

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mariana Sofia Ferreira Pinto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Coelho Resende Silva

Julho, 2022



Mariana Sofia Ferreira Pinto

N.º 31111

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Rui Manuel Coelho Resende Silva – Universidade da Maia e Orientação da Professora Doutora Eugénia Eduarda Fernandes Ferreira Sousa e Silva – Escola Secundária Inês de Castro.

Julho, 2022

Pinto, M. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Formação Inicial

Agradecimentos

A concretização deste documento não seria possível sem o apoio incondicional de diversas pessoas, que por palavras ou ações, conquistaram um espaço especial no percurso da minha formação, e, essencialmente, no desenrolar desta aventura.

Ao Supervisor, Rui Resende, agradeço a colaboração, a disponibilidade e a compreensão demonstradas no caminho da supervisão durante o ano letivo e na redação deste documento.

À Orientadora Cooperante, Eugénia Silva, agradeço a paciência e todo o conhecimento que ao longo deste desafio, conseguiu transmitir, fazendo de mim uma profissional mais competente. Sem ela, esta aventura não terminaria da mesma forma.

Ao supergrupo de Educação Física, os Pierre's, nas pessoas de Manuela Ribeiro, Laura Oliveira, Gabriela Rodrigues, Almira Silva, Joana Ferreira, Joana Félix, Lúcia Milheiro, José Magalhães, António José, Jorge Ramos, Manuel Rui e Pedro Santos, agradeço por todos os momentos de convívio, de partilha, de superação, mas acima de tudo de aprendizagem.

Ao meu núcleo da PES, Francisco Oliveira e Pedro Santos por toda a partilha, disponibilidade e entejuda vivida ao longo deste ano letivo.

À D. Irene, D. Ana, Sr. Álvaro e Sr. Paulo, assistentes operacionais, agradeço toda a paciência que tiveram.

A vocês, 11.º B. Curiosos, trabalhadores, competitivos, brincalhões, mas especiais... Esta etapa podia ser concluída sem vocês, mas não era a mesma coisa. Foi um prazer enorme ensinar, mas também aprender com todos vocês! Vemo-nos por aí!

À minha turma incomparável da Licenciatura um muito obrigada. Márcia Garrido, Zé Barbosa, Catarina Santos, Kiki, Rita Pereira trago-vos comigo e jamais esquecerei o peso que tiveram na minha formação académica. Sem vocês não chegaria, decerto, a este patamar.

À minha família, principalmente aos meus pais e irmãos, expresso a minha gratidão, por todo o apoio dado, por nunca me terem deixado baixar os braços, por me incentivarem a ser melhor e por terem dado todas condições para que o período da supervisão pedagógica fosse realizado da melhor forma. São gigantes!

A todos, sem exceção, muito obrigada!

Índice

<i>Agradecimentos</i>	<i>iv</i>
<i>Índice de figuras</i>	<i>vii</i>
<i>Índice de anexos</i>	<i>viii</i>
<i>Resumo</i>	<i>ix</i>
<i>Abstract</i>	<i>x</i>
<i>Lista de Siglas e Acrónimos</i>	<i>xi</i>
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	2
2.2 Expectativas iniciais.....	5
3. Enquadramento Institucional	7
3.1 A importância da PES	7
3.2 A PES no ISMAI	8
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	9
3.3.1 Décimo primeiro ano: Ciências e tecnologias.....	10
3.3.2 Sexto ano: Uma realidade diferenciada.....	12
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	16
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
4.1.1 Conceção de ensino	16
4.1.2 Planeamento	21
4.1.3 Realização	28
4.1.4 Avaliação	32
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	37
5.1 Atividades realizadas	37

5.1.1	Dia Europeu do Desporto Escolar	37
5.1.2	Desporto Escolar	38
5.1.3	Evento	42
5.1.4	Organização do Fitescola	43
5.1.5	Seminário	44
5.2	Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação...	45
5.3	Socialização profissional e institucional	46
6.	<i>Desenvolvimento profissional</i>	51
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.	51
7.	<i>Reflexões finais</i>	53
8.	<i>Referências</i>	54
	<i>Anexos</i>	63

Índice de figuras

Figura 1 - Qualidades do professor.....	12
-----------------------------------------	----

Índice de anexos

Anexo I - Unidade Didática de Voleibol	63
Anexo II - Plano de Aula.....	64
Anexo III – Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol.....	65
Anexo IV – Rubrica de Avaliação de Educação Física Criativa.....	65
Anexo V – Cartaz do Dia Europeu do Desporto Escolar	66
Anexo VI – Cartaz das captações do Badminton	67
Anexo VII – Cartaz do Evento	68
Anexo VIII – Cartaz do Seminário.....	69

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada que é parte integrante do plano de estudos do 2.º ciclo de Estudos conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária Inês de Castro, cujo núcleo da Prática de Ensino Supervisionada foi composto por três estudantes estagiários, a professora orientadora e o supervisor, pilares deste caminho. O presente documento descreve os momentos mais marcantes da autora de um ano repleto de aprendizagens e momentos de partilha, bem como das dificuldades ultrapassadas e dos desafios que foram aparecendo. A nível de estrutura o relatório está dividido em sete capítulos: 1) Introdução, onde é apresentado um enquadramento concetual e da prática de ensino supervisionada, no contexto da formação inicial; 2) Dimensões Pessoal e Profissional, onde é relatada uma análise pessoal, as expetativas iniciais para este momento e os motivos que levaram a este caminho; 3) Enquadramento Institucional, relata o enquadramento legal e funcional da unidade curricular; 4) Prática Profissional, onde é evidenciada a área de desempenho da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; 5) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde são descritas as atividades realizadas ao longo deste ano; 6) Desenvolvimento Profissional, relata as dificuldades sentidas durante este processo; 7) Reflexões Finais, nas quais são salientadas as aprendizagens mais relevantes.

PALAVRAS-CHAVES: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIA

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, which is an integral part of the study plan for the 2nd cycle of studies leading to a Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at the University of Maia. The Supervised Teaching Practice was carried out at Escola Secundária Inês de Castro, whose nucleus of the Supervised Teaching Practice was composed of three trainee students, the guiding teacher and the cooperating teacher, pillars of this path. The present document describes the author's most remarkable moments of a year full of learning and moments of sharing, as well as the difficulties overcome and the challenges that appeared. In terms of structure, the report is divided into seven chapters: 1) Introduction, which presents a conceptual framework and the practice of supervised teaching, in the context of initial training; 2) Personal and Professional Dimensions, where a personal analysis is reported, the initial expectations for this moment and the reasons that led to this path; 3) Institutional Framework, reports the legal and functional framework of the curricular unit; 4) Professional Practice, where the performance area of Organization and Management of Teaching and Learning is highlighted; 5) Participation in the School and Community Relations, where the activities carried out throughout this year are described; 6) Professional Development, reports the difficulties experienced during this process; 7) Final Reflections, in which the most relevant learnings are highlighted.

KEY WORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER

Lista de Siglas e Acrónimos

- AC – Avaliação Classificatória
- AD – Avaliação Diagnóstica
- AE – Aprendizagens Essenciais
- AF – Atividade Física
- AvF – Avaliação Formativa
- CDF – Clube Desportivo de Fiães
- CNSR – Colégio Nossa Senhora do Rosário
- CTESP – Curso Técnico Superior Profissional
- DE – Desporto Escolar
- DEVsCe – Desenvolvimento de Estilos de Vida Saudáveis em contexto escolar
- DT – Direção de Turma
- EC – Escola Cooperante
- EE – Estudante Estagiário
- EF – Educação Física
- ESIC – Escola Secundária Inês de Castro
- IMC – Índice de Massa Corporal
- IPMAIA - Instituto Politécnico da Maia
- ISF – International School Sport Federation
- MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
- MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento
- MED – Modelo de Educação Desportiva
- MEEFEBS – Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- MID – Modelo de Instrução Direta
- NPES – Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada
- OC – Orientadora Cooperante
- PAA – Plano Anual de atividades
- PAP – Prova de Aptidão Profissional
- PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PEE - Projeto Educativo de Escola
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PFIE – Projeto de Formação e Intervenção profissional
- PI – Projetos de Intervenção

PMG – Piscina Municipal da Granja
RI – Regulamento Interno
RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
SCA – Sporting Clube de Arcozelo
SCE – Sporting Clube de Espinho
SCP – Sporting Clube de Portugal
SV – Supervisor
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TGfU – Teaching Games for Understanding
UC – Unidade Curricular
UD – Unidade Didática

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) tem como objetivo formar indivíduos através de um contexto real, numa vertente muito mais prática que a até então vivenciada pelo estudante estagiário (EE), solicitando um compromisso para com a universidade e respetiva instituição escolar onde decorre a PES.

Segundo Matos (2013), a PES visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, potenciando o desenvolvimento de competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo.

O ‘estágio’ pode ser considerado como o eixo central da formação de professores, pois é através dele que o EE ganha consciencialização dos conceitos base da profissão docente bem como da formação da construção da sua identidade profissional (Pimenta & Lima, 2005). Este momento é a última etapa de formação do aluno antes de iniciar a sua atividade profissional, enquanto docente. Apesar da PES ser considerada como uma prática pedagógica em contexto real de ensino, o EE antecipa a capacidade que terá de demonstrar no que diz respeito a reformular a competência de projetar e reajustar de acordo com as circunstâncias. Assim, o futuro docente terá de procurar ao longo do processo desenvolver e aprimorar valências, como a capacidade de observação, análise crítica, mas também a reflexão da sua própria prática.

Em Portugal, a PES encontra-se enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, o qual especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência - “A habilitação profissional para a docência é condição indispensável para o desempenho da atividade docente”.

A PES procura integrar o EE no exercício da vida profissional de uma forma progressiva, promovendo o exercício de forma competente das três áreas de desempenho fundamentais para exercer a profissão de professor de Educação Física (EF): i) organização e gestão do ensino e da aprendizagem; ii) participação e relação com a comunidade; iii) desenvolvimento profissional.

O professor tem como grande objetivo promover um ensino eficiente, mas também eficaz, sendo a reflexão a principal ferramenta para justificar a sua ação em concordância com os critérios do profissionalismo docente. Terá também de se envolver num conjunto de funções de organização e gestão com a finalidade de desenvolver uma maior aproximação da relação entre a teoria e a prática existentes nesse mesmo contexto. Segundo Cunha (2008), esta etapa da formação de professores, como qualquer intervenção educativa, deverá ser encarada como algo

que envolve um conjunto de indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interativos onde se enquadram.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Sou alentejana, mais precisamente de Santiago do Cacém e com três anos de idade vim viver para Santa Maria da Feira, pois filha de mãe professora tem disto, as colocações, a incerteza no início de carreira, sobre o local onde se trabalhará no ano letivo seguinte.

Com três anos ingressei no jardim de infância e observando fotografias dessa altura, o desporto já me tinha conquistado, fosse nas brincadeiras típicas da idade como as caçadinhas ou o jogo da macaca. Mas se existisse uma bola ou uma corda, o resultado era o mesmo.

O tempo foi passando até chegar ao primeiro ciclo e as memórias destes momentos estão muito presentes, sendo que a mais marcante é passar todos os intervalos a jogar futebol na parte de trás da Escola do Viso com os rapazes e mais duas raparigas. Éramos espécie rara, pois todas as outras raparigas tinham como passatempo preferido as bonecas.

Cheguei ao segundo ciclo, apareceu a mudança de escola e novos professores apareceram. A professora que mais me marcou nesta altura foi de inglês, pelo seu ar sereno, jovial, mas acima de tudo tranquila no decorrer do seu trabalho. Sobre os intervalos, a história mantém-se, futebol, contudo começo a praticar natação, mas ao fim de três anos deixei de achar piada.

No início do terceiro ciclo, mais precisamente no sétimo ano, existe um dia que vou buscar o meu irmão à escola do Viso junto com a minha mãe e o professor de EF pergunta-me se não quero ir experimentar o voleibol no Clube Desportivo de Fiães (CDF) junto do meu irmão do meio, uma vez que ele era treinador lá. A primeira resposta que me vem à cabeça é que não queria, porque não achava piada nenhuma ao voleibol, mas sim ao futebol. O tempo vai passando até que sou vencida pelo cansaço e decido ir experimentar. Até foi uma experiência engraçada e depois do primeiro treino, vou ao segundo e ao terceiro... E continuo ligada ao voleibol nos dias de hoje.

Começo a competir de forma oficial no CDF, jogando sempre no escalão acima devido à falta de atletas de idade no meu escalão. No 9.º ano de escolaridade, existe outra professora que me marca muito, a professora de Língua Portuguesa. É uma professora baixinha, com voz rouca e de cabelo curto. É uma personalidade muito surpreendente, por um lado muita dura sempre a chatear a cabeça ou porque estava na conversa, ou porque estava sentada de lá, ou porque não estudava o suficiente, fiando-me sempre no que sabia... Mas por outro lado, era uma professora

muito sábia, preocupada com todos os seus lados, com o objetivo de os prepara o melhor possível não só como alunos, mas acima de tudo como cidadãos.

No ano a seguir mudei de escola e ingressei no Curso Profissional de Apoio à Gestão Desportiva, na Escola Secundária de Santa Maria da Feira. No final do ano letivo, disputei a fase final de Juvenis Femininas que teve como objetivo a conquista do título de campeã nacional. Ganhámos na sexta à equipa da Madeira, no sábado perdemos com o Castêlo e no domingo perdemos com o Braga. Foi duro, foi uma época de muito trabalho, de abdicar de momentos com família e amigas para treinar e jogar. Mas apesar dos resultados menos positivos, existe um momento marcante e que nunca me vou esquecer... no sábado, depois da derrota com o Castêlo estávamos todas desoladas e tristes, cada uma na sua casa e o telefona toca. Era uma mensagem do meu treinador e dizia que independentemente do resultado, para ele erámos as melhores do mundo. Foi neste momento que fiquei com a certeza que queria ensinar alguém o que tinha aprendido com ele.

No ano a seguir veio uma mudança de clube e um dos anos mais desgastantes e frustrantes que vivi. Fui jogar para o Colégio Nossa Senhora do Rosário (CNSR), no Porto. Fui com muitas expetativas, contudo foram poucas as que se concretizaram. Foi um ano de loucos, praticamente sem tempo livre, pois as viagens retiravam muito desse tempo. Porém, também foi positiva, pelas pessoas que conheci, alguns funcionários que hoje em dia ainda se lembram de mim e, também pela conquista do título nacional, que tinha escapado no ano anterior.

Mais um ano, o último do secundário, mais uma mudança de clube, desta vez fui jogar para o Sporting Clube de Arcozelo (SCA), no escalão de juniores. À semelhança do anterior, foi um ano com diversos momentos, uns mais positivos outros menos positivos. Do ponto de vista académico, surgiu a possibilidade de participar na organização de um evento mundial de voleibol de Desporto Escolar (DE), o *International School Sport Federation* (ISF), onde desempenhei funções de guia da seleção da Grécia masculina. Esta experiência foi das mais enriquecedoras que tive, derivado de todo o convívio existente durante quase duas semanas, a partilha cultural existente, mas também o ganho de autonomia e responsabilidade. Além do momento referido acima, também realizei estágio num ginásio e no final do ano letivo fiz a defesa da PAP. Neste percurso, foram vários os professores que me fizeram perceber que a profissão era muito rica, principalmente pelo papel que os docentes têm na vida dos alunos.

Terminou o secundário e o primeiro pensamento foi “E agora?”. O meu desejo foi estar ligada ao voleibol, todavia, sou muito interessada pelas forças armadas, especialmente a marinha. A experiência da ida ao Dia da Defesa Nacional, o estar em contacto com pessoas dos

diferentes ramos, suscitou ainda mais interesse, mas ao mesmo tempo dúvidas também sobre qual o caminho a seguir. E seguiu-se um ano sem estudos, no qual estive ligada a um novo projeto de voleibol, a Academia José Moreira, tanto numa perspetiva de atleta como de treinadora. Este foi o primeiro momento que tive de contacto com crianças e jovens com objetivo de lhes ensinar o voleibol e não só. Foi um ano muito enriquecedor pois além da responsabilidade do treino, também fui às escolas fazer captações, potenciar um contacto com uma modalidade muito técnica, mas muito interessante. Contudo, não existiram só momentos positivos e neste ano tive de parar de jogar, fruto de uma lesão grave no joelho que trouxe uma paragem de seis meses. Continuei a dar treinos, mesmo com muletas e numa primeira fase com a tala. E foi nestes momentos que tive a certeza que queria desempenhar o papel de treinadora de crianças e jovens, muito fruto de todo o carinho, ajuda, sorriso na cara que recebia por parte dos meus craques.

No ano seguinte ingressei no Curso Técnico Superior Profissional (CTESP) de Lazer Desportivo sem nunca deixar de dar treinos e, passado um ano, fui estagiar na Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, no gabinete de coordenação das piscinas municipais. O estágio realizou-se durante o quarto e último semestre do curso e tive de tudo um pouco. Muito trabalho, muita loucura, muita diversão, muita aprendizagem e muito convívio, culminando com uma proposta para trabalhar na Piscina Municipal da Granja (PMG) – descoberta.

