ultrapassando o tempo estabelecido para cada exercício, como é possível observar neste excerto.

“Neste exercício pude observar/sentir que a turma estava empenhada durante toda a competição atingindo a fase de aceleração e a velocidade maximal. O tempo planeado para este exercício, ultrapassou o planeado devido ao empenho da turma. Porém como senti que o empenho da turma era bastante elevado, decidi dar mais ênfase ao exercício.” (Reflexão aula 02 de novembro de 2019).

As reflexões serviram também para observar quais os erros que realizava em cada modelo de ensino e se a turma se encontrava a aderir ao mesmo. Numa fase inicial, primeiro período, utilizei os modelos instrucionais baseado no professor. Este modelo, centra-se numa instrução dirigida pelo professor. Segundo Mesquita e Graça (2009, p. 48), “o Modelo de Instrução Direta caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem. Neste domínio, o professor realiza o controlo administrativo, determinando explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos”.

A proximidade crescente com os alunos e um maior conhecimento destes, fez-me sentir confiança em experimentar novos modelos instrucionais. Desta forma, no início do segundo período, decidi abordar as aulas de EF de forma diferente, aplicando instrução os modelos instrucionais centrados no aluno.

Com a implementação deste novo modelo de ensino, houve o cuidado de mostrar o modelo e de explicar à turma, como este se iria desenrolar ao longo da UD. O seguinte excerto descreve o mesmo:

“Esta foi a primeira aula, após apresentação, que se começou a realizar o MED. Antes do início da aula, enquanto montava o material, sentia-me um pouco nervoso por estar a utilizar este modelo pela primeira vez, não tendo a certeza qual seria a atitude dos alunos quando chegassem à sala de aula e se cumpririam as regras estabelecidas do modelo, nomeadamente trazer a camisola com a cor da equipa e o seu grito de guerra.” (07 de janeiro de 2019)

De acordo com Siedentop, Hastie, e Mars (2004, p. 7) o MED, foi criado com o objetivo de tornar os estudantes desportivamente competentes, desportivamente cultos e desportivamente entusiastas, ou seja, “(...) ambitious goals of Sport Education: to educate students to be players in the fullest sense and help them develop as competent, literate, and enthusiastic sportspersons” utilizando a competição como principal ferramenta para introduzir a cultura desportiva, melhorar a técnica individual e coletiva, como é possível observar no excerto seguinte:

“Logo no início da competição salientei o facto de que os alunos tinham que se cumprimentar, realizar o grito de guerra e verificar quem começava com a posse de bola. Para além destas regras impostas relacionadas com a cultura desportiva, mencionei que o campo estaria dividido em duas zonas, e que cada equipa tinha que se dividir de igual número em cada área (ofensivo e defensivo).” (21 de janeiro de 2019).

Contudo, nem em todas as turmas foi possível observar o empenhamento motor e dedicação que pretendia por parte dos alunos. De forma, a tentar manter o melhor ambiente possível, decidi pegar no melhor de cada um destes modelos instrucionais e adaptá-los à realidade vivida na escola. Com esta estratégia foi possível observar uma evolução satisfatória no empenho e dedicação dos alunos nas aulas de EF, deixando assim uma marca pessoal nestes alunos. O seguinte excerto comprova o mesmo.

“Da segunda aula até à aula número 62 que não me param de surpreender devido ao seu esforço, dedicação e motivação em cada uma das aulas, sempre com esperança de serem melhores” (Diário de bordo 13 a 17 de maio).

Durante a PS, as reflexões juntamente com os diários de bordo, tornaram-se cada vez mais importante para (re)construir o seu método de ensino. Para Alarcão (2007, p. 41), o professor

reflexivo assume-se como “uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. Importa referir que são estes os momentos em que o professor irá ter reflexos na sua ação. Retomando a perspetiva de Alarcão (2007, p. 46), “queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”.

4.1.2. Realização Instrução, Gestão, Disciplina, Clima, Ajustamentos

4.1.2.1. Dimensões da Intervenção Pedagógica

Na realização do ensino da EF a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação. Tal como nas outras disciplinas a aula presente, em EF, a unidade pedagógica e organizativa básica e essencial do processo de ensino. Constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor (Drews & Fuhrmann, 1980).

É na realização do processo de ensino, onde o professor realiza uma intervenção pedagógica, onde se evidencia aprendizagem por parte dos alunos, isto é, onde o professor passa do plano mais académico e teórico para o plano mais prático. Segundo Bento (2003), na realização do ensino da EF a aula constituiu uma ligação no processo de educação e formação. Desta forma, “a ação pedagógica da aula deve ser global, norteando-se por uma perspetiva lata das tarefas formativas e educativas”, sendo que “a formação dos alunos deve ser realizada em todo o tempo da aula, desde o primeiro até ao último minuto” (Bento, 2003, p. 107). Importa por este motivo, descrever a realização da minha experiência de PS, onde me foquei em quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, gestão, disciplina e clima de aula. Siedentop (1991), refere que as quatro dimensões do PEA estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer momento de ensino.

4.1.2.1.1. Instrução

Segundo Arends (2008, p. 416) “(...) o sucesso depende largamente da utilização da linguagem e de processos de comunicação. (...)” Desta forma, “o discurso através da linguagem é também central para o que se passa na sala de aula”. (Arends, 2008, p. 416).

Segundo este raciocínio, o discurso do professor torna-se uma importante condição para que exista aprendizagem por parte dos alunos. Por conseguinte, a instrução, “(...) ocupa um lugar

nobre, ao referenciar-se à informação diretamente relacionada com os objetivos e a matéria de ensino” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 69).

A instrução foi uma das minhas grandes dificuldades sentidas no início da PS e que ao longo desta se foi dissipando, nunca deixando, contudo, de ser uma das minhas grandes preocupações.

A consciência de que a instrução é decisiva na aprendizagem e a pouca experiência que tinha neste processo faziam-me sentir algum desassossego. Sentia como constrangimento o tempo excessivo que utilizava em cada momento de instrução, reduzindo o tempo de empenhamento motor, em cada um dos exercícios programados, ou dificuldade na conclusão do estabelecido para o plano de aula. Procurei, deste modo, selecionar melhor a informação a ser transmitida. Como refere Rosado e Mesquita (2009, pp. 72-73) “a decorrente redução de informação depende, entre outras, de variáveis ligadas à natureza da própria informação, como sejam a estrutura e o conteúdo da informação, o número de ideias, a extensão da informação, a sua densidade, o momento em que é emitida, etc.”

Paralelamente utilizava exemplos práticos, que tinham a vantagem de prender a atenção dos alunos. Segundo alguns autores, “a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportivas. Esta envolve a transmissão de elementos informativos, mas, também, um efeito persuasivo, abrangendo processamento consciente e inconsciente” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 69). As emoções que colocava no momento da instrução, contribuía, para que por vezes se gerasse alguma indisciplina. De modo a contrariar, este facto, a instrução dada no início das sessões, continha os objetivos da aula e a ligação com a anterior, mas sem focar muito os novos conteúdos a abordar. Isto era feito, na apresentação das tarefas juntamente com a contextualização do conteúdo, a sua importância, objetivos a alcançar, organização, equipas, para conter o entusiasmo dos alunos.

No final de cada instrução, procurava dissipar as dúvidas e quando as havia na realização dos exercícios deslocava-me a cada grupo para fazer as devidas correções. como é possível observar no excerto seguinte:

“Durante a realização do exercício observei que as alunas Ana Lisboa e Zita Ferreira, estavam a realizar o passe muito perto uma da outra, não aproveitando deste modo o espaço existente. Para corrigir estes problemas, parei o exercício e repeti-o com os mesmos erros, pedindo às alunas que observassem ao mesmo tempo que apontava o que tinham de fazer.” (26 de outubro de 2018).

Apesar de ter aprendido a transmitir mais facilmente a informação aos alunos através da linguagem corporal e explicação oral, obtendo a compreensão dos mesmos, a análise da instrução, também passou ao nível dos modelos instrucionais utilizados no ensino, da demonstração, da variedade, especificidade, frequência e ciclo de FBP.

No que concerne aos modelos instrucionais, a eficácia de ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos instrucionais que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino e treino do desporto (Isabel Mesquita & Graça, 2009). Os modelos, como ferramentas de ensino, ajudaram-me não só, numa instrução completa e direta aos alunos, como serviram de ferramenta para o desenvolvimento da autonomia e descoberta deles. Deste modo, de forma a manter um ensino equilibrado, favorável e tendo sempre como base a instrução, utilizei essencialmente o MID e o MED.

O MID, é um dos modelos instrucionais baseado no professor e foi o primeiro modelo abordado e mais utilizado por mim. No MID “(...) são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, em que a monitorização e o controlo estreito das actividades dos alunos são a nota dominante” (Mesquita & Graça, 2009, p.46). O recurso a este modelo permitia-me ter inicialmente o controle que queria obter e a decisão de todo o PEA. Apesar dos alunos não serem tão estimulados, era confortável para mim a utilização deste modelo. Além disso, mostrava-se “(...) particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado” (Mesquita & Graça, 2009, p. 51), sendo possível observar a evolução dos alunos com a sua utilização.

