

Estágio Profissional: “Quando crescer quero ser professor de Educação Física”

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional, apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei 65/2018, de 16 de agosto e do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professor Doutor Cláudio Filipe Guerreiro Farias

João Lopes Portela

Porto, setembro 2020

Ficha de Catalogação

Portela, J. (2020). *Quando crescer quero ser professor de Educação Física*. Porto: J. Portela. Relatório de estágio profissionalizante para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO, MOTIVAÇÃO.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

Por todo o apoio prestado durante os meus anos de formação.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por estarem sempre a favor dos meus objetivos e sempre presentes nas minhas conquistas, tanto pessoais como académicas. Por motivarem-me todos os dias a lutar pelos meus sonhos e por tudo aquilo que eu acredito.

Um agradecimento especial ao meu pai, que se encontra no estrangeiro em trabalho há cerca de 14 anos para que eu e o meu irmão, possamos ter melhores condições de vida, tornando todo o meu processo de formação académica possível.

Ao meu professor orientador Doutor Cláudio Farias, pela disponibilidade prestada para resolver qualquer questão relacionada com o nosso estágio, e todo o seu empenho e entrega para com o nosso desenvolvimento enquanto futuros professores.

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, por fazer-me sentir em casa e possibilitar desta forma, a obtenção do grau académico de Mestre.

À Escola Secundária de Barcelos pela forma como fui acolhido e a todos os responsáveis que estiveram presentes nesta aventura, tornando um ano inesquecível tanto para mim, como certamente para os meus alunos.

Ao professor cooperante, Pedro Cunha por ter sido desde o primeiro momento não só um excelente profissional, mas também um amigo que esteve sempre envolvido no nosso processo de aprendizagem e elevando a nossa prática.

Aos meus colegas de mestrado, por tornarem estes dois anos académicos sensacionais e memoráveis, facilitando a minha integração nesta distinta e conceituada faculdade.

A todos os envolvidos nesta jornada, um enorme obrigado!

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIV
RESUMO.....	XVI
ABSTRACT	XVIII
ABREVIATURAS.....	XX
1. INTRODUÇÃO	3
2. CONTEXTUALIZAÇÃO PESSOAL	7
2.1. “A pessoa por trás do estagiário”	7
2.1.1. Influências familiares para o mundo do desporto	7
2.1.2. O meu percurso desportivo.....	8
2.1.3. O primeiro contacto com o ato de lecionar	10
2.1.4. O meu percurso académico	11
2.2. Conhecimentos adquiridos na formação	12
2.3. Características pessoais e competências	12
2.4. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional	13
2.5. A iniciação da jornada como professor	15
3. CONTEXTUALIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	19
3.1. Entendimento sobre o estágio profissional.....	19
3.2. Legitimação da Educação física.....	21
3.3. Escola	22
3.3.1. A importância da educação escolar	22
3.3.2. Caracterização da escola cooperante.....	23
3.4. Caracterização da turma residente e partilhada.....	27
3.4.1. Turma residente.....	27
3.4.2. Turma partilhada.....	30
3.5. O meu núcleo de estágio	31
4. ESTÁGIO PROFISSIONAL	36

4.1. Área 1 - Organização da gestão do ensino e aprendizagem	36
4.1.1. Educação Física, a minha área, a minha responsabilidade	36
4.1.2. Planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem.....	38
5. OPERACIONALIZAÇÃO	49
5.1. Gestão de aula.....	49
5.1.1. Gestão do tempo e material.....	49
5.1.2. Alunos controversos - como lidar com estes	50
5.1.3. A instrução: a dimensão do <i>feedback</i> e da demonstração	52
5.1.4. Processo de observação aos meus colegas de NE.....	54
5.1.5. Reflexões.....	55
5.2. Ferramentas Pedagógicas privilegiadas: os modelos de ensino.....	56
5.2.1. Modelo de Instrução Direta.....	56
5.2.2. Modelo de Ensino de jogos para a compreensão (<i>Teaching Games for Understanding</i> – TGfU).....	60
5.2.3. Componentes do Modelo de Educação Desportiva	63
5.3. Avaliação.....	67
5.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	68
5.3.2. Avaliação Formativa	70
5.3.3. Avaliação Sumativa	71
5.3.4. Uma nova realidade: aulas virtuais	73
6. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade	76
6.1. FITescola.....	76
6.2. Corta-Mato.....	77
6.3. Alunos com Necessidades Especiais	79
6.4. Reuniões.....	81
7. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	XXIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Campo Polidesportivo	25
Figura 2 - Campo de relva sintética.....	25
Figura 3 - Pavilhão Desportivo	25
Figura 4 - Multiusos.....	26
Figura 5 - Sala de Musculação.....	26
Figura 6 - Roulement.....	27

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Mapeamento do ano letivo	38
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Programa da Disciplina de E.F.....	XXIII
Anexo 2 - Calendarização e Planificação do 1.º Período.	XXIV
Anexo 3- Calendarização e Planificação do 2.º Período.	XXIV
Anexo 4 - Unidade Didática do 1.º Período.	XXIV
Anexo 5 - Unidade Didática do 2.º Período	XXIV
Anexo 6 - Modelo de Plano de Aula	XXIV
Anexo 7- Modelo de Grelha de Avaliação Diagnóstica.....	XXIV
Anexo 8 - Modelo de Grelha de Avaliação Sumativa	XXIV
Anexo 9 - Modelo de Ficha de competição	XXIV
Anexo 10 - Grelha de Observação.	XXIV

O Estágio Profissional está inserido no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Este surge como uma “ponte”, um espaço de interação e ligação dos conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial, até esta fase de aplicação, em contexto real. O estágio desenvolveu-se durante o ano letivo 2019/2020, num agrupamento de escolas da cidade de Barcelos, onde foram oferecidas ao estagiário, condições para que este possa exercer a profissão, estando exposto a diversas realidades e desafios. Este documento concerne ao Relatório de Estágio de um professor estagiário, onde são espelhadas um conjunto de experiências e vivências ao longo do seu ano de Estágio Profissional. O relatório de Estágio está estruturado em seis capítulos, desde a Introdução à Conclusão e Perspetivas Futuras. É também evidenciado uma Contextualização Pessoal, caracterizando a pessoa por trás do estagiário; a Contextualização Institucional; Estágio Profissional; Operacionalização onde é espelhado todas as experiências e vivências durante o ano letivo, fundamentado por uma reflexão crítica e pormenorizada. Neste documento, são aprofundadas algumas problemáticas sentidas no momento da prática pedagógica. Assim como estratégias utilizadas, para lidar com diversas situações de temas como, gestão de conflitos, motivação dos alunos na realização das aulas e gestão de tempo de aula, das quais todos os professores estão sujeitos no seu quotidiano, ao exercer esta profissão na disciplina de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA PEDAGÓGICA, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO, MOTIVAÇÃO.

ABSTRACT

The Professional Internship is inserted in the 2nd year of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto. This appears as a “bridge”, a space for interaction and connection of theoretical knowledge, acquired in the initial training, until this application phase, in a real context. The internship was developed during the academic year 2019/2020, in a group of schools in the city of Barcelos, where the intern was offered, conditions so that he can exercise the profession, being exposed to several realities and challenges. This document concerns the Internship Report of an intern teacher, which reflects a set of experiences throughout his Professional Internship year. The Internship report is structured in six chapters, from Introduction to Conclusion and Future Perspectives. It is also evident a Personal Contextualization, characterizing the person behind the intern; Institutional Contextualization; Professional internship; Operationalization where all the experiences are reflected during the school year, based on a critical and detailed reflection. In this document, some problems experienced at the time of pedagogical practice are discussed. As well as strategies used to deal with different situations of themes such as conflict management, motivation of students to carry out classes and management of class time, of which all teachers are subject in their daily lives, when exercising this profession in the discipline of PE.

KEY WORDS: PROFESSIONAL INTERNSHIP, PHYSICAL EDUCATION, PEDAGOGICAL PRACTICE, LEARNING, EVALUATION, MOTIVATION.

ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE – Estudante Estagiário(a)

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NE – Núcleo de Estágio

PA – Plano Anual

PC – Professor(a) Cooperante

PES – Prática e Ensino Supervisionada

PN – Programa Nacional

PLA – Plano de Aula

PO – Professor Orientador

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade(s) Didática(s)

1.Introdução

1. INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional (EP) do 2.º ciclo de estudos, conducente à obtenção do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, (MEEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A prática de ensino supervisionada (PES) desenrolou-se numa escola situada no concelho de Barcelos, distrito de Braga, no respetivo ano letivo de 2019/2020. Durante a PES, ingressei num núcleo de estágio (NE) constituído por mais dois elementos, um do sexo feminino e um do sexo masculino. Contamos ainda com o acompanhamento de dois professores: o professor cooperante (PC) e o professor orientador (PO), que em congruência procuraram elevar diariamente, a nossa prática pedagógica para um novo patamar, em busca da concretização de um objetivo comum, o sucesso do EE e dos seus alunos.

A produção deste relatório de estágio objetiva, espelhar as vivências do Estudante Estagiário (EE), no que concerne à sua prática pedagógica, assim como, todas as complicações e desafios encontrados e enfrentados. Este relato consiste numa descrição detalhada de todo o processo, que visa expressar um retrato pessoal e autêntico, da visão do EE na disciplina de Educação Física (EF). Expõe também o choque com a realidade num primeiro contacto com este novo contexto, assim como um misto de emoções sentidas do primeiro até ao último dia na profissão.

O relatório de Estágio está estruturado em cinco capítulos. Sendo que no primeiro, encontra-se a “Introdução” — onde é referenciado o objetivo da realização deste documento. No segundo, “Contextualização Pessoal” — especifica todo o percurso de vida do estagiário, tanto a nível académico como as suas vivências desportivas, contando também com as expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional. Em terceiro, “Contextualização Institucional” — onde está espelhado o enquadramento legal e institucional do Estágio Profissional, e o entendimento e importância da escola, onde são caracterizados todos os elementos que fizeram parte deste processo de

formação: a escola cooperante, turma residente e partilhada, núcleo de estágio, o professor orientador o professor cooperante e o grupo disciplinar de Educação Física. O quarto capítulo, “Estágio Profissional” — onde será mencionado todo o planeamento no processo de ensino-aprendizagem, a visão do EE perante a disciplina de EF, como também a utilização de modelos de ensino, de forma a beneficiar de tudo o que estes têm para oferecer. No quinto capítulo, “Operacionalização” — evidencia a prática pedagógica do estudante estagiário, onde são relatadas todas as experiências vivenciadas durante o ano letivo, todas as dificuldades encontradas assim como estratégias para ultrapassar essas mesmas adversidades. Quanto ao sexto e último capítulo, “Conclusões e Perspetivas Futuras” — descreve todas as ilações retiradas após a finalização do EP, todos os sentimentos e tudo que representou o fecho deste capítulo, assim como perspetivas futuras e próximas ambições na área do desporto.

2.Contextualização Pessoal

2. CONTEXTUALIZAÇÃO PESSOAL

2.1. “A pessoa por trás do estagiário”

2.1.1. Influências familiares para o mundo do desporto

O meu nome é João Portela, tenho 25 anos, nascido e criado na cidade de Viana do Castelo. Começo por retratar a história de um rapaz, que desde uma fase muito precoce da sua vida, teve uma forte ligação com o desporto.

Vivendo num meio familiar muito ligado à prática desportiva, dado ao facto de uma grande parte dos membros da minha família, terem um passado desportivo e que posteriormente me influenciaram desta forma, a seguir o mesmo caminho e mais tarde optar por prosseguir a área do ensino em educação física. Passo desta forma a citar alguns dos meus familiares, que se tornaram figuras imprescindíveis no contexto desportivo. Uma dessas grandes figuras da minha vida, foi e continua a ser, João Carlos, o meu avô materno, no que diz respeito ao seu passado futebolístico. João Carlos iniciou a sua carreira futebolística com 13 anos, numa altura em que o futebol ainda não tinha o prestígio e a grandeza que tem nos tempos atuais, assim como os níveis monetários eram bastante inferiores. Este ocupava a posição de guarda-redes, passando por clubes como SC Vianense, Varzim SC e Boavista FC. João Carlos contou com largos anos de experiência ao mais alto nível nacional, tendo este jogado na primeira e segunda divisão. Apesar de nunca o ter visto a pisar os relvados, várias foram as histórias, relatos, fotos e troféus que me chamaram a atenção da sua grandeza, dentro e fora do contexto desportivo, sendo este uma fonte de inspiração, que teve bastante presente no meu crescimento pessoal e desportivo.

Uma outra grande figura, e certamente a que mais me motivou para o mundo do futebol, foi João Domingos, o meu pai. Ao contrário do meu avô, que não pude acompanhar na sua carreira desportiva, a do meu pai esteve bastante presente no meu dia-á-dia. Lembro-me como se fosse hoje, do primeiro dia que o fui ver jogar, com apenas 6 anos, eu juntamente com a minha mãe,

deslocámo-nos ao estádio para assistir ao jogo, que provavelmente, fez com que a minha conceção e motivação por este desporto fosse modificada e acrescida. A partir desse dia, o meu interesse despertado pelo desporto foi algo que se tornou bastante intrínseco, podendo mesmo dizer, obsessivo. João Domingos contou com a passagem por clubes como SC Vianense, SC Valenciano, AD Limianos, AD Ponte da Barca e teve também presente na seleção nacional sub21.