Quero sempre mais e melhor e o final do CTESP não foi o fim do meu percurso académico e ingressei na licenciatura de Treino Desportivo no Instituto Politécnico da Maia (IPMAIA). Os três anos foram dos mais enriquecedores possíveis, cheios de experiências, mas acima de tudo de partilha com colegas de diferentes áreas e com o mesmo objetivo, sermos treinadores de crianças e jovens. Um novo ciclo e uma nova casa do voleibol, o Sporting Clube de Espinho (SCE), clube de grande renome no nosso país. Existiu a oportunidade de trabalhar de perto com o agora selecionador nacional de seniores feminino, que na altura desempenhava o papel de treinador do Sporting Clube de Portugal (SCP). Além de acompanhar o trabalho dele, com o intuito de ser avaliada de algumas aulas às turmas dele sobre voleibol. Porém, apesar de o tema ser o mesmo, houve a necessidade de adaptar a minha forma de estar, de comunicar, pois, a população alvo que trabalhei diretamente eram mais velhos do que estava habituada e não eram uns experts da modalidade. Existiram momentos de muita partilha e reflexão com todos os professores, principalmente com o professor de voleibol, mas também com o supercoordenador da licenciatura. Um professor com um carisma gigante, com uma capacidade de comunicação acima da média e, ao mesmo tempo, muito simplista no discurso. Muitos foram os momentos

de partilha, fossem eles sobre o treino ou sobre o ensino, principalmente muitas das experiências que ele tinha vivenciado enquanto professor de EF.

Veio o ano de estágio em dois escalões e com diferentes funções, treinadora principal e treinadora-adjunta. Mas sem que nada fizesse prever, uma pandemia surgiu (COVID-19) e com ela uma necessidade gigante de ajustar, de procurar metodologias diferentes, pois o online começou a ser regra e o desporto não podia parar. Finalizei o estágio e mais uma etapa veio, o mestrado em ensino.

Esta decisão surge com o facto de querer dar continuidade ao trabalho que desenvolvo como treinadora de voleibol, mas que não quero que seja algo que me defina de uma forma específica. Adoro comunicar seja sobre a minha área de interesse ou sobre outras, mas sobretudo o facto de ser responsável no percurso de crianças e jovens, na aprendizagem de diferentes conceitos. Quero marcar percursos, quero potenciar diferentes momentos de aprendizagens, sejam eles relacionados com a EF ou com outros momentos. Acima de tudo, quero ser uma professora de sorriso na cara, feliz porque faz o que mais gosta.

2.2 Expectativas iniciais

Os últimos anos universitários vivenciados ao longo da licenciatura em treino desportivo bem como o primeiro ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) tiveram como grande objetivo traçar um caminho de constante aprendizagem, até chegar ao momento de me tornar professora de Educação Física.

À volta da profissão de professor de EF existe um conjunto de pessoas que interagem diariamente com este, apresentando um papel fulcral na ação do mesmo. Esta importância, no papel do professor estagiário, no qual iniciei funções, revelou-se muito relevante fruto da nova realidade que foi iniciada.

Como EE, este momento foi de extrema importância pois serviu como uma primeira experiência desta profissão que tem nos alunos, os principais elementos-chave, procurando sempre formar seres humanos e dotá-los para no dia-a-dia serem melhores pessoas.

Indo ao encontro dos principais objetivos que defini para esta etapa, os mesmos foram de carácter pessoal, profissional, mas também social. No primeiro contacto com a escola, pretendi perceber o tipo de condições que a mesma fornece a cada elemento, independentemente do papel que cada um representa, procurando criar objetivos em comum com a instituição tendo o propósito de formar bons alunos, mas também boas pessoas, bons seres humanos. Procurei ser alguém que seja capaz de influenciar, mesmo que seja de uma forma simples, do que ter o papel de “mais um” no percurso de alguém.

Para conseguir atingir estes propósitos, existiram outros membros que colaboraram neste ano, pessoas com quem pretendo ter uma boa relação de trabalho de apoio, de colaboração mútua, os professores da instituição, o supervisor (SV), o orientador cooperante (OC), mas também o núcleo (NPES). Estas pessoas, apresentam papéis diferentes na instituição, contudo, junto de cada um tentei perceber as valências que podia adquirir, as competências sociais que um professor deve possuir e privilegiar, quando tem o papel de influenciar a atividade de alguém. No centro deste processo, estiveram os alunos que são os elementos-chave, e que desempenharam um papel primordial na minha ação, enquanto professora estagiária.

Pretendi junto dos alunos, ser capaz de os dotar não só na Educação Física, mas também de prepará-los para o mundo fora da escola, pois eles devem ser capazes de ser bons em ambos os mundos, porquanto o futuro acaba muitas vezes por ser algo que eles não esperavam.

O objetivo principal acabou por estar relacionado com o adquirir capacidade de trabalho, organização, curiosidade e ao mesmo tempo criar projetos que pudessem ir ao encontro das expectativas dos alunos. Por outro lado, pretendi também ligar as aprendizagens obtidas ao longo destes últimos anos, principalmente do mestrado e perceber como é que consigo adaptar-me a cada vez que existe algum contratempo.

Como professora, procurei diariamente cativar os meus alunos, mostrando-lhes o que podiam adquirir, aprender e como poderiam utilizar as diversas capacidades sociais que iriam aprender. Quis que eles terminassem a pensar o que aprenderam e de que modo o podiam utilizar no futuro, nem que seja o gosto pela prática de exercício físico. Apesar de ter sido um ano de PES, pretendi evoluir a nível pessoal e profissional, mas também social e tendo contado com todos os elementos falados ao longo deste texto, principalmente o NPES, pois estivemos nesta aventura a tempo inteiro, juntos na descoberta.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da PES

A PES é entendida como um processo complexo e multidimensional, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola (Seabra et al., 2016). Os mesmos autores relatam ainda “...que aquilo que o EE pensa, valoriza e o motiva apresenta reflexos na sua ação” (p. 33).

Na perspetiva de Sá e Costa (2009), durante o período da PES são solicitadas uma variedade de exigências do foro pessoal, social, institucional, fruto do confronto com as diferentes transições ecológicas vividas. Este ponto de vista vai ao encontro do descrito por Cunha (2008), uma vez que a formação inicial prepara os estudantes para lidar com problemas reais, tendo por base a reflexão, a alteração de atitudes e crenças, sempre com o intuito de formar profissionais habilitados.

A PES torna-se assim a oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens adquiridas em momentos anteriores, mas também a de aprender em contexto real, com alunos e recursos verdadeiros, deixando assim de lado o papel de “aluno” e passando a adotar o papel de “professor”. Albuquerque et al. (2005), caracterizam este momento de mudança como o assumir de novas tarefas profissionais, levando o EE a viver todas as contradições e sentimentos de ambivalência que resultam da duplicidade de papéis, pois em simultâneo é professor e estudante.

Na perspetiva de Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação. O mesmo autor defende ainda que estar em formação implica um investimento pessoal através de um trabalho livre e criativo, com o intuito da construção da identidade profissional.

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 de competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física”. Este momento de elevada importância decorre com base nos protocolos estabelecidos entre a Escola Cooperante (EC) e o ISMAI, decorrendo sob a orientação de um(a) professor(a) de EF experiente, designado de OC. Esta vivência procura proporcionar aos EE a realização de diversas atividades em diferentes áreas como a lecionação, o sentido de pertença a um departamento curricular e grupo disciplinar, as práticas relacionadas com a direção de turma, a iniciação de projetos de

investigação e de intervenção e a gestão do DE¹. Os autores da área evidenciam a importância dos papéis de OC e de SV da instituição superior pois desempenham um papel importante na transmissão e acompanhamento dos formatos pedagógicos e desenvolvimento socioprofissional, procurando orientar e refletir através da sua experiência (Lima et al., 2014; Seabra et al., 2016).

A PES representa a componente prática da sua formação inicial, caracterizada como um espaço formativo de excelência permitindo aceder a uma experiência autêntica em contexto real de ensino, exigindo a mobilização de conhecimentos para a prática (Cunha et al., 2014).

Posto isto, a PES permite alcançar uma visão mais integrada da prática profissional, colocando à prova a criatividade do EE no que diz respeito à resolução de problemas emergentes da dimensão situacional da aula e na mobilização e adequação de saberes específicos que permitam a aprendizagem do aluno. Na relação entre a teoria e a prática, a pesquisa, o planeamento, o estudo e a flexão constante tornam-se pertinentes e ajudam na construção do nosso próprio estilo de atuação.

3.2 A PES no ISMAI

A Unidade Curricular (UC) PES no ISMAI está inserida no 2.º ciclo de estudos MEEFEBS, mais especificamente nos 3.º e 4.º semestres e é constituída pela prática supervisionada em contexto real e pelo relatório da prática de ensino supervisionada (RPES) que tem como intuito relatar a experiência vivida e respetiva defesa perante um júri em provas públicas. O documento que rege a PES visa a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento de competências no âmbito do ensino da EF (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).

As normas orientadoras do ISMAI definem três grandes áreas de enquadramento no que diz respeito à PES. A primeira área diz respeito à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Nesta área, devem ser retratadas as temáticas sobre a sala de aula, ou seja, tudo o que diz respeito sobre o EE bem como a EC.

A área dois refere-se à participação na escola e relações com a comunidade, a qual engloba todas as atividades realizadas durante este ano, como o evento, o seminário, a participação no DE, entre outras. Por fim, a área três refere-se ao desenvolvimento profissional,

¹ De acordo com o documento orientador da Prática de Ensino Supervisionada do ciclo de estudos do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundários do ISMAI, 2021/2022

no qual o processo reflexivo é contínuo, recorrendo-se ao relato dos conhecimentos adquiridos, tanto numa perspetiva teórica como prática, dentro ou fora de aula.

A PES é realizada por um conjunto de alunos, denominado de núcleo da PES. Os núcleos podem ser constituídos por dois ou três elementos, variando consoante o número de alunos inscritos no respetivo ano. Os EE são colocados num determinado agrupamento ou EC, consoante a sua ordem de preferência bem como a sua média. Após a sua colocação, os EE têm como função lecionar aulas supervisionadas em pelo menos uma das turmas do OC.

Esta oportunidade de estar “um ano à experiência” é muito rentável para os EE, pois o candidato envolvido num programa de formação inicial para a docência transporta consigo uma longa aprendizagem de observações de diversos professores, muitas turmas, muitas aulas, mas acima de tudo muita partilha e muita tomada de decisão, umas acertadas, outras nem tanto. Esta experiência acumulada proporciona ao mesmo uma sensação de grande familiaridade com o processo de ensino (Graça, 2014). Todos estes momentos de aprendizagens acabam por dotar o EE para a lecionação.

Durante o decorrer do ano letivo, os EE devem participar em atividades não letivas como auxiliar no DE e na direção de turma (DT), bem como participar nas variadas reuniões, sejam elas de turma, de área disciplinar ou de departamento. Para além da PES e do RPES, está incluída a elaboração do Projeto de Intervenção (PI), do Projeto de Intervenção e Formação na Escola (PFIE) e de todas as tarefas descritas no documento orientador.

É durante este ano, o ano de profissionalização onde o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, provocando-lhe comportamentos de adaptação (Lima et al., 2014).

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A escola é tida como um ambiente de desenvolvimento dos alunos, logo deve garantir a oferta de um conjunto de oportunidades educativas que contribuam para que, no final da escolaridade obrigatória, os alunos possam integrar, mas também contribuir para uma sociedade inclusiva e resiliente.

No final do primeiro ano de mestrado foi fornecido aos alunos a lista de escola possíveis para a realização da PES. Assim, desde cedo ouve a necessidade de falar com os colegas do curso e começar a organizarmo-nos definindo os núcleos. O ambiente escolar experienciado na PES revelou ser bastante acolhedor, integrador, possibilitando grandes momentos de partilha, mas também de aprendizagem.

A Escola Secundária Inês de Castro (ESIC) iniciou as suas atividades a 17 de novembro de 1985, inicialmente com a designação de Escola Secundária de Canidelo. Passados dez anos, elegeu como patrono a figura histórica de Inês de Castro, passando a adotar essa designação que se mantém até aos dias de hoje.

A escola encontra-se numa zona que possibilita aos seus moradores, principalmente os mais jovens, uma oferta variada da prática de modalidades, como o voleibol, o surf, o futsal, o golfe, o paddel, facilitando assim a prática desportiva.

A instituição está localizada na freguesia de Canidelo, concelho de Vila Nova de Gaia, junto da Quinta do Fojo, possuindo bons acessos rodoviários bem como rede de transportes públicos. É uma escola de grandes dimensões e com grande abrangência, encontrando-se inserida no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 2006.

Para as aulas de EF e DE torna-se importante ser conhecedor das instalações desportivas que a mesma possui. Existe um pavilhão desportivo dividido em três espaços, contudo o terceiro espaço está destinada à escola D. Pedro I, uma sala de ginástica e dois espaços exteriores. Um deles possui marcações de andebol e futebol, sendo também muito utilizado nos intervalos pelos alunos para momentos de lazer. O outro espaço exterior é dedicado ao basquetebol sendo constituído por três campos reduzidos. Normalmente encontram-se cinco turmas a ter EF em simultâneo, estando duas turmas no espaço interior, uma na sala de ginástica e uma em cada espaço exterior.

A rotação entre os diferentes espaços decorre a cada duas semanas, consoante o *roulement* que foi criado no início do ano e aprovado pelo grupo disciplinar de EF. De salientar as boas condições espaciais que a escola possui, assim como a diversidade e quantidade dos materiais específicos da disciplina existentes.

O supergrupo de EF, denominado de “Pierre’s” é constituído por 13 professores, nove do género feminino e quatro do género masculino. Todos os momentos vividos com eles, fossem no decorrer das aulas ou nos intervalos com partilhas de lanche foram muito significativos.

3.3.1 Décimo primeiro ano: Ciências e tecnologias

Após o primeiro contacto com as respetivas turmas da OC, a mesma propôs que os EE atribuíssem as turmas entre si, consoante a disponibilidade e preferência. Cada EE ficou mais responsável por uma turma do ensino secundário (11.º ou 12.º ano).

A caracterização da turma revelou ser um processo preponderante para um conhecimento mais apurado sobre as pessoas com quem iríamos lidar. Assim, tornou-se necessário conhecer

os alunos, bem como as condições de que dispõem no seu dia-a-dia e na sua atividade curricular. Desta forma, aplicou-se uma ficha de caracterização sociocultural às três turmas através do *Google Forms*.

O intuito desta caracterização destinou-se a analisar as características familiares, desportivas, culturais, permitindo um maior conhecimento dos discentes. Tornou-se assim possível um maior entendimento sobre os seus hábitos, as suas preferências e as suas limitações, condições indispensáveis àqueles que pretendem contribuir para a resolução de possíveis lacunas no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Os inquéritos foram preenchidos pelos alunos na primeira aula do ano letivo e, posteriormente, foi realizada uma análise estatística, baseada nas respostas obtidas.

A turma é constituída por 27 alunos (dezoito do género feminino e nove do género masculino), com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, existindo um aluno com 18 anos. Foi perceptível que a grande maioria dos alunos tomam o pequeno-almoço todos os dias, bem como cumprem com as horas recomendadas de descanso (horas de sono).

No que concerne à prática de desportos federados, a grande maioria pratica ou já praticou atividade física para além da escola. As atividades desportivas mais evidenciadas foram o voleibol, a natação, a dança e o futebol.

Quanto às disciplinas preferidas os discentes elegeram como favoritas as de EF e de Biologia e Geologia, e elencaram a Físico e Química e Matemática como aquelas em que os níveis de dificuldade seriam maiores.

Questionados sobre as modalidades que gostariam de ver lecionadas, os alunos nomearam o voleibol e a dança. As menos apreciadas eram futebol e o andebol. O facto destas modalidades serem as menos apreciadas pode estar relacionado com o facto de dois terços dos alunos serem do género feminino.

Por fim, na figura 1 estão representadas as respostas à última questão colocada aos discentes, com o intuito de perceber as qualidades que eles mais valorizavam na figura do professor. Analisando o gráfico, é possível afirmar-se que os alunos valorizam qualidades como o ser motivador, simpático, divertido, amigo, justo e competente entre outras.

Figura 1 - Qualidades do professor



Além desta caracterização, outro aspeto que foi alvo de atenção no início do ano foi a avaliação da aptidão física dos alunos, através da aplicação da bateria de testes Fitescola. Esta bateria encontra-se validada e é aplicada na grande maioria das escolas, permitindo realizar uma identificação do ponto onde o aluno se encontra, sendo logo referenciada a zona saudável da aptidão física.

A bateria Fitescola encontra-se disponível na internet e no respetivo site estão disponibilizadas todas as informações sobre cada protocolo de aplicação dos diferentes testes bem como ferramentas (vídeos e áudios) e tabelas de referência. Esta avaliação foi realizada no primeiro período bem como no segundo. Ao nível dos resultados dos testes físicos foi de destacar a evolução em determinados parâmetros, no que diz respeito às flexões e aos abdominais. Relativamente ao vaivém, foram poucos os alunos que melhoraram, uma vez que no segundo período os valores com que foram comparados foram os da média da escola, valores calculados com base nos resultados obtidos no primeiro período.

Uma vez que o docente desempenha um papel quer numa perspetiva de aula, potenciador da aprendizagem curricular, quer na perspetiva de promotor de atividades relacionadas com a recreação e bem-estar, este tipo de análise contribui para o conhecimento acerca do contexto no qual os alunos se enquadram, permitindo, assim perceber e contextualizar os seus desempenhos, desenhando estratégias de intervenção diferenciadas, com o intuito de potenciar a autonomia nos alunos e aumentar a motivação para a prática de atividade física (AF).

3.3.2 Sexto ano: Uma realidade diferenciada

Para aumentar o leque de vivências pedagógicas, tivemos a oportunidade de lecionar no 2.º período uma turma do 6.º ano do Agrupamento Dr. Costa Matos. A turma era constituída por 28 alunos (19 rapazes e 9 raparigas), tinha EF três vezes por semana, com a duração de 50 minutos cada aula. A interação com estes alunos foi muito importante, enriquecedora e

desafiante. Lidar com discentes mais novos, mais enérgicos em contraste com os alunos do 11.º ano consistiu em estímulo acrescido que apelou à mobilização e ajuste de metodologias diferentes.