De modo a alargar o meu leque de experiências, no início do segundo período, procurei abordar o MED, na modalidade de corfebol. Contudo, com o passar do tempo, foi perceptível que os meus alunos não reuniam características de compromisso e responsabilidade para que a experiência desse modelo fosse aplicada na sua totalidade. Pode-se assim dizer, que retirei do MED, aspetos que no decorrer da PS, se mostraram mais positivos. Estes consistiram na colocação dos alunos por grupos de aprendizagem heterogéneos, com a expectativa de todos contribuírem de igual forma para o processo e resultados de aprendizagem, em que a tarefa era proposta por mim.

À semelhança do MED as equipas, mantinham-se durante toda a UD. As sessões eram compostas por uma parte de treino e exercitação, controladas por mim, e outra de competição formal, com pontuações pelo desempenho motor, fair-play e empenho.

Também no final das sessões, para precaver o arrefecimento e aborrecimento dos alunos, encurtava a conclusão da aula, fazendo uma instrução concisa do que tinha sido realizado e aprendido, juntamente com o reforço da coesão da turma, através também do grito de guerra.

Na instrução, devemos incluir os “(...) comportamentos, verbais ou não-verbais (e.g. exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras formas de comunicação, nomeadamente não-verbais), que estão intimamente ligados aos objetivos da aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2009, p. 69).

No início da PS, convencia-me de que os alunos, ficariam satisfeitos e informados apenas com a instrução verbal. Porém, com a observação da realização do exercício, rapidamente compreendi, que os alunos não tinham a total compreensão do que era pretendido. Deste modo, era necessário reunir de novo a turma, procedendo à demonstração.

Deste modo percebi que a demonstração tem de estar em simultâneo ou imediatamente a seguir à instrução. No entanto com a repetição de alguns exercícios, sempre que a demonstração não fosse necessária já não a fazia.

Durante o processo de demonstração, existiam questões que se tornaram pertinentes às quais procurei responder. Quem demonstra? O professor, qualquer aluno ou um bom aluno? Segundo, onde se demonstra? Terceiro, qual a quantidade de exercício que se demonstra? Todo? Apenas uma parte? O objetivo central do exercício? Quarto, se a demonstração não está a correr como o pretendido, o que fazer? Mudar o aluno executante? Corrigi-lo? Enquanto EE, antes da prática estas questões, nem se quer foram questionadas. Foi o contacto com a realidade, que me fez compreender a necessidade de encontrar respostas a estas questões, pois uma demonstração mal-executada, não concluída ou no local errado pode facilmente comprometer uma aula.

Para além dos momentos de instrução dos vários exercícios, os FBP também foi alvo de análise. Senti que, dada a facilidade que tinha em exprimir-me através da linguagem corporal e em simultâneo com a explicação oral, facilmente conseguia transmitir a informação aos alunos conseguindo que estes compreendessem o pretendido, como é possível observar o mesmo no seguinte excerto.

“A título de exemplo a aluna Lara não empurrava a bola contra o chão. A estratégia encontrada foi de deslocar-me até perto da aluna e colocar a mão dela sobre a minha de forma a perceber como realizava o movimento. De seguida foi possível observar uma evolução notória da parte da aluna ao nível do drible.” (14 de fevereiro de 2019).

Durante a lecionação das várias aulas, tinha em atenção os vários FBP realizados, tentando ser sempre o mais eficaz possível. Segundo Black e William (2006) um FB deve referir-se ao trabalho dos alunos, aconselhando-os sobre o que podem fazer para melhorar, sem utilizar juízos de valor. O FBP deve ser consistente, contínuo e persistente (Wiggins, 2012). O excerto seguinte é exemplo do mesmo.

“Após esta correção, observei que a aluna Beatriz Moreira tinha bastantes dificuldades na realização do exercício. Desta forma, pedi à aluna para exercitar o exercício ao meu lado, de forma a corrigir os aspetos negativos. Após essa correção pude verificar uma melhoria enorme na sua execução.” (22 de outubro de 2018).

O FB torna-se assim um importante recurso que influencia diretamente a qualidade e a intensidade da interação entre os agentes educacionais participantes (Vrasida & MsIssac, 1999).

De acordo com Santos (2003), o FBP deve ser claro, apontar pistas para uma futura, incentivar a reanálise da resposta, permitindo que seja o aluno a identificar e corrigir o erro, como é possível observar na reflexão seguinte:

“Neste momento decidi realizar um pouco do método de ensino de Aprendizagem Baseada em Perguntas e questionar à aluna qual era a solução mais viável. Nesse momento a aluna respondeu que teria de lançar ao cesto. De seguida foi realizado mais uma questão à aluna. Desta vez questioneei-lhe que movimento teria de realizar com o corpo para poder lançar ao cesto ao qual a aluna respondeu que teve de virar-se para o cesto para poder lançar.” (03 de dezembro de 2018).

Desta forma pode-se concluir que o FBP deve ser realizado com uma linguagem acessível ao aluno, concreta e contextualizada (Bruno, 2006) sendo pensado, estruturado e devidamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos, de modo a conduzir o aluno a uma ação ou conjunto de ações (Fernandes, 2005).

4.1.2.1.2. Dimensão, Gestão e Organização da Aula

A gestão da aula, segundo Sarmento, Rosado, Rodrigues, Veiga, e Ferreira, (1990) entende-se o conjunto de comportamentos do professor que controlam o tempo, os espaços, os materiais, as atividades da aula e o comportamento dos alunos.

As excelentes instalações da EC, permitiram ter sempre meio pavilhão disponível para lecionar as aulas, independentemente das condições meteorológicas. Em algumas situações, o pavilhão esteve disponível na sua totalidade. Porém a confusão (barulho) instaurada no pavilhão, ou a falta de material, sempre que este era partilhado com outra turma, fazia com que procurássemos alternativas, de forma a que o PEA, não saísse prejudicado. Alguma das vezes, essa alternativa passou por se utilizar os espaços desportivos exteriores ao pavilhão, da EC. Deste modo, no início da aula, os alunos eram informados do local da realização da aula, como é possível observar no excerto seguinte:

“Devido ao bom tempo presente pela parte da manhã, decidiu-se trocar o local da aula do pavilhão B, para o campo exterior. Esta necessidade advém da necessidade de ter mais espaço, conseguindo assim ter uma maior organização da aula e um maior número de cestos disponíveis (cinco).” (10 de dezembro de 2018).

Rosado e Ferreira (2011) referem que o professor deve procurar aumentar o tempo de atividade motora específica, rentabilizando o tempo útil da aula, com vista a otimização do tempo disponível para a prática, do tempo na tarefa e do tempo potencial de aprendizagem. De igual modo, Mesquita (2000) refere que a forma que o professor gere o tempo de aula, tem uma influência direta no tempo que os alunos têm disponível para a prática. Devido à minha inexperiência enquanto docente, existia a necessidade de ter sempre o cuidado de ter todo o material pronto antes do início da aula, tornando-se assim a primeira rotina diária a ser realizada.

“De modo a evitar tempos mortos no decorrer da aula, todo o material para o primeiro e segundo exercício, foi cuidadosamente montado antes do início da aula.” (07 de novembro de 2018).

Sempre que possível, nas tarefas de montagem e arrumação de material, recorri à ajuda dos alunos para o processo se tornar mais rápido.

Contudo, com o desenrolar da PS e após ter estabelecido esta rotina, foi possível observar que a quantidade de material estabelecida para algumas aulas não era suficiente. Sabendo que não poderia abandonar a sala de aula era necessário encontrar uma estratégia de forma a obter o material necessário para o decorrer da mesma, como é possível observar no excerto seguinte:

“Ao meu sinal, os alunos que estavam sem colete, tinham de tentar tirar o colete aos seus colegas. Durante este jogo, senti uma grande dificuldade derivado aos poucos coletes que existiam. Como forma de contornar esta situação, não perdendo a dinâmica e a concentração

da aula, pedi à aluna Beatriz Moreira, para ir buscar mais coletes à arrecadação.” (15 de outubro de 2018).

Segundo Siedentop (1991), um sistema eficaz de tarefas de organização inicia-se pela criação de regras e rotinas no que respeita aos comportamentos apropriados e inapropriados. Entende-se por regras uma fonte de enquadramento regulador das interações entre os diversos intervenientes, sendo um pilar fundamental da segurança física e emocional, promotoras de uma maior atenção e participação (Rosado & Ferreira, 2011). Algumas das regras estabelecidas, logo na primeira aula, foram a não utilização de telemóveis, fazer aulas com os relógios, pulseiras, colares e brincos. Para além destas regras, outras implementadas, foi a proibição de mastigar pastilhas elásticas e os alunos de cabelo comprido, terem-no solto. A tolerância de chegada à aula era de cinco minutos depois do toque. No caso de um dos alunos chegasse depois do mesmo, obtinha uma falta de atraso. Para além destas regras gerais, outra das regras implementadas em todas as turmas, relacionou-se com a higiene pessoal do aluno, tendo sido logo abordada no início do ano letivo. Esta regra, obrigava os alunos a trocarem de roupa após a aula e tomassem um banho ou se lavassem convenientemente.

As regras estabelecidas rapidamente passaram a rotinas. Com a implementação desta rotina, tinha como obrigação de me certificar que todos os alunos a cumpriam e se compreendiam a importância de o fazer. Os alunos adquiriram esta rotina sem grandes inconvenientes e cumpriram-na até ao fim.