Todas estas vivências e experiências relacionadas com o desporto, mais concretamente com o futebol, foram imprescindíveis para que o gosto e interesse por esta área fosse cada vez mais perceptível. A transmissão de uma cultura desportiva, proporcionou em mim, uma forte ideologia sobre o que o desporto realmente significa para mim e o quanto me identifico com o mesmo. Ideologia no qual coloco o desporto num patamar muito superior de uma simples exercício física, mas sim, o revejo como uma forma de viver e atuar perante a sociedade. Mais que um conceito, um estilo de vida.

Porém, ao acompanhar algumas destas referências familiares, vivenciei e percecionei uma forte ética de trabalho, *mindset*, empenho, disciplina e ambição, que de certa forma desenvolveram em mim *skills* dos quais moldaram por completo, o meu relacionamento com o desporto e principalmente a minha atuação enquanto professor.

2.1.2. O meu percurso desportivo

Antes de ingressar no futebol federado, iniciei a minha vida desportiva na natação com apenas 7 anos. Esta experiência foi relativamente curta, apesar de os benefícios da mesma, não era de toda uma modalidade das quais me identificava. Uma vez que foi, primeiramente opção dos meus pais, em colocar-me neste desporto individual, contando apenas com 2 anos de prática.

Em 2003, foi o ano em que dei início ao meu percurso desportivo ligado ao futebol, iniciando esta caminhada no clube que me acolheu durante anos, clube que representa a cidade de Viana do Castelo, SC Vianense. Após dois anos de formação, constante aprendizagem e evolução no clube da minha cidade, vários foram os horizontes que se abriram, perante a minha prestação e nível

de aptidão apresentada durante essas respetivas épocas desportivas. Surgiram varias propostas vindas de diversos pontos do nosso país, sendo elas SL Benfica, FC Porto, Sporting CP e SC Braga. Sendo eu benfiquista, a resposta mais plausível seria, mover-me para Lisboa e iniciar lá a minha nova etapa desportiva. Contudo, em conversa com os meus pais e dado ao facto de ter que me deslocar, com apenas 11 anos, para longe da minha família e amigos, acabei por optar pelo FC Porto, em que o representei durante 3 anos. Durante estes 3 anos, posso dizer que foi o período, que mais me enriqueceu como jogador e como pessoa. O nível de exigência que era imposta a toda a estrutura que representava estas cores, fez com que a aprendizagem e o modo de entendimento de muitas situações, fosse moldado de forma quase involuntária, o que se tornou numa mais-valia, apesar de uma longa fase de adaptação. Porém, nem tudo foi positivo, o facto de estudar em Viana do Castelo e ter cinco treinos semanais, nos quais me tinha que deslocar à cidade do Porto, fez com que a minha prestação escolar diminuísse drasticamente, uma vez que com 12 anos, chegava a casa todos os dias por volta da uma hora da manhã, para jantar e ainda realizar os trabalhos escolares, estipulados para o dia seguinte. Ainda assim, esta rotina por muito árdua que fosse, nunca mudou a minha vontade, querer e paixão por este desporto. Na minha família, os estudos sempre tiveram bem presentes e representavam uma enorme importância, sendo estes, vistos como a prioridade. Após várias conversas com os meus pais, chegamos a um entendimento, no qual foi estabelecido um objetivo com uma condicionante, a partir do momento que sentisse que não conseguia manter o foco na escola, devido ao futebol, teria que abdicar do mesmo. Dessa forma, consciencializei que, teria que ser duas vezes mais esforçado que os meus colegas de equipa e de escola, para que conseguisse conciliar ambas as partes, ou teria mesmo que desistir do meu sonho no mundo do futebol. Todas estas vivências dentro do desporto, tiveram um grande impacto, na minha modelação enquanto pessoa, uma vez que fui exposto a muitas adversidades, no qual tive que ultrapassar ainda numa fase muito jovem da minha vida. A mudança de cidade, de realidade, objetivos, empenho, nível de competência, responsabilidade e esforço, tornou um pequeno e imaturo miúdo de 12 anos, numa pessoa focava, destemida, com um forte carácter e perseverança, tendo resultado num crescimento contínuo

em torno deste percurso futebolístico. Contudo, passei ainda por clubes como Rio Ave FC e AD Barrocelas, onde joguei ao mais alto nível do campeonato nacional. Em 2015, dou por concluído o meu percurso no mundo do futebol como atleta, e fecho o culminar de experiências, sensações e emoções no clube onde dei início a esta grande jornada, SC Vianense.

Após o término da prática federada de futebol, por motivos académicos, iniciei numa área que, ainda hoje, tenho grande paixão e entusiasmo pela mesma, o fitness. Estou envolvido na mesma desde então, contando com 7 anos de experiência. Nesta área estive ainda envolvido com marcas, como a Prozis, das quais trabalhei durante 3 anos, como *influencer* e atleta. Conto também com algumas experiências, na prescrição de exercício, apesar de nunca ter exercido a profissão de *personal trainer*, tendo em conta, a vasta experiência na área em questão.

2.1.3. O primeiro contacto com o ato de lecionar

Na vertente do treino desportivo, tive oportunidade de experienciar, no meu último ano de licenciatura, onde nos foi proposto a escolha de estágio profissional tanto em áreas como desportos de natureza, fitness ou treino. No qual fui habilitado ao nível 1 de treinador, creditado pelo Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ). Nesse ano, trabalhei com o Sporting CP, na sua academia, onde estive integrado em equipas de sub6 e sub11, e principalmente, nos sub13 a tempo inteiro, ocupando o cargo de treinador adjunto. Durante este período, reví-me em muitos dos casos que enfrentava diariamente, pelo facto de ter estado “do outro lado” bastante tempo, e contando com a experiência em campo, que tive no passado, fez-me mudar a minha forma de atuar perante os desafios propostos. No que diz respeito a questões de relações interpessoais, ao tentar entender o que está por detrás desses comportamentos e o que os motiva ao mesmo, em vez de julgar e tentar resolver as situações, sem o mínimo de sensibilidade e tato pedagógico. Nesta área, tive também o apoio de um pilar bastante importante da minha vida, a minha mãe, que é formada em psicologia social. Tentei também, trabalhar os níveis de motivação dos meus atletas, assim como questões mais

técnicas das quais foram averiguadas de forma mais individual, porque cada caso é um caso e pressupõe necessidades distintas.

Esta experiência, foi o contacto mais próximo que tive com o ato de lecionar, despertando ainda mais, o meu interesse e motivação por esta área. A satisfação embutida em pequenas ações, como o esclarecimento de uma dúvida, ou até mesmo a transmissão de um conteúdo novo, no qual promoveu um interesse acrescido pela modalidade, por parte dos meus atletas, foi algo que me colocou no caminho já há muito tempo desejado, o ensino.

2.1.4. O meu percurso académico

Relativamente ao meu percurso académico, iniciei a licenciatura em 2016, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo na Escola Superior de Desporto e Lazer de Melgaço. Após 3 anos de licenciatura, vejo em mim, a necessidade de continuar os estudos e prosseguir para uma área que tanto desejei, o ensino. Após algumas ponderações, a opção mais viável tanto ao nível de renome nacional, assim como de eficiência, recai sobre a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, na qual me encontro no segundo ano de mestrado.

No que diz respeito à área do ensino, sempre mostrei bastante interesse, desde muito cedo. Quando nos perguntavam na escola básica, “o que queríamos ser quando fôssemos grandes”, eu respondia, “professor de educação física”, sem qualquer hesitação, mesmo sem ter noção da complexidade da profissão em causa. O ato de ensinar, sempre me fascinou, ser capaz de transmitir conhecimento a outros, inspirar, poder ser uma referência e mudar a vida dessas pessoas, é algo que considero bastante positivo e advém uma grande responsabilidade. O gosto pela prática desportiva, é o principal motivo, pelo qual optei dedicar a minha vida à Educação Física como área profissional.

Em suma, é importante reforçar que, todo este meu percurso desportivo, acabou por ter um impacto notório, relativamente à forma que me posiciono nos dias de hoje, enquanto professor de educação física. No que diz respeito à minha maneira de pensar e agir perante alguma ocorrência, no momento do EP, uma vez que todas estas vivências, me transmitiram características como

resiliência, para ultrapassar adversidades, a importância de entender o que está por trás de um problema antes de o julgar, uma melhor atuação do que diz respeito às relações interpessoais, e acima de tudo a paixão, entrega e responsabilidade que implica ter, enquanto professor de educação física.

2.2. Conhecimentos adquiridos na formação

Após o término do primeiro ano do MEEFEBS, tendo este sido um processo exaustivo de aprendizagem contínua, tanto a nível teórico como prático, de forma a construir a nossa personalidade, enquanto futuros professores. Adquirindo competências, inerente à profissão, posso então refletir de forma mais assertiva, sobre quais os conhecimentos integrados neste processo, que achei mais pertinente e enriquecedor.

Na minha perspetiva, um dos conhecimentos adquiridos que considero mais importantes, para que haja uma evolução considerável na nossa prática profissional, e que mais me beneficiou enquanto EE, é a reflexão. Esta acaba por ter como principal objetivo, fornecer ao professor, toda a informação correta e autêntica sobre o seu desempenho e ação. No fundo, o ato de nos questionarmos continuamente, é única forma de evoluirmos nesta profissão.

Quanto ao contexto de estágio, é mandatário haver uma atividade reflexiva constante. No meu NE, na EC, como é requerido tanto pelo orientador de estágio, assim como pelo professor cooperante, é realizada uma observação individual ao professor estagiário que lecionou a respetiva aula. Observação essa que terá como intuito, após uma discussão sobre todos os aspetos apontados dessa mesma aula, dar a conhecer alguns erros cometidos, assim como sugestões para o melhoramento da gestão, instrução e clima da aula.

2.3. Características pessoais e competências

Segundo Nóvoa (2008), a profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor, visto que em educação física, estamos muito mais próximos dos alunos e das pessoas, na

transmissão de valores, comparativamente às restantes disciplinas, sendo a dimensão pessoal um aspeto importante para o sucesso na profissão.

No que diz respeito ao meu entendimento sobre todas as características e competências que me constituem, posso afirmar que me sobressaio de forma mais acentuada em algumas áreas. Sendo uma delas o tato pedagógico, o relacionamento interpessoal para com os alunos. Isto deve-se ao facto de o meu background desportivo estar bastante ligado a esta vertente. Hoje estou mais capacitado para lidar com certos comportamentos e atitudes, sendo que estas, fazem-me refletir sobre tudo aquilo que lidei, no meu percurso de atleta. Em casos em que os alunos apresentam um comportamento menos indicado para uma aula de EF, assim como alguma situação mais pessoal, na qual estejam com dificuldades em ultrapassar, que se reflita no seu desempenho e motivação nas aulas, tenho mais facilidade em chegar ao aluno em causa e resolver o problema. Ou seja, ter empatia pelo próximo, colocando-me no lugar dele em vez de o subjugar, sem entender as razões por trás dessa ação.

Outro aspeto que me define enquanto professor, é certamente o sentido de liderança, uma vez que procuro que os alunos vejam e entendam desde cedo, a figura do professor como um líder, uma figura merecedora de respeito e autoridade. Alguém que eles admirem e se sintam confortáveis na sua presença, para que desta forma, as aulas possam fluir, de modo a que se atinja os objetivos estabelecidos, sem interrupções desnecessárias.

2.4. Expetativas iniciais em relação ao Estágio Profissional

Antes de ingressar no MEEFEBS, toda a minha formação foi direcionada no âmbito do treino e fitness. Após o término da licenciatura, optei por este mestrado de forma a “abrir mais uma porta” no mercado de trabalho, uma vez que, face à minha formação, esta permite exercer qualquer área do desporto, com a exceção do ensino.

Ao longo da minha licenciatura, sempre mostrei interesse pela área do ensino, porém, estive indeciso sobre a possibilidade de ingressar na área da psicologia do desporto, uma vez que todo o meu percurso desportivo e vivências,

proporcionaram uma forma de estar, viver e perceber, muitas das lacunas e embates que o desporto pode ter em crianças, ou até mesmo em adultos, quando estes não tem uma forte estrutura, que suporte este tipo de situações.

Dando por concluído o primeiro ano de mestrado, a ansiedade pelo início do EP era muita, assim como um certo receio, se realmente teria vocação, para exercer a profissão que tanto ansiei durante anos. Durante este período de tempo surgiram várias questões, “como será a turma que irei acompanhar?”, “vou ser capaz de lidar em contexto real com as contrariedades que tanto abordamos no primeiro ano de mestrado?”. Todas estas incógnitas relativas ao EP, tornaram todo este processo mais interessante, uma vez que não fazia ideia do tipo de contexto que seria inserido, permitindo uma adaptação mais desafiante, enquanto futuro professor.