No que diz respeito à predisposição da turma para a prática, era uma turma muito motivada com uma ânsia elevada por realizar as aulas, sendo que todos os dias das aulas, mesmo sendo hora do intervalo faziam questão de entrar no espaço da aula e cumprimentar todos os professores, questionando se era necessário algum tipo de ajuda. Era uma turma barulhenta, com alguns alunos irrequietos, necessitando em alguns momentos de uma intervenção repetitiva, para que o comportamento fosse o mais adequado possível.

Foi uma experiência completamente diferente da que estava habituada até aquele momento com a turma de 11.º ano. Foi uma experiência pautada por momentos de altos e baixos, no que diz respeito a comportamentos incorretos. As modalidades abordadas, voleibol, futebol e momentos de danças eram matérias que os alunos na sua maioria gostavam, contribuindo para um bom clima da aula. Esta experiência permitiu-me crescer e alcançar diversas aprendizagens como a adaptação da minha intervenção a uma faixa etária mais baixa, o estar mais atenta ao que se passava à minha volta, pois a responsabilidade era maior, principalmente, quando falámos sobre questões de segurança.

Independentemente de tudo, foi mais uma experiência muito produtiva e enriquecedora, pelo contacto pedagógico e pela possibilidade de partilhar saberes com outra comunidade.

3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

Como descrevem Batista e Queirós (2015), a prática de ensino permite aos estudantes a oportunidade de adquirirem competências e conhecimentos para a sua formação futura, devido ao convívio e trabalho diário junto de um grupo de trabalho responsável pela promoção de aprendizagem coerente nas diversas componentes. O grupo designado por NPES, era constituído por três EE sonhadores bem como por uma OC que acompanhou todo o processo de forma contínua, providenciando diversos momentos de convívio, mas acima de tudo de partilha, fosse no gabinete da PES ou no pavilhão.

O núcleo estava presente praticamente todos os dias na escola. A seguir às aulas de cada EE era feita uma reflexão sobre as mesmas com o intuito de ver quais os pontos a melhorar, mas também aqueles que tinham corrido de forma bastante positiva. A intervenção do SV também foi notória ao longo de todo o processo. Os problemas da prática, retratados nas

reflexões foram coincidentes e as estratégias de resolução surgiram no processo reflexivo entre todos. De acordo com Batista (2014), o NPES é um elemento que interfere bastante nos vários processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os elementos que o constituem, influenciando, inclusive, a desconstrução e a reconstrução identitária de cada um. Importa destacar que este inclui, não só os EE do mesmo, como também o SV e ainda a OC. Todos foram, sem qualquer dúvida, elementos de extrema importância no meu processo de formação, permitindo-me descobrir as diferentes facetas do mundo do saber e do ensino e esta é, sem qualquer dúvida, a função do NPES.

Devido à importância que o NPES apresenta, no início estava receosa. Não estava certa de como seria trabalhar com pessoas diferentes de mim com diferentes rotinas, personalidades, hábitos, mas ao mesmo tempo pelo facto de serem desconhecidos numa nova experiência, que teve tanto de gratificante como de enriquecedor.

“Neste primeiro contacto, parte de mim sentia uma curiosidade extrema, pois queria saber que mundo era este, o do ensino. Na faculdade nunca somos preparados a 100%, porque existe uma parte de irrealidade. Por outro lado, sentia medo e receio do que estava para vir. Como seria a minha orientadora de estágio? Como seria trabalhar com o núcleo? Como seria o convívio diário com os professores?”

(Diário de Bordo, 02 de setembro de 2021)

Como menciona Ferreira (2013), é natural que no desempenho de uma determinada atividade o receio esteja sempre presente. Somos seres humanos, com características, personalidades e feitios que podem, simplesmente, não encaixar. Contudo, tal como menciona a mesma autora, nesta situação em específico, todos procuramos o mesmo: descobrirmo-nos, dar o melhor de nós e sermos melhores, dia após dia. Cardoso et al. (2014), referem que esta comunidade de prática permite uma aprendizagem coletiva, repleta de cores e variadas opiniões, favorecendo o processo de formação através de constantes processos de negociação.

De facto, considero que todas as reuniões foram verdadeiros momentos de partilha e de crescimento pessoal e profissional. Aliás, não tenho qualquer dúvida de que aprendi muito mais através da partilha vivida, ao longo deste ano letivo, tal como é possível observar no excerto que se segue.

“Um ponto importante de mencionar são estas sessões que têm demonstrado uma elevada importância para o meu desenvolvimento. Permitem-me tirar dúvidas, partilhar experiências, ouvir estratégias... evoluir e melhorar o meu papel enquanto docente.”

(Diário de Bordo, 10 de setembro de 2021)

Este trabalho colaborativo foi fulcral pois todas as discussões realizadas numa perspetiva de reflexão sobre as aulas, traçando estratégias de aprendizagem para os alunos para atingirem determinados objetivos, possibilitou em determinados momentos a antecipação de cenários que poderiam ser problemáticos. Foi-nos inculcado no decorrer da nossa formação académica, que a reflexão da própria prática faz todo o sentido, que o professor deve procurar ao mesmo tempo que reflete, investigar para melhorar a sua prática e de facto, este exercício não podia fazer mais sentido. Acresce que a reflexão realizada em grupo revelou ainda ser de maior importância, pois os diferentes pontos de vista acabaram por na grande maioria das vezes resultar em sugestões para a prática do professor. Como refere Nóvoa (1992, p. 26), “o diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, o professor deve promover aprendizagens curriculares, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, agregando, com rigor científico e metodológico conhecimentos das diferentes áreas que o fundamentam. Deve ainda ser capaz organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas, utilizando a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, desempenhando o papel de elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da própria formação.

Como refere Bento (2003), a ação do professor no dia-a-dia da sua profissão não deve limitar-se a apenas a uma preparação direta da respetiva lecionação das aulas, mas também deve conter a tarefas relacionadas com a planificação, a realização, a análise, mas também a avaliação do ensino. Esta área abarca a conceção, o planeamento, a realização e avaliação de todo o processo de ensino e da aprendizagem, procurando a elaboração de uma ou mais estratégias de intervenção, que devem ser orientadas por objetivos pedagógicos que garantam os valores e saberes válidos na disciplina de EF. Contudo, deve existir num primeiro momento uma autoanálise das competências pessoais e profissionais do EE.

Esta área é, para mim, a base de todo o processo e conseqüente sucesso que qualquer profissional ambiciona atingir. Porém, este processo deve ser suportado por conhecimentos sólidos e conseqüentemente um planeamento consciente, assente no saber “o que ensinar” e “como ensinar”. A arte de ensinar não pode ser encarada com leviandade, pois temos o papel de influenciar crianças e jovens em diversas áreas.

Nesta linha de pensamento não posso deixar de citar o Plano 21|23 Escola+ que apresenta um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas assumidas como eficazes ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar. Este plano tem como intuito recuperar as aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário e incide em três eixos de atuação, ensinar e aprender, apoiar as comunidades educativas e conhecer e avaliar, subdividindo-se em diversos domínios de atuação. A sua leitura e exploração revelou-se de grande utilidade.

4.1.1 Conceção de ensino

A prática letiva exige a elaboração de um planeamento cuidado, adequado aos contextos dos alunos e ao envolvimento destes na escola. Uma das fases fundamentais desta etapa é a conceção, na qual o professor fica a conhecer em profundidade todo o contexto envolvente à sua lecionação para realizar um planeamento adequado.

Ao chegar à escola no dia um de setembro em conjunto com os meus colegas do NPES, apresentamo-nos à diretora da escola e a mesma encaminhou-nos para uma sala onde estava a nossa OC, com a qual iríamos ter o primeiro contacto mais formal. Nos dias que se seguiram, foram dinamizadas pequenas reuniões com novas agendas de trabalho nas quais foram introduzidos os diferentes normativos que sustentam o exercício da docência como o Regulamento Interno (RI), o Plano 21|23 Escola+, as Aprendizagens Essenciais (AE), o Projeto Educativo de Escola (PEE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Para além do estudo destes documentos, impôs-se o conhecimento do material disponível bem como do *roulement*, documento definido no início de cada ano letivo e no qual se encontram os horários e respetivos espaços de lecionação de cada professor.

As AE são um documento orientador do ensino das aulas de EF para os professores, existindo a possibilidade de serem adaptados consoante o contexto local da instituição escolar. Estes ajustes devem ser realizados após a Avaliação Diagnóstica (AD) de cada modalidade.

Após este tipo de análise, o constrangimento com que nos deparámos e que normalmente é comum às escolas, relacionou-se com o tempo a dedicar ao ensino de cada Unidade Didática (UD). A esta problemática podemos aliar uma outra, como a elevada quantidade de conteúdos descritos nas AE a desenvolver para um período tão curto de lecionação, pelo que o ajustamento da extensão e profundidade dos conteúdos, tendo em atenção o nível de desempenho dos alunos, foi condição *sine qua non* de sucesso.

Assim, foi possível determinar que os alunos se encontravam num patamar positivo quando comparados com as AE, e respetivos objetivos a alcançar nas mesmas, apesar de nos últimos anos ter existido alguma intermitência no ensino da EF, devido à COVID-19, pelo que não foi de estranhar que determinadas matérias das AE encontravam-se por adquirir.

Os documentos estruturantes da escola, como o RI, o PEE e o Plano Anual de Atividades (PAA) foram documentos fulcrais para entender o funcionamento da mesma, no que diz respeito aos valores, regras e atividades que a escola vem desenvolvendo em parceria com a restante comunidade escolar.

O RI é um documento que tem como objetivo orientar e regular a ação educativa. Surge da necessidade de cada elemento assumir, no dia-a-dia da escola, os seus direitos, mas também

deveres, potenciando assim a melhoria das relações entre todos os diferentes membros da comunidade.

O PEE que tem como lema “Acolher, Formar e Preparar para a Vida” e contempla diferentes projetos, que se encontram em desenvolvimento, estruturando-se de acordo com uma lógica que assenta em perceber: “Como estamos”, “A escola que queremos” e “Os caminhos a percorrer”. Sobre “Como estamos” é realizada uma avaliação diagnóstica de como a escola se encontra, no que diz respeito ao sucesso escolar, à qualidade do sucesso, ao abandono, ao absentismo, entre outros, identificando assim alguns problemas sinalizando-os como alvos de intervenção. No âmbito de “A escola que queremos” estão retratados os objetivos gerais e de intervenção, numa perspetiva holística procurando assim aumentar o bem-estar físico, social e emocional, recuperar as aprendizagens através de um esforço colaborativo e atuar organizacionalmente para promover o sucesso. Na terceira dimensão “Os caminhos a percorrer” encontra-se definido um plano de intervenção que assume um papel preponderante pois constitui o instrumento estratégico do trabalho pedagógico e curricular a ser desenvolvido. De realçar que já está estruturado de acordo com os três eixos, do Plano 21|23: “Eixo 1 – Ensinar e Aprender”, “Eixo 2 – Apoiar as comunidades Educativas” e “Eixo 3 – Conhecer e Avaliar”, discriminado qual o tipo de estratégias a adotar para ser possível atingir os objetivos definidos inicialmente.

No que diz respeito ao PAA da ESIC e do grupo de EF, neste documento estão descritas as atividades extracurriculares organizadas ao longo do ano letivo escolar. O grande objetivo destas atividades prende-se com o contributo para a evolução da formação integral do aluno, o sucesso educativo dos alunos e da difusão da identidade da escola.

Ao longo da prática e vivência do papel de EE, o processo de sustentação da conceção de ensino foi-se tornando mais perceptível. Esta etapa constitui um caminho essencial para o entendimento do processo de ensino, permitindo aos professores potenciar uma aprendizagem sustentada e focada nos alunos, que tem como referência o nível em que eles se apresentam bem como o contexto escola. Esta ideia vai ao encontro do ponto de vista de Bento (2003) que define a conceção como o ponto de partida para um bom projeto de planeamento.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Para Roldão (2005), é necessário durante o processo diário nas escolas, fazer com que os alunos aprendam alguma coisa. Assim, perante os conteúdos descritos nas AE e os objetivos pedagógicos que se pretendem alcançar, é necessário que a instrução e as metodologias/estratégias a adotar pelos docentes nas aulas de EF, sejam ajustadas.

Assim, ao longo dos anos tem existido uma maior necessidade de se implementarem modelos de ensino que coloquem o aluno no centro do seu processo de aprendizagem (Dyson et al., 2004; Mesquita et al., 2005, 2012).

Esta abordagem centrada no aluno enfatiza o trabalho em grupo dentro da turma, visando a conquista de objetivos comuns. Nela, o professor adota um papel de facilitador da aprendizagem, a valorização dos processos cognitivos, da tomada de decisão bem como da compreensão das situações-problema que constituem o mote para o desenvolvimento pessoal, social e desportivo dos mesmos (Mesquita, 2012; Mesquita et al., 2012; Mesquita, 2013).

O Modelo de Instrução Direta (MID) tem sido o modelo mais adotado tradicionalmente no ensino da EF, evidencia o professor como figura central no desenrolar do processo de ensino e da aprendizagem por parte do aluno. Por outro lado, o aluno adota um papel passivo, com reduzida autonomia e perceção de competência, assistindo-se a reduzido transfere das tarefas realizadas na aula para o jogo (Pereira et al., 2013).

Alguns dos modelos que preconizam o papel do aluno como construtor ativo das suas aprendizagens são o Ensino do Jogo para a Compreensão (Bunker & Thorpe, 1982) e o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994). Uma das características que estes modelos têm em comum prende-se com o facto de enfatizarem a compreensão do jogo como condição basilar de aprendizagem.

O MED tem demonstrado a sua eficácia no aumento da literacia e entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017). Como evidencia Siedentop (1998), o MED foi desenvolvido para oferecer experiências desportivas autênticas e educacionalmente ricas para alunos e alunas no ambiente escolar. Assim, é possível destacar três áreas de competência fundamentais para sustentar um nível educacional de um ponto de vista desportivo rico e autêntico para todos os discentes em EF: competência, cultura e entusiasmo (Graça & Mesquita, 2007). Os mesmos autores assumem como principais objetivos formar alunos competentes (competência para participar no desporto de forma satisfatória e de acordo com o seu nível), cultos (alunos que entendem o valor do desporto, das regras e das tradições) e entusiastas (alunos atraídos pela prática desportiva e promotores da qualidade e autenticidade da mesma).

Neste modelo, a UD é substituída pela época desportiva, sendo constituída por pelo menos 20 aulas, resultado da necessidade de se aumentar o tempo de contacto do discente com o conteúdo de ensino e com o grande objetivo de provocar resultados de aprendizagem mais duradouros e marcantes nos alunos (Graça & Mesquita, 2007). Além do referido anteriormente, os alunos assumem responsabilidade e autonomia na organização e gestão da atividade, a qual

contempla sessões de treino, momentos formais de competição, registo de records alcançados bem como da participação equitativa durante todos os momentos (Araújo, 2017). Durante o decorrer da época desportiva, os alunos estão divididos em equipas, desempenhando papéis diferenciados como treinadores, capitães, árbitros, estatísticos, jornalistas, entre outros. Outro aspeto fundamental está relacionado com a organização dos grupos, o qual se revela fundamental visto que as competições nas aulas de EF são normalmente descontextualizadas, devido à falta de elementos basilares ao sucesso desportivo, principalmente a afiliação das equipas e o ambiente festivo. Os professores assumem papéis importantes na rotina da aula, principalmente nas tarefas de planificação e gestão de recursos materiais, possibilitando assim o aumento de autonomia nas equipas, mas também na preparação dos alunos para desempenharem os seus papéis e tarefas.

Um dos momentos marcantes deste modelo é o evento culminante, pois encerra a época desportiva, momento no qual são atribuídos prémios às melhores equipas, mas também aos melhores atletas, recriando um ambiente semelhante ao das competições que observamos (Araújo, 2017; Pereira et al., 2013).

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) preconiza o ensino através do jogo por meio da compreensão tática, de processos cognitivos de perceção e de tomada de decisão, de modo a maximizar e motivar a participação dos alunos no decorrer das aulas (Teoldo et al., 2010). Os mesmos autores referem que o TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno no centro do processo no que diz respeito às suas aprendizagens, pois valoriza os processos cognitivos de perceção, da tomada de decisão e da compreensão do jogo.

Para os autores Hastie e Curtner-Smith (2006), o MED e o TGfU são dois dos modelos que foram desenvolvidos com o grande objetivo de ajudar os alunos a participar de forma equitativa, com o intuito de potenciar o pensamento para além das habilidades motoras. Como estes modelos têm o objetivo comum de proporcionar experiências desportivas, que permitam ao aluno a aprendizagem e a compreensão do jogo, tendo em atenção que ambos tentam cumprir o objetivo definido de maneiras diferentes. É notório que uma junção entre estas abordagens possa levar a inovações pedagógicas (Hastie & Curtner-Smith, 2006)

Estudos empíricos cada vez mais têm recorrido a abordagens híbridas que utilizam as características organizacionais do MED (formação de equipas, competições formais, definição de papéis, entre outras) com formas de instrução baseada em jogos que salientam pedagogias específicas, como o TGfU (Hastie & Curtner-Smith, 2006), bem como o “modelo de competência em jogos de invasão (Mesquita et al., 2012), onde se verificaram melhorias na

execução das diferentes habilidades e tomadas de decisão, particularmente com níveis de habilidades motoras inferiores.