A segunda rotina, adveio da necessidade de proporcionar ao aluno uma maior densidade motora na aula de EF. Com os alunos ficou estabelecido um tempo para se equiparem devidamente para o início da aula e um tempo para tratarem da sua higiene no final da aula. Estes tempos, obrigaram a uma diminuição do tempo de densidade motora. O facto de os alunos serem sempre cumpridores desse tempo instituído passaram a “pasta” para mim, de criar exercícios com elevada densidade motora no decorrer de toda a aula. Porém, nem sempre estive à altura deste desafio. O facto de estar ligado ao treino, fazia com que, algumas vezes, não olhasse para os alunos como discentes, mas sim como atletas. Esta dificuldade, fez com que fossem criados exercícios propícios para o treino onde o atleta teria de realizar aquele exercício para aperfeiçoar a sua técnica individual e não para se divertir numa aula de EF, como é possível observar no excerto seguinte.

“Sempre que via melhoria neste exercício nos grupos ia pedindo para aumentar a sua intensidade, de forma a aumentar o número de repetições do passe e da receção e a velocidade

de execução. O tempo de instrução deste exercício foi bastante rápido assim como a sua demonstração. Contudo o tempo de permanência neste exercício foi em demasia, tornando-se enfadonho para os alunos.” (26 de outubro de 2018).

Apesar de na construção do plano de aula achar interessante realizar este exercício, pois era possível exercitar e melhorar os vários aspetos técnicos e táticos caraterísticos da modalidade compreendi, com ajuda do OC, que era um exercício próprio para treino e não para um contexto de aula. Desta forma, era essencial mudar esta postura, tornando-me o professor que os alunos precisavam e não o professor-treinador que apresentei aos mesmos.

As rotinas são promotoras de uma boa gestão da aula, que segundo Siedentop e Tannehill (2000) representam um método para executar tarefas específicas na aula, devendo ser implementadas logo no princípio do processo de lecionação, de forma a serem consolidadas e assumidas como hábitos. Assim, desde o primeiro dia de aulas incuti, hábitos e rotinas.

De forma a conseguir associar o nome ao aluno, implementei desde o primeiro dia de aulas, a realização do registo de assiduidade e pontualidade, sempre feita no início de cada aula.

Outra das rotinas surgiu, em conjunto com NPS, como forma de potenciar a maior densidade motora na aula. Em cada uma das modalidades, tanto coletivas como individuais, a turma realizava sempre exercícios de condição física. Esta foi uma das rotinas, criadas durante a PES. Contudo, de forma a obter um resultado positivo, o professor deve “(...) experimentar diferentes sistemas de gestão e avaliá-los de forma a aumentar o tempo de aprendizagem escolar” (Arends, 2008, pp. 90-91). Com o desenrolar das várias UD, foram testados vários momentos em que a condição física deveria de ser aplicada. Porém, compreendemos que a melhor fase, seria no início da aula. Desta forma, aproveitávamos estes primeiros exercícios como estratégia de realizarmos a ativação geral. Estes exercícios, tiveram como objetivo tornarem-se uma ferramenta eficaz na condução de estilos de vida ativos no futuro. Como estratégia, um dos desafios lançados aos alunos, era de realizar o maior número de repetições possíveis aula após aula. Para Boyle (2004, p. 3), a condição física “é um conjunto de movimentos que ensina os atletas a lidar com o seu peso corporal em todos os planos de movimento”, é um tipo de treino geral, adequável a qualquer tipo de modalidade, pois recorre a exercícios que englobam habilidades motoras simples. Deste modo, a condição física constitui um conjunto de exercício que promovem a aptidão física com base nos “padrões do movimento” que servem de base para a realização de um vasto número de tarefas do quotidiano ou técnicas desportivas (Garganta & Santos, 2015).

“(...) comecei com exercícios de condição física, onde tinha como objetivo melhorar a resistência aeróbia e anaeróbia e os seguintes grupos musculares (...) A nível da organização destes exercícios, foi algo muito rápido de se fazer, pois em cada estação tinha uma folha com a designação das respetivas equipas, dividindo de imediato a turma pelas suas respetivas equipas. Nessa folha, também estava indicado quais os exercícios que os alunos iriam realizar, como o número de repetições que efetuavam.” (01 de outubro de 2018).

Sendo que a condição física, no início da aula se transformou em rotina, era necessário cativar os alunos para a prática da mesma. Desta forma, foi criado um caderno de exercícios onde os alunos realizavam o registo do número de repetições realizadas em cada um, assim, como as escolhas dos mesmos. Com esta estratégia, para além de conseguir cativar os alunos para a prática da condição física, conseguia também promover a autonomia dos mesmos, como é possível observar no seguinte excerto:

“De seguida, foi entregue a cada dupla o caderno onde iriam contabilizar o número de séries que realizam em cada exercício de condição física e em cada aula. Desta forma os alunos conseguiam observar a sua evolução ao longo da unidade didática.” (01 de março de 2019).

Na lecionação das várias UD's, houve a necessidade de se acrescentarem outras rotinas. Sempre que o exercício envolvia material (bolas, raquetes, volantes, etc.) os alunos só podiam ir buscá-lo após a instrução do exercício. Deste modo, conseguia manter a concentração dos alunos no momento de instrução.

Na primeira modalidade lecionada, andebol, apenas esteve disponível meio pavilhão. Desta forma, decidi dividir a aula em dois grupos. Enquanto que um dos grupos realizava uma situação de jogo, onde se exercitasse os aspetos táticos, no outro espaço exercitava alguns aspetos técnicos. Esta estratégia, fazia com que os alunos estivessem concentrados nas várias tarefas propostas. Durante o decorrer da UD, foram realizados exercícios de resistência aeróbia de forma aos alunos prepararem-se para o corta-mato escolar. Com a aproximação do mesmo, foi importante intercalar a UD de andebol com a de atletismo. Desta forma, era importante realizar, no início da aula, a corrida de resistência aeróbia.

Com a introdução desta rotina, os alunos sabiam qual o percurso que teriam de realizar todas as aulas, juntamente com o número de voltas a realizar. Para além destes dois aspetos, os alunos no final de cada percurso realizavam a medição da sua frequência cardíaca de forma a avaliar o esforço praticado por cada aluno.

Com a modalidade seguinte (basquetebol), devido à falta de cestos para o número de alunos a realizar aula, foi necessário dividir o mesmo em dois campos, criando desafios para cada um dos cestos. Desta forma, era essencial que os alunos tivessem a sua própria autonomia e organização, não quebrando a dinâmica da aula. Como afirma Arends (2008, p. 211) “a gestão da sala de aula não é um fim em si mesma, mas faz parte da totalidade do papel de liderança do professor. (...) Os gestores eficazes estabelecem regras e procedimentos claros, ensinam essas regras e procedimentos aos alunos e orquestram cuidadosamente as actividades da sala de aula durante os períodos instáveis como o início e o fim da aula e as transições”.

Os alunos, facilmente compreenderam e se habituaram a esta rotina. Era possível observar que os mesmos, automaticamente já se juntavam pelos grupos de trabalho e colocavam-se nos vários campos destinados a cada equipa.

No segundo período, com a lecionação das modalidades de Corfebol, Badminton e Voleibol, houve a necessidade de dar mais autonomia aos alunos, na montagem e desmontagem do material. Contudo, esta estratégia acabou por não dar resultado. Derivado à falta de responsabilidade, apresentado por alguns alunos, foi necessário reestruturar esta rotina. Desta forma, utilizando como estratégia organizacional, todas as equipas teriam de arrumar o material do seu campo. O excerto seguinte é exemplo do mesmo.

“No final da aula, como rotina, cada equipa guardou o seu material e realizou o seu grito de guerra.” (11 de fevereiro).

Nas modalidades de Corfebol e Voleibol, os alunos tinham como rotina, sentarem-se à minha frente para demonstrar o exercício. Numa primeira fase, era obrigatório os alunos colocarem as bolas dentro do carrinho, posteriormente, já mantendo o bom comportamento, conservavam as bolas com eles, paradas debaixo dos braços.

Nestas UD dei prioridade à realização de torneios. Desta forma, cada equipa tinha o seu capitão. Como é possível observar no próximo excerto, o capitão não era só responsável, por indicar quais eram os alunos em falta, como ficava responsável, por indicar os pontos realizados em cada competição, juntamente com o aquecimento de cada equipa, na realização dos torneios.

“No início da aula foi pedido a cada capitão que realizasse a ativação geral da sua equipa. Ao contrário do que aconteceu na terceira aula da unidade didática de corfebol foi possível observar que a turma se encontrava devidamente motivada na realização da tarefa proposta, realizando aspetos técnicos, (passe de peito, passe de ombro, passe por cima, passe por baixo,

lançamento de fora parado e lançamento na passada) característicos da modalidade.” (25 de fevereiro de 2019).

Na UD de ginástica acrobática, foram criadas estratégias onde se exercitasse a autonomia dos alunos. Uma das estratégias foi a criação de um caderno de exercícios, onde os alunos registavam os exercícios que realizavam durante as aulas. Como rotina, os alunos teriam de pegar no seu caderno e escolher quais os exercícios que pretendiam realizar. Esta dinâmica dos exercícios, envolvia organização e autonomia dos alunos, pois cada aluno era responsável pelo seu caderno de exercícios.

No último período apenas foi lecionado a UD de Futebol. Nesta modalidade, mantive todas as rotinas criadas com o desenrolar da PES. Sempre que havia a necessidade de mudar de espaço, reunia todos os alunos no pavilhão onde a aula iria ter início, passando de seguida para o campo de futebol exterior.