Dos diversos relatos e histórias narradas por colegas estagiários de anos anteriores, iniciei o ano letivo de 2019/2020, com a ideia de que o EP se caracteriza por um ano de trabalho árduo e de entraves, mas ao mesmo tempo, com a consciência que será certamente, uma das etapas mais marcantes da minha formação, quer a nível académico, quer a nível pessoal.

Quanto às minhas expectativas em torno do processo pedagógico, posso admitir que, a falta de experiência, seria certamente a principal dificuldade, uma vez que todas as intervenções, proporcionadas pelo primeiro ano de mestrado, no ato de lecionar, foram um pouco irrealistas. Dado que as aulas lecionadas, foram realizadas em grupos de quatro a cinco pessoas, o que torna todo este processo contraditório, uma vez que vamos assumir, de forma autónoma, as aulas. No fundo, a ideia de ser responsável pelo ensino de uma turma, provoca algum receio, pelo confronto de todo um conjunto de situações, para as quais desconheço se vou estar à altura.

No que diz respeito à Escola onde iria estagiar, tive referências positivas acerca da mesma, logo esperava ser recebido de forma simpática e acolhedora. Relativamente ao orientador da EC, tive a oportunidade e o prazer de ter trabalhado com o mesmo, num outro contexto, onde este exerceu o papel de treinador de futebol, no Rio Ave FC, na categoria de Juvenis de segundo ano. Tendo desde já uma impressão bastante positiva do mesmo,

pelo seu rigor enquanto profissional do desporto, assim como a sua paixão pelo mesmo.

No contexto escolar, tinha expectativas de trabalhar com um profissional exigente e atencioso, no que diz respeito à sensibilidade de ajudar os estagiários, a alcançarem os objetivos delineados. Antevejo também uma oportunidade de aprender não só a nível científico, mas principalmente a nível pedagógico, dado à vasta experiência que este apresenta.

Com este estágio, esperava acima de tudo crescer, tanto a nível profissional como pessoal. Consciencializo desde já, toda a responsabilidade imposta e competências necessárias ao meu desempenho profissional, assumindo o longo caminho a percorrer até alcançar o nível de qualidade e exigência que pretendo, para que no final de todo este processo, possa contemplar o sentimento de gratificação e dever cumprido para comigo e para com a enorme instituição que represento, FADEUP.

2.5. A iniciação da jornada como professor

Comparativamente às expectativas iniciais, e a um dos assuntos que tanto foi abordado no primeiro ano de mestrado, “o choque com a realidade”, penso que toda esta experiência tenha sido bastante contraditória, do que aquilo que era esperado, no que diz respeito à minha preparação como futuro professor e os meus receios numa fase inicial.

Esta jornada teve um início vagaroso, onde perdia demasiado tempo na realização de tarefas muito simples como a realização de planos de aula e na gestão da mesma, algo que com o passar do tempo foi rapidamente modificado. Houve também mudanças significativas, no aumento do empenhamento motor por parte dos alunos, comparativamente ao início deste percurso, dada a demora apresentada na montagem dos exercícios, assim como a explicação e exemplificação dos mesmos. Contudo, é necessário referir, que a turma que tanto ansiava por conhecer, acabou por ser dos pontos mais positivos e fulcrais de todo o EP, uma vez que, para além de ser uma turma bastante empenhada nas aulas de educação física, os relacionamentos

interpessoais e os laços criados com os mesmos, foram bastante fortes, melhorando de forma drástica a qualidade das aulas, assim como a aprendizagem de ambos os lados.

Em relação ao corpo docente pertencente ao núcleo de educação física, foi bastante acolhedor e cooperativo, ajudando sempre que possível os estagiários, com sugestões para algumas dúvidas que surgiam, assim como na disponibilização dos espaços, quando o *roulement* não era vantajoso para as modalidades previamente programadas, facilitando a nossa prática.

Quanto ao NE que estive inserido durante o ano letivo de 2019/2020, acabou por ser uma grande surpresa, uma vez que a entreaajuda, a cumplicidade e a amizade que foi criada durante este processo, foi deveras proveitoso, para que todos nós tivéssemos sucesso neste momento tão importante e enriquecedor das nossas carreiras, como futuros professores.

3.Contextualização Institucional

3.1. Entendimento sobre o estágio profissional

O início da aprendizagem profissional da docência, é uma fase tão importante quanto difícil na carreira de um professor. Diz-se que estes momentos são considerados dotados de características próprias e configurados pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar os profissionais ao longo da sua carreira (Batista et al., 2012).

O EP apresenta-se como uma unidade curricular (UC) inserida no plano de estudos conducente à “obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre”, inserido no segundo ano do MEEFEBS, da FADEUP, regendo-se pelos “princípios presentes na legislação constante do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro” (Batista & Queirós, 2013, p. 37)

Relativamente a todo o processo de formação que estamos submetidos, o Estágio é certamente a etapa que mais nos irá enriquecer, em todos os sentidos. Acaba por ser o elemento de ligação, a ponte do momento em que éramos estudantes, ao momento de exercer a profissão. É também nesta transição, que nos deparamos com um conjunto de emoções, sendo estas causadas pelo choque com a realidade, onde todas as nossas expectativas, motivações e vocações são postas à prova, ou até mesmo em causa. É uma fase de aplicação e reflexão constante, que irá ser importante, na construção e desconstrução do nosso “eu”, até identificarmos a nossa identidade como professores.

Uma das diversas razões, pelo qual o estágio tem um grande peso na nossa formação inicial, é pelos simples factos de sermos colocados num contexto de trabalho real, muito diferenciado do contexto de formação, num primeiro momento do mestrado. Porém, é durante este ano, que nos é dada a oportunidade de “falhar”, experimentar múltiplas formas de abordar os conteúdos, assim como a variada opção de modelos de ensino à nossa

disposição, sem termos de certa forma a pressão que teríamos, quando formos realmente exercer na profissão.

Neste mesmo ano, apesar de nos ser requerido uma autonomia muito superior, não somos diretamente “lançados aos lobos”, podendo contar com uma equipa de suporte (estagiários, professor cooperante e orientador), para ajudar a ultrapassar as dificuldades encontradas numa fase inicial e assim, progredir de forma contínua.

Mais do que formar professores a título individual, as escolas de formação produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese da cultura profissional (Nóvoa, 1995). Neste processo de socialização para a profissão, a experiência prática de ensino em contexto real, é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Batista & Queirós, 2013).

Na minha perspetiva enquanto EE, o EP, acaba por ser uma ferramenta fulcral para que possamos colocar em prática todas as vivências e aprendizagens adquiridas, desde que entramos na escola como estudantes, até ao momento em que somos colocados num contexto real como professores. Onde o “errar” acaba por ser a palavra-chave, para que o desenvolvimento pessoal e profissional possa existir. O facto de termos a liberdade para experimentar os diversos modelos de ensino que temos à nossa disposição, presenciar e regular o sucesso ou insucesso dos mesmos, faz com que todo este processo seja imprescindível para o nosso crescimento na profissão. Uma vez que, quando formos exercer a profissão “oficialmente”, esta liberdade de escolha poderá não ser tão ampla, assim como a margem de erro, certamente será reduzida, comparativamente a este ano de estágio.

3.2. Legitimação da Educação física

Educação Física vai muito além dos aspetos de saúde, esta pode ser bem mais do que um combate à obesidade, mas sim estar ligado a aspetos mais internos, como os valores pessoais e intelectuais de um indivíduo. A significância desta disciplina, vai muito além do que aquilo que aparenta (multiferramentas).

Em educação física, estamos muito mais próximos dos alunos e das pessoas, na transmissão de valores, comparativamente às outras disciplinas. O desporto tem uma componente decisiva para o desenvolvimento de competências, como o *overcome*, ética, *team building*, etc. Competências essas que irão ter um papel fundamental na vida profissional desses indivíduos, uma vez que o saber trabalhar em equipa é principalmente realizado em educação física, sendo este aspeto decisivo para o mundo de trabalho.

No meu ponto de vista enquanto EE, esta disciplina sempre teve um forte significado para mim. Numa fase preliminar da minha vida, sempre fui um rapaz bastante tímido e com algumas dificuldades em transpor emoções, ou até mesmo comunicar de forma mais inibida. Foi nesse sentido, em que o desporto e a EF entrou na minha vida. Comecei a ter mais facilidade em lidar com essas adversidades sentidas anteriormente, durante o tempo em que estava sobre a influência do desporto, ou nas aulas de EF. Esta disciplina foi literalmente um *game-changer*, no que diz respeito à minha formação e crescimento enquanto indivíduo na sociedade. É importante desta forma incorporar na Educação Física, práticas desportiva sistemáticas, carregadas de intencionalidade educativa, concebidas de forma integrada e com significado cultural, capaz de responder às necessidades dos alunos e alicerçada nos valores do desporto. Uma prática promotora da autorrealização, que partilhe a responsabilidade com as restantes áreas, nos processos de desenvolvimento de competências, que contribuem para formar pessoas autónomas e socialmente responsáveis.

Segundo Batista (2012), renunciar o desporto ou afrouxar na sua promoção e no cultivo do seu ideário equivale a empobrecer os cidadãos nas dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais, anímicas e volitivas; e a beneficiar a proliferação do laxismo e relativismo, do individualismo e da indiferença.

A importância desta disciplina em idades precoces, é fundamental para um melhor desenvolvimento do indivíduo em diferentes níveis. Segundo Friedmann et al. (1996), a atividade lúdica na infância, municia informações sobre a criança, as suas emoções, a forma como interage com os outros, o seu desempenho físico-motor, o seu nível linguístico, a sua formação moral, ou seja, é a forma de expressão e comunicação com o mundo.

A EF, acarreta também bastante importância nos tempos atuais, dada a urgência da saúde, do combate à obesidade e ao sedentarismo. Porém, o tempo utilizado para o leccionamento desta disciplina, acaba por não ser o suficiente para que haja adaptações significativas, de modo a que sejam visíveis alterações destes padrões. Contudo, é necessário que fique bem enraizado, que o principal objetivo da educação física não está direcionado para a criação de atletas, ou até mesmo melhorar questões relacionadas com a saúde, mas sim, de promover e motivar os alunos para a prática desportiva, fazendo com que estes tenham uma vida mais ativa, dentro das suas possibilidades e do tempo disponibilizado para a disciplina.

3.3. Escola

3.3.1. A importância da educação escolar

A educação é hoje, unanimemente considerada, um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que conduzem a sociedade e que esta quer transmitir. É nesta direção que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspetos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a magnitude que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura (Carvalho & Renato, 2006).

A educação escolar encena um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo, dos valores da sociedade, e é neste sentido que a escola espelha uma instituição de primeira linha, na constituição e estruturação de valores, que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro.

A criança chega à escola levando consigo aspetos constitucionais e vivências familiares, todavia, o ambiente escolar será uma peça fundamental para o seu desenvolvimento (Borsa, 2007).

A escola, juntamente com a família, é a instituição social que maiores repercussões tem para uma criança. A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, como induz em todos os aspetos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, como o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (Palacios, 1995).

Na minha perspetiva, o ensino acarreta um papel social bastante importante, no que se refere à capacidade das crianças agirem com justiça, com cooperação, efetivamente ao pensar no próximo e não apenas em si. De modo a estes indivíduos serem submetidos às regras impostas pela sociedade, questionando-as e seguindo-as. Este tipo de trabalho, irá formar e fornecer os valores necessários, para que estes possam eventualmente, serem seres humanos melhores, e que irão certamente transformar e influenciar a sociedade contemporânea, agindo como cidadãos responsáveis.

3.3.2. Caracterização da escola cooperante

De todas as opções que nos foram proporcionadas, na região norte do país, Barcelos foi a minha primeira escolha. A minha segunda opção recaiu sobre a localização de Braga. Após o término do primeiro ano de mestrado, a FADEUP recorreu ao seu sistema habitual de colocação dos EE nas respetivas escolas cooperantes, tendo sido colocado na primeira opção.

Esta escolha teve por base a distância que apresenta em relação à minha cidade, Viana do Castelo, facilitando múltiplas situações de logística, como os deslocamentos para o estágio, gastos monetários e tempo perdido em viagens,

tendo esta localização sido bastante benéfica, para o melhor proveito do mesmo.

A EC, proporciona uma resposta educativa à população estudantil que parte da zona urbana de Barcelos até aos limites das fronteiras concelhias, como a Póvoa de Varzim e Esposende, ou até mesmo estudantes pertencentes à cidade de Viana do Castelo. Tendo está como principal missão, exercer a função educativa e formativa, procurando dar resposta às necessidades dos alunos, promovendo e incentivando o desenvolvimento social, moral, intelectual e físico de todos os estudantes, tornando-os cidadãos responsáveis e ativos. Embutindo aspetos de responsabilidade, cooperação, respeito, autonomia e solidariedade para com a comunidade.

No que diz respeito as instalações e infraestruturas para a prática da disciplina de EF, a EC ostenta excelentes condições, tendo esta sofrido uma remodelação em 2012, melhorando exponencialmente a mesma, em todos os sentidos. O facto deste agrupamento proporcionar excelentes condições de trabalho, contrariamente a outras escolas que frequentei, tanto como aluno e como professor, teve um impacto bastante positivo no meu desempenho durante todo o período de estágio, proporcionando desta forma uma maior facilidade ao nível de gestão de espaços para dar aulas, e principalmente em usufruir de material com bastante qualidade e em grandes quantidades, uma vez que o número de alunos da escola assim o requeria.