Desta forma, a aplicação do MED e TGfU apresenta diversas vantagens para o desenvolvimento motor e tático, fazendo-se acompanhar pela dimensão pessoal e social tão desejada no modelo, que junta de forma coerente ideias mais fragmentadas de diferentes estratégias, procedimentos e habilidades de ensino, que naturalmente irão mudar o panorama da aprendizagem e respetiva avaliação nas escolas.

Além destes modelos, também foi utilizado a Educação Física Criativa (Quay & Peters, 2012). Este modelo consistiu na criação de jogos por partes dos alunos. Este modelo foi aplicado no 3º período, revelando-se uma experiência bastante positiva, por todo o feedback dos alunos. Esta metodologia dividiu-se em quatro grandes pontos como a equipa, o jogo, a época e a prática. No que diz respeito à equipa, neste aspeto foi desenvolvido o ser companheiro de equipa bem como os diferentes níveis de companheirismo que são possíveis vivenciar dentro de uma equipa. Sobre o jogo, os alunos criaram diferentes jogos, tendo em atenção diferentes características como a diversão, a participação de todos os elementos, a segurança entre todos os envolvidos, o tipo de técnicas a utilizar, os equipamentos necessários, a duração dos jogos, o espaço onde decorre e ainda a arbitragem e respetivo sistema de pontuação. Sobre a época desportiva, a turma, em conjunto elencou as principais regras e formas de competição visando o evento final. Estes momentos de discussão e partilha entre as diferentes equipas, tiveram como base o *booklet*, disponibilizado por mim na primeira aula nesta UC. Por fim, a última fase foi a da época desportiva, onde os alunos construíram exercícios que permitiram desenvolver as capacidades, num ponto de vista técnico, tático e físico com o intuito de aumentar o seu rendimento desportivo.

4.1.2 **Planeamento**

O processo para tornar-se professor é construído de uma forma contínua e permanente durante o percurso profissional do mesmo. Este processo resulta de um conjunto de diferentes saberes, capacidades, competências e atitudes, que tem como principal foco o compromisso individual e institucional.

Bento (2003), defende que quanto maior for a precisão do planeado bem como da sua preparação, maior será a qualidade do ensino. Para o mesmo autor, ao planificar, o docente atribui estruturas coerentes que possibilitam a passagem entre a teoria e a prática, numa perspetiva de planos interligados (planificação anual, UD e aulas). Este processo requer uma preparação antecipada por parte do professor para que seja possível proporcionar aos discentes

mudanças positivas para um ensino de qualidade. É o processo de antecipação que permite que alguns dos objetivos sejam concretizáveis com o intuito de o aluno atingir os seus objetivos (Bento, 2003).

Atualmente, no mundo da educação tem existido um maior desenvolvimento em variadíssimos níveis, principalmente os associados à tecnologia. A educação moderna começa a adotar uma abordagem centrada no aluno e não no professor, apesar do inverso ainda existir (Ozbal & Eski, 2019). Com esta mudança, cada vez mais é necessário o professor considerar no planeamento o pensamento do professor para compreender melhor o processo de ensino.

Bento (2003), assume que cada vez mais é necessário planificar tanto a educação como a formação. Ao longo do desempenho da sua atividade, o professor deve procurar assimilar rotinas de planeamento e de ensino que permitam tornar o ensino num processo sistematizado. Nestes indicadores de rotina, o professor deve procurar responder a duas questões, uma diretamente relacionada com o planeamento e a outra com a gestão da aula (Januário et al., 2015). Os referidos autores defendem que o planeamento deve ser preparado de forma a dar resposta a algumas questões prévias à fase prática da aula, das quais se destacam: quais os objetivos que os alunos devem atingir; o que ensinar; como organizar a aula e as tarefas que a concretizam; como gerir o tempo; e, ainda, como organizar um número reduzido de aulas para cada unidade didática. A gestão da aula deve enquadrar as ações implementadas que permitem criar e manter um ambiente de aprendizagem que conduza a um ensino bem-sucedido.

Bento (2003), assume que o planeamento do ensino constitui um exercício suportado pelo conhecimento específico da essência do processo de planeamento relacionado com a competência didática e, também, do conhecimento específico do processo planificado, ou seja, do ato do ensino e da aprendizagem de uma determinada matéria (competência metodológica específica). Desta forma, o mesmo autor refere que constitui uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consuma na sequência: elaboração do plano – realização do plano – controlo do plano – confirmação e alteração do plano. Do ponto de vista do autor, este tipo de processo é responsável pelo modo como as AE e as diferentes situações de aprendizagem são expostas aos discentes, definindo um processo contínuo de (re)formulações. Na mesma linha de pensamento, Bento (2003), expõe o planeamento como uma tarefa que está em constante reformulação, tendo como auxílio os documentos referidos anteriormente bem como as condições materiais e espaciais que a escola dispõe e ainda os níveis dos alunos.

Lima et al. (2014), realizam uma reflexão sobre as principais dificuldades sentidas pelos EE quando têm o primeiro contacto com a realidade escolar. Além dos referidos anteriormente, a autoridade necessária para controlar a aula de EF bem como as modalidades que têm de abordar nas escolas, mas que não tiverem no decorrer da sua formação académica são alguns dos problemas evidenciados. No início do desempenho da sua profissão, é normal os professores principalmente os que estão numa fase inicial depararem-se com alguns problemas relacionados com o planeamento da sua disciplina. Uma das dificuldades com que se deparam é o número de aulas ser reduzido para cada unidade didática. Acaba por ser uma situação na qual têm muitos conteúdos para abordar, mas poucas aulas para o mesmo (Favatto & Both, 2019). Todos os autores mencionados anteriormente, têm pontos de vista idênticas no que diz respeito ao ato de planificar que é influenciado pela reflexão, debate e tomada de decisões fundamentais sobre o que se pretende ensinar.

Chng e Lund (2018), referenciam que um percurso bem planeado é capaz de comunicar com eficácia as estratégias mais efetivas, eloquentes e recompensadoras para aperfeiçoar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Porém, é primordial que todos os conteúdos delineados inicialmente sejam adequados ao contexto real.

Januário (1996), caracteriza o mapa conceitual do pensamento, planeamento e das práticas de ensino do professor em três categorias. A primeira contempla as decisões pré-interativas, no qual são abordadas decisões a aplicar no momento interativo do processo de ensino e da aprendizagem. A segunda categoria compreende as decisões interativas, pensamentos e tomadas de instrução do docente no decorrer da aula. Por fim, na terceira categoria surgem as decisões pós-interativas, as quais estão relacionadas com os pensamentos e tomadas de decisão posteriores ao término da aula.

O planeamento anual foi o primeiro a ser efetuado e teve como ponto de partida o currículo inicialmente definido. As decisões pré-interativas, numa primeira fase contemplaram a planificação da ESIC, sustentadas nas AE, PEE e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)², tendo em atenção a realidade dos alunos que a frequentam, estando dependentes da rotação dos espaços. Estes normativos definiram todo o processo, ajudando a concentrar os objetivos e competências principais a conquistar pelos alunos, subdividindo-os por período, unidade didática, culminando com os planos de aula. A elaboração deste documento é de elevada importância pois apresenta-se como a base do processo de ensino e da

² PASEO é homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de julho de 2017, constitui o documento de referência que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

aprendizagem, permitindo ser abordado em função dos espaços disponíveis, prevenindo, assim, potenciais problemas. O planeamento, efetuado de acordo com a turma de forma adequada e consciente, é uma condição fulcral para que o sucesso da aprendizagem com qualidade surja (Araújo, 2007). Todavia, o mesmo autor, defende que é igualmente importante salvaguardar a dinâmica e a flexibilidade do ato de planear, podendo ser necessário efetuar retoques artísticos aos planeamentos efetuados, em função do desenrolar da prática propriamente dita.

Consequentemente, numa primeira fase, procedi à distribuição das aulas pelos diferentes espaços desportivos e, posteriormente, à distribuição das modalidades de acordo com os espaços. Na linha de pensamento de Bento (2003), nenhuma outra disciplina é tão dependente do clima e do tempo como a EF. No decorrer deste ano, houve a necessidade de ter preparado suporte teórico para utilizar nos dias em que as aulas eram ao ar livre e o tempo não permitia.

Outro desafio que esteve presente ao longo do ano foi o planear para diferentes níveis, tendo em conta o tamanho da turma (27 alunos). Acresce o fator de ao longo do ano a predisposição dos alunos para a concretização da aula ser muito dependente da modalidade a ser abordada.

“Neste primeiro período, foram lecionados o voleibol, o lançamento do peso e o basquetebol. Sinto que em ambas, os alunos atingiram os objetivos delineados, contudo a diferença de predisposição foi notória. No lançamento do peso senti a necessidade de ir à procura de diferentes estratégias para aumentar a predisposição da turma, pois o feedback que foi recebido ao longo do tempo era de que a disciplina do peso era muito técnica e que por isso, muitas das vezes não tinham muita vontade.”

(Diário de Bordo, 25 de novembro de 2021)

A sequência metodológica foi pensada e assegurada nas mais variadas situações, estabelecendo, tal como indica Mesquita (2005), um elo de ligação entre os conteúdos a lecionar e o nível de profundidade a atribuir, sob pena de perda de intencionalidade pedagógica do processo.

Depois da realização do plano anual, procedeu-se à construção das UD (anexo I) para as diferentes matérias descritas nas AE, dividindo-as da seguinte forma: no primeiro período lecionou-se voleibol, lançamento do peso e basquetebol. No segundo período foram lecionadas corrida de estafetas com aplicação da técnica ascendente de transmissão do testemunho, basquetebol (continuação) e badminton. Por fim, no terceiro período lecionou-se educação física criativa e dança. Na planificação das UD, utilizaram-se estratégias do Modelo de

Estrutura de Conhecimento (MEC), modelo que serve para ordenar e sistematizar o pensamento, permitindo uma distribuição sequencial da matéria de ensino a atingir a partir da AD dos alunos e respetivo ajuste das situações de aprendizagem, nomeadamente ao nível da análise das condições de aprendizagem e da análise dos alunos.

A elaboração das UD foram fundamentais, uma vez que aliados a outro tipo de planeamentos facilitaram o ensino, permitindo uma maior orientação do mesmo. No que diz respeito às diferentes UD criadas foi notório com o passar do tempo o decréscimo do grau de dificuldade, uma vez que comecei a ganhar prática, levando a uma maior simplificação das informações bem como das suas organizações.

O trabalho diário do NPES desenhou-se com o intuito de se criar algo nosso, com as nossas experiências, com as nossas ideias e adaptações aos alunos que tínhamos. Tal como referido anteriormente, o plano de aula serve essencialmente como um guião para a aula. A principal dúvida que assentava sobre esta ferramenta era qual a estrutura a usar, pois nos anos anteriores, na faculdade eram diversos os formatos.

Bento (2003), estrutura a sessão de ensino racionalmente organizada em três partes, parte preparatória, parte principal e parte final. O mesmo autor refere ainda que “...deve ser evitado todo o espírito de esquematismo e de formalismo. Existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal” (p. 152).

Sobre a estrutura deste documento, o núcleo optou por recorrer à organização que eu tinha vindo a utilizar nos anos anteriores, não por ser diferente, mas sim por se operacionalizar no Excel e pela facilidade que permite em organizar os planos das diferentes UD. O plano apresenta a estrutura clássica da aula em três partes, inicial fundamental e final, na qual está previsto o tempo para cada situação de aprendizagem (tempo de início e término de exercício, contemplando o tempo de instrução), os objetivos específicos (o pretendido que o aluno realizasse), as situações de aprendizagem (descrição e esquema do exercício, os critérios de êxito (numa perspetiva quantitativa e qualitativa) e, ainda, as palavras chave e critérios de sucesso (condições basilares para que o aluno perceba aquilo que dele se pretende e tenha metas exigentes mas alcançáveis a superar). Esta situação, à semelhança de tantas outras, esteve ao longo do ano sujeita a alterações face aos constrangimentos que surgiram na sua implementação.

Numa perspetiva de poupança do tempo, a realização da chamada formal à turma deixou de existir, usando-se como alternativa a contagem dos alunos ou questionando-se o delegado da turma de quem estava a faltar.

Já na parte inicial da aula, relacionada com a ativação geral, procurei incluir exercícios de carácter lúdico, com dinâmicas e conteúdos da UD que seriam desenvolvidos na parte fundamental da aula.

Na parte principal da aula, o enfoque residiu na transmissão formal do conhecimento para os discentes, e por isso, as situações de aprendizagem apresentadas à turma eram sempre ajustadas. A seleção da extensão de situações de aprendizagem variou de acordo com o número de aulas definidas bem como o tempo disponível para a prática e a complexidade atribuída a cada uma destas. Durante a criação do plano de aula, existiu preocupação em definir diversos objetivos consoante os níveis da turma, demonstrando assim que os mesmos eram alcançáveis para todos os alunos mediante o seu nível de empenho e habilidade. Ainda neste ponto, uma das ferramentas delineadas e, por consequente mais utilizada, foi o questionamento permitindo assim colocar os alunos a pensar sobre o que tinham que fazer e o porquê de o fazer.

Na parte final da aula, frequentemente solucionavam-se tarefas em que a intensidade motora era mais reduzida com o intuito de promover o retorno à calma. Posteriormente era realizado um momento de reflexão com os alunos sobre a aula, sobre as dificuldades sentidas, sobre o seu comportamento, mas também as oportunidades criadas para o fomento de autonomia e empenho. Esta parte da aula foi essencial para os alunos perceberem qual o caminho a fazer no que diz respeito à sua evolução.

No que respeito à cultura desportiva, todas as regras foram conteúdos abordados ao longo da prática e não de aulas teóricas. Sobre a condição física procurei sempre adequar os conteúdos à UD. A estratégia mais utilizada foi a realização de circuitos com diversos exercícios, sendo que os alunos trabalhavam por tempo e não por repetições, facilitando assim a gestão do tempo de aula. Todas as aulas em que se realizava os circuitos, era utilizada música, o que fazia aumentar a predisposição dos discentes para a execução.

“Professora, temos de continuar a fazer as aulas com música. São muito mais alegres e nos circuitos, nós não nos apercebemos do tempo passar”.

“Professora, não me importo de fazer circuitos todas as aulas, mas têm que ter música!”

(Diário de Bordo, 21 de fevereiro de 2022)

Por último, no âmbito do desenvolvimento dos aspetos psicossociais, estes estiveram sempre presentes sendo que foram considerados aqueles que mais se adequavam às aulas, mas também ao perfil dos alunos.

As metodologias utilizadas ao longo das aulas foram maioritariamente relacionadas com a filosofia que sustenta o MED. No voleibol, de forma mais superficial e, na dança, de forma aprofundada, dado que o modelo oferece uma proposta pedagógica sólida e coerente, fazendo referência aos valores no desporto, fomentando a aquisição de competências motores específicas da cultura desportiva (Mesquita et al., 2014). A utilização deste modelo deveu-se à necessidade de promover uma rutura com o modelo tradicional de ensinar o desporto na escola, no sentido de uma atualização e transformação da disciplina de EF (Rolim & Mesquita, 2014).

Desta forma, recorri à divisão da turma em grupos de trabalho com o intuito de desenvolver o sentimento de pertença a uma equipa e a noção de afiliação, entre outros aspetos. Uma vez que os grupos foram criados por mim, de forma heterogénea, não houve qualquer problema sobre as possíveis amizades ou falta de empatia. Os alunos reagiram muito bem a este modelo, traduzindo-se num maior envolvimento nas tarefas, empenho, cooperação e entusiasmo. Mesmo os alunos que não realizavam a aula tinham um papel a desempenhar fosse o de controlador das pontuações, de responsável pela arrumação do material, árbitro, treinador ou juiz. Parreiral (2015), salienta que o envolvimento dos alunos nas tarefas estimula as suas emoções, constituindo um forte aliado do processo do ensino e da aprendizagem. O mesmo autor reconhece que este tipo de procedimentos e envolvimento por parte dos alunos, cria uma maior consistência na aprendizagem.

“Na aula de dança, com a utilização da pontuação e estatística notou-se grande entusiasmo e empenho, sobretudo, nos alunos que até então não apreciavam a disciplina.”

(Diário de Bordo, 12 de maio de 2022)

Outra das abordagens utilizadas foi o TGfU, abordagem que preconiza o jogo e a sua compreensão ao invés da exercitação da técnica. Neste modelo, o professor apresenta formas de jogo à turma, levando-a a praticar. Após este momento, o professor procura questionar os alunos sobre problemáticas vivenciadas e possíveis formas de resolução (Bunker & Thorpe, 1982). Esta abordagem foi utilizada nas modalidades de voleibol (juntamente com o MED), basquetebol e badminton. As diferentes formas apresentadas bem como as diferentes estratégias levaram a uma maior motivação por parte dos alunos, pois as aulas tinham sempre como base diferentes propostas e formas de jogo.

Os primeiros tempos foram complicados, pois era muita informação que tinha de ser assimilada, fossem os constrangimentos relacionados com o *roulement*, o número elevado de alunos da turma pela acomodação dos alunos ao MID que coloca o professor como figura central e não o aluno. Assim, os alunos passaram a desempenhar o papel de construtores ativos da sua aprendizagem, procurando a valorização dos processos cognitivos, da tomada de decisão e da compreensão das situações problemáticas. O TGfU suportou a parte inicial do ano letivo, fruto da experiência inicial com a turma, que aos poucos foi tendo maior responsabilidade. O MED foi o culminar do processo deste ano, pois os alunos foram tendo cada vez mais responsabilidade e autonomia nas tarefas propostas.