Na turma partilhada, por lecionarmos uma disciplina específica do curso, apenas foram abordadas duas modalidades, atletismo e ginástica. Nesta turma, também houve a necessidade de criar algumas rotinas. Sendo que eram aulas realizadas por turnos, cada um ficava responsável pela montagem e desmontagem do material. Contudo, com a falta de tempo criada na montagem do material, foi decidido montar todos o material necessário para a mesma, antes do início da aula, sendo que toda a turma, ficava responsável pela arrumação do material. Desta forma, existia uma maior rentabilização do tempo.

Para além das rotinas criadas para cada UD, foi necessário criar hábitos, de cooperação, espírito de grupo, fair-play e autossuperação, tendo conduzido os alunos a adquirirem estes valores. Uma das estratégias foi a realização do grito de guerra da turma. Todas as aulas terminavam com o mesmo. Sempre que um aluno não fazia aula, tinha de ir para o meio do círculo, onde sofria uma consequência da turma. Este momento, era interpretando com muito respeito e alegria.

Estas rotinas, ajudaram-me numa melhor gestão da aula, ajudando-me a centrar mais no PEA. Todavia, estes procedimentos devem ser revistos e experimentados, de forma a garantir o sucesso no PEA. “Também o procedimento metodológico é variável; do instrumentário metodológico e do “arsenal” de meios o professor retira os mais ajustados e concordantes com o painel de condições (materiais, pessoais, temporais) e com a especificidade de tarefas a enfrentar na aula” (Bento, 2003, p. 109).

Siedentop e Tannehill (2000) apontam que a redução do tempo de início de aula, a realização rápida da chamada, a procura de uma estratégia para captar a atenção dos alunos, a diminuição dos tempos de gestão e de transição dos exercícios, a utilização de métodos para reunir os alunos junto do professor, a definição de rotinas e a produção de um bom ritmo de aula, estão na ordem de um controlo da turma eficaz e de um desvio dos comportamentos inapropriados por parte dos alunos. A estruturação das rotinas, não só contribuiu para uma melhor gestão da aula como também me transmitiu segurança resultando num clima de aula agradável.

4.1.2.1.3. Controlo e Disciplina da Turma

Uma boa gestão dos aspetos disciplinares, envolve a explicitação e a justificação das regras, a sua negociação e a implementação de procedimentos justos e razoáveis, num ambiente simultaneamente exigente e tolerante é crucial (Rosado, 2007). Deste modo, a dimensão “disciplina” abrange os comportamentos e técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor para modificar e promover comportamentos apropriados. (Aranha, 2004). Desta forma, sempre que um aluno apresente uma manifestação através de um comportamento inapropriado ou injustificado, como é representado no excerto seguinte, o professor deve intervir imediatamente, de forma a não prejudicar o normal e o bom desempenho da aula, ou que ponha em causa a segurança dos alunos.

“Após a abertura dos canais de comunicação, senti que os alunos encontravam-se predispostos a escutarem as indicações deste novo exercício. Durante a instrução os alunos Tomás e Bernardo decidiram continuar a comunicar entre si, não apresentando atenção à instrução inicial do exercício.” (28 de janeiro de 2019).

Este tipo de comportamentos, tornavam o PEA, mais complicado devido à falta de atenção por parte dos alunos. Porém, em contrapartida, sempre que observava um comportamento positivo da turma, valorizava as boas ações aproveitando para os elogiar, como é possível observar no excerto seguinte.

“Para além deste aspeto indiquei aos alunos que o comportamento que têm nas aulas de educação física devem-no ter em toda a sua vida, pois só com a motivação e empenho é que conseguiram conquistar o que ansiaram toda a sua vida.” (Diário de bordo 13 a 17 de maio).

Apesar do comportamento de alguns alunos, não ser digno de uma sala de aula, e haver a necessidade de colocá-los de castigo, preferia manter uma disciplina positiva, procurando,

basicamente, reforçar os acertos e não os erros. Através do apoio da empatia, paciência, compreensão, acolhimento, respeito à individualidade de cada criança, limites, autoconhecimento e exemplos positivos (Nelsen, 2015).

4.1.2.1.4. Clima da Aula

Para o professor estabelecer um clima positivo necessitar de criar uma relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências de movimento podendo assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive (Gómez, 2000) proporcionando um ambiente positivo e agradável.

Segundo esta linha de pensamento, Siedentop (1983) refere que ao ensinar uma determinada atividade/modalidade, pode comunicar com ou sem entusiasmo: a presença ou ausência de entusiasmo na mensagem torna-a mais ou menos convincente.

De acordo com Banks (2001) professores que compreendem a dinâmica cultural e política das escolas, dos estudantes e das comunidades onde estes se integram, relacionam-se melhor com os praticantes e conseguem maiores níveis de empenhamento destes. Desta forma, era necessário conhecer o ambiente da comunidade escolar de forma a constituir fatores educativos fundamentais para o PEA.

Deste modo, era necessário criar empatia e uma boa comunicação com os meus alunos, dando-lhes espaço para agir normalmente. Sabendo que era a única aula onde os alunos conseguiam se exprimir corporalmente e libertarem as suas próprias emoções, era necessário criar um clima positivo. Desta forma, para uma otimização do clima de aula, é importante mencionar que existem diferentes fatores que podem influenciar o mesmo. Por conseguinte, é necessário criar estratégias que aumentem a motivação dos alunos, na complexidade e na dinâmica de aula, criando um ambiente de ensino entusiasta e propício ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

De forma a que seja possível cumprir com os objetivos propostos, é necessário existir um ambiente positivo e onde a tonalidade emocional seja significativa. Para tal é preciso reconhecer que os praticantes conferem primazia às qualidades humanas e relacionais dos professores (Mesquita, 2004).

Em jeito de conclusão, é importante salientar que o EE deve procurar proporcionar um ambiente de aula agradável e entusiasta, como uma relação harmoniosa com todos os alunos da turma. Desta forma, no final de cada aula, ao realizar o grito de guerra, abordava as melhorias de cada um dos alunos, aumentando a coesão do grupo turma/professor, sem nunca perder o controlo da mesma.

Em suma, esta dimensão, enquadra-se com a minha personalidade, a minha forma de ser e de estar. Em cada uma das aulas, saía com o mesmo sorriso que entrava, sendo que não existe melhor maneira de gerar um clima positivo.

4.1.3. Avaliação Tipos, modalidades, formatos e autoavaliação

Com a realização das várias UD, foram realizados dois tipos de avaliação. A avaliação prognóstica, denominada como avaliação diagnóstica e avaliação classificatória, denominada como avaliação sumativa. Segundo Rosado, Dias, e Silva (2002, p. 71) “a avaliação pode ser entendida como a tarefa de recolher, analisar e interpretar diversos elementos reunidos ao longo do tempo, acerca de um produto ou sistema de ensino, no sentido de verificarmos em que medida foram alcançados os objetivos de ensino”.

Com o processo de avaliação é possível observar o desenvolvimento dos alunos ao longo do ano letivo. O facto de avaliar, apoia o docente a encontrar determinados erros ou falhas no PEA, que devidamente analisados podem ser resolvidos ou melhorados. Bento (2003), comprova este entendimento ao afirmar que a planificação e a realização, juntamente com a análise e a avaliação do ensino, são consideradas tarefas primordiais do professor. Segundo este raciocínio a avaliação torna-se uma mais-valia para o professor, na medida em que o ajuda a tomar decisões mais acertadas e coerentes. Deste modo, Metzler (2000), entende que a avaliação é uma das principais dimensões do ensino, permitindo classificar a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos estabelecidos, tornando-se assim indiscutível a importância da avaliação. Desta forma, é fundamental, definir quais os critérios a serem avaliados e os seus domínios.

Segundo Gonçalves, Albuquerque, e Aranha (2010), os domínios que, normalmente, são avaliados na disciplina de EF relacionam-se com a componente motora, a sócio afetiva e a cognitiva. Existem três modalidades de avaliação, no que diz respeito à condução de uma determinada unidade de ensino, sendo elas a diagnóstica, a formativa e a sumativa (Gonçalves et al., 2010).

4.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

Segundo Sant'anna, (1995) a avaliação diagnóstica “visa determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem.”. Desta forma, a avaliação diagnóstica procura saber se o aluno possui os pré-requisitos que lhe permitam iniciar uma nova aprendizagem (Bloom, Hastings, & Madaus, 1983) de forma a se obter informações que auxiliariam na forma de desenvolver o PEA.

Segundo Pacheco (1994) a avaliação diagnóstica “corresponde quer ao momento de avaliação inicial (início do ano letivo, trimestre, unidades letivas...) quer ao momento, de avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados pré-requisitos, para abordar determinados conteúdos (...) Pela sua natureza, os dados assim recolhidos não devem nunca contar para a progressão dos alunos, mas apenas servir de indicador para o professor”. Com base nesta avaliação, procurei ajustar o PEA ao nível dos estudantes. Desta forma, a avaliação diagnóstica permitiu-me a recolha de informação para que fosse possível planear e definir objetivos para cada matéria de ensino, de forma a potencializar o desenvolvimento dos mesmo (Gonçalves et al., 2010).

A modalidade de Corfebol, por ser uma modalidade que os alunos nunca obtiveram contacto com a mesma, não foi necessário realizar uma avaliação diagnóstica do início da UD. Em cada uma das restantes UD, a primeira aula foi dedicada a uma avaliação diagnóstica, tendo sido criados instrumentos de avaliação em formatos de grelhas com critérios definidos pelo NPS e coadjuvados pelo OC. Para cada UD, era realizado uma grelha com os critérios que pretendíamos observar em cada uma das turmas. Devido a um elevado número de critérios a observar tornava-se difícil conseguir avaliar todos os alunos, no tempo e no espaço de uma aula. Com o desenrolar da PS, fomos compreendendo a necessidade de reajustar a grelha de avaliação, retirando alguns objetivos que não eram essenciais para perceber o nível do aluno.