Relativamente à sua distribuição, esta conta com dois espaços externos, designados como, Exterior 1 e Exterior 2. O Exterior 1 é constituído por um campo de futebol de relva sintética e uma pista de atletismo à sua margem, o Exterior 2 é um espaço destinado às modalidades de basquetebol e voleibol, uma vez que conta com um campo de basquetebol assim como, dois campos predestinados ao voleibol.



Figura 1 - Campo Polidesportivo



Figura 2 - Campo de relva sintética

A EC oferece também um espaço interno, sendo este representado pelo pavilhão desportivo, onde decorrem três aulas simultâneas, tendo este a capacidade de dar resposta a modalidades como futebol, basquetebol, voleibol, andebol, badmínton entre outros.



Figura 3- Pavilhão Desportivo

Ainda no interior, conta com um espaço chamado multiusos, predestinado à realização de aulas de ginástica (aparelhos, solo e acrobática). Este espaço é ainda utilizado para certos eventos e cerimónias.



Figura 4 - Multiusos

A sala de dança e musculação, são duas das diversas curiosidades e vantagens que a EC proporciona aos seus alunos, para que o leccionamento de unidades temáticas como dança ou a realização de testes FITescola sejam realizados nas melhores condições possíveis.



Figura 5- Sala de Musculação

Os alunos da EC têm acesso a seis balneários, sendo três destinados ao sexo masculino e os restantes três ao sexo feminino. Nas aulas de EF, contamos ainda com a colaboração de dois funcionários, que estão disponíveis para a resolução de questões relacionadas com o material e situações comportamentais nos balneários.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola disponibiliza ao departamento de EF uma arrecadação com todo o material necessário e em

excelentes condições, para que desta forma, proporcione qualidade ao processo de ensino.

Dado ao número excessivo de turmas a utilizar o pavilhão, foi elaborado um mapa de rotações de espaço, de modo a facilitar aos professores uma melhor organização das suas aulas, dando possibilidade de todos terem as mesmas oportunidades para lecionar todas as modalidades estipuladas no programa nacional.

Figura 6 - Roulement

3.4. Caracterização da turma residente e partilhada

3.4.1. Turma residente

O momento tão aguardado chegou, a atribuição da turma residente, turma essa que teríamos de seguir durante um ano letivo e no qual nos iria representar enquanto professores estagiários. Após um ano de muitas incógnitas sobre como seria a turma, em termos comportamentais, personalidades, motivações para com a disciplina, e todo um conjunto de dúvidas e expetativas em relação à mesma, dá-se então, a muito esperada apresentação. Uma turma do 7º ano, que tornou o meu EP muito especial, por todos os aspetos positivos que apresentou. Esta turma era constituída por 17 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino 7 do sexo feminino. Uma turma heterogénea, principalmente caracterizada pela boa disposição e pelo empenho que transmite durante as aulas de EF. No entanto, num modo geral, estes alunos não têm por hábito

praticar desporto fora do contexto escolar, em que apenas 15% desses 17 alunos, praticam desporto fora da instituição escolar.

No início do ano letivo, não tive nenhum tipo de informação relativa à turma à qual iria lecionar durante o ano de estágio, dado ao facto de a turma em causa, estar pela primeira vez na EC, uma vez que esta apenas se inicia a partir do sétimo ano.

O primeiro contacto que estabeleci com a turma, foi na aula de apresentação, onde foram distribuídas fichas de caracterização, para os alunos se darem a conhecer. Durante esta aula, tive a oportunidade de apresentar-me enquanto pessoa e professor estagiário da FADEUP, aproveitando o momento para introduzir aos alunos, algumas das normas e regras que as minhas aulas iriam conter, para um bom funcionamento das mesmas. Na parte final da aula de apresentação, pedi a cada aluno que realizasse uma breve apresentação oral, o que seria proveitoso, tanto para mim que ainda os estava a conhecer, como para os seus colegas de turma, sendo que muitos deles vinham de escolas diferentes e ainda estavam submetidos a um processo de adaptação à escola, e à sua própria turma. Após a primeira aula que teve como objetivo a realização de uma avaliação diagnóstica, as ilações que retirei sobre a mesma, numa fase inicial de apresentação, comparativamente à aula de Avaliação Diagnóstica (AD), foram bastante inconclusivas. Todos me pareciam bastante bem-comportados e motivados com esta nova etapa estudantil. Porém, após uma análise mais detalhada e em contexto de aula prática, comecei a ter outro tipo de informação, no que diz respeito a alunos controversos e alunos com mais dificuldades motoras.

“As emoções estavam à “flor da pele”, muita ansiedade e algum nervosismo, mas uma enorme vontade de autoafirmação. Fiquei surpreendido pelo nível de entrega e comportamento da turma, o que me tornou rapidamente mais confiante em todo o processo de estágio.

A nível motor, havia alunos com algumas dificuldades, mas em termos gerais, tinham bastante predisposição para a prática desportiva”. – Diário de Bordo, 20 de setembro 2019 (primeira aula).

Mais tarde, após a primeira reunião intercalar, onde foram analisados de forma mais detalhada o “currículo” de cada um destes alunos em anos anteriores, tive então a confirmação de alguns casos, que iriam requerer uma atenção especial da minha parte, como já haveria percebido com a importante AD feita na primeira aula.

Como cada caso é um caso, é necessário relatar de forma mais individualizada alguns dos indivíduos que requeriam uma atenção extra. No que diz respeito ao caso com mais urgência em ser solucionado, temos o aluno D.B, que é um rapaz que está classificado de anos anteriores como sendo bastante irreverente. Este demonstra instabilidade emocional, tendo mesmo tido acompanhamento psicológico. Desde o início do ano letivo, o D.B. já contava com 5 ocorrências em apenas 3 semanas de aulas nas restantes disciplinas, segundo o que a diretora de turma expôs nessa mesma reunião intercalar. Na disciplina de EF, este aluno causa algum transtorno durante as aulas, mas após uma chamada de atenção, este tem a capacidade de corrigir o seu comportamento, contrariamente às outras disciplinas. Este aluno vive apenas com a mãe e não tem qualquer referência paterna, dado ao pai ter falecido numa fase muito precoce. De modo a conseguir interagir com o aluno de forma positiva, tive que ter em conta todo esse *background*, para que consiga entender quais as causas e motivações de tais comportamentos, descobrindo qual a melhor forma de intervenção. Nesta turma, temos também dois alunos, o E. e G., que são por norma, alunos muito inquietos e com problemas de concentração. No entanto, são alunos com um comportamento mais razoável, comparativamente ao caso anterior (D.B.). Para o bom funcionamento das aulas, é imperial que a minha intervenção seja imediata numa fase inicial, onde estes alunos começam a causar problemas durante as aulas, de modo a não tornar este tipo de comportamentos numa “bola de neve”, eliminando qualquer hipótese de distrações alheias na turma. Há também um outro caso, um pouco diferente dos anteriormente mencionados, que é da aluna I., sendo esta de nacionalidade russa. Apesar de esta não apresentar dificuldades quanto à barreira linguística, demonstra algumas dificuldades cognitivas, no que diz respeito ao entendimento da explicação de exercícios nas aulas de EF, assim como apresenta um nível de desmotivação elevado para com a disciplina.

De modo geral, a turma é bastante produtiva e empenhada em tudo que é proposto para as aulas. Permitindo-me, como professor estagiário, a oportunidade de experimentar diferentes tipos de abordagens, de forma a testar e identificar-me enquanto professor, e por sua vez, possibilitou aos alunos, uma aprendizagem de maior qualidade. Durante este ano letivo, para além de professor destes alunos, senti-me como um amigo. Foram criados fortes laços de amizade, que certamente irão acompanhar tanto os meus alunos durante a sua vida académica, assim como marcou a minha passagem por esta escola e a minha primeira atuação nesta honrada profissão. Esta turma, certamente ficará para sempre na minha memória, assim como todas as vivências no decorrer do EP.

3.4.2. Turma partilhada

Durante o segundo período, foi proporcionado a oportunidade de trabalhar com uma turma do 6º ano, de uma escola pertencente ao mesmo agrupamento da EC.

Embora a experiência de trabalhar com uma turma partilhada do 6º ano tenha sido relativamente idêntica à da minha turma residente, devido à proximidade das idades, posso afirmar que houve muitas variantes que modificaram e diferenciaram esta vivência. Variantes essas que estão relacionadas com o contexto em que a escola estava inserida, contado com múltiplos alunos controversos que causavam distúrbios durante as aulas.

Relativamente ao nível de predisposição da turma para a disciplina de EF, esta também apresenta níveis motivacionais elevados, porém, o seu comportamento não era de todo aceitável, para que a aula pudesse decorrer de forma fluida e agradável. As chamadas de atenção eram recorrentes, muitos dos alunos apresentavam níveis de distração elevados, dificuldades cognitivas e até a existência de alguns elementos com necessidades educativas especiais, o que dificultou a nossa prática profissional.

Quanto a sua caracterização, esta era composta igualmente por 17 alunos, dos quais 8 eram rapazes e 9 raparigas. Nesta turma contávamos ainda com duas

alunas de nacionalidade brasileira, três alunos bastante irreverentes e dois alunos com necessidades educativas especiais, sendo que um deles apresentava Síndrome de Asperger e outro Autismo.

3.5. O meu núcleo de estágio

Uma das partes que mais influenciou, e resultou como aspetos positivo, para o meu estágio ter corrido de forma fluida e muito proveitosa, foi o facto de no meu NE puder contar com pessoas espetaculares, dos quais foram certamente os pilares para que fosse possível, tudo correr da melhor forma.

O NE é constituído por mim e mais dois elementos, um do sexo feminino e um do sexo masculino. Contamos ainda com o acompanhamento de dois professores: o PC e o PO.

Relativamente aos meus colegas estagiários, eu e o estagiário do sexo masculino já nos conhecíamos há bastante tempo, tendo este sido meu colega de licenciatura e agora de mestrado, ou seja, já contamos com cerca de 5 anos de amizade e companheirismo. O facto de ter alguém bastante conhecido por perto, fez com que o estágio se tornasse mais fácil numa fase inicial, em que ainda nos estamos a adaptar a toda a uma nova dinâmica de trabalho, num sítio que ainda não conhecemos. Quanto à minha colega estagiária, apenas a conheci no ano de EP. Pelo facto de termos sido de turmas distintas no primeiro ano de mestrado, não mantínhamos muito contacto, no entanto, durante o momento de estágio esta, tornou-se numa surpresa muito positiva, sendo uma pessoa muito dinâmica, simpática e prestável para ajudar e ser ajudada. O meu NE foi bastante proveitoso, dado que ambos os estagiários estavam interligados a diferentes áreas, como o futebol no caso do meu colega, ginástica no caso da nossa colega e no meu caso, fitness. Esta diversidade conjugou muito bem, visto que sempre que alguém tinha dúvidas em relação a alguma dessas áreas, conseguíamos trabalhar de forma a tirar o melhor proveito do conhecimento de cada um. No meu caso, deparei-me com algumas situações na modalidade de ginástica relativamente à distribuição das estações no momento da AD, que suscitaram algumas dúvidas sobre como

manter a dinâmica da aula a partir do momento que eu/professor estou mais focado em apenas avaliar um certo grupo de alunos. Perante algumas conversas com ambos os meus colegas, fui capaz de identificar a melhor forma possível para o realizar essa mesma AD e manter a turma em exercitação autónoma ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao meu professor cooperante, já tinha uma impressão bastante positiva do mesmo, uma vez que já tive o privilégio de trabalhar com ele na área do futebol. Em que este, ocupava a posição de treinador do Rio Ave FC dos Juniores, no qual eu me encontrei durante uma época desportiva como jogador de futebol. Para além de o qualificar, desde sempre, como uma pessoa bastante séria e profissional, com uma paixão enorme pelo desporto e pelo seu trabalho. Ao trabalhar com ele, agora numa vertente diferente (escola), posso afirmar que também é uma pessoa bastante prestável para ajudar, sempre que algum estagiário apresenta alguma dúvida, assim como também podemos contar com uma grande sinergia e bom ambiente, nas relações entre todos os estagiários e PC. O que caracterizou o PC, foi o facto de, apesar de toda a ajuda que nos proporcionava, este não nos fornecia as respostas para as eventuais dúvidas que iriam surgindo, mas sim, direccionava-nos de forma a chegarmos às respostas, através de uma descoberta guiada. Este, pretendia que errássemos para que desta forma, o nosso entendimento sobre essa mesma dúvida fosse esclarecida. Uma das frases que me ficou bem presente foi, “o caminho faz-se caminhando”, sugerindo deste modo que a procura dessas mesmas respostas devem partir de nós. Afirmou que o fator erro vai estar bem presente durante toda a nossa vida, e este será certamente, o principal motor da nossa evolução enquanto professores estagiários, para que desta forma, nos tornemos mais autónomos e auto eficientes na nossa prática profissional.