Contudo, com o passar do tempo foi existindo a necessidade de aperfeiçoamento do conhecimento específico das diferentes modalidades, criando uma base de exercícios e progressões pedagógicas ajustadas, permitindo assim dosear o nível de exigência dos desempenhos. Sempre que os alunos atingiam o objetivo pretendido e apresentavam uma base consolidada, existia a conceção e aplicação de uma maior variabilidade de estímulos com o aumento da dificuldade.

Sempre que possível tentei criar dinâmicas que permitissem que as aulas fluíssem de forma ativa e organizada, valorizando a participação, mas também as competências sociais e pessoais, baseadas nos princípios do desporto, como o *fairplay*, a equidade, a autonomia, o respeito pelos colegas, a resiliência e a cooperação (Rolim & Mesquita, 2014).

No âmbito das decisões pós-interativas, a reflexão assumiu um papel preponderante. Como refere Nóvoa (2009b), deve ser criado nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão. Assim, no final das aulas eram questionados os alunos sobre que é que eles tinham sentido e aprendido na aula. Esta tarefa tinha como objetivo verificar o grau de satisfação e entendimento acerca da aula.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

A PES permite uma experiência prática permitindo que cada individuo cresça de modo exponencial, possibilitando a explosão de saberes e de conhecimento com o acumular de experiências significativas e sempre positivas. Todo o processo é singular, pois cada experiência vivenciada, independentemente das suas características, permite o crescimento individual.

A primeira grande preocupação relacionou-se com a necessidade de ter um conhecimento individualizado da turma, das suas características, dos problemas e das necessidades. A segunda preocupação relacionou-se no âmbito da intervenção, principalmente no que diz respeito ao alcance dos objetivos pretendidos.

“Muito gratificante ver a aluna a ultrapassar determinada a dificuldade.”

(Diário de Bordo, 07 de fevereiro de 2022)

“... é muito importante fazer com que os alunos compreendam o tipo de tarefa que estão a fazer, mas também o porquê de a fazer e em que momentos do jogo a podem realizar.”

(Diário de Bordo, 24 de janeiro de 2022)

Rolim (2013), defende que a capacidade de apresentar a informação, recorrendo à demonstração, ao feedback como auxiliar de aprendizagem, ao recurso de estratégias de ensino, à implementação prática de rotinas de gestão e organização da aula e à capacidade para gerar um clima positivo, são aspetos fundamentais para que a instrução e as adaptações necessárias surjam com naturalidade. Assim, recorri ao uso de algumas estratégias mencionadas durante a instrução, para que me fosse possível captar a atenção dos alunos. Contudo, um dos primeiros problemas foi a extensão da turma (27 alunos).

O processo de ensino e da aprendizagem para se mostrar eficaz deve começar pela implementação das rotinas de gestão da aula, nomeadamente o estabelecimento de regras, de organização de alunos e materiais, que se revelam fundamentais para o funcionamento das aulas. Desde o início procurei criar regras e rotinas, não esquecendo as medidas de segurança fruto do COVID-19, mas também para facilitar o controlo da turma potencializando assim a aprendizagem dos discentes. Ao longo do ano, após o conhecimento individual da turma, uma das rotinas instaladas para alcançar fluidez nas aulas e ultrapassar o estabelecimento de tempos mortos prolongados foi a divisão dos alunos por equipas (registadas no quadro branco no espaço desportivo). Complementarmente, a gestão do espaço e dos materiais foi cuidadosa, procurando antecipadamente dispor o material para as diferentes situações de aprendizagem, rentabilizando ao máximo o espaço e tempo disponível para a aula.

Quina (2009), refere que o professor para ter facilidade em atingir sucesso pedagógico e condições para o desenrolar do processo de ensino e da aprendizagem é imprescindível ter uma boa organização. O mesmo autor refere diferentes estratégias, em circuito, estafetas e por áreas.

A gestão e organização das aulas foram das principais preocupações que tive desde a primeira até à última aula. Recorri a diferentes tipos de organizações consoante a modalidade que estava a ser lecionada. Nas modalidades de voleibol, basquetebol e badminton utilizei uma organização por áreas, na qual cada grupo ocupava uma determinada área, mantendo-se aí consoante a decisão do professor. A organização em circuito esteve presente no lançamento do peso e da condição física, na qual todos os alunos passavam pelas mesmas estações. O objetivo da utilização de diferentes tipos de organização esteve relacionado com o facto de permitir que os alunos tivessem oportunidade de aprender. Como referem Mesquita e Graça (2009), a exercitação deve ser ajustada aos objetivos de aprendizagem bem como a cada aluno.

A gestão do tempo e do espaço foi pensada de forma antecipada, sendo um aliado da organização e rentabilização, o que na perspetiva dos mesmos autores, assegurar um bom funcionamento do sistema de gestão é cuidar eficazmente dos problemas da disciplina e da ordem na aula, garantindo assim a cooperação dos alunos e a manutenção do fluxo das atividades da aula ao longo do tempo.

A instrução é, sem qualquer sombra de dúvida, um aspeto central na docência e que deve ser continuamente trabalhada. Esta assume uma importância tremenda no contexto de ensino, podendo influenciar, fortemente, as aprendizagens dos envolvidos, devendo ser diferenciada e ajustada a cada contexto bem como a cada turma. Através da instrução de qualidade, o professor procura a mais pura e bela manifestação da sua ideia e/ou pensamento. A instrução permite estabelecer um canal de comunicação entre o docente e o discente, sendo uma ferramenta imprescindível para promover aprendizagens de qualidade (Oliveira et al., 2011).

De acordo com Penney et al. (2009), a pedagogia e a instrução devem ir ao encontro das necessidades dos alunos, procurando alcançar aprendizagens de qualidade, através da vivência de um envolvimento de qualidade, direcionando-se o foco para aprendizagens significativas por parte do aluno. A instrução condiciona bastante a evolução individual dos alunos. Porém, é preciso ter em atenção que uma coisa é saber fazer e identificar o que é pertinente transmitir, outra coisa é ser capaz de o fazer. A instrução é influenciada pela comunicação verbal do professor que deve ser clara e audível, mas ao mesmo tempo curta e específica.

“A forma da professora explicar os exercícios e o que quer ver é muito simples, permitindo um entendimento mais facilitado da tarefa.”

(Diário de Bordo, 21 de outubro de 2022 - Feedback recebido por parte de uma aluna após a explicação de um exercício de voleibol)

Esta, é influenciada na sua grande maioria pelo conhecimento do conteúdo, que quanto mais específico e alargado for, maior será a facilidade de a mensagem ser transmitida pelo professor. Tal como defende Bento (2014), o professor culto é aquele que domina de forma sólida os conhecimentos associados a determinado conteúdo pedagógico.

Os feedbacks são, sem dúvida, imprescindíveis. Um bom feedback só pode ser emitido após uma excelente observação, que surge através de uma tomada de decisão competente devendo ser processada a informação recolhida durante uma observação (Rosado & Mesquita, 2011).

É função do professor identificar o erro e transmitir feedback ao aluno, mas é também da responsabilidade do docente perceber e identificar se após a transmissão desse feedback, o aluno conseguiu corrigir ou não o erro detetado (fechar o ciclo do feedback). Se o aluno não conseguiu corrigir, o professor deve voltar a reformular e corrigir o aluno, até que este consiga apresentar melhorias. Perante o exposto, o feedback apresenta-se como uma peça fundamental para o docente no processo de interação pedagógica. Alguns investigadores ligados à avaliação sugerem que o uso específico do feedback como maneira de progressão de aprendizagem visa a evolução do aluno e das suas competências mais do que avaliar a sua proficiência traduzida na avaliação que irá ser dada ao aluno. Isto é, o feedback serve para o aluno evoluir e não para receber uma classificação/avaliação.

No que diz respeito a direção do feedback, este tanto era direcionado numa perspetiva individual, caso fosse um aluno a executar incorretamente ou numa perspetiva coletiva, caso fosse um grupo específico de alunos que não estavam a executar como era pretendido. Por outro lado, quando a maioria da turma não correspondia, todos os discentes paravam o que estavam a fazer. A instrução e o feedback estão muito interligados pois mostram ser um veículo de comunicação com os alunos. Sinto que uma das grandes oportunidades a que me agarrei foi a utilização do questionamento ao longo das aulas, pois permite a construção autónoma de ideias e princípios, tal como advogam Graça e Lacerda (2012).

Como nem sempre os momentos de instrução decorriam como tinha planeado inicialmente, fui à procura de diferentes estratégias para colmatar este problema. Uma das estratégias que utilizei durante o processo de instrução foi o questionamento aos alunos, sobre as diversas situações de aprendizagem propostas, com o intuito de promover o sentido crítico nos alunos e respetiva resolução dos problemas, competências que estão evidenciadas no PASEO.

A demonstração dos exercícios tornou-se uma estratégia por rotina. Rapidamente percebi que era uma turma que precisava do estímulo visual. Ao mesmo tempo que surgiu esta situação, resolvi definir modelos competentes previamente, podendo ser um aluno que fosse bom na execução de determinada habilidade ou até mesmo o professor. Seabra et al. (2016) relatam que a demonstração é muitas vezes colmatada com a definição concreta das componentes críticas, emissão de feedback e palavras-chaves, escolhidas e ajustadas à concretização do objetivo.

O tempo de empenho motor dos alunos é importante para o desenvolvimento individual e de grupo, pressupondo a repetição do maior número de vezes de uma determinada habilidade. Contudo, esta repetição deve ser em ações representativas do jogo, envolvendo competição.

Na modalidade de voleibol procurei recorrer à heterogeneidade que como relata Rodrigues (2008), pode aumentar a competitividade. Esta estratégia foi muito eficaz pois contribuiu para a evolução dos alunos, que independentemente do nível em que se encontravam, cooperaram mais na aprendizagem.

A relação estabelecida entre professor e alunos foi-se desenvolvendo e aprofundando progressivamente, chegando ao ponto de haver espaço para trocar ideias, dar conselhos, entrar em brincadeiras com eles, entre outras situações. Ao criar este tipo de relação o ambiente das aulas mudou completamente.

Sobre o clima da aula, a realização de uma planificação antecipada contribui para proporcionar um bom clima, diminuindo momentos de dispersão. Vinha et al. (2016), referem que o clima tem uma enorme preponderância, tanto nas aprendizagens como no desempenho dos alunos, pois um bom ambiente escolar levará a uma melhor aprendizagem (Candian & Rezende, 2013).

Assim, Januário et al. (2015), defendem que, para a existência de um bom clima entre todos, o professor assume um papel central, pois deve criar condições para que os alunos estejam motivados, com o intuito de responder às tarefas da aula, para atingir os objetivos.

Através deste pressuposto é possível retirar que ensinar é muito mais do que transmitir informação, implica cumprir os objetivos da aula, desenvolver áreas de competência e a procura permanente de proporcionar condições favoráveis à aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

A avaliação é reconhecida por diferentes autores como uma parte fundamental do processo ensino e da aprendizagem em contextos educativos. A avaliação constitui um processo integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo um papel de certificador de aprendizagens realizadas e das diferentes competências desenvolvidas. Os momentos de

avaliação são basilares na atividade docente, uma vez que é através destes momentos que o professor consegue juntar informações sobre o nível de desempenho dos alunos, devendo ser encarada como um elemento crucial para haver um crescimento da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem (Penney et al., 2009). Avaliar não é, e nunca será, um processo de simples realização. Trata-se, de algo cuja dificuldade é elevada, não só para os professores, mas também para os alunos. No entanto, é necessário desmistificar este paradigma ao nível da avaliação, uma vez que esta não pode ser vista como criadora de momentos de ansiedade e stress, mas sim como uma tarefa de grande valor formativo e conseqüente propiciadora de evolução (Stiggins, 2012). É através da investigação da avaliação que é possível determinar o nível dos objetivos atingidos, das intenções educativas e metodológicas alcançadas, catalogando os resultados das aprendizagens dos discentes (Bento, 2003). Para o mesmo autor, o processo de análise e de avaliação também pode ser direcionado para os professores, permitindo verificar o sucesso da intervenção e precisão dos planos definidos.

O papel de professor deve ter em atenção o grande objetivo de proporcionar um ensino de qualidade aos alunos para que, posteriormente, o momento de avaliação decorra e se possa obter de forma transparente e consciente a desejada classificação.

No decorrer deste ano letivo e das diferentes UD foram aplicados diferentes momentos de avaliação numa perspetiva formal a todos os alunos. Neste âmbito, é possível evidenciar o papel da AD, Avaliação Formativa (AvF) e Avaliação Classificatória (AC), tendo sempre em atenção que o processo de avaliação é contínuo e influenciado por tudo o que os alunos fazem nas diferentes aulas.

Os investigadores Seabra et al. (2016), determinam que o principal objetivo da AD não é avaliar, mas sim definir as prioridades, permitindo adaptar as atividades ao nível dos alunos no sentido de retirar maior partido do seu desenvolvimento, estabelecendo objetivos individualizados.

Muito se tem escrito e falado sobre a necessidade de utilizar a avaliação nas suas diversas funções, mas raramente se verifica uma dinâmica integradora das inúmeras informações decorrentes desses processos no ato de ensinar e aprender (Araújo, 2007).

Assim, em função dos dados resultantes da AD, tomando como referência as AE e o PASEO, é possível definir, de uma forma sintética, e clara, qual o currículo a desenvolver nos alunos num determinado ano letivo. Poder-se-á partir de um quadro de composição curricular, onde se explicitem as matérias e os níveis a trabalhar num determinado ano/ciclo de

escolaridade para, depois, especificar as competências que os alunos deverão desenvolver em cada uma das matérias trabalhadas (Araújo, 2017).

A AD foi realizada numa fase inicial de aprendizagem com o propósito de verificar o nível da turma, para que num momento pós-interativo fosse possível definir o ponto de partida da turma bem como o nível que seria expeável que os alunos atingissem. Para realizar este momento de avaliação, para cada UD foi elaborada uma grelha (anexo II), recorrendo a indicadores qualitativos (não executa, executa com dificuldade e executa bem) conforme o desempenho do aluno. Um dos pontos a ter em atenção durante a construção da grelha foi o de perceber se os alunos já tinham experienciado determinado conteúdo que seria avaliado.

No início do ano letivo, esta dimensão foi dos momentos mais desafiantes, fruto de dois aspetos preponderantes como a inexperiência nestes momentos bem como a falta de conhecimento da turma.

“No momento de avaliação diagnóstica deparei-me com algumas dificuldades, uma vez que não sabia os nomes dos alunos e existiam alguns critérios a preencher que no momento senti que eram demasiados.”

(Diário de Bordo, 23 de setembro de 2021)

Quando falamos da AvF, esta deve ser centrada nos discentes, nas suas dificuldades e potencialidades, existindo como objetivo cumprir e alcançar o objetivo final. Como a AF incorpora esta vertente do aluno, é possível verificar a sua evolução, permitindo gerir a sua aprendizagem, tendo sempre em vista os objetivos finais a atingir (Araújo, 2007).

Fernandes (2021a), assume que a AvF pode ter um papel fundamental na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A sua utilização sistemática deve permitir que os alunos conheçam bem os conhecimentos que devem saber no final de um determinado período, a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; bem como os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares.

A avaliação formativa, por natureza, deve estar integrada nos processos de ensino e da aprendizagem. Isto significa que tem de ser implementada em parceria com o ato de ensino e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a AvF é um processo intrínseco ao ensino, tendencialmente contínuo, que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores. Para Aranha (2004), as informações recolhidas ao longo das aulas são fundamentais para

atribuir uma nota no final do ano. Esta tarefa no decorrer do ano não era realizada de uma forma individual, pois o principal foco era analisar de uma forma geral o desempenho e comportamento da turma, mas ao mesmo tempo perceber se nas diferentes situações de aprendizagem os alunos mostravam evolução em determinados momentos.

Acresce o facto de que, como refere Bento (2003), a avaliação deve ir muito além da parte psicomotora, prevendo uma parte cognitiva e afetiva. Acaba por ser de simples compreensão a sua complexidade gerando alguma dificuldade na sua execução.

Haydt (2000), define que a avaliação classificatória tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo. Fernandes (2021b), assume que este processo ocorre, normalmente, após os processos de ensino e aprendizagem e não durante esses processos, como acontece com a avaliação formativa. Isto significa que um dos propósitos da AC é recolher informação no sentido de formular um juízo acerca do que os alunos aprenderam, atribuindo-lhes, ou não, uma classificação. Dito de outra forma, a AC permite recolher, de forma pensada e deliberada, informações consideradas indispensáveis para classificar os alunos.

Durante a realização destes momentos foram sentidas diversas dificuldades no registo do desempenho dos alunos, devido à falta de hábito de registo, pois exige domínio do detalhe e domínio do conteúdo sobre a execução técnica das diferentes habilidades, das diferentes modalidades. Para melhorar este aspeto de maior dificuldade, o investimento diário no conhecimento do conteúdo foi a melhor estratégia para contornar este constrangimento.

4.1.4.1 Um caminho alternativo

O processo de autoavaliação está inerente ao processo de avaliação do discente e foi realizado no decorrer do ano letivo, mas com diferentes objetivos. O momento da autoavaliação tem mostrado ser uma peça fundamental na AF (Rosado & Colaço, 2002). Neste tipo de processo avaliativo do próprio desempenho, o aluno não só deve ser estimulado a fazer uma autocrítica sobre o seu desempenho, mas também assumir a procura de soluções para a correção dos erros cometidos, como referem os mesmos autores.

Este momento foi realizado no final de cada período do ano letivo. Foi disponibilizado um formulário via *Google Forms* onde os alunos classificavam o nível de empenho, assiduidade e pontualidade e compromisso.