Durante a avaliação diagnóstica, experimentei avaliar aluno por aluno, preenchendo todos os critérios e só depois passar para o aluno seguinte. Rapidamente, compreendi que o tempo dispensado, para esta tarefa, era demasiado elevado, havendo a necessidade de encontrar um equilíbrio entre as duas. Em conversa com o OC, acerca da avaliação diagnóstica compreendi que poderíamos realizar correções àquilo que observamos, estando já a promover a aprendizagem dos alunos e a perder menos tempo de aula. Este foi mais um momento formativo que tive oportunidade de experimentar ao longo da PS. Foi importante compreender como posso contornar os obstáculos impostos pela avaliação diagnostica, pois acho-a imprescindível e

pretendo realizá-la ao longo da minha profissão. A avaliação diagnóstica, é na minha opinião importante, por nos permitir observar e conhecer as necessidades dos alunos, orientando assim o PEA.

4.1.3.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa segundo (Sant'Anna, 1995) “é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares”.

A avaliação formativa ocorre durante a realização de uma UD. Esta avaliação tem uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão, servindo como elemento regulador do PEA e de controlo de qualidade do sistema educativo. Segundo Gonçalves et al. (2010, p. 59) a avaliação formativa “(...) está sempre presente, na medida em que cada interveniente no processo não pode deixar de se questionar, permanentemente, acerca do trabalho que está a realizar”. Desta forma, a avaliação formativa torna-se uma avaliação informal, uma vez que os alunos não se apercebem que estão a ser avaliados.

Com as avaliações formativas, é possível observarmos as dificuldades sentidas pelos alunos. Estas dificuldades, foram sendo descritas ao longo de todas as reflexões e diários de bordo, realizados durante a PS, juntamente com as estratégias adotadas para que esse aluno as ultrapassasse. Segundo Bloom, Madaus, e Hastings (1971 p. 61), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada”. Partilhando a opinião dos autores, “o objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (p. 61).

A avaliação formativa, “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994b, p. 32). Esta avaliação, tornou-se uma das mais importantes. Através dela conseguia não só avaliar as capacidades e dificuldades sentidas pelos alunos, como a motivação e o empenho na tarefa através do comportamento, assiduidade e pontualidade nas aulas.

Assim sendo, esta avaliação, deve identificar as deficiências de organização durante o processo ensino-aprendizagem, de uma forma que possibilite reformulações e assegurar o alcance dos objetivos. De acordo com Sant'Anna (1995) a avaliação formativa é caracterizada através do sentido que indica como os alunos vão se modificando em direção aos objetivos

propostos pelo professor (Sant'Anna, 1995). De acordo com Mattos e Neira, (2000), a avaliação formativa deve ser assumida como elemento constitutivo do projeto pedagógico escolar, que cabe ao professor analisar todos os fatores envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, comparado ao conhecimento anterior do aluno, eficiência do processo de ensino, concepção de educação e o aluno e conteúdo do professor.

Para além destes aspetos, a avaliação formativa também se foca nas quatro categorias transdisciplinares de Vickers (1990), acima descritas.

A avaliação torna-se assim benéfica para o aluno, porque avalia, em várias fases. Desta forma, o aluno pode falhar inúmeras vezes, mas tem também muitas oportunidades de ter sucesso. Para a minha aprendizagem e crescimento enquanto docente, mostrou-se proveitosa, facilitando-me o processo de avaliação sumativa mantendo presente o passado para melhorar o futuro.

4.1.3.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa consiste num balanço do que o aluno aprendeu e quer-se globalizante. Ela deve refletir a síntese das aprendizagens realizadas no final de cada UD a que diz respeito: conhecimentos, competências, capacidades e atitudes do aluno. Segundo Gonçalves et al. (2010) a avaliação sumativa serve para apreciar o valor do aluno, no momento em que se verificarem os seus efeitos nos fins educativos inicialmente propostos.

Como aconteceu na avaliação diagnóstica, a escala de avaliação era inadequada à turma e ao tempo estabelecido para observar todos os alunos. Deste modo, o NPS, decidiu contornar este problema com recurso à gravação de vídeo. Esta gravação permitia realizarmos uma avaliação indireta de cada um dos alunos, onde analisávamos todos os aspetos abordados ao longo da UD. Contudo, esta avaliação torna-se irreal, devido a ser só possível observar se o aluno realizou os devidos critérios de avaliação. Desta forma, foi necessário modificar a grelha de avaliação de forma a ser possível observar os alunos e avaliá-los em contexto de sala de aula.

Esta avaliação permitia observar uma evolução dos alunos na UD, quando complementada pela avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Caso essa evolução não fosse notória, sentia que tinha falhado enquanto docente. Desta forma, auxiliava-me sobre o PEA com vista a melhorá-lo. “(...) A Educação Física deve realizar objectivos, isto é, deve apresentar resultados e, por isso mesmo, ser também capaz de prestar contas” (Bento, 2003, pp. 182-183). Desta forma, a avaliação sumativa, torna-se imprescindível para encontrar e formalizar estes resultados.

Para além dos professores terem o direito e a responsabilidade de avaliar os seus alunos (Gonçalves et al., 2010) os alunos devem de refletir sobre as suas ações e aprendizagens ao longo do ano letivo. A autoavaliação torna-se assim fundamental para que o aluno desenvolva um espírito crítico. Para Gonçalves et al., (2010, p. 126), “o aluno moderno tem de ser capaz de aquilatar o seu valor, de dizer o que vale, o que merece”. Desta forma, no último dia de aulas, de cada período, os alunos realizavam a sua autoavaliação através do preenchimento de uma ficha. Com esta estratégia os alunos refletiam sobre a sua avaliação, juntamente com o seu desempenho ao longo do ano.

Apesar de o OC ter-me dado total autonomia para atribuir as classificações, estas foram sempre discutidas de forma a compreendermos melhor as notas de cada um dos alunos, com o objetivo de serem apresentadas no conselho de turma, obtendo validação por parte de todos os docentes.

V. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

A PS, para além da lecionação de aulas da EF, permite ao EE planear, organizar e realizar atividades de enriquecimento curricular. Segundo Gali (1989), estas atividades constituem um conjunto de experiências e estímulos que os alunos recebem, informalmente. Desta forma, estas atividades podem ser entendidas como aquelas que são realizadas sem características obrigatórias (Fior & Mercuri, 2003).

A primeira atividade organizada pelos dois NPS, denominou-se por “Dia Europeu do Desporto Escolar”, realizada no dia 28 de setembro. Esta atividade, desenvolvida no âmbito do dia Europeu do DE, inserido na semana Europeia do Desporto, tem como objetivo proporcionar atividades físicas e desportivas para todos os alunos, de forma a incentivar um estilo de vida saudável e ativo. Como as modalidades de andebol e futebol são as mais praticadas dentro do colégio, optamos por realizar um torneio de cada uma das modalidades, para os alunos do ensino básico. Nesta atividade, fiquei responsável pela realização do quadro competitivo. Esta iniciativa foi bastante importante na formação de crianças e jovens, apelando à formação integral do aluno, através do desporto e ao desenvolvimento dos valores que trespassam para a vida social e académica.

A segunda atividade a ser realizada na EC foi no dia 24 de outubro. Esta atividade centrou-se num torneio dois contra dois de voleibol. Nesta atividade, o NPS do ISMAI, em colaboração

com o NPS da FADEUP, teve como função a organização de toda a atividade. Desta forma, foi necessário definir as funções a serem realizadas para cada EE. Para este evento, fiquei responsável, pelo quadro competitivo da atividade.

A terceira atividade a ser realizada foi realizada no dia 24 de outubro, e teve como destinatários os alunos do pré-escolar e ensino básico. A atividade denominava-se “Dia do Cancro da Mama”. Como na atividade anterior, foi necessário subdividir tarefas pelos vários EE, sendo que fiquei responsável pelo material da atividade. Nesta atividade, os alunos do 11º ano do curso de desporto apoiaram-nos na organização.

Para finalizar o primeiro período, no dia 21 de novembro, foi realizado o corta-mato escolar. Por ser uma atividade para toda a comunidade escolar, houve a necessidade de existir uma maior organização para a mesma. Desta forma, podemos contar com ajuda do departamento de EF, juntamente com os alunos do 12º ano da turma de desporto. Nesta atividade fiquei responsável por organizar os alunos nas partidas e na montagem e desmontagem do material.

No segundo período, o primeiro torneio a ser realizado foi no dia 23 de janeiro da modalidade de badminton. Para a realização desta modalidade, houve a necessidade de verificar se todo o material se encontrava em bom estado para a prática da modalidade. Para esta atividade fiquei responsável pela montagem e desmontagem do material, juntamente com a arbitragem nos vários campos.

Para além das atividades realizadas dentro do colégio, também foram realizadas atividades fora do mesmo. Uma das mesmas, foi realizada no dia 26 de janeiro no âmbito do DE da EC. Esta atividade centrou-se num passeio pela Fenda da Calcedónia. Nesta atividade foi proposto aos alunos escalarem toda a fenda até alcançarem o topo do penedo, beneficiando das vistas magníficas sobre a serra. Para além da fenda, foi possível realizar um passeio pela Geira Romana, onde a baixa presença humana, nesta mata, não rompeu com as espécies características da flora e da fauna geresianas, sendo, por isso, um local com condições únicas e raras em todo o país.