O núcleo de EF da EC também acabou por ser uma mais-valia, uma vez que a boa disposição foi algo que o caracterizou desde início, estando esta repleta de profissionais bastante prestáveis, sempre disponíveis para ajudar, principalmente ao ceder alguns dos espaços estipulados pelo roulement, dando prioridade aos estagiários, de forma a facilitar a nossa prática profissional,

melhorando as nossas condições para o leccionamento das respectivas Unidades Didáticas (UD).

No que toca a uma das figuras com maior importância de todo este processo de formação, o nosso PO, posso o classificar como, uma pessoa que sustenta um amplo conhecimento em várias vertentes, destacando-se na área da pedagogia, com um professor de referência da FADEUP. Apenas tive a oportunidade de o ter como professor no primeiro ano de mestrado, na cadeira de Didática Geral. Porém, agora tendo trabalhado com o mesmo no momento de estágio, consta um profissional que tenta sempre que possível elevar a nossa prática, colocando a “fasquia” bem alta, de modo a nos fazer crescer tanto a nível profissional, como pessoal, tentando transpor para os estagiários uma ética de trabalho, como também, um sentimento de autossuperação e autorrealização.

4.Estágio Profissional

4. ESTÁGIO PROFISSIONAL

4.1. Área 1 - Organização da gestão do ensino e aprendizagem

"Esta área engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino e deve conduzir com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de EF" (Matos, 2013, p. 3).

4.1.1. Educação Física, a minha área, a minha responsabilidade

Desde uma fase inicial do meu percurso de estudante, sempre tive uma ideologia bem clara, por todas as experiências e vivências passadas, de que os professores de EF seriam profissionais bastante competentes e de fácil relacionamento. Desta forma, era fácil crer que, alguém ligado ao desporto por si só, já seria uma pessoa mais liberal e tolerante, no meu entender. Porém, como tudo na vida, é necessário a existência de um equilíbrio, nem sempre, nem nunca. Equilíbrio esse, que esteja representado em características e competências, que irão fazer com que os *plateaus* sejam quebrados e que haja um desenvolvimento contínuo na profissão, distinguindo um professor razoável de um bom professor.

No que diz respeito ao estágio profissional, e tendo em conta todas as características pessoais que um professor deve ter, para um bom desempenho, considero que a paixão pela profissão é algo crucial, no que toca a questões de realização pessoal, e também para que este consiga produzir bons resultados. Promovendo aulas, que contagiem os alunos de forma positiva, até mesmo aqueles que não se identificam com a disciplina.

Segundo Cunha (2000), para os nossos alunos, um bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem um bom relacionamento com o grupo. Contudo, considero também que a capacidade de trabalhar em equipa é um aspeto importante, tendo em conta que, inevitavelmente estamos inseridos num núcleo onde será necessário lidar

com diferentes éticas de trabalho, pessoas e opiniões de modo a chegar a um consenso coletivo.

Presume-se, que para sermos bons e eficazes nas abordagens que temos com os nossos alunos, devemos recorrer aos estilos de ensino mais utilizados ou mais conhecidos. Todavia, Gomes et al. (2017), alega que não existe um estilo melhor nem pior, sendo o professor o responsável por analisar o processo educativo que conduz, e tomar as suas opções. Sendo lógico que, cada modalidade a ser lecionada na escola tem as suas particularidades, e por essa mesma razão, a abordagem do professor deve também ter em conta os conteúdos e objetivos implícitos a cada uma delas. Ainda assim, a EF deve voltar-se para estilos e modelos mais evoluídos e mais centrados no aluno, em que este, seja um agente ativo e se sinta envolvido em todo o processo.

Porém, não posso deixar de fora uma das características mais necessárias enquanto professor, que é a postura de liderança, estando esta relacionada com aspetos de gestão de aula, onde está envolvida a gestão de tempo, espaço, materiais, alunos e situações de aprendizagem. Com uma boa gestão de aula conseguimos otimizar o tempo da mesma, bem como a utilização dos seus recursos, materiais, espaciais e pessoais.

Sendo a gestão da aula, umas das principais preocupações numa fase precoce do estágio, dado que o nível de preparação/experiência de cada estagiário acaba por ser limitado. Por sua vez, a gestão deve ser trabalhada desde cedo, porque sem esta componente, é impossível prosseguir e lecionar de forma hábil.

Consequentemente, considero que um dos aspetos mais relevantes para um bom desempenho durante a prática profissional, é o conhecimento. A nossa profissão consiste numa construção de práticas docentes, de modo a conduzir os alunos à aprendizagem, assim sendo, devemos conhecer bem aquilo que ensinamos, de modo a conseguirmos transpor essas informações, de forma coerente.

Nos dias atuais, o mundo encontra-se em constante evolução, assim como a nossa profissão, sendo desta forma importante acompanhar essa mesma

evolução, estando aberto à inovação, adaptando toda a nossa prática pedagógica às mudanças sociais e tecnológicas, incluindo a capacidade de intervenção como agentes de mudança, na sociedade contemporânea.

O tato pedagógico, a capacidade de relação e de comunicação com os alunos, é também algo essencial nesta profissão. No contexto de estágio, somos muitas a vezes confrontados com situações que requerem de nós, alguma compreensão, de forma a dar resposta às necessidades dos alunos. É importante saber conduzir os alunos numa certa direção, colocando em ação as nossas características pessoais, com o intuito de chegar a eles.

4.1.2. Planeamento do Processo Ensino-Aprendizagem

Tabela 1 - Mapeamento do ano letivo

	Unidade Didática	Modelos de Ensino	Problemas Identificados	Estratégias	Conquistas
1º. Período	Basquetebol	MID	- Menor autonomia; - Menor envolvimento cognitivo; - Participação menos entusiástica por parte dos alunos mais aptos; - Maior dificuldade na monitorização da própria aprendizagem;	- Modificações por representação e exagero; - Adequar situações de aprendizagem aos diferentes níveis apresentados; - Atribuição de tarefas de modo a responsabilizar alunos mais controversos;	- Maior controlo no tempo em atividade motora; - Redução dos conflitos existentes; - Processo de ensino e aprendizagem adequando ao nível dos alunos; - Aumento da dinâmica da aula;
2º. Período	Futebol	TGfU	- Dificuldade em perceber e identificar alguns padrões de comportamentos que devem adotar; - Alunos pouco habituados a trabalhar nesta dinâmica e a refletir sobre a sua prática;	- Forma modificada de jogo; - Exercícios de complexidade crescente; - Utilização do questionamento;	- Alunos motivados e concentrados nas tarefas; - Beneficiou a tomada de consciência tática; - Beneficiou tomada de decisão;

3º. Período	Aptidão Física	Ensino à distância	- Adaptação ao contexto de ensino à distância; - Manter os níveis de motivação altos; - Corrigir a execução de alguns alunos, dado ao facto de não apresentarem câmara de vídeo;	- Gravação do plano de aula, com a devida execução dos exercícios e o envio do mesmo; - Eleger e responsabilizar alguns alunos para lecionarem os exercícios propostos, à turma;	- Aumento da responsabilização e autonomia dos alunos; - Alunos motivados em melhorar as suas capacidades físicas
-------------	----------------	--------------------	--	---	--

4.1.2.1. Programa Nacional

O Programa Nacional (PN), foi concebido como um instrumento necessário para que a disciplina de educação física ganhe o reconhecimento desprovido, ou seja, para que esta consiga eventualmente igualar-se às restantes áreas do ensino. Este programa surge um guia, para que a ação do professor seja facilitada, de modo a este encontre aqui, indicadores para orientar a sua prática, em coordenação com os professores pertencentes ao núcleo de EF, assim como às restantes áreas, tirando o maior proveito do mesmo.

Posto isto, penso que na perspetiva do trabalho pedagógico, as metas do PN demonstram ser por vezes inconclusivas ou até mesmo irrealistas, face ao contexto que é aplicado, ou seja, é necessário que haja um ajuste relativo ao nível da turma e posteriormente aos objetivos traçados para a mesma.

Durante a minha prática pedagógica, pude comprovar esse lapso em relação aos objetivos propostos pelo programa, uma vez que, após ser feita uma análise detalhada acerca as matérias que iriam ser abordadas, assim como o nível de complexidade das mesmas (para as minhas turmas do 7º e 6º ano). Após uma avaliação diagnóstica, de modo a tirar as ilações necessárias sobre o nível em que os alunos se encontram, pude então confirmar que, os objetivos propostos pelo PN seriam demasiado exigentes relativamente ao nível que a turma apresentava, sendo este bastante baixo em comparação a uma turma idealmente relatada pelo PN.

Contudo, é importante referir que esta ferramenta não tem que ser limitadora, porém, é essencial para que haja uma adequação dos conteúdos lecionados para as respetivas idades.

4.1.2.2. Plano anual para a turma residente

Segundo Bento (2003, p. 7), "todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na conceção de formação geral, de desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino. Deve ter em conta o papel da atividade dos alunos no seu próprio desenvolvimento - atividade «ativa», consciente, progressivamente autónoma e criativa - assim como a dialética de condução pedagógica (professor-ensino) e de atividade autónoma."

A elaboração deste documento, foi uma das primeiras tarefas que tivemos de desenvolver no âmbito do EP. Desta forma, a realização do plano anual (PA) para a minha turma residente do 7º ano, teve por base o seguimento de um conjunto de diretrizes que implicam a existência de um roulement, com o objetivo de distribuir os espaços disponíveis da escola pelos professores, de modo a que todos tenham oportunidade de usufruir das melhores condições para lecionar a modalidade prevista para cada aula. A consulta do PN, para identificar quais os conteúdos nucleares a serem lecionados em cada ano de escolaridade. A disponibilidade dos recursos escolares, no que toca ao material para as aulas de EF, assim como a contagem do número de aulas que iria lecionar durante todo o ano letivo, descartando do mesmo, feriados, férias e visitas de estudo. Após algumas reuniões com o núcleo de EF, ficou então definido a distribuição do roulement, calhando a cada professor, usufruir do mesmo espaço durante duas semanas consecutivas. Após essas duas semanas, dava-se novamente a rotação de espaços (voltando à sequência inicial).

Relativamente às matérias lecionadas ao longo do ano letivo, foram, ginástica de solo e basquetebol referentes ao primeiro período, velocidade (atletismo) e

futebol referentes o segundo período. Quando ao terceiro período, o que estava previsto seria, a abordagem das matérias de estafetas (atletismo) e voleibol, porém, não foi possível a realização do mesmo devido à pandemia que surgiu, logo no final do segundo período.

Quanto ao número de aulas que ficaram predefinidas para as respetivas unidades didáticas, o meu 7º ano contou com 7 aulas para a modalidade de basquetebol e 6 aulas de ginástica de solo, no primeiro período. Posteriormente, contou com 9 aulas de futebol e 6 aulas de velocidade (atletismo), referente ao segundo período.

No que diz respeito à componente de aptidão física, foi algo que este presente em todos os Planos de Aulas (PLA), objetivando com a inclusão deste elemento, que os alunos sejam expostos a um conjunto de exercícios, tanto de carácter cardiovascular como de força, para que estes tenham a oportunidade de otimizar a seu rendimento desportivo. Este trabalho tinha lugar numa fase inicial da aula. A componente de aptidão física, era essencialmente trabalhada por circuito de *tabata*, ou, por exercícios que integram tanto as componentes fisiológicas como as habilidades motoras da modalidade lecionada.

Durante este processo de planeamento, houve a necessidade de realizar alguns ajustes, dado a ocorrência de imprevistos. Com a iniciação das UD, o processo de ensino-aprendizagem nem sempre resultou como eu tinha planeado, no que diz respeito aos conteúdos que foram introduzidos. Sendo que os alunos, demonstraram algumas dificuldades em assimilar a informação que lhes foi transmitida, assim como a nível motor, estes não estavam a ser capazes de replicar o que havia sido lecionado nessas mesmas aulas. Houve também o aparecimento de alguns acontecimentos, como visitas de estudo, que não tinham sido oficialmente confirmadas no início do ano letivo, que foram realizadas em datas que coincidiram com aulas de EF. Os atrasos constantes dos alunos em algumas aulas, foi da mesma forma, uma variável que alterou por completo o seguimento das minhas aulas, consoante o que tinha sido previamente planeado. Do mesmo modo, as interrupções e os comportamentos desviantes, foram um fator que para além da quebra da fluidez das aulas, causava alguma distração em exercícios de maior nível de exigência. Considero ser bastante importante, esta capacidade de adaptação por parte do

EE, em se moldar às adversidades apresentadas ao longo do seu EP. Assim como entender que a planificação de algo, não significa necessariamente o seguimento restrito do mesmo, mas sim, um guião, uma linha orientadora que terá o efeito de ajudar o professor a organizar a sua prática pedagógica.

O PA revelou ser imprescindível, para que todo o processo seja sistematizado de forma a facilitar o trabalho do professor, orientando-o e acompanhando-o durante um ano letivo.