Outro caminho adotado para este instrumento e que foi influenciado tanto pelo perfil da turma bem como o nível de desempenho nas diferentes UC, este relacionado com os alunos numa primeira fase autoavaliarem-se num dos diferentes níveis de desempenho no momento de

AC. Esta abordagem decorreu no segundo período, no qual os alunos antes de realizarem o momento da AC, comunicavam ao professor o nível de desempenho em que acreditavam encontrar-se. A avaliação decorria com base no descritor eleito. Contudo, quer um aluno estivesse acima ou abaixo do mesmo, foi assegurada a sua avaliação de acordo com o nível de desempenho real. A autoavaliação é uma ação reflexiva sobre o realizado e que deve ter em conta o caminho traçado para fazer algo. Constitui uma apreciação, mas também um juízo de valor sobre o nível de desempenho evidenciado.

Como os alunos foram respondendo bem aos diferentes estímulos, demonstrando as competências descritas no PASEO como o desenvolvimento pessoal e o pensamento crítico, no decorrer do terceiro período, as rubricas de avaliação foram criadas em conjunto com a turma (anexo III). Os grandes objetivos desse momento foram dotar os alunos de uma maior responsabilidade, pois o que se iria avaliar tinha sido evidenciado por eles, mas também realizar-se em conjunto uma reflexão sobre o que era pertinente observar e avaliar, criando assim momentos de partilha muito interessantes.

“A capacidade que a turma demonstrou na criação da rubrica de Educação Física Criativa foi surpreendente pois demonstraram grande capacidade de ouvir os colegas, mas também de se fazerem ouvir, procurando justificar os seus pontos de vista.”

(Diário de Bordo, 05 de maio de 2022)

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

A intervenção na escola durante a PES é um processo longo, curioso, mas também reflexivo, no qual o professor não tem uma intervenção apenas junto dos alunos, mas também junto dos demais intervenientes da escola e da sua comunidade escolar.

Uma participação ativa na escola tentando ser parte integrante da mesma é um dos objetivos estabelecidos, procurando estar presente na intervenção, organização e colaboração de atividades de enriquecimento curricular, bem como no âmbito do desporto escolar.

Para Rocha (2015), o papel do docente vai muito mais além da sua intervenção educativa, pelo que o professor estagiário deve dominar diversos conteúdos, particularmente, os documentos estruturantes, para a integração na escola cooperante. Assim, um claro envolvimento do professor nas atividades não letivas da escola, aliada a uma boa interligação com todos os elementos presentes na comunidade educativa potencializará o docente no que diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades e competências, adquirindo assim outro tipo de conhecimentos que vão para além do ensino da EF. Posto isto, os docentes de EF devem participar, organizar, promover, mas também colaborar nos diversos projetos, atividades ou eventos, pertencentes ou não à sua área curricular (Marcon et al., 2013).

5.1 Atividades realizadas

5.1.1 Dia Europeu do Desporto Escolar

A primeira atividade realizada pelo núcleo da PES denominou-se “Dia Europeu do Desporto Escolar”, realizada no dia 24 de setembro de 2021. Esta atividade esteve inserida na comemoração da Semana Europeia do Desporto. A comemoração desta semana é uma iniciativa fomentada pela Comissão Europeia e teve como grande objetivo proporcionar atividades físicas e desportivas para todos os alunos, com o intuito de incentivar um estilo de vida saudável e ativo. Esta atividade decorreu nos intervalos grandes, tanto no período da manhã como no período da tarde, tendo sido disponibilizados skates nos espaços exteriores desportivos e bicicletas na entrada da escola, com o intuito dos alunos experimentarem duas modalidades diferentes que não as habituais (anexo IV). Nesta iniciativa estive responsável pelo espaço dos skates. A dinamização foi bastante importante na formação de crianças e jovens, apelando à formação integral do aluno, através do desporto e ao desenvolvimento dos valores que trespasam para a vida social e académica.

5.1.2 Desporto Escolar

Enquadramento

O DE é uma atividade definida pelo Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

O DE encontra-se enquadrado no Plano 21|23 Escola+ no primeiro eixo, ensinar e aprender e no domínio da inclusão e bem-estar. Nas ações específicas elencadas são destacadas duas modalidades criadas recentemente, o “Desporto Escolar – Comunidades” e o “Desporto Escolar sobre Rodas”. Os principais objetivos visam a promoção do envolvimento da comunidade educativa alargada na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis dos alunos, mas também aumentar o nível de atividades física da população. Esta iniciativa tem como benefícios futuros o reforço da centralidade da escola enquanto parte integrante de uma comunidade bem como a contribuição para o bem-estar e estilos de vida saudáveis. Esta visão vai ao encontro do objetivo traçado pelo Governo de “colocar o país no lote das quinze nações europeias com cidadãos fisicamente mais ativos, na próxima década” (XXII Governo Constitucional, 2019), reconhecendo a influência positiva de adoção de estilos de vida saudáveis na família e, principalmente, nos mais novos.

O primeiro passo, as captações

Desde o início do ano letivo que o desporto escolar foi dinamizado através de diversas abordagens. A primeira abordagem decorreu nas primeiras semanas de aulas, na qual o núcleo da PES foi às diferentes turmas de 7.ºs e 8.ºs fazer uma pequena sensibilização sobre a modalidade de forma a captar o maior número possível de alunos (anexo V). Os alunos de diversas idades, concentrando-se principalmente nos escalões de iniciados e juvenis, tanto no feminino como no masculino. A dificuldade em compreender a reduzida adesão bem como as suas causas vai ao encontro do investigado por Resende, Póvoas, et al., (2014) que colocam em evidência que, apesar de a escola proporcionar gratuitamente a participação desportiva nos grupos de DE, torna-se relevante identificar as razões dessa baixa frequência assim como as suas motivações.

Apesar de o DE ter uma identidade bastante própria que o distingue de outro tipo de atividades de complemento curricular articula-se com a atividade escolar bem como com a comunidade onde se insere. Esta identidade é reconhecida por todos os intervenientes, como alunos, professores e restante comunidade educativa. Assim, durante os treinos foram decorrendo torneios do amigo, cabendo a cada atleta trazer o par, bem como torneios de comemoração de dias temáticos. Com o decorrer do tempo fomos nos apercebendo que cada vez mais apareciam participantes, muito fruto do espírito vivido por todos os intervenientes no decorrer dos treinos.

O segundo passo, a dinamização dos treinos

Os treinos foram decorrendo, tanto às quartas como às sextas-feiras de tarde, permitindo que os alunos pudessem ocupar o seu tempo, mas também frequentar outras modalidades do desporto escolar. Como as diferentes turmas da ESIC estão divididas em dois turnos: manhã e tarde, foi necessário criar mais um horário, este último à segunda de manhã para permitir que os alunos que tivessem aulas no turno da tarde pudessem frequentar o desporto escolar de manhã. Esta decisão vai ao encontro das sugestões referidas por (Resende, Mendes, et al., 2014).

A intermitência de atividades letivas e não letivas presenciais bem como a suspensão de todas as atividades competitivas extraescolares devido à pandemia do COVID-19 nos anos letivos transatos conduziram a alguma quebra de vínculo dos alunos ao DE. Assim, com o passar do tempo e da pandemia do COVID-19, esse receio deixou de estar tão presente e a tutela deu início às competições interescolas a partir do segundo período. Este desafio trouxe novas preocupações e ambições que passaram pela estruturação dos treinos de forma mais específica, complementando o treino da técnica com o da tática, não esquecendo a formação ao nível da arbitragem e da componente mental.

O terceiro passo, as competições interescolas

O valor educativo e social do DE para os alunos é evidente no processo educativo do aluno, nomeadamente ao nível da consolidação do PASEO e no Plano Escola + 21|23.

O desporto devido às suas características possibilita reproduzir relações de cooperação e oposição sociais no respeito por valores e regras gerais, fundamentais na promoção e desenvolvimento da autonomia, do reconhecimento, do respeito do outro e do seu esforço. De acordo com o exposto é de destacar a contribuição do DE para o fomento de valores de

responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação e a liberdade, entre outros, mas também da dinamização de áreas de competência como: a consciência e domínio do corpo; o bem-estar, saúde e ambiente; o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia, entre outras.

O primeiro torneio

O primeiro torneio realizou-se na manhã do dia cinco de março, tendo sido antecedido pela adaptação dos planos de treino, direcionando-os para o formato de competição. Dado termos sido a escola organizadora foi necessário preparar toda a logística, desde os quadros competitivos, boletins de jogo, contagem de raquetes e volantes, verificação das redes e montagem dos diferentes campos.

No dia do torneio, para alguns o primeiro grande momento de competição, mas também o de conviver com discentes de outras escolas, algo que a pandemia tinha retirado, despoletou um misto de emoções, desde ansiedade e expectativa até à serenidade. O espírito do DE foi muito positivo e fez lembrar os tempos que se vivenciavam antes da pandemia.

Para primeira experiência foi bastante positiva, tanto no ponto de vista de professora responsável pelos alunos, mas também como membro da organização. O feedback recebido pelos alunos foi muito positivo devido ao convívio possibilitado com alunos de outras escolas, da partilha e interajuda, mas também do trabalho de equipa gerado em prol da obtenção do melhor resultado positivo para a escola. Neste primeiro torneio, a ESIC saiu vencedora no escalão de iniciados e juvenis masculinos.

Reflexão e preparação do próximo torneio

Duas semanas de intervalo foi o tempo que intermediou os dois torneios de âmbito local. Foi o tempo de refletir em conjunto numa perspetiva de avaliar para melhorar a organização, valorizar os aspetos que correram bastante bem e aqueles a serem melhorados. Chegou-se à conclusão de que a divisão de funções foi bastante positiva, pois permitiu que ao longo de todo o torneio a passagem de informação decorresse de uma forma bastante rápida e sem perdas de tempo. O facto da criação dos quadros competitivos bem como do preenchimento dos boletins de jogo ter sido feito no próprio dia, foi o aspeto menos positivo, questões que se procuraram alterar no torneio seguinte, agilizando o processo.

Foi, também, um momento de reflexão muito rico, nomeadamente pelo diálogo pós-atividade travado com os alunos para perceber o seu ponto de vista, pois foram eles a figura

chave do torneio. A resposta foi bastante positiva, tendo sido evidenciado que o fator competitivo associado ao social tornaram a experiência mais enriquecedora. Resta continuar.

Os treinos foram decorrendo... Com o passar do tempo, chegou o momento do segundo torneio.

O segundo torneio

Este torneio foi muito idêntico ao primeiro. As escolas participantes eram as mesmas, existindo mais alunos em prática. O aspeto menos positivo evidenciado no torneio passado, foi melhorado neste segundo torneio, existindo uma maior eficácia na organização dos alunos e respetivo início dos jogos. Contudo, facilmente foi perceptível que o facto de o polo principal da organização estar situado na sala de ginástica, levou a uma falta de conhecimento das jornadas seguintes no outro espaço, condicionante que favoreceu a existência de alguma confusão.

Os alunos gostaram bastante da experiência, bastante similar à do primeiro, salientando o espírito vivido, as partilhas e o convívio com outros atletas. À semelhança do primeiro torneio, saímos vencedores no escalão de iniciados masculinos. Já no escalão de juvenis, no género masculino ficámos em segundo lugar e no feminino conquistámos o primeiro lugar.

O superatleta

Sendo o desporto um direito de todos, a escola deve assegurar esse direito, garantindo que todos consigam frequentar e que ninguém seja discriminado. Assim, existiu a possibilidade de, desde cedo, conviver com um superaluno. O dia definido para este superatleta vir aos treinos foi o de sexta-feira, uma vez que era o treino que tinha menos atletas e, por conseguinte, permitia dar uma maior atenção a este craque.

O artigo 79.º da Constituição da República Portuguesa explicita que “todos têm direito à cultura física e ao desporto”. Para que todos efetivem este direito é determinante assegurar não apenas o acesso à prática, mas à proteção de todos os que já praticam.

O início da frequência do jovem craque não foi fácil, ele revelou-se muito tímido, pouco falador e muitas vezes pouco interessado, parecia que estava obrigado. Com o passar do tempo, foi-se soltando, soltando um sorriso, mostrando vontade e felicidade por estar presente.

As estratégias utilizadas foram diversas, o que permitiu um crescimento muito interessante. Numa primeira fase, utilizámos raquetes mais pequenas com volantes maiores, que, por sua vez, são mais lentos. Com este material, foram criados diversos exercícios para

aumentar a coordenação óculo-manual, mas, ao mesmo tempo, a percepção no espaço e respetivos deslocamentos.

O tempo foi passando até começarmos a utilizar o dito “material normal” e com bastante sucesso, nos diversos exercícios apresentados ao superatleta. Este craque começou a mostrar evolução ao longo do processo e o grau de exigência aumentou. As tarefas solicitadas basearam-se em critérios de sucesso que passaram pela contagem do número de passagens (sem o volante cair ao chão), deslocamentos após bater no volante ou até mesmo direcionar o volante para o espaço vazio.

Uma experiência desafiadora, mas muito significativa do ponto de vista pedagógico e emocional.

5.1.3 Evento

No dia 17 de dezembro de 2021 realizámos o evento “Descobre o Atleta que há em ti!” o qual foi direcionado para duas turmas de 8.º ano e duas de 7.º ano, e teve como tema principal a AF (anexo VI). O conhecimento da importância da AF durante a infância e adolescência têm vindo a aumentar internacionalmente. Contudo, a inatividade física das crianças e jovens continua a constituir uma problemática crescente por todo o mundo. A inatividade física foi considerada em 2012 como uma pandemia, tendo em vista a prevalência, o alcance global e os efeitos na saúde, na economia e na sociedade a longo prazo (Kohl et al., 2012) que esta acarreta. O nível de AF tem vindo a diminuir durante o período de crescimento e maturação, período, no qual, os hábitos de vida saudáveis devem-se formar (Riso & Jürimäe, 2018). A AF encontra-se diretamente relacionada com a composição corporal saudável. Por esta razão, a promoção da AF torna-se numa estratégia essencial para melhorar a saúde física, mental e o bem-estar de crianças e jovens. Tendo estes aspetos em consideração o ambiente escolar constitui um ecossistema propício para intervenções de AF de forma a introduzir a temática de estilos de vida ativos, independentemente, do estatuto socioeconómico das crianças e jovens envolvidos. No passado, na conceção e implementação do treino de força em crianças e jovens a grande preocupação centrava-se no que poderia acontecer se uma criança fosse sujeita a um programa dessa natureza, através da utilização de material em que pudessem ocorrer acidentes e, por sua vez, lesões. Na literatura recente, o foco tem vindo a direcionar-se para o que poderá acontecer a uma criança se esta não for sujeita a qualquer tipo de treino de resistência, dado que se tem vindo a verificar um declínio nas medidas de musculatura da população ao longo dos anos. As

pessoas são cada vez mais sedentárias e o declínio da massa muscular apresenta-se como uma problemática emergente do presente.

Dado o interesse pedagógico da temática, a implementação do evento enquadrou-se, também, no âmbito do PEE da ESIC e sua filosofia escolar, na qual a PES está a ser desenvolvida. A instituição tem como ciclos de ensino o terceiro ciclo e o secundário, o que significa uma população alvo com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. A escola possui um projeto denominado DEVScE (Desenvolvimento de Estilos de Vida Saudáveis em Contexto Escolar) que como o próprio nome indica apresenta como objetivo o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis, tendo como participantes os alunos e toda a comunidade educativa, providenciando, assim, um futuro mais saudável e também sustentável. Esta premissa torna-se especialmente importante para as crianças e jovens (Janssen & Leblanc, 2010), uma vez que a saúde e os comportamentos associados à saúde em adultos são fortemente influenciados pelos comportamentos saudáveis e não saudáveis, desenvolvidos durante a infância (Gunnarsdottir et al., 2014). Pelo exposto, fica perceptível a forte relação existente entre o evento e o projeto DEVScE, assim como o forte interesse demonstrado pelo grupo de EF na sua aplicação, devido aos possíveis resultados e conclusões que o mesmo poderia disponibilizar.

No evento, foram apresentados um conjunto de dez exercícios com o grande objetivo de os alunos os poderem realizar também em casa, uma vez que foi usado pouco material e o mesmo pode ser adaptado. Outro objetivo da realização deste evento, foi fornecer ao grupo disciplinar de EF uma bateria de exercícios para que no decorrer das aulas a pudessem aplicar, desenvolvendo a aptidão física.

A realização do evento, mesmo num formato reduzido devido aos constrangimentos causados pela COVID-19, foi bastante positivo, bem como o feedback recebido por parte dos alunos e respetivos professores.

5.1.4 Organização do Fitescola

A Escola é o meio privilegiado para a promoção de comportamentos saudáveis em crianças e adolescentes. A atividade física e a aptidão física são determinantes para a aprendizagem de hábitos saudáveis ao longo da vida. Assim, o Fitescola é uma plataforma online gratuita que tem como grande objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis estimulando direta ou indiretamente as crianças e jovens para serem fisicamente ativos. Esta plataforma também permite a avaliação da aptidão física e da atividade física através de uma bateria de testes selecionado para esse efeito. Na ESIC, os testes utilizados foram o vaivém

(aptidão aeróbia), o Índice de Massa Corporal (IMC), perímetro da cintura, peso e altura (composição corporal), abdominais, flexões de braços, impulsão horizontal e flexibilidade dos membros inferiores e membros superiores (aptidão muscular) e, por fim, a corrida de velocidade de 40 metros. Para a aplicação desta ferramenta, foi definida qual a semana de cada período na planificação anual a ser mobilizada para este fim, sendo que nesse momento os conteúdos das aulas, são os exercícios da bateria. Assim, nas semanas de 11 a 15 de outubro, de 21 a 25 de março e de 30 de maio a 3 de junho foram realizados os testes do Fitescola. O núcleo da PES durante a segunda recolha dividiu-se pelos três espaços onde os testes decorreram (pavilhão, sala de ginástica e gabinete de EF) para ajudar nos procedimentos e ao mesmo tempo na recolha dos dados das diferentes turmas. Estas semanas foram muito intensas e desafiantes, pois a gestão de recursos humanos revelou-se um pouco difícil, dado que cada professor tem a sua forma de trabalhar, existindo uma necessidade de ambas as partes se adaptarem. Porém, foram semanas muito positivas, pois permitiu-nos um maior contacto com todos os alunos, independentemente do ciclo de ensino, potenciando mais tarde momentos de comunicação com todos eles, pois nos intervalos passávamos pelos alunos e eles lembravam-se de nós.