Para além das atividades realizadas pelos NPS e das atividades do DE foram também realizadas visitas de estudo. Uma das visitas realizadas, foi a Lisboa, ao Museu Nacional do Desporto, ao Complexo Desportivo do Jamor e à Cidade do Futebol, com o intuito de criar oportunidades para que os alunos adquirissem e percecionassem os conhecimentos específicos inerentes à evolução do Desporto em Portugal, nomeadamente conceitos relacionados com a organização, conceção e gestão de um complexo desportivo. Para além de uma variedade de

histórias, a diversidade de pessoas, modalidades, conhecimentos e vivências, esta visita, foi marcante abrindo asas a novas formas de ver todo este processo interno e conhecer o seu funcionamento e evolução.

A segunda atividade a ser realizada, torneio de ténis de mesa, foi no dia 27 de fevereiro. Para a elaboração deste torneio, houve a necessidade, como todos os eventos realizados anteriormente, de preparar todo o material para a realização do evento. Esta “revisão” do material, juntamente com a montagem do mesmo, foi realizada por todos os EE. Durante o desenrolar da atividade, fui responsável pela arbitragem de alguns jogos, como ajudar na gestão e organização do evento.

Em prole, do desenvolvimento da temática do projeto “Cidadania e Movimento”, foi realizado no dia 27 de março, um percurso pedestre, na aldeia de Couce em Valongo. Esta atividade foi de caráter obrigatório para a turma de 10º ano, onde tivemos como objetivo principal de despertar nos alunos a importância da preservação dos percursos naturais e descobrirem o bem-estar que esta interação provoca. Nesta atividade fiquei responsável pelo acompanhamento da turma residente, tendo necessidade constante de observar os alunos verificando que todos os alunos realizavam o percurso sem se perderem ou magoarem-se.

O último evento realizado na EC, denominou-se por “XXIII ExpoColgaia – Todos pela terra: a Força que no Une”. Este evento, foi realizado nos dias 2, 3 e 4 de maio. Este é um evento único da EC, onde todos os cursos “saem à rua”. É nestes três dias que os alunos demonstram as qualidades da sua escola, a toda a comunidade escolar, sendo que o último dia é aberto ao público. Aproveitando estes três dias únicos foi realizado no dia 3 de maio, o seminário do NPS do ISMAI, intitulado de “A Construção da Identidade Profissional dos Estudantes Estagiários de Educação Física na Prática de Ensino Supervisionada por Recurso às Experiências Emocionais”. Este estudo foi realizado no âmbito das UC, projetos de investigação I e II. Na apresentação do mesmo, estiveram presentes os OC da FADEUP e do ISMAI, como a PS, elementos da direção pedagógica da EC e alunos do ensino secundário. Este estudo, resultou da abordagem, em clima exploratório, de uma temática que de certa forma se torna abrangente e complexa, tendo sido fulcral a participação de vários NPS. Com este estudo pretendíamos compreender quais eram as emoções sentidas ao longo da PES e como estas iriam ajudar o EE a construir a sua Identidade Profissional.

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

Cada vez mais a escola tem um papel preponderante na formação e educação dos jovens. Devido ao elevado tempo que os alunos passam na escola, o professor tem um papel predominante no desenvolvimento e na educação dos jovens, onde deve transmitir alguns valores com o intuito da construção de um mundo melhor. Para Ricotta (2006), os valores são determinados princípios que norteiam a vida das pessoas, dando-lhes direções e orientação de como Ser, comportar-se, relacionar-se e expressar as habilidades e potenciais em vista da concretização dos projetos e ideias. Segundo Nóvoa, (2009, p. 52) “a escola deve instruir e educar, alargando a sua influência à totalidade do ser em formação.” Desta forma, tive sempre como objetivo transmitir estes valores aos alunos, através do exemplo pessoal. Sempre que entravam no espaço de aula, saudava-os com um “Bom dia”, questionando-lhe imediatamente se estavam “bem-dispostos”. Era através do exemplo, que dava aos alunos que comecei a inculcar alguns valores. Segundo Pires (2001, p. 12), “os valores fundamentam as nossas atitudes, influenciam as nossas opções, condicionam a nossa conduta e estão na base dos nossos comportamentos pessoais e sociais. Apesar de nem sempre serem assumidos conscientemente, eles exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo”.

Sendo o exemplo, uma base para o sucesso, transmitia em todas as aulas, este lema através da preparação das aulas, como a sua lecionação. Na minha relação com os alunos percebi que nos cabe muitas das vezes o papel de gerir conflitos. Mas muito mais importante do que gerir conflitos é essencial, ajudá-los a gerir as suas emoções, a respeitar os colegas, aprender a lidar com as frustrações e a criação de laços que fomentam o espírito de equipa. As transmissões destes valores sociais foram essenciais na formação pessoal e social de cada um dos alunos. Partilho a mesma opinião de Rosado (2011), onde refere que as relações interpessoais devem ser a base da aprendizagem, devendo estar presentes os valores sociais e a interação entre pares.

Na relação com os alunos, percebi que o papel do professor se estende muito para além do espaço físico da aula, está em qualquer lugar e a todo o momento e que por isso cabia-me a responsabilidade de transmitir-lhes valores e atitudes que os tornassem melhores cidadãos. Desta maneira, era importante passar, aos alunos, os valores que um bom cidadão deve ter tanto dentro como fora do espaço de aula.

Para que todos os eventos corresse da forma pretendida era necessário existir uma boa organização e que todos os professores, cumprissem as suas funções. Na organização dos vários eventos, compreendi rapidamente que é um trabalho bastante elaborado e que é necessário bastante concentração e preparação. Era nestas atividades que os alunos, tanto dentro como fora do espaço escolar, viam os professores como um exemplo.

Aprender implica sempre outros e o quê. Não posso por isso deixar de mencionar, pela importância que tiveram no meu crescimento pessoal e profissional, as reuniões do conselho de turma e avaliação, a participação em atividades com o grupo de EF e outras áreas disciplinares, os momentos de preparação dos recursos materiais de forma a antecipar o bom funcionamento da aula, as relações e interações que estabeleci com o OC, a PS com os colegas estagiários, professores do colégio, auxiliares de educação alunos e pais A PES, e a EC tornaram esta experiência única, fazendo-me perceber o meu papel e a diferença que por vezes podemos fazer nos alunos. Deixo aqui o testemunho de uma mãe, que me foi enviada através da diretora de turma e que ilustra o que por vezes é difícil de dizer por palavras.

“Olá:

Era uma vez uma menina!

Uma menina que sonhava, sonhava muito...

Era uma vez uma menina!

Uma menina que era uma boneca de tão bonita, e simpática....

Era uma vez uma menina!

Que sonhava estudar... Estudar muito... Quem sabe ser professora...

Era uma vez uma menina!

Que pela primeira vez foi á escola...

Era uma vez uma menina!

Que cresceu rápido, e entrou no 5ano....

Era uma vez uma menina!

Que sonhava ser boa aluna....

Era uma vez uma menina!

Uma menina que entristeceu....

Porque na escola, na aula de educação física, era chamado de gorda, preguiçosa, carroça....

Era uma vez uma menina!

Que nunca mais gostou das aulas de educação física....

Era uma vez uma menina!

Que sofria nos dias de ginástica....
Era uma vez uma menina!
Que chegou ao 10 ano.....
Era uma vez uma menina!
Que pelas mãos de um professor, no início da sua atividade, com toda a sua dedicação, com todo o seu empenho.....
Era uma vez uma menina!
Que começou a gostar de educação física....
Era uma vez uma menina!
Que chorou quando chegou a última aula de educação física.....
Era uma vez uma menina!
Que durante um ano letivo, nunca se queixou de educação física.....
Era uma vez uma menina!
Que sente saudades da aula de ginástica....
Era uma vez um professor!!!
Que começou bem, que fez um excelente trabalho.....
Era uma vez uma mãe!
Que precisa lhe dar os parabéns, dizer obrigada.....
Espero que a sua vida, o seu trabalho seja repleto de felicidade!
Muito obrigada Sr. Professor, pelo excelente trabalho.
Muito obrigada”
(Email de uma Encarregada de Educação da turma 10º ano).

5.3. A Componente Ético-Profissional

No decorrer dos quatro anos de formação Académica são-nos transmitidos conhecimentos, métodos e estratégias de abordagem da EF que se pretende sejam colocados em prática pelo EE durante a sua PS. Num primeiro momento, o EE tem oportunidade de passar por um processo simulado, de prática de ensino nas disciplinas de didáticas em EEFEBs. Com esta experiência o EE arrecada noções básicas e formas de intervir em momentos específicos das aulas lecionadas em contexto real. A transição de um contexto simulado para um contexto real, provoca no EE o que Queirós (2014), designa de “choque com a realidade” pois exige uma adaptação às características do contexto escolar e aos meios disponíveis. Este choque, torna o contexto real de ensino, num momento único vivido por cada EE, que teve de interagir com

alunos reais, adaptando-se às características de cada turma e socorrendo-se de diferentes métodos e estratégias seja capaz de promover o PEA. Para o aluno ter sucesso nas suas aprendizagens, é necessário que o professor proporcione contextos e condições para que cada aluno possa fazer a sua própria construção (Freire, 1996).