4.1.2.3. Distribuição do planeamento na turma partilhada

No que diz respeito ao modo como foi distribuído o planeamento dentro do meu NE, e após a professora responsável da turma, nos ter comunicado as disciplinas das quais, esta tinha lecionado no primeiro período e posteriormente, as que nós, estagiários, teríamos que lecionar no segundo período. Posto isto, cada estagiário lecionava entre seis e sete aulas, referentes a uma modalidade. Após a discussão sobre as modalidades que cada um teria que lecionar dentro do NE, chegamos a um entendimento. Eu juntamente com o meu colega de NE, ficamos com o badminton e o futebol, pois eram modalidades das quais, sentíamos ter mais confiança e assertividade para as desenvolver, no que diz respeito a exemplificação de exercícios. Uma vez que a turma, tinha bastantes dificuldades cognitivas, e uma boa exemplificação seria crucial para um bom entendimento do exercício proposto, caso contrario estes tinham tendências em assimilar e consolidar erros.

Durante todo este processo de ensino-aprendizagem, foi imperativo o ajuste da complexidade dos exercícios, para que estes conseguissem desempenhar e realmente alcançar, os níveis que estipulados para as modalidades em causa. No caso do Badminton, estes estavam mais próximos dos requisitos mínimos planeados, em termos de coordenação motora, para desempenhar os múltiplos gestos técnicos, assim como a sua motivação para as aulas desta modalidade. Por outro lado, no caso do leccionamento da modalidade de Futebol, apenas uma parte muito reduzida da turma estava “à vontade” com esta, o tornou esta modalidade mais desafiante para nós. Cerca de 80% da turma, tinha muitas dificuldades a nível técnico, no que diz respeito a executar uma simples

condução de bola ou até mesmo, entender que é uma modalidade coletiva e que cada jogador tem um papel a desempenhar dentro de campo. Posto isto, após várias sessões de trabalho, eu e o meu colega de estágio, chegamos a um entendimento, sobre qual seria abordagem mais benéfica para que eles possam ter um melhor aproveitamento nas nossas aulas, dado ao nível que apresentavam (uma abordagem autocrática). Por fim, concluímos ambas as UD da forma que queríamos, retirando tudo de proveitoso que a nossa disciplina de EF tem para oferecer, de modo a motivar estes alunos para uma prática desportiva mais constante.

4.1.2.4. O contratempo COVID-19

De modo geral, esta experiência enriqueceu a nossa prática profissional a todos os níveis, o que considero ter sido bastante proveitoso, dado à resolução de todos os constrangimentos causados, no que se refere a problemas comportamentais nas aulas, assim como, nos ajudou na vertente de adaptar as matérias de ensino, às dificuldades apresentadas pelos nossos alunos. É de também de salientar que, esta prática foi interrompida pela situação atual que o mundo se depara, COVID-19. Desta forma as avaliações finais foram prejudicadas, não tendo esta sido realizada. Contudo, optamos por atribuir as notas face às avaliações formativas que íamos realizando e observando ao longo das UD, o que nos permitiu uma melhor assertividade na distribuição das notas.

4.1.2.5. Unidade didática

Segundo Bento (2003, p. 75), "as unidades temáticas ou didáticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem".

Um dos propósitos deste tipo de planeamento é, identificar o nível inicial em que a turma se encontra, e a partir desse ponto, projetar objetivos individuais e coletivos nas diferentes modalidades, para que ocorra uma evolução significativa da mesma. Esta não deve ser espelhada como uma distribuição

aleatória de conteúdos de matérias, mas sim, representar um processo com início, meio e fim, em que existe uma planificação sistemática, organizada e adequada ao contexto que estamos inseridos.

No início do ano letivo, foram elaboradas UD alusivas às diferentes modalidades que seriam lecionadas. Para tal, foram considerados diversos aspetos como, a distribuição do roulement, os conteúdos definidos do PN para a disciplina, o nível dos alunos, assim como todos os documentos de apoio da disciplina, determinado pelo departamento de EF da EC. Todavia, a realização antecipada de avaliações diagnósticas foi essencial, para que possamos desta forma entender, qual o nosso ponto de partida e quais os objetivos delineados. Considerei também, aspetos como o número de aulas destinadas para a modalidade, o período de tempo que os alunos necessitariam para consolidar o que foi lecionado e as respetivas distribuições dos espaços do roulement.

No que concerne às dificuldades sentidas na elaboração das UD, posso particularizar que tive inicialmente alguns problemas, no que toca à minha precessão da evolução dos alunos, comparativamente à realidade, ou seja, foram estipulados alguns objetivos dos quais os alunos não foram capazes de alcançar. Devido a estes, apresentarem algumas dificuldades em consolidar o que teria sido anteriormente lecionado. Desta forma, vi-me obrigado a ajustar e adaptar a minha UD face à realidade apresentada, que resultou em prolongar o tempo de consolidação dos conteúdos, assim como realizar uma breve revisão das aulas anteriores, onde foram introduzidos novos conteúdos.

4.1.2.6. Estrutura e entendimento do plano de aula

De acordo com Bento (2003), o PLA deve funcionar como um esboço pormenorizado acerca de cada leção, baseada nos níveis de planeamento anteriormente realizados, na qual estão presentes os objetivos, os conteúdos a serem desenvolvidos e as situações de aprendizagem, de modo sistematizado e progressivo, tanto em termos de conteúdo como de tempo. Na minha perspetiva, a realização de um PLA deve constar uma intencionalidade, ou seja, deve ser considerando um objetivo, e agir de forma

organizada de modo a atingir o resultado pretendido, em contrapartida, não deve ser algo realizado de forma aleatória, sem nenhuma sustentação teórica, ou algo que seja desproporcional ao contexto inserido.

Em conjunto com os restantes EE e juntamente com o PO, foi definido uma estrutura padrão onde constam as informações base que deveriam estar incluídas no PLA. Designadamente, o número, data, hora e duração da respetiva aula; o número de alunos, assim como o material necessário para a sua realização; o local da aula e o espaço que nos foi atribuído pelo roulement para essa semana; os objetivos da aula relativos à condição física, habilidades motoras, aos conceitos psicossociais; a função didática (os conteúdos que iriam ser abordados); conteúdos específicos juntamente com os objetivos específicos dos mesmos; as situações de aprendizagem bem como a descrição dos critérios de êxito e a duração de cada exercício. O PLA é inteiramente da responsabilidade do estagiário que o desenvolve, porém, muitas das vezes no meu NE, existia uma partilha e entreaajuda da parte dos EE, opinando e refletindo sobre variadas situações de aprendizagem, para que possam ter repercussões positivas nos diferentes contextos aplicados.

Quanto à minha prática pedagógica, as aulas eram iniciadas por uma breve introdução do que se iria tratar durante a aula, nomeadamente, mencionar se os conteúdos seriam introdutórios, de exercitação ou consolidativos. Após esta breve introdução, partia para a realização de exercícios destinados à ativação geral dos alunos. Na parte final da aula, voltávamos a reunir e a esclarecer qualquer tipo de dúvida que havia surgido, e por último, antecipar alguma informação da aula seguinte, relativa a conteúdos ou a alteração de espaço de aula.

Durante a planificação dos PLA surgiram algumas dificuldades, dificuldades essas como, separar os alunos por níveis de desempenho, mais concretamente na modalidade de futebol, onde por norma os alunos apresentam mais dificuldades na relação com bola, comparativamente a modalidades como basquetebol ou andebol. Para combater este problema, optei por criar grupos de trabalho balanceados, em termos de aptidão para a modalidade, de modo a não colocar de parte os alunos com menor potencial, e desta forma, dar-lhes a oportunidade de elevar o seu nível, estando estes

integrados com alunos mais aptos. Uma outra estratégia que utilizei para melhorar a qualidade das minhas aulas, no que diz respeito a este desequilíbrio de performance entre os alunos, foi a manipulação de exercícios, ou seja, planeava um exercício para toda a turma, porém, atribuía múltiplas condicionantes, de forma a facilitar ou dificultar a tarefa dos alunos, consoante o seu nível. Este tipo de método possibilitou que os alunos com mais dificuldades conseguissem executar os exercícios, da mesma forma que os alunos mais aptos não realizavam um exercício demasiado fácil ou até monótono para o nível que se encontravam.

Em suma, é importante a consideração deste planeamento, embora, este não passe de um guião com o objetivo de orientar a nossa prática. Todas as aulas estão suscetíveis a alteração, o que foi algo comum durante a minha prática pedagógica, dado que a minha turma residente, prescindia de um comportamento muito imprevisível e a sua resposta face aos exercícios propostos nem sempre era do mesmo modo. Daí, a importância de existir sempre um plano B, de forma a dar uma resposta mais eficiente a estes impasses.

5. Operacionalização

5. OPERACIONALIZAÇÃO

5.1. Gestão de aula

A Gestão envolve, tal como o nome indica, a gestão de tempo, espaço, materiais, alunos e situações de aprendizagem. Com uma boa gestão de aula é possível otimizar o tempo da mesma, resultando num aumento do empenhamento motor por parte dos alunos, bem como uma utilização eficiente dos seus recursos, materiais, espaciais e pessoais.

Segunda a literatura, a gestão é apontada como uma das principais dificuldades nos professores iniciantes, sendo que, as predominâncias dessas dificuldades advêm, maioritariamente da falta de capacidade de gestão de conflitos.

Relativamente à minha prática pedagógica, a gestão foi certamente um dos pontos onde me senti menos à vontade, não propriamente no departamento do clima de aula, ou seja, na resolução de conflitos que possam existir durante a aula, mas sim, no que toca às situações de aprendizagem e o tempo disponibilizado para realizar as devidas transições de exercícios, com o mínimo tempo gasto.

5.1.1. Gestão do tempo e material

Tal como foi mencionado anteriormente, um dos pontos que demonstrei mais dificuldades, foi no tempo gasto na transição de exercícios. Após algumas reflexões e com a ajuda do NE a observar as minhas aulas, foi possível reparar que despendia de demasiado tempo na instrução do exercício e principalmente na transição de um exercício para o outro. Consequentemente, os alunos começavam a dispersar da aula e a ficar cada vez mais agitados, o que resultava num aumento das chamadas de atenção, originando num ainda maior dispêndio de tempo. De forma a conseguir ultrapassar este obstáculo, optei por um conjunto de estratégias. De acordo com Januário et al. (2006, p. 294–304), “a coerência da informação mostra estar inversamente relacionada tanto com a extensão da informação como com o número de ideias transmitidas”. Assim

sendo, a primeira estratégia foi, diminuir substancialmente o número de critérios de êxito durante a explicação dos exercícios, focando-me apenas nos essenciais, de modo a facilitar o entendimento do que era pretendido para o exercício e ganhar algum tempo com uma instrução mais pragmática. A segunda opção para esta adversidade foi, definir um limite de tempo para a instrução de cada exercício, tentando não me alongar mais do que o tempo estipulado. Em relação ao tempo despendido para a transição de exercícios, tentei otimizar esta componente, planeando os mesmos com distribuições idênticas no que toca ao número de pessoas por grupo de trabalho, materiais utilizados e espaços, para que desta forma, a sua transição fosse mais fluida e facilmente executada.

Com o decorrer do EP, estas dificuldades foram rapidamente ultrapassadas, os alunos demonstravam mais facilidade na compreensão dos exercícios programados e uma maior autonomia na transição do mesmo, o que acabou por se refletir num incremento do tempo de empenhamento motor, comparativamente ao revelado numa fase inicial da minha prática pedagógica.

5.1.2. Alunos controversos - como lidar com estes

Quanto à questão do clima de aula, onde está inerente o controlo sobre os alunos, a resolução de conflitos que possam existir, assim como a segurança de todos os estudantes, considero que neste ponto houve uma grande progressão, dado à falta de experiência em lidar com este tipo de situações numa fase inicial do estágio. Contudo, no que toca ao relacionamento interpessoal, já conseguia ter uma maior proximidade com alunos, de modo a motivá-los, procurando o entusiasmo e o empenho de todos, para que a aula se torne agradável e produtiva, em prol dos objetivos estabelecidos.

Como foi referido anteriormente, no início do estágio foi-me atribuído uma turma do 7º ano, turma essa que, apesar de modo geral ter acabado o ano letivo sendo extremamente motivada e bem-comportada, nas minhas aulas de EF, no entanto, numa fase inicial este comportamento foi substancialmente adverso. Esta turma era constituída por alguns alunos irreverentes, que

demonstravam dificuldades cognitivas, assim como falta de atenção e desrespeito para com as regras estabelecidas. Perante este cenário, no que diz respeito à interação com os alunos, numa fase inicial, houve algumas dúvidas relativas ao tipo de abordagem que iria ter perante a turma. Se iniciava este processo com uma abordagem mais autoritária, de modo a impor uma posição firme e respeitada, num primeiro impacto com a turma, ou se tinha uma abordagem mais “amigável”, branda, para que estes se sentissem mais confortáveis com a minha presença, em função do contexto de ser um professor estagiário.