5.1.5 Seminário

Uma das últimas atividades a realizar na escola foi a dinamização do seminário pedagógico intitulado “Tornar o aluno figura central no processo de ensino e da aprendizagem – Uma visão do núcleo da PES”, constituindo-se com uma das tarefas mais difíceis, mas ao mesmo tempo mais gratificante (anexo VIII). A elaboração deste seminário teve como grande objetivo mostrar à comunidade escolar o tipo de trabalho desenvolvido no decorrer da PES com as nossas turmas e, ao mesmo tempo, partilhar alguns exemplos práticos do nosso trabalho diário. Neste momento de partilha, apresentámos três modelos distintos, o TGfU, a Aprendizagem Cooperativa e ainda o MED. Estas abordagens escolhidas foram ao encontro do tema definido pela PES, pois em todos eles existe o objetivo comum que passa pelo aumento da responsabilidade e atribuição de autonomia aos alunos durante as aulas.

“Parabéns pela apresentação! Foi muito interessante a forma como apresentaram o vosso trabalho, com exemplos práticos!”

(Diário de Bordo, 03 de junho de 2022, comentário de um professor após a apresentação do seminário)

“Professora, parabéns pela apresentação! Foi muito gratificante perceber o porquê das diferentes estratégias utilizadas ao longo do ano. A dança foi muito divertida e agora ver os vídeos apresentados é o culminar de tudo!”

(Diário de Bordo, 03 de junho de 2022, comentário de uma aluna após a apresentação do seminário)

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

No início do MEEFEBS sabia que durante a PES teria de mostrar uma disponibilidade quase total para todo o tipo de atividades propostas pela instituição. Percebe-se, que o trabalho de professor vai muito mais além do espaço da aula. O professor também deve procurar desenvolver um papel ativo fora da sala de aula, contribuindo para a evolução de toda a comunidade escolar.

A minha prática foi muito mais além do que o trabalho desenvolvido ao longo das aulas. Num dos primeiros dias da PES, pude vivenciar a minha primeira experiência fora do contexto da sala de aula, participando numa ação de formação de curta duração sobre o projeto Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA) com o tema da avaliação. Outro dos momentos fora de sala de aula foi a participação nos conselhos de turma do 11.º B, 11.º G e 12.º G. foram reuniões com grande impacto na minha atuação enquanto EE, pela grande utilidade. Este momento permitiu, por um lado conhecer os professores da turma, e, por outro lado, através da intervenção das diretoras de turma um conhecimento individualizado dos alunos. Nesse contexto, apercebi-me que apesar de algumas situações problemáticas poderiam ser turmas fáceis de lidar e ao mesmo tempo trabalhar. Também permitiu conhecer um pouco do trabalho realizado por um diretor de turma bem como todas as responsabilidades que esta função acarreta. Estes momentos que decorriam no final de cada período, permitiram compreender o trabalho que o professor tem fora da sala de aula ou do pavilhão, assim como entender o trabalho dos psicólogos e professores de educação especial, cujas funções são de extrema importância para os alunos.

Neste sentido, Gonçalves et al. (2016), afirmam que “o professor é um formador e, assim sendo, deve acompanhar o crescimento/desenvolvimento dos seus alunos” (p. 89). No prisma do desenvolvimento dos alunos e de forma a se desenrolar um bom processo de ensino e da aprendizagem, também as reuniões com o grupo de EF foram bastantes úteis. Nestas, existiram

uma partilha constante do trabalho desenvolvido bem como a definição de estratégias para a leção das diferentes UD.

Sobre a relação criada ao longo do ano letivo com os discentes, esta foi além do esperado. Nesta escola à semelhança das demais, penso eu, existem algumas diferenças sociais e culturais entre os alunos, tornando mais difícil a comunicação com todos os alunos, circunstância que foi ao encontro do esperado dado que não só na formação inicial fomos alertados para elas, como no processo de socialização antecipatória esse fator foi evidente. Aliás, um dos pressupostos da educação formal centra-se em atender às “diferenças culturais e pessoais dos alunos e de todos os membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes culturais e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto). Neste contexto, como defende Nóvoa (2009b), várias foram as estratégias adotadas que visaram a integração dos alunos com maiores dificuldades a nível motor, cognitivo ou ao nível interpessoal e social. A conceção e apresentação de jogos lúdicos e recreativos, entre outras favoreceu as dinâmicas de trabalho colaborativo e a interação entre alunos, como também a aplicação de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Como seria de esperar, ao longo do ano letivo foram surgindo algumas dificuldades na leção de certas modalidades, principalmente, nas modalidades individuais. Uma das dificuldades sentidas esteve relacionada com a falta de interesse dos alunos pelas modalidades, principalmente o atletismo. O ponto de partida da turma que se encontrava na sua grande maioria no nível elementar foi um fator a ter em conta durante as diferentes tarefas propostas. Ao longo das aulas, procurei sempre fazer com que os alunos percebessem qual o ponto de partida e onde era possível chegar, traçado assim o caminho a percorrer. Estes momentos permitiram chegar ao fim do ano e atingir os objetivos delineados, principalmente, no que diz respeito as competências que era suposto os alunos adquirir.

Sobre a atuação dos EE neste ano letivo, importa salientar o impacto das diferentes atividades dinamizadas pelos mesmos, despertando interesse tanto no grupo de EF como nos alunos com quem tivemos oportunidade de trabalhar diariamente. Todas estas atividades realizadas no decorrer da PES, foram pautadas por impacto significativo, tanto num ponto de vista pessoal, mas também social. Enquanto EE senti que a minha opinião e a minha experiência eram importantes para partilhar, fruto do que vivenciei na faculdade, mas também de um ponto de vista do treino.

5.3 Socialização profissional e institucional

A PES é um espaço privilegiado de socialização na profissão e é vivida pelo EE de forma muito intensa (Almeida et al., 2013). Como delineado pela coordenação da PES do ISMAI, no dia um de setembro de 2021 apresentei-me na ESIC com o intuito de me apresentar ao órgão diretivo e, posteriormente, à OC. A partir desse dia, pela mão da OC, foram dados os primeiros passos na integração do NPES na comunidade escolar, estabelecendo-se os contactos iniciais com docentes da nossa e de outras áreas disciplinares, bem como com os assistentes operacionais e técnicos. Foi também durante esses contactos iniciais que se estabeleceram laços e se criaram as primeiras impressões a partir da partilha de diferentes situações fossem elas acontecimentos de sala de aula, ou o simples relato da experiência do que fazíamos na faculdade. Esses estímulos foram mote para longas conversas. Mais tarde, durante o processo da PES, em momentos como o lanche, o almoço, vivência de atividades extraescolares esses laços foram sendo reforçados, e novos criados.

Para Almeida et al. (2013) as relações sociais fazem parte da vida de todas as pessoas, sendo verdadeiramente importantes para o seu desenvolvimento, uma vez que vivemos em sociedade. Assim, a socialização contribui para um ambiente escolar positivo, levando a uma melhoria dos níveis de ensino e da aprendizagem de toda a comunidade educativa. Rocha (2015), crê no mesmo ponto de vista, defendendo a realização de reuniões frequentes para possibilitar aos intervenientes da comunidade educativa a troca ideias e a partilha.

Aos poucos, fui-me apercebendo da missão, visão e valores da instituição escolar e, sempre que foi possível, enquadrada nesse espírito desenvolvi as diferentes tarefas do quotidiano da docência, tanto dentro como fora da aula, atribuindo real significado ao conceito de que a PES possibilita a transição da instituição formadora para a escola, ao nível da socialização e competência profissional. Uma das diferenças entre a instituição formadora e a escola é que na segunda, o estudante experiencia alguma prática pedagógica em circunstâncias desprovidas da realidade. Na escola, surge a possibilidade de se colocar o conhecimento e competência adquiridos em contexto real (Lima et al., 2014), enfrentando os constrangimentos imprevisíveis que os diferentes atos desencadeiam. Nesta linha de pensamento, a transição impõe que o EE adquira novos conhecimentos relativos à escola sob um nível de competência desconhecido do cidadão comum e desencadeie, permanentemente e de forma imediata, estratégias de atuação e ajustes de remediação de sucesso variável.

Para Albuquerque et al. (2013), as experiências vividas no papel de aluno revelam, mais tarde, uma elevada importância no processo de socialização enquanto docente, mas sem dúvida

que o vivido nesta fase foi muito para além do experienciado e projetado ao longo da socialização antecipatória.

É de destacar o papel que a OC ocupou nesse processo e o quanto me fez crescer enquanto EE, transmitindo-me valores e conceitos do que é ser professor. A minha relação com a OC pautou-se pelo rigor, exigência e desenvolvimento de uma grande amizade e espírito de partilha, concedendo-me elevada autonomia para a realização do meu trabalho. De realçar que a orientação da OC sucedeu, maioritariamente, nos momentos pós-interativos, questionando-me das correções que deveriam ser posteriormente realizadas com o intuito de melhorar aspetos teórico-práticos. Através dessa autonomia e por intermédio de alguns erros cometidos, fui-me apercebendo de como deveria agir em determinadas situações, fazendo-me crescer mais enquanto futura professora.

Para os autores Gomes et al. (2014), a tentativa de perceber o modo como os EE constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo que é influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida.

Sobre os saberes profissionais dos professores, o processo de constituição não se restringe ao presente. Torna-se fundamental considerar que se constroem não só pelas experiências do passado e conhecimentos adquiridos, mas também através de um processo gradual de variadas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam a reinterpretar e a formar novas representações que são decisivas na construção da identidade profissional (Cardoso et al., 2012; Gomes et al., 2014). Dubar (1997), aponta que estas representações adquiridas pela socialização são o produto das influências presentes ou passadas dos múltiplos agentes de socialização. Como destacam Gomes et al. (2014), a socialização antecipatória tem um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação. Seguindo esta linha de pensamento, o professor deve compreender profundamente os sentidos da instituição escolar, devendo aprender e socializar numa troca de saberes com a comunidade escolar (Cardoso et al., 2012; Nóvoa, 2009a). Naturalmente que a relação de maior proximidade criada com o grupo de EF com o manifesto espírito de camaradagem, quer na gestão do espaço e material, quer na melhoria de alguns conceitos nas diferentes modalidades facilitou muito o processo. A partilha de algumas circunstâncias com o outro núcleo da PES de Física e Química também contribuiu para esta aprendizagem, porque mesmo sendo de áreas diferentes, muitos dos momentos partilhados permitiram uma reflexão em conjunto. Para Nóvoa (2009), é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

Rolim (2013), destaca que trabalhar em equipa é uma mais-valia para todos os EE, uma vez que existem contributos e garantias às quais devemos recorrer sempre que possível na fase inicial do processo da prática pedagógica.

5.4 A componente ético-profissional

No decorrer deste ano, as questões éticas estiveram sempre presentes assumindo um papel determinante na promoção do desenvolvimento profissional na área da educação. Os códigos éticos estabelecidos por organizações profissionais ajudam nas tomadas de decisão profissionais. Esses mesmos códigos apesar de serem regulados separadamente para cada profissão, possuem denominadores comuns tais como: respeito, honestidade e lealdade, pelo que se aplicam a todas as profissões (Queirós, 2014).

No campo da educação e de acordo com a mesma autora, perceber a questão da legitimidade do ato pedagógico como exercício de um poder de um ser humano sobre outro, demonstra a responsabilidade que os profissionais de educação têm sobre os educados, salientando que a responsabilidade é o núcleo da consciência profissional, nível superior da exigência deontológica.

Com o passar do tempo, foi possível notar que a tarefa de educar que recai sobre os profissionais tona-se cada vez mais difícil e complexa. De acordo com o perfil do professor descrito no ponto II da alínea b) do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve assumir-se como um “profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa cuja definição contribui ativamente”. Ainda no mesmo ponto, por outro lado, o professor deve “fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares”. Assim, durante o percurso, procurei desde cedo inculcar nos alunos o sentido de autonomia, confrontando-os com o assumir diferentes funções, nomeadamente construir coreografias, conceber de forma colaborativa as rubricas de avaliação, criar jogos e transmiti-los à turma. Como referem Resende, Carvalho, et al. (2014), o aluno deve desenvolver o sentido de autonomia e autocrítica para assim progredir e evoluir ao nível do desenvolvimento pessoal, para que seja capaz de construir um perfil crítico e construtivo alicerçado nos valores sociais. Nesta perspetiva, a ação educativa só deve ser desempenhada por quem acredite que é capaz de contribuir para a formação integral dos indivíduos e não reduzindo, apenas à mera transmissão de conteúdos afetos à disciplina que leciona.

“O facto do MED ter como característica a definição de papéis dentro das próprias equipas, impulsionou a responsabilidade e autonomia dos alunos, pois foram eles os responsáveis pela transmissão dos passos dentro das equipas, mas também da criação das coreografias. Foi uma surpresa muito agradável ver alunos mais introvertidos e envergonhados a participar com tanta vontade.”

(Diário de Bordo, 16 de maio de 2022)

6. Desenvolvimento profissional

Dada a variabilidade de tarefas que é exigida ao professor no desempenho do exercício da sua atividade diária, a formação inicial deve dotar os futuros professores com ferramentas necessárias para que no momento em que cheguem à escola sejam capazes de desempenhar qualquer cargo sem a necessidade de realizar formações complementares.

No entender de Januário et al. (2015), o desenvolvimento profissional do professor configura-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas no cotidiano de aula, ou seja, é um processo de aprendizagem continuada” (p. 416). O professor deve estar totalmente disponível para novas aprendizagens, com vista a uma constante melhoria do seu desempenho, que culminará numa melhor capacidade e competência de ensinar os alunos.

Para Marcelo García (2009), o desenvolvimento profissional é visto como um processo a longo prazo, sem grandes interrupções, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas de forma sistemática, com o intuito de promover o crescimento e o desenvolvimento do docente. Este processo nunca cessa, demonstrando ser pessoal e perdura ao longo de toda a vida. Para tal, é necessário que o professor procure questionar, que seja curioso sobre a sua prática que adquira novos conhecimentos, mas também que aceite a inovação.

Para Albuquerque e Castro (2015), o professor procura explicitamente uma melhoria da sua formação na área de docência, seja no domínio educativo, cultural ou pessoal. Com o passar dos anos vai moldando as suas competências consoante determinadas experiências. Nesta fase académica, sinto que foi a aceitação de críticas e o investimento sobre as mesmas que me tornou numa melhor profissional.

Todo o tipo de atividades que desenvolvi nesta longa caminhada estimularam o meu comportamento social, sobretudo pela utilização de capacidades como a colaboração, a comunicação e o empenho, tanto numa perspetiva individual como coletiva, por estar inserida no mundo do trabalho.

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

Na perspetiva de Gonçalves e Lima (2015), é no ano da PES que o EE aplica os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Porém, ao iniciar um contexto profissional, existe uma surpresa no que diz respeito às dificuldades inesperadas. No entanto, segundo Gomes et al. (2000), a escola e os professores têm um papel de responsabilidade na consciencialização dos alunos para as suas atitudes e comportamentos, devendo, naturalmente, atuar no sentido de

as modificar. Relacionado com este ponto, foi fulcral a observação de diversos webinares com o intuito de aumentar o nível de conhecimento nestas temáticas (“Ideias e Práticas para melhorar as aprendizagens, o ensino e a avaliação”; “Feedback, critérios e classificações para melhorar as aprendizagens”).

A reflexão foi um aspeto que esteve presente ao longo da PES e que contribuiu de forma muito positiva para o meu desenvolvimento profissional. Como evidenciam Batista e Queirós, (2015), o professor deve questionar-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, possibilitando, assim, uma aprendizagem constante ao longo de toda a sua prática, nos mais variados contextos. Por outro lado, Gonçalves e Lima (2015), afirmam que o segredo para um bom desempenho profissional pode passar pela autoavaliação devendo os professores adaptarem práticas reflexivas constantes.

Para as autoras Almeida et al. (2013), um bom professor não deve dominar só a matéria de ensino, mas também criar vínculos com as aulas, através de aulas mais agradáveis, promovendo assim a participação, envolvimento e empenho dos seus alunos. Nesta linha de raciocínio, procurei de forma sistemática dialogar com os professores do grupo de EF bem como assistir às suas aulas com o grande objetivo de procurar aconselhamento para determinadas situações problema, mas também de me enriquecer.

7. Reflexões finais

Ao longo deste ano, a PES realizada na ESIC, tornou-me numa pessoa mais competente para lidar com os futuros desafios que por aí virão no âmbito do ensino da EF.