Para Cunha (2008, p. 74) na sua prática pedagógica o professor “ (...) defronta-se, na sua prática pedagógica, com situações complexas, instáveis e únicas, que se definem, entre outros aspetos, pela especificidade dos locais, dos agentes interventivos e das culturas. Esta diversidade e complexidade exige do professor um conhecimento científico, técnico, rigoroso, profundo e uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas, impondo-se, necessariamente, um novo conceito de professor – o professor reflexivo”. A PS foi assim primordial, para me tornar melhor docente, pois permitiu que me fosse transformando através de um processo reflexivo com a prática, adicionando novos conhecimentos aos que procurei transmitir sobre cada uma das modalidades abordadas ao longo do ano letivo. Para todo este processo ajudaram não só os conhecimentos transmitidos pelo OC e PSV, mas também pelos FB transmitidos pelos alunos, o alimento da nossa prática.

Segundo Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Para o EE a PS é a oportunidade de ter esse diálogo, é a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos é o palco principal da nossa formação uma vez que é na PES que aliamos a teoria aprendida ao longo dos anos, com a prática.

Foi a vivência dos problemas reais, numa instituição escolar que desenvolvi enquanto docente. A proximidade do OC, a liberdade que nos dava na planificação das aulas, o espaço que nos dava para errar para depois refletirmos, foram momentos fulcrais na PS. Se é verdade que ficava triste quando errava, tenho noção que muito aprendi com os erros cometidos.

De acordo com Rolim, Batista, e Queirós (2015), a PS é um espaço por excelência para a experimentação, reflexão e aquisição de novos conhecimentos que potenciam o desenvolvimento do EE. Só a união e empenho do NPS, tornou possível esta experiência tão única e rica. Como comprova Nóvoa (2009), é primordial saber trabalhar em equipa e ser-se reflexivo, para se ser um bom professor, um professor completo e qualificado.

Por ter realizado a PS, numa escola ao qual nunca tinha frequentado, fez com que houvesse a necessidade de conhecer o estabelecimento de ensino, juntamente com os seus órgãos administrativos. Desta forma, foi necessário estabelecer uma relação profissional com todos os intervenientes na EC e conhecer as características de cada um deles. Desde o primeiro dia que

entrei na EC, senti que estava a fazer parte dessa comunidade. Segundo Amaral da Cunha (2014) e Lave e Wenger (1991), a denominada comunidade prática provém do contacto com o espaço real de ensino, em que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade.

O facto de os vários docentes da EC, defenderem vários valores educativos onde a evolução do aluno é o ponto central, iguais aos meus, fez com que essa relação fosse mais fácil entre nós, estabelecendo uma enorme parceria, onde me transmitiam a sua experiência, juntamente com a sua proximidade.

A forma como o OC nos recebeu no primeiro dia, deu para compreender que iria nos apoiar no que precisássemos. Esta relação, fez com que fosse mais fácil a nossa integração no departamento de EF, como com todos os docentes da EC. O OC introduziu-nos ao repertório socio cultural da EC (as suas regras, discursos e práticas) e que nos auxiliou a desenvolver um conhecimento e habilidades técnicas e sociais situadas (Amaral da Cunha, Batista, & Graça, 2014 & Lave & Wenger, 1991). A organização, rigor e dedicação transmitida pelo OC, juntamente com o seu conhecimento teórico e prático fez com que conseguíssemos alcançar os nossos objetivos como EE na PES.

A relação de amizade que foi criada juntamente com os meus colegas de estágio. Quando descobri que não éramos o único NPS a realizar a PS, pensei que a relação entre nós não fosse fácil devido ao desconhecimento que tínhamos dos outros colegas estagiários e das suas pretensões relativamente ao estágio. Contudo, a boa disposição e empenho demonstrado por cada um de nós, contribui para um bom ambiente e a oportunidade de aprendermos com outras formas de estar e outros conhecimentos, trazidos por cada um de nós das diferentes formações iniciais. Ao longo do ano letivo, houve momentos de partilha e reflexão que contribuíram para o crescimento pessoal de cada um de nós. É importante ainda frisar a boa relação de todos nós com os assistentes operacionais. Os perfeitos, como eram intitulados e habitualmente chamados na EC, apoiaram-me sempre com a sua disponibilidade e prontidão no apoio da realização das várias atividades. As assistentes operacionais, responsáveis pela logística dos pavilhões demonstravam cuidado com a organização do material e manutenção do espaço. Sentia-se ainda uma boa relação com todo o corpo docente e alunos. Devo ainda evidenciar, a preocupação que tiveram desde o primeiro momento em nos apoiar e fazer sentir parte integrante da Escola. Estes aspetos fizeram com que o ambiente se tornasse único, tendo-se assim criado um ambiente agradável para toda a comunidade escolar.

Esta passagem pela EC, fez-me não só crescer a nível pessoal, como a nível profissional. Creio que toda esta experiência vivida, será com certeza potencializada em futuros projetos.

VI. Desenvolvimento Profissional

A dimensão do desenvolvimento profissional reflete-se sobre as vivências e experiências do EE, como base para a construção e desenvolvimento da sua identidade profissional. Com o desenrolar deste capítulo, tive como objetivo refletir sobre as dificuldades sentidas com o desenrolar da PS, juntamente com os ajustamentos realizados na mesma. Para além destes dois aspetos, procurei abordar a necessidade da formação contínua, recorrendo à necessidade de o professor ser um agente reflexivo.

A PS, juntamente com a EC, assumiu um papel preponderante no desenvolvimento das minhas competências a nível profissional, pedagógico e científico. Apesar da a formação académica ter terminado, a formação do professor encontra-se longe de estar terminada. Esta formação académica ajuda o EE a adquirir os conhecimentos basilares para o exercício das suas funções ao longo da carreira. Desta forma, o desenvolvimento profissional torna-se um processo bastante complexo. Esta só melhora através do diálogo e reflexão com os colegas de profissão, acerca das suas competências relativamente ao PEA.

Deste modo, penso ter adquirido novas competências com base nos conselhos provenientes do OC, da PS e do NPS.

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

A PS, foi recheada de momentos negativos como positivos. Esses momentos negativos, denominados por dificuldades, foram sempre vividos com a atenção necessária de forma a conseguir contorná-las mantendo o bom ambiente na turma. Estas dificuldades fizeram-me crescer enquanto docente, tornando-me assim melhor profissional.

A primeira dificuldade encontrada foi na gestão das turmas e do espaço de aula. Por serem turmas numerosas e o espaço de aula reduzido, houve a necessidade de verificar o roulement dois pavilhões, de forma a verificar quantas turmas tinham aula de EF em simultâneo. Com esta estratégia, foi possível alterar o espaço de aula de uma das turmas, ficando assim apenas com um pavilhão para a mesma, sendo possível existir um PEA mais eficaz.

Outra das dificuldades sentidas teve a ver com a realização das reflexões de aulas, onde relatávamos as experiências vividas, as principais dificuldades e estratégias utilizadas para as combater. Apesar de já ter tido elaborado alguns documentos deste género durante a licenciatura e o mestrado, as dificuldades em desenvolver competências de argumentação e comunicação eram muito elevadas. De forma a combater este aspeto foi utilizado, como apoio, o registo no da aula ou acontecimento para não esquecer pormenores importantes.

Para além destas dificuldades encontradas, durante a PS, houve também dificuldades em resolver alguns problemas de comportamento da turma e identificar o meu papel como professor. A estratégia desenvolvida como forma de contornar esta dificuldade, foi de pensar numa solução quando existia um problema e observava o resultado para ver se funcionava. Para além deste aspeto sentia que devia de ser o professor que a turma precisava e não o que eu queria ser.

Relativamente às minhas competências teóricas e práticas, senti várias lacunas em algumas modalidades. Estas dificuldades eram sentidas na utilização da terminologia específica como na demonstração das devidas técnicas. Através do diálogo com o OC, NPS e professores mais experientes procurei combater as minhas lacunas. Para além desta ajuda, foi essencial rever todo o material adquirido ao longo da formação académica com o objetivo de dominar todos os conteúdos, de forma a conseguir realizar uma correta transmissão dos mesmos. Para além deste aspeto, com o domínio dos conteúdos, conseguia desenvolver uma melhor progressão de aprendizagem nos discentes, como realizar uma avaliação mais eficaz.

De forma a combater estas dificuldades, fiquei com a noção da importância das ações de formação e nas atividades de enriquecimento curricular que me ajude a ultrapassar estas lacunas. Desta forma, é fundamental que o professor esteja sempre em busca de saberes e conhecimento.

VIII. Reflexões finais

O fim desta nova etapa e o início de uma nova é indicado pela finalização deste documento. Porém desejaria que fosse mais prolongada e experienciada. Seria um orgulho enorme ficar a lecionar na EC onde realizei a PES. Porém não devo ficar preso a este sonho, mas preservar todas as aprendizagens, vivências, emoções e crescimento que me presenteou.

Sinto que é inacreditável, como apenas um ano de experiência possa fazer com que haja uma mistura tão grande de sentimentos. O ser educador e professor e de uma comunidade escolar mudou a minha personalidade e forma de pensar, alteração que contribuiu também para uma mudança positiva na minha vida pessoal. Apenas foi possível ganhar este crescimento através do aumento de tolerância e ponderação, da sensibilidade em relação a mim e aos outros, do saber colocar o orgulho de parte, do brio em realizar algo bem feito e ouvir quem tem mais experiência e sabe mais, ofereceu-me uma nova oportunidade de saber estar, de saber ouvir, de saber dar e de saber viver.