Consoante o *feedback* que foi recolhido na aula de apresentação, assim como na primeira aula prática e juntamente com a informação que me foi concedida, sobre o comportamento da turma em anos anteriores, optei por uma abordagem imperativa, que acabou por ser a opção mais viável dado ao tipo de comportamento que estes apresentavam. Tentei implementar desde cedo regras e rotinas de trabalho, para que os alunos estejam esclarecidos quanto ao comportamento que deveram ter nas aulas de EF, assim como se adaptarem à dinâmica do professor. De modo a combater estas adversidades, causadas por alguns dos alunos desobedientes, optei por um conjunto de estratégias de modo a minimizar estes acontecimentos, que originavam múltiplas quebras, no que diz respeito ao tempo predestinado para um exercício ou uma instrução, deteriorando desta forma a qualidade e fluidez das minhas aulas.

Como nos refere Mesquita (2004), um *feedback* frequente, específico e, globalmente aprovador, bem como o elogio regular em torno da realização das instruções propostas, determinam maiores níveis de responsabilização dos praticantes, de modo, a que estes estejam mais predispostos para as nossas aulas e conseqüentemente, atuem de forma adequada e responsável ao contexto de aula. Como tal, foi disponibilizado um conjunto de tarefas para estes alunos em causa, tentando desta forma, atribuir alguma responsabilidade e fazer com que se sintam úteis e importantes durante as aulas. Idealizando, que estes se vejam como referências na turma, que devem transmitir uma atitude exemplar e positiva para os restantes alunos. Desviando assim, a atenção com estas pequenas tarefas, evitando que estes alunos causem

complicações nas aulas. Numa fase inicial da aula, optava por selecionar um dos alunos, deste grupo mais “polêmico”, para realizar a chamada e verificar se faltava algum colega. Da mesma forma, encarregava outros dois alunos, para ajudar o professor a recolher o material que iria ser utilizado para respetiva aula. Outras das estratégias que selecionei foram, a utilização desses mesmos alunos para a organização de grupos e monitorização do comportamento do resto da turma, durante esse mesmo exercício, proporcionando uma oportunidade para eles estarem ativamente envolvidos nas tarefas de aula, e possibilitando que a minha atenção seja mais facilmente distribuída pelo resto da turma. Igualmente aos alunos irreverentes, os alunos dispensados da aula, ou seja, que estavam presentes, porém não realizavam a aula, eram-lhes da mesma forma, impostas tarefas. Como a montagem dos exercícios, distribuindo o material pelo espaço de aula; durante a realização dos exercícios, estes estavam repartidos pelos grupos, com o objetivo de supervisionar o exercício e corrigir a execução dos mesmos, criando desta forma, um momento de aprendizagem cooperativa; e por último, os alunos dispensados também ocupavam a posição de árbitros, durante a parte da aula disponibilizada para o jogo.

5.1.3. A instrução: a dimensão do *feedback* e da demonstração

O processo de instrução acarreta uma enorme importância, para que o professor consiga transpor as suas ideologias e conhecimentos, de modo, a que o aluno seja capaz de desenvolver todas as componentes necessárias para alcançar os objetivos propostos. Segundo Mesquita e Rosado (2011, p. 69), "A capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes da eficácia pedagógica no contexto do ensino das atividades físicas e desportiva".

No que concerne a componente da instrução, sendo esta uma das minhas maiores lacunas desde uma fase inicial do EP. Posso desta forma alegar que, sempre tive bastantes dificuldades na questão da comunicação, no que toca a falar abertamente para um público maior, assim como não passar para o exterior o sentimento de ansiedade e receio de errar. Dada a importância deste item, vi-me obrigado a investir no mesmo de forma a superar e aprimorar esta

minha “imperfeição”. Para tal efeito, elegi um conjunto de estratégias, entre elas, a que mais proporcionou alterações visíveis no meu rendimento e na comunicação com os meus alunos foi, praticar em frente a um espelho aquilo que iria ser dito durante a aula. Desta forma, conseguia perceber e melhorar alguns aspetos dos quais tinha algum desconforto, relativos à minha linguagem corporal no momento da instrução, e a forma como projetava a voz, de modo a tornar esta passagem de informação mais clara e objetiva, para que as dúvidas dos alunos fossem minimizadas.

No âmbito da instrução, a demonstração integra uma enorme importância, de modo que consigamos transmitir os conteúdos que iremos lecionar de forma mais sucinta. No meu entendimento, o professor deve ser capaz de exemplificar de forma exemplar, todos os exercícios propostos, da modalidade específica para a sua aula. Foi algo que sempre procurei realizar, de modo a ter mais credibilidade como professor, assim como demonstrar de forma concreta, o que pretendia naquele exercício, aproveitando também para assinalar algum erro de execução propositado. Porém, também achei pertinente utilizar outras formas de demonstração, para que a turma se sentisse mais motivada e para que estes entendam que o exercício proposto é exequível. Como tal, procurei desde cedo, assinalar os possíveis alunos que manifestavam maior aptidão para as modalidades que iria abordar. Este processo consistiu em reunir informações acerca da turma, relativa aos desportos que os alunos praticavam fora do contexto escolar, assim como as modalidades que eles estavam mais familiarizados, e por sua vez, as que mais se destacavam na sua opinião. Consoante esta análise, para cada modalidade tinha um conjunto de dois a três alunos que conseguia demonstrar o exercício de forma eficaz, facilitando todo este processo.

Relativamente ao *feedback* pedagógico, foi certamente dos aspetos que mais melhorei com o decorrer do processo de estágio. Mais concretamente com o fecho do ciclo de *feedback*, sendo este uma das principais componentes mediadoras do rendimento do aluno, assim como do seu progresso na modalidade. Quando iniciei a minha prática pedagógica, demonstrei alguns impasses no fecho do ciclo de *feedback*. Muitas das vezes, a instrução e correção do devido erro era realizada, no entanto, após essa mesma correção,

deslocava-me para outro grupo de alunos e não verificava, se realmente o erro do aluno persistia ou era posteriormente retificado.

5.1.4. Processo de observação aos meus colegas de NE

Com o iniciar do estágio, uma das componentes inseridas na nossa prática pedagógica foi, a realização de observações das aulas dos nossos colegas EE. Para tal efeito, juntamente com os EE, elaboramos uma grelha de observação no qual destacava aspetos como a instrução, se esta era direcionada de forma clara e concisa, se o professor apresenta exemplos e demonstrações, se este demonstra conhecimentos sobre os conteúdos abordados, entre outras. Destava também o clima, referindo-se ao controlo sobre os alunos, resolução de conflitos, empenho e entusiasmo, assim como a gestão de aula, no que diz respeito ao tempo, espaço, material e situações de aprendizagem.

Como alega Reis (2011, p. 12), “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A observação de aulas constitui um ótimo processo para a tiragem de conclusões e proporcionar *feedback* aos professores. Estas observações têm o objetivo de promover, por exemplo, o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos. Aprende-se muito mais através da observação e o ensino não constitui uma exceção.” Segundo o mesmo autor (2011, p. 12), “A observação regular de aulas e uma discussão de qualidade sobre o desempenho constitui uma componente extremamente importante do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, independentemente do seu nível de conhecimento e experiência”.

No decorrer do ano letivo, esta ferramenta esteve sempre presente durante o nosso percurso como EE. No meu NE, prescindíamos de um dia semanal onde eu e os restantes EE, reuníamos com o PC para discutir algumas ideias relativas às respetivas observações das nossas aulas. Estas reuniões tinham lugar na sala dos professores todas as sextas-feiras, em que cada EE falava sobre as ilações retiradas da aula de observação do respetivo colega,

destacando aspetos positivos assim como negativos, e principalmente, facultando opções, para a correção de algum aspeto a melhorar.

Este tipo de trabalho veio a enriquecer bastante a forma como nos posicionamos como professores estagiários. Fez com que o nosso processo de desenvolvimento fosse acrescido, e deu-nos outra perspetiva sobre a nossa performance, que muitas das vezes, era completamente divergente da nossa precessão, de como realmente tinha corrido a aula.

As observações, no meu caso, resultaram na melhoria de competências como o meu posicionamento no decorrer da aula, que foi uma das grandes dificuldades que tive numa fase inicial do estágio, o facto de estar constantemente focado em apenas um grupo de alunos e “esquecer” temporariamente o resto da turma. O campo de visão, que deve ser periférico, de modo que haja um melhor controlo da turma ao nível de correções de exercícios e principiante no que diz respeito às questões de segurança. A gestão do tempo de cada exercício, em que muitas das vezes, perdia completamente a noção do tempo predisposto para o mesmo. Por fim, o fecho do clico de *feedback*, uma vez que realizava a devida correção ao aluno, e deslocava-me imediatamente para outro grupo de alunos, sem verificar se a ação era modificada e se o erro era corrigido, ou continuava a existir. De modo geral foi algo muito produtivo que teve um grande impacto na nossa evolução enquanto futuros professores.

5.1.5. Reflexões

“A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. Este processo envolve, pois, um equacionar e reequacionar de uma situação problemática. Num primeiro tempo há o reconhecimento de um problema e a identificação do contexto em que ele surge e, num segundo

tempo, a conversação com o "repertório de imagens, teorias, compreensões e ações" (Schön, 1987, p. 31).

Desde que iniciei o meu percurso académico, mais concretamente no MEEFEBS, a reflexão tem tido repercussões enormes no meu crescimento como EE. Este impacto acontece, dado ao facto de estarmos constantemente a ser abordados por este tema e pelas numerosas vantagens que este apresenta quando é aplicado.

No contexto de estágio, a reflexão de modo geral, foi algo que este bastante presente em todas as atividades do nosso dia-a-dia enquanto EE. A reflexão na ação assim como a reflexão sobre a ação, são essencialmente reativos, sendo que um ocorre durante a prática e o outro após o acontecimento, quando este é revisto mais tarde. São estes dois tipos de reflexões, separados por diferentes espaços temporais, que irão fazer com que o EE consciencialize sobre a sua prática, mais concretamente, sobre os erros que cometeu e os aspetos que podia melhorar, ajudando-o desta forma a realizar uma retrospectiva de modo a reformular o seu pensamento. De acordo com Schön (1992), a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que ações concede e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu.

5.2. Ferramentas Pedagógicas privilegiadas: os modelos de ensino

5.2.1. Modelo de Instrução Direta

A procura da melhor forma de conduzir uma situação de ensino e aprendizagem é uma preocupação constante do professor que se pretende eficaz, cuja intenção é proporcionar aprendizagens significativas aos seus alunos e que estas vão ao encontro das suas necessidades. Vivemos numa era em constante mudança, onde somos confrontados diariamente com alterações sociais e a nível do conhecimento, que aumentam significativamente a

complexidade da sociedade onde estamos inseridos, resultando daí, a importância de proporcionar aos alunos, mecanismos que lhes permitam confrontar-se com esta crescente complexidade. No ensino da EF, a situação não difere das outras áreas do saber, sendo os conhecimentos sobre aprendizagem e modelos de ensino, essenciais para os professores. No que diz respeito ao ensino dos jogos desportivos coletivos, têm aparecido várias perspectivas, que se intitulam como mais eficazes, continuando-se desta forma, a procurar as melhores opções, nomeadamente no que concerne à forma como o aluno aprende, compreende e se motiva. Discutem-se paradigmas educativos que possam provocar mudanças nas práticas, nos processos educativos e que estejam mais adequadas às sociedades atuais.

“Na Educação Física, tal como nas outras disciplinas curriculares, tem-se assistido a uma alteração da estruturação da intervenção do professor conducente à aprendizagem. Durante largos anos, prevaleceram os modelos de ensino explícitos, prescritivos e formais onde se requeria a explicitação de todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. Estávamos perante um figurino designado por Instrução Direta, centrado no professor, que controlava quase todas as decisões” (Lopes, 2012, p. 2-3). De acordo com o mesmo autor (2012, p. 2-3), “este modelo é caracterizado pela definição e formulação de objetivos finais sob a forma de comportamentos observáveis, a definição dos conteúdos prévios entendidos como pré-requisitos a partir da avaliação inicial dos alunos, a sequencialização das tarefas a apresentar aos alunos e a avaliação das aprendizagens face à consecução dos objetivos e avaliação do próprio programa de ensino.”

O Modelo de Instrução Direta (MID), tem como finalidade, promover um uso eficiente do tempo de aula, conseguindo desta forma, altas taxas de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. O “Professor como líder instrucional” é uma descrição precisa da operação mais essencial deste modelo. O professor é a fonte e o ímpeto de quase todas as decisões tomadas sobre conteúdo, gestão e o engajamento dos alunos. Este modelo pressupõe a utilização de altas taxas de *feedback*, de forma a dar passos firmes e positivos no sentido de os alunos aprenderem os conteúdos pretendidos. O MID é um modelo de instrução, usado com mais frequência para a aprendizagem de

conceitos e padrões de movimento. Embora tenha sido desenvolvido inicialmente para promover a aprendizagem no domínio cognitivo, tem sido usado na EF principalmente para resultados de aprendizagem no domínio psicomotor (Metzler, 2000).

Perante o contexto de ambas as turmas, residente e partilhada, onde estive inserido, tanto a nível cognitivo como comportamental foi necessário recorrer a uma abordagem adaptada e que dê resposta as necessidades dos mesmos. Para tal efeito, no primeiro período do ano letivo, na modalidade de basquetebol na minha turma residente, optei pela utilização do MID assim como no segundo período com a turma partilhada.