Enquanto aluna do MEEFEBS tinha noção que ao iniciar este momento seria confrontada com dificuldades. No entanto, ao iniciar este contexto real, fui-me deparando com problemas relatados ao longo das aulas do ISMAI: alunos desmotivados e/ou comportamentos inadequados. A solução que procurei e que mais me acompanhou foi a reflexão. Na situação prática, o professor é o principal responsável por observar e encontrar estratégias para a resolução de problemas. Todo este processo é dependente da capacidade de reflexão que o professor apresenta bem como da capacidade que manifesta em (re)adaptar. Com o decorrer deste ano, sinto que um professor reflexivo é um docente que no futuro terá mais sucesso pois consegue identificar os aspetos negativos de cada aula, para mais tarde encontrar soluções que visem o sucesso e, sobretudo, contribuam para a aprendizagem dos seus alunos. O apoio teórico ajudou a colmatar as dificuldades vividas neste ano zero. Procurei, sempre, neste sentido, aumentar os meus saberes, tanto junto do núcleo como da OC, mas também junto do grupo de EF.

Outro aspeto que comecei a valorizar ainda mais foi o do estabelecimento de múltiplas relações dialógicas. A vivência das diferentes experiências relatadas trouxeram ao de cima uma pessoa mais competente, líder, mas com maior capacidade de solucionar diferentes problemas em diferentes áreas de atuação, tanto dentro como fora da sala de aula. Segundo Amaral da Cunha (2016), é na relação com o outro e na participação nas práticas de ensino das atividades da escola que os EE aumentam o sentido de pertença à profissão de professor.

Este, foi um ano deveras importante, uma vez que foi a primeira experiência no terreno no contexto de uma escola. Procurei viver esta realidade ao máximo, com tudo o que tive direito, fossem momentos mais ou menos positivos, mas todos eles cheios de aprendizagem.

O facto de lidar com alunos, tanto como um todo, mas também individualmente, foi a base deste ano, uma experiência para mais tarde recordar. Na última aula, a despedida com um sorriso na cara foi o que mais marcou, o desejo de um futuro risonho para cada um integra as minhas esperanças.

Foi um momento agridoce, de saudade, mas ao mesmo tempo de felicidade. É o término de mais uma etapa, a formação como Professora de Educação Física.

8. Referências

- Albuquerque, A., & Castro, J. (2015). Formação do professor de educação física: no poliedro da profissionalidade docente. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes. (Eds). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 243–272). Visão & Contextos.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física: a perspectiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Pinheiro, C., & Batista, P. (2013). Crenças e concepções de estudantes de educação física ao longo da formação inicial: Estudo nos setores público e privado em Portugal. *Conexões*, 11(2), 127–147.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: Estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*, (pp, 207–225). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Amaral da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: uma análise situacional de discursos e narrativas*. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação*. UTAD
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no modelo de educação desportiva: evidências da investigação e direcções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17(S1A), 39–49.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Queirós, A. Graça. & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade*

- profissional em educação física* (pp. 9–41). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33–51). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2014). *Teoria-prática: uma relação múltipla. Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão*. Editora FADEUP.
- Candian, J., & Rezende, W. (2013). O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. *Pesquisa e Debate em Educação*, 3(2), 25–41.
- Cardoso, A., Pino, M., & Dorneles, C. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *Anais Do IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 1–15.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de educação física. In P. Queirós, A. Graça & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 181–207). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Chng, L., S., & Lund, J. (2018). Assessment for learning in physical education: The what, why and how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Cunha, A. (2008). *Ser professor - Bases de uma sistematização teórica*. Casa do Professor.
- Cunha, M., A., Batista, P., & Graça, A. (2014). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional: Representações de Estagiários do ensino superior público português. In P. Queirós, A. Graça & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 33–52). Faculdade de

Desporto da Universidade do Porto.

- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.
- Favatto, N., C., & Both, J. (2019). Preocupações dos professores de educação física no início da carreira docente. *Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, 31, 1–17.
- Fernandes, D. (2021a). Avaliação formativa. *Folha de apoio à formação - Projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). Avaliação Sumativa. *Folha de apoio à formação - Projeto de monitorização acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ferreira, C. (2013). O testemunho de uma professora estagiária para um professor estagiário: um olhar sobre o estágio profissional. In P. Queirós, R. Batista, & P. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 105–146). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de educação física. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 167–192.
- Gomes, P., Silva, P., & Queirós, P. (2000). *Equidade na educação. Educação física e desporto na escola*. Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.
- Gonçalves, F., & Lima, R. (2015). Formação do professor de educação física: Implicações curriculares e operacionais. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes (Eds.). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 369–387). Visão & Contextos.
- Gonçalves, F., Lima, R., & Albuquerque, A. (2016). O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do Ensino básico e secundário. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(40), 83–90.

- Graça, A. (2014). *Sobre questões do quê ensinar e aprender em educação física*. 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. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Graça, M., & Lacerda, T. (2012). Educação física, estética e ética: um ensaio sobre as possibilidades de desenvolvimento curricular das componentes estéticas e éticas na educação física. *Revista Mineira de Educação Física*, 2, 1243–1254.
- Gunnarsdottir, H., Povlsen, L., & Petzold, M. (2014). Time pressure among parents in the Nordic countries: a population-based cross-sectional study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42(2), 137-145. <https://doi.org/10.1177/1403494813510984>
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1–27.
- Haydt, R. (2000), *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Ática.
- Janssen, I., & Leblanc, A. (2010). Systemic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Livraria Almedina.
- Januário, C, Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do professor de educação física: Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes. (Eds). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 339-419). Visão & Contextos.
- Kohl, H., W., Craig, C., L., Lambert, E., V., Inoue, S., Alkandari, J., R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The lancet Physical Activity Series Working Group*, 380(9838), 294-305. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60898-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8)
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: as dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do*

Desporto, 5, 68–74.

- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, 7–22.
- Marcon, D., Graça, A. B. S., & Nascimento, J. V. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(4), 633–645. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000400011>
- Matos, Z. (2013). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário. *Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, 1–8.
- Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (3ª ed.). Livros Horizonte.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva. In I. Mesquita & J. Bento. (Ed.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 177–206). Editora FADEUP.
- Mesquita, I. (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In V. Ramos. & F. Tavares, J. V. Nascimento (Ed.), *Jogos desportivos: formação e investigação*, 4, 103–131. Editora UDESC.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education-invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205–219. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440027>
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto*, (pp. 39–68). Edições FMH.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469–492.
- Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R., Farias, C., Santos, D., & Marques, R. (2014). Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*, 25(1), 1-

14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Eds.). *Os professores e a sua formação*, (pp. 15-31). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Ibero Americana de Educación, 1*, 1-17.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*, 1–17.
- Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. . (2011). Modelos de ensino na disciplina de educação física: estudo-caso com professores de um colégio privado. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.) *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 239–254). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ozbal, A. F., & Eski, T. (2019). Students’ and teachers’ opinions about ski lessons taught by using peer teaching model. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 14*(2), 171–177.
- Parreiral, S. (2015). Relação dos alunos com a escola: participação e práticas de envolvimento institucional. In V. Sá & L. Torres (Eds.), *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*. O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society, 14*(4), 421–442.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 13*(2), 29–43.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2005). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis, 3*(3), 5–24.
- Quay, J., & Peters, J. (2012). *Creative physical education: Integrating curriculum through innovative PE projects*. Human Kinetics.

- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Queirós & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67–83). Editora FADEUP.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em educação física. *A Organização Do Processo de Ensino Em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Editora FADEUP.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(4), 4–10.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas Internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Edições ISMAI.
- Riso, E., M., & Jürimäe, J. (2018). Physical activity, sedentary behaviour, sleep duration and well-being among estonian schoolchildren: A thematic review. In W. N. Toscano & L. Rodriguez de la Vega (Eds.), *Handbook of leisure, physical activity, sports, recreation and quality of life* (pp. 365–391). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-75529-8>
- Rocha, L. (2015). Professor cooperante: Organização da prática de ensino supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque & R. Gomes. (Eds.). *Formação e saberes em desporto, educação física e lazer* (pp. 453-476). Visão & Contextos.
- Rodrigues, D. (2008). Physical education in relation to the inclusive education: Conceptual and methodological reflections. *Revista da Educação Física*, 14(1), 67–73.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão* (pp. 13–26). Edições Almedina.

- Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 53–83). Editora FADEUP.
- Rolim, R., & Mesquita, I. (2014). Subsídios para a aplicação do Modelo de Educação Desportiva no ensino do desporto nas aulas de educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 223–254). Casa da Educação Física.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens*. Omiserviços.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto*, (pp, 69–130). Edições FMH.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). Formação inicial em educação física . Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim SPEF*, 34, 95–108.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A Prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. *Human Kinetics*.
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18–20.
- Stiggins, R. (2012). *An Introduction to student-involved assessment for learning* (6^a ed.). Pearson.
- Teoldo, I., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O teaching games for understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69–77.
- Vinha, T., de Moraes, A., Tognetta, L., Azzi, R., de Aragão, A., Marques, C., Silva, L., Moro, A., Vivaldi, F., Ramos, A., Oliveira, M., & Bozza, T. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/ea.v27i64.3747>

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 de fevereiro, aprova o quadro geral da Educação Física e do desporto escolar como unidades coerentes de ensino.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. D.R. n.º 201, Série 1-A, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

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

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

Anexos

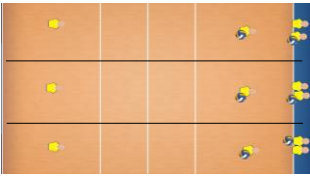
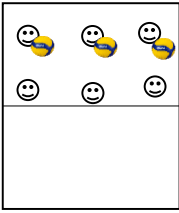
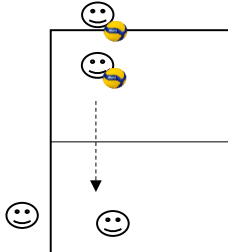

Anexo I - Unidade Didática de Voleibol

Conteúdos		1 e 2	3	4 e 5	6	7 e 8	9 e 10	11	12 e 13	14 e 15
		100'	50'	100'	50'	50'	100'	50'	100'	100'
Cultura Desportiva	História da Modalidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Regulamentos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Terminologia Específica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Técnica	Passe de frente	AD	I/E	E	E	C				AS
	Passe de costas					I/E	E	E	C	
	Manchete			I/E	E	C				
	Serviço por cima						I/E	E	C	
	Remate								I/E	
	Deslocamentos		I/E	E	E	E	C			
Tática	Comunicação	AD		I/E	E	E	C			AS
	Leitura e adaptação à trajetória da bola			I/E	E	E	C			
	Ocupação de espaço para intervir no jogo			I/E	E	E	C			
	Encadeamento de ações				I/E	E	C			
Formas de Jogo	1x1	AD	I/E	C						AS
	2x2			I/E	E	E				
	3x3						I/E	E	E	
Conceitos Psicossociais	Respeito	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Empenho	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Cooperação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Fair-Play	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades Condicionais	Velocidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Resistência	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Força	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidades Coordenativas	Flexibilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ritmo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Orientação Espacial	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Diferenciação cinestésica	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Reação	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda: AD - Avaliação Diagnóstica I - Introdução E - Exercitação C - Consolidação AS - Avaliação Sumativa

PLANO DE AULA

Ano/Turma: 11º B		Data: 30.09.2021	Unidade Didática: Voleibol	
Local: SG	Hora: 15:45 - 17:35	Duração: 100 minutos	Aula da U.D.: 4/5 de 12	Nº de alunos: 27
Função didática: Exercitar		Material: Rede, bolas e sinalizadores		
Objetivo da Aula: Desenvolver o gesto técnico da manchete; orgaização 2º toque; leitura da trajetória da bola				

Tempo	Objetivo Específico	Descrição e organização didático - metodológica	Palavras chave	Critérios de Êxito
15'	Predispor o corpo para a atividade física	1. Campo do rei 1x1 (jogos de 3') - 3 toques obrigatórios - Deitar/levantar - tocar na linha final - tocar na linha da rede - toca na linha lateral 	olhar sempre para a bola; frente para a rede; enquadra-te com a bola	O aluno realiza jogadas com 3 toques, procurando pontuar, respeitando as regras. Ganha o aluno que tiver mais pontos no final do tempo de jogo.
20'	Promover o gesto técnico de manchete, focando na plataforma	2. Pares (manchete) - rede lançamento Grupo mais capaz: a) 5x b) 5x c) auto passe/passe -> auto manchete/passe 10x d) igual C mas em pé 10x e) igual ao D 10x f) curto/comprido 	braços estendidos; direciona plataforma para o alvo; fixa os ombros; bola pingada;	O aluno orienta a plataforma para o colega, jogando bola alta. O aluno coloca o corpo atrás da bola. O aluno executa 10x cada variante.
30'	Desenvolver a leitura da trajetória de bola no 1º toque bem como orientação e comunicação no 2º toque	3. Borboleta a) bola a passar entre pernas; b) agarrar a bola na posição de manchete e lança para o alvo; c) manchete d) 1º toque livre c/ 2º toque a agarrar - arco no 1/2 campo e) 1º + 2º toque - agarra 3º f) 1º, 2º e 3º toque (direcionar para alvos) Serviço nos grupos que dominem as habilidades. 	bola a passar entre as pernas; ataca a bola; analisa a bola mal saiu do colega; posição baixa comunica com o colega	O aluno enquadra-se consoante o gesto técnico que realiza. O aluno direciona a bola para perto da rede (1º toque).
20'	Aplicar as aprendizagens adquiridas ao longo da aula	4. Jogo 2x2 (campo do rei) - cooperação + competição - 3 toques sempre obrigatórios e não vale a 1 mão/braço; a) 1º toque manchete, restantes livres; b) apenas manchete; c) obrigatório tocar numa linha após o 3º toque, sempre de frente para a rede; 	1º toque para cima; 2º toque para perto da rede; 3º toque procura o espaço livre	O aluno realiza jogadas com 3 toques, procurando pontuar.

Anexo III – Grelha de Avaliação Diagnóstica de Voleibol

Avaliação Diagnóstica Voleibol - 11º B

Alunos	Ações técnicas					1x1		2x2			
	Passe		Manchete		Serviço	Enquadramento e deslocamento		Comunicação	Orientação		
	Toque acima da cabeça	Utilização do pulso	Braços Estendidos	Posição baixa	Passa a rede?	Corpo atrás da bola	Trás para a frente	Comunica com o colega	1º toque para a rede	2º toque alto e perto da rede	3º toque realiza a preparação
	3	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1
	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
	3	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3
	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	3	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1

1 - não realiza 2 - realiza com alguma dificuldade 3 - realiza

Anexo IV – Rubrica de Avaliação de Educação Física Criativa

Rubrica classificatória - Educação Física Criativa

	Muito Bom (18 a 20 valores)	Bom (14 a 17 valores)	Suficiente (10 a 13 valores)
Equipa 30%	Equipa unida, colaborativa, eficaz na comunicação e na resolução de problemas - criação e divulgação do jogo.	Equipa unida, colaborativa, nem sempre eficaz na comunicação e na resolução de problemas - criação e divulgação do jogo.	Equipa unida, raramente colaborativa e eficaz na comunicação e na resolução de problemas - criação e divulgação do jogo.
Equipa 20% Níveis de companheirismo	O companheiro respeitou os colegas, participou, motivou e ajudou a equipa.	O companheiro respeitou os colegas, participou, motivou mas nem sempre ajudou a equipa.	O companheiro respeitou os colegas e participou quando lhe foi pedido.
Jogo 50%	O jogo criado responde aos nove tópicos registados no booklet, no capítulo "Cozinhar um jogo – uma questão de alquimia".	O jogo criado responde a seis ou mais tópicos registados no booklet, no capítulo "Cozinhar um jogo – uma questão de alquimia".	O jogo criado responde até cinco dos tópicos registados no booklet, no capítulo "Cozinhar um jogo – uma questão de alquimia".

ESCOLA
SECUNDÁRIA INÊS
DE CASTRO

**DIA EUROPEU DO
DESPORTO NA
ESCOLA** 24/09/2021

#BEACTIVE
#ESIC

ATREVE-TE A
PARTICIPAR! 😊

NOS INTERVALOS
GRANDES, CELEBRA
CONNOSCO!

Escola Secundária
Inês de Castro
Lanhes - Castelo Branco
PORTUGAL

Escola
Espetacular
PREMIO
ESCOLA

SELO DE
CONFORMIDADE
EQAVET

The poster features a green background with a dark green banner at the top containing the school name and a date. Below this is a large white banner with the event title. The central part of the poster is decorated with blue banners containing social media hashtags and motivational text. Illustrations of Bart Simpson on a skateboard and a cyclist are included. The bottom of the poster contains several logos, including the school's own logo and external accreditation logos like EQAVET and Premio Escola.

**ESTÃO ABERTAS AS
INSCRIÇÕES***

**TORNEIO
DE
BADMINTON**

**QUARTA E SEXTA-FEIRA
A PARTIR DAS 14H00
PAVILHÃO DA ESCOLA**

+ INFO JUNTO DO TEU PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA



NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

17/12/2021

DESCOBRE O ATLETA QUE HÁ EM TI!

"NÃO INTERESSA SE VAIS DEVAGAR. JÁ ULTRAPASSASTE OS TEUS AMIGOS SENTADOS NO SOFÁ!"

Logos: Escola Secundária Inês de Castro, Prémio Escola, SELO DE CONFORMIDADE EQAVET



SEMINÁRIO

“TORNAR O ALUNO A FIGURA CENTRAL NO PROCESSO DE ENSINO E DA APRENDIZAGEM” - UMA VISÃO DO NÚCLEO DA PES

03/06/2022 · 17:30 · AUDITÓRIO ESIC

DESTINADO À COMUNIDADE ESCOLAR



Escola Secundária
Inês de Castro
CARBÊL VILA NOVA DE GAIA



SELO DE
CONFORMIDADE
EQAVET



UNIVERSIDADE
DA MAIA - ISMAI