A nível profissional, posso afirmar que a PES, formou-me tanto ou mais que todos os outros anos presenciados no ISMAI, neste ano eu vivi. Vivi um sonho. Vivi um choque a realidade. Tive de arranjar coragem para conseguir entrar numa escola, pela primeira vez como professor no dia 3 de setembro. Necessitei de ser paciente e construir uma boa relação com todas as turmas. Precisei de confiar nos alunos, trabalhar a autonomia e aplicar estratégias que me permitissem lecionar, ter controlo da aula e dos alunos. Relembro-me muitas vezes de pensar numa fase emblemática de Sócrates “só sei que nada sei”. Deste modo, era necessário conhecer e estudar ainda mais do que aquilo que eu conhecia, de forma a conseguir transmitir a informação pretendida, como ia transmiti-la, explicá-la e tirar as dúvidas. O facto de lidar com alunos, como um todo e individualmente, foi a base para conseguir cativá-los para a aula de EF. Foi necessário conhecê-los afincadamente e estar disponível para os auxiliares. Coloco, em anexo, textos de alunos, que me enviaram na hora da despedida. Na última aula, onde lágrimas caíram de todos nós, das saudades que iremos ter um dos outros. As saudades que tenho da minha escola e dos meus alunos é algo que me deixa com vontade de um dia voltar aquela escola e dizer que foram, e são, o meu maior orgulho. É o que me deixa cair lágrimas de tristeza e felicidade. É o que me deixa escrever este relatório e dizer que, foi graças a eles que cumpri um sonho. O sonho de me formar como Professor de Educação Física.

Como é possível observar neste relatório, foi deste modo que foi construída a minha identidade profissional. Espero voltar a “vestir” esta camisola e que possa surgir novos ensinamentos, novas formas de pensar, novas teorias para ensinar, carregadas de inovação e paixão pela profissão que exerço.

Sei que o caminho até aqui não foi fácil, e segundo Alexandre, O grande “nada é impossível” e este relatório é a prova disso. Um menino que veio de um curso profissional onde lhe diziam que era impossível concretizar o seu sonho de seguir o ensino superior, para um Homem, onde

contra tudo e todos lutou pelo que ambicionava e que continuará a lutar para manter esta camisola “vestida”.

Para terminar, quanto ao futuro, não sei o que o mesmo me reserva. Porém, não o temo. Encaro-o com expectativa servindo-me do seguinte pensamento:

“Eu gosto do impossível porque lá a concorrência é menor”

(Walt Disney)

IX. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (5ª). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. In *Educação e formação*.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação*, (46), 119–137.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Universidade do Porto.
- Altet, M. (2008). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?*, 23–35.
- Altet, Marguerite. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 143–180). Porto: Editora FADEUP.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (47th ed.; Série Didáctica, Ed.). Vila Real: UTAD.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Boston: Mcgraw-hill.
- Banks, J. . (2001). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Batista, P. M. F. (2008). Discurso sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31–52). Porto, Portugal: Porto Editora.

- Bento, J., Garcia, R., & Braga Santos Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto : perspectivas e problemáticas*. (1^o edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3^a edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Black, P., & William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In *Assesment and Learning* (pp. 81–100). London: Sage.
- Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, J. (1971). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa da Aprendizagem do Aluno*. Nova York: Mcgraw-hill.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1983). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo. *Revista Movimento*, 33.
- Bruno, I. (2006). *Avaliação das aprendizagens: o processo de regulação através do feedback – um estudo em Físico-Química no 3^o ciclo do ensino básico*. Universidade de Lisboa.
- Buceta, J. M. (2002). O comportamento do treinador de jovens no treino. *Seminário Internacional Treino de Jovens "melhores Treinadores Para Uma Melhor Pratica*, 15–28. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico : a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Universidade do Minho.
- Cardoso, P. J. R. (2013). *O PROFESSOR DO FUTURO*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carron, A. V. (1993). Group Dynamics in Sport. *Proceedings of the Eighth World Congress of Sport Psychology*, 43–64. Lisbon.
- Conceição, I., & Souza, C. (2002). A importância da motivação na aprendizagem. *Disciplinarium Scientia*, 3, 77–94.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma sistematização Teórica*. Braga: Casa Professor.
- Drews, U., & Fuhrmann, E. *Questões e respostas para a realização de uma boa aula.* , (1980).
- Dubar, C. (1997). A Socialização: Construção das Identidades Sociais. In *Porto Editora, Lda*.

- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351–367.
- Faria Júnior, A., & Gaya, A. (2018). Jorge Olímpio Bento. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2016(S1), 75–78.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2003). Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 151–171.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física/exercício físico, com base nas “novas” perspectiva do treino funcional. In *Desafios Renovados para a aprendizagem em Educação Física*. FADEUP Editora.
- Gaspar, M., Pereira, A., Teixeira, A., & Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gómez, A. I. P. (2000). A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In *Compreender e transformar o ensino* (4th ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In *Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas* (pp. 204–206). Lisboa: Livros Horizonte.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (p. 57). Porto: Editora FADEUP.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos

- desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 7(3), 401–421.
- Graça, Amândio. (2014). *Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, Á. (2014). *Trabalho Docente e Formação*. CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Lopes, J., & Santos Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*.
- Mattos, M. G., & Neira, M. G. (2000). *Educação Física na Adolescência: Construindo o Conhecimento na Escola*. São Paulo: Phorte.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2nd ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades* (pp. 143–170). Porto Alegre: Brasil: Universidade Federal Rio Grande do Sul.
- Mesquita, Isabel. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 177–206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, Isabel. (2014). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 191–221). FADEUP.
- Mesquita, Isabel, & Graça, A. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto (Online)*.
- Mesquita, Isabel, & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 41; 46; 48; 51). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State University: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nelsen, J. (2015). *Disciplina positiva: O guia clássico para pais e professores que desejam ajudar as crianças a desenvolver autodisciplina, responsabilidade, cooperação e*

- habilidades para resolver problemas* (3rd ed.). Manole.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Da Educación* (350), 52.
- Nóvoa, António. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*.
- Nóvoa, António. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In *Vida de professores* (2º, p. 16). Porto: Porto Editora.
- Oberteuffer, D., & Ulrich, C. (1962). *Physical Education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Pacheco, J. A. (1994a). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1994b). *Avaliação dos alunos na perspectiva da reforma. Proposta de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pires, M. I. V. (2001). *Pedagogia de vinculações e educação para os valores. I*, 12.
- Ponte, J. P. da, Galvão, C., Trigo-Santos, F., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31–46.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–81). Porto: FADEUP.
- Queirós, Paula. (2014). *Formação Inicial do Professor*. Editora FADEUP.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores - Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ricotta, L. (2006). *Valores do Educador - Uma Ponte para a Sociedade do Futuro*. Brasil: Ágora.
- Rodrigues, J., & Louro, H. (2016). Observação e análise das habilidades desportivas. In *Manual de Curso de Treinadores de Desporto* (pp. 1–26).
- Rodrigues, M. (1976). *Psicologia Educacional: uma Crônica do Desenvolvimento Humano*. São Paulo: Mcgraw-hill.

- Roldão, M. (1981). Profissionalidade Docente em Análise. *Especificidades Dos Ensinos Superior e Não Superior*, 3(September), 105–126.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 9–15). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., Dias, L., & Silva, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física e Desporto. In *Avaliação das Aprendizagens: Fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas* (pp. 11–95). Lisboa: Omniserviços, Representações e Serviços, Lda.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2007). Sport and Personal and Social Development. In *Sport and Education*. Coimbra: Imprensa Universitária.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, António, & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 9–19). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, António, & Mesquita, I. (2007). A formação para ser treinador. *1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos*.
- Saint-Exupéry, A. de, & Varela, J. M. (2002). *O principezinho*.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Porque Avaliar? Como Avaliar?: critérios e instrumentos* (8ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* Educação e Matemática.
- Sarmiento, P, Rosado, A., Rodrigues, J., Veiga, A., & Ferreira, V. (1990). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Sarmiento, Pedro, Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (2ª edição). Faculdade de Motricidade Humana.

- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (second edi). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, Daryl. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, Daryl, Hastie, P., & Van Der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics.
- Siedentop, Daryl, & Tannehill, D. (2000). Developing Cooperation and Community Among Learners. In *Developing teaching skills in physical education* (pp. 59–128). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A., & Sá, I. (1997). Uma leitura sociocultural do estilo atribucional em situações de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32.
- Simões, F. (2008). *Início de uma Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*.
- Skinner, B. F. (1968). *Tecnologias do Ensino*. São Paulo: Ed. da Educação de São Paulo.
- Smith, P., & Ragan, T. (1999). *Design Instrucional*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Smoll, Frank L., Smith, Ronald E., Cumming, S. P. (2017). Coaching behaviors , motivational climate , and young athletes ’ sport experiences. *Sport and Education: Tribute to Martin Lee*, 165–175.
- Stadnik, A., Cunha, A., & Pereira, B. (2007). Práticas pedagógicas de professores de Educação Física. *Centro de Investigação Em Estudos Da Criança*, 465–486.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Sage Journal*, 54(2), 143–178.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities : a knowledge structures approach*. Champaign: IL: Human Kinetics Books.

Vrasida, C., & MsIssac, M. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *American Journal of Distance Education, 13*.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to effective Feedback. In *Feedback for Learning* (pp. 10–16). Educational Leadership.