Segundo Bessa et al. (2017, p. 68), “as abordagens de ensino centradas no professor, caracterizadas pela menor autonomia e envolvimento cognitivo por parte dos alunos nas tarefas, não são particularmente estimuladoras do desenvolvimento pessoal e social. Neste âmbito, o Modelo de Instrução Direta (MID) tem vindo a ser o modelo de ensino mais utilizado nas escolas, nas aulas de EF. Tradicionalmente, o Modelo de Instrução Direta (MID) tem sido preferencialmente o mais utilizado tanto por professores como por treinadores de Desporto, o qual centra todo o processo de ensino-aprendizagem no professor”.

“Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor” (Pereira et al., 2013, p. 31).

A escolha deste modelo no meu EP, tem como finalidade, defender um pouco a minha inexperiência no que diz respeito à componente de gestão de aula. Desta forma, optei por introduzir o MID logo no primeiro período, na modalidade de basquetebol. Porém, foi proveitoso utilizar também este modelo na turma partilhada, sendo que esta constava de grandes dificuldades motoras e principalmente, a nível comportamental.

A utilização deste modelo proporcionou inúmeras vantagens. Algumas delas foram visíveis durante a minha prática pedagógica, em função do mau comportamento que ambas as turmas apresentavam, pouco característico de alunos do 6.º e 7.º ano, com bastantes problemas de atenção e autonomia. A

escolha deste modelo com um estilo autocrático, prescritivo e unidirecional, teve por base, restringir comportamentos desviantes e melhorar o desempenho e fluidez das minhas aulas. Nesta fase, o planeamento das aulas, tinha por base, na construção de exercícios, nos quais existe uma estruturação passo a passo dos conteúdos a serem lecionados, pelo recurso a estratégias mais explícitas e formais. Assim como, uma monitorização mais ríspida, no sentido de haver um maior controlo no tempo em atividade motora, como no número de repetições que estes realizavam, promovendo a taxas elevadas de respostas motoras.

As vantagens da aplicação deste modelo foram ainda mais notórias no contexto da turma partilhada, uma vez que esta, continha alunos bastante irreverentes que causavam bastantes distúrbios nas aulas de EF. Desde cedo, fomos informados (estagiários), por parte da professora responsável pela turma partilhada que havia alguns casos de alunos que simplesmente não realizavam as aulas de EF e, quando estes decidiam estar presentes nas aulas, apenas causavam situações de constrangimento para os restantes alunos, perturbando a dinâmica da aula. Perante este cenário, o nosso grande objetivo para com estes alunos seria, fazer com que estes estivessem cada vez mais presentes e mais motivados nas nossas aulas, tentando ao máximo, reduzir os conflitos existentes. A aplicação no MID neste cenário foi fundamental, uma vez que através deste modelo, conseguimos condicionar as variantes comportamentais destes alunos, mantendo sempre o controlo da aula. Este, proporcionou também, uma maior eficácia aquando aplicado em contextos de aprendizagem com alunos mais novos e com ritmos de aprendizagem lentos. Contudo, este modelo gerou algumas desvantagens, no que se refere a este não se ajustar a todas as matérias, nem sequer proporcionar os mesmos resultados perante alunos de nível de desempenho distinto, resultando numa participação menos entusiástica por parte dos alunos mais aptos.

5.2.2. Modelo de Ensino de jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* – TGfU)

“O *Teaching Games for Understanding* (TgfU) é um modelo de ensino que auxilia tanto treinadores quanto professores, a avançar com conhecimentos e competências acerca da aprendizagem do jogo, no contexto desportivo ou da educação física escolar. Este modelo rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. As competências e os conhecimentos do professor/treinador nesse processo são cruciais para promover vivências que possibilitem a leitura tática do jogo de forma mais inteligente” (Costa et al., 2010, p. 1-3). Este modelo recomenda que os temas de ensino sejam essencialmente fundamentados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em através de formas de jogos reduzidos de modo a potencializar e motivar a participação. Segundo o mesmo autor (2010, p. 1-3), “o modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor”.

No meu entendimento, o ensino da disciplina de EF deve promover essencialmente uma descoberta guiada, onde os alunos são sujeitos a um conjunto de estratégias de ensino com esse mesmo fim. Com a evolução modelo TGfU, a conceção do jogo como uma etapa de aplicação de técnicas, atribui lugar a um entendimento de um jogo mais elaborado no plano tático e cognitivo. Desta forma, devemos optar por um modelo eficaz, que dê resposta às necessidades dos alunos e que por sua vez, incremente a motivação e aprendizagem. Este modelo de ensino é eficaz, no que diz respeito ao aumento da densidade motora, incremento do êxito no jogo, e ao aumento do conhecimento tático (Tjeerdsma, Rink & Graham, 1996). Algumas dessas estratégias consistem em modelar as soluções para os problemas,

demonstrando tanto a aplicação correta das noções de jogo, como as virtualidades e limitações das suas respostas, treinar os alunos, ajudando-os na elaboração das respostas, sugerindo, chamando à atenção, corrigindo, comentando as ações de jogo, diminuir gradualmente a quantidade de diretivas, apoio e orientação nos processos de leitura de jogo e realização das ações, alargando pouco a pouco o campo de funcionamento autónomo dos alunos (Hollon, Roth & Anderson, 1991).

Dado ao meu interesse e identificação com o modelo TGfU, optei pela utilização do mesmo logo numa fase inicial do meu processo estágio. Contudo, este não foi possível, devido aos problemas de gestão de aula que foram surgindo, como já foi referido anteriormente, contando nesse contexto pela utilização do MID.

Posto isto, acabei por introduzir este modelo no segundo período, na modalidade de futebol na turma residente. Porém, no início desta UD deparei-me com diversos problemas relativos ao nível de desempenho que os meus alunos apresentavam. Foi então necessário haver uma adaptação ao contexto que me foi apresentado. Desta forma, iniciei a minha prática pedagógica incorporando dois modelos de ensino, o MID e o TGfU.

Primeiramente, priorizei o MID numa fase inicial, devido às circunstâncias e contexto que a turma apresentava a nível comportamental. Não utilizando o TGfU nesta etapa, dado a que os meus alunos, ainda não abarcavam nenhum tipo de controlo nas componentes básicas do jogo, devido ao nível rudimentar que estes apresentavam, não sendo capazes de executar o passe e a receção de bola, de modo a que sem essas duas componentes, não existe qualquer seguimento de jogo. Após esses dois itens estarem minimamente consolidados, tendo eu já conseguido adquirir algum controlo ao nível de gestão, comecei a focar a minha ação pedagógica no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos. É neste sentido que estabeleço a ligação ao modelo TGfU, começando desta forma por introduzi-lo na lecionação dos restantes conteúdos.

Relativamente a todo o planeamento, este teve por base um conjunto de diretrizes, para que na aplicação de momentos de jogo reduzido, no que diz

respeito à desconstrução ou forma modificada de jogo num exercício específico, seja realizada com o intuito de dar continuidade aos conteúdos que pretendi que estivessem mais evidenciados num certo momento. Desta forma, otimizamos o devido comportamento que procuramos que o aluno adote, em resposta a esse estímulo imposto pelo jogo, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão.

Numa fase introdutória de conteúdo, os exercícios foram trabalhados de forma isolada e mais analítica, devido ao nível que a turma apresentou na avaliação diagnóstica (introdutório), usufruindo do MID para tal efeito. Após estes já demonstrarem algum controlo no que se refere ao fator técnico da modalidade de futebol, iniciei o processo da aplicação do jogo modificado, ajustado aos objetivos de aprendizagem programados e às próprias características dos alunos. Nesse seguimento, procurei desenvolver as competências dos meus alunos utilizando uma progressão e exercícios de complexidade crescente, de modo a estes terem uma evolução continua e por sua vez, começarem a perceber e identificar alguns padrões comportamentais que devem assimilar, utilizando também o questionamento, para que estes reflitam sobre a sua ação.

Algumas dessas adaptações nas variantes de jogo e do jogo modificado, foram direcionadas para o aprofundamento da matéria de ensino e à procura de ceder uma noção mais concreta, do que é pretendido na introdução de conteúdos como a largura e espaço, estando estes em destaque, como um dos pontos em que os meus alunos sentiram maiores dificuldades.

(...) na situação de jogo reduzido 5 contra 5, devido ao nível rudimentar apresentado pelos alunos e de modo a facilitar o processo ofensivo, irei implementar algumas condicionantes de forma a promover ao máximo os comportamentos que pretendo dos meus alunos, como por exemplo, a utilização de zonas de segurança, ou seja, a colocação de apoios laterais, em que estes não irão ter qualquer tipo de oposição, dando mais tempo para a equipa se organizar para o ataque e a ajudar na percepção do princípio de jogo “espaço”, dando largura ao jogo no momento ofensivo. (UD nº2 – Documentação para a segunda aula de observação 03/13)

Nesta perspetiva, como nos refere Graça et al. (2007, p. 404), “é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as conceções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos

alunos como formas de jogo credíveis e autênticas. A compreensão emergente surge assim como uma interface entre a forma de jogo adaptada e o conceito de jogo, cuja função é focar a atenção do professor sobre como ajudar os alunos a estabelecer a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta”.

Relativamente às problemáticas encontradas na abordagem do modelo TGfU, deparei-me que os alunos nem sempre tinham a autonomia necessária para perceber e identificar padrões comportamentais que devem adotar. Estes, também não estavam habituados a trabalhar nesta dinâmica de aula, o que fez com que a introdução deste modelo fosse mais demorada.

Quanto às estratégias utilizadas, para alcançar os objetivos delineados nesta UD, houve a introdução de formas modificadas de jogo; exercícios de complexidade crescente; e a utilização do questionamento em torno do aluno, para que este seja reflexivo e crítico em relação à sua prática.

Este modelo foi vantajoso relativamente a centralizar a aprendizagem no jogo e nos seus aspetos constituintes, favorecendo e enriquecendo bastante componentes como a tomada de consciência tática, tomada de decisão, a prática necessária, entre outros. O TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

5.2.3. Componentes do Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) teve a sua génese nos EUA concebido por Daryl Siedentop (1994), o qual sentiu necessidade de colocar a educação lúdica (*play education*) em destaque nas orientações curriculares da disciplina de EF. O facto dos alunos considerarem fastidiosas as aulas de EF devido ao ensino ser superficial, desportivamente descontextualizado e de carácter generalista (consequentemente, os alunos não aprendiam realmente as habilidades motoras e apenas as afluíam), para além das atividades serem desprovidas de carácter lúdico e competitivo (Graça & Mesquita, 2009). Em

contrapartida, o MED valoriza o conteúdo de ensino porquanto este tem como horizonte o que de mais identitário existe na cultura desportiva. Nomeadamente, a tradicional UD é transformada numa época desportiva (18-20 aulas), durante a qual os alunos trabalham em equipa (com diferentes funções), onde é incentivada a afiliação a uma equipa, onde a competição formal assume uma posição central ao longo de todo o processo, onde o registo dos recordes é uma constante e todo o processo é rodeado de festividade. “O fator competição, não é impedido de ser o eixo estruturante de toda a atividade. O MED acautela os fatores de equidade e inclusão, o que significa que aposta na democratização e humanização do Desporto renegando o elitismo e a iniquidade e desfazendo, por essa via, falsos equívocos entre o desporto e a Educação Física” (Curnow & Macdonald, cit. por Mesquita et al., 2016, p. 27). Essencialmente, este modelo procura a formação holística do aluno, através de três vetores essenciais: a formação de alunos desportivamente competentes (desenvolvimento das habilidades específicas da modalidade), desportivamente literatos (aquisição dos valores e rituais associados à modalidade) e desportivamente entusiastas (incentivando nos alunos a atração pela prática desportiva e a defesa dos valores do Desporto) (Siedentop, 1994).

No que diz respeito, à utilização deste modelo no momento da minha prática pedagógica, posso afirmar que este não foi posto em prática na sua totalidade, utilizando apenas algumas componentes do mesmo, de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tirando proveito das vantagens que o MED proporciona.

No primeiro período, na modalidade de basquetebol, foi realizado um trabalho por equipas de forma a testar este tipo de abordagem na minha turma residente do 7º ano, com a finalidade de introduzir o MED num segundo período, porém, o *feedback* recebido, foi um pouco diferente do esperado. Estes foram agrupados em equipas predefinidas, onde existiam momentos de competição, tanto em forma de exercícios de aquecimento/ativação geral, como em situação de jogo reduzido. Esta componente, originou uma nova dinâmica de trabalho e um maior empenhamento motor por parte dos alunos, no entanto, o facto de estes serem bastante competitivos e o seu

comportamento não ser exemplar, gerou um agravamento no sentido em que estes, criavam bastantes conflitos e muitas quebras durante as aulas. As chamadas de atenção eram recorrentes, assim como as penalizações aos alunos mais irreverentes e mais propícios a terem comportamentos desviantes. Consoante o *feedback* obtido neste primeiro período, na transição para o segundo, na modalidade de futebol, procurei adaptar este modelo ao contexto que me foi apresentado.

Desta forma, introduzi novamente um trabalho por equipas, porém, devido ao facto de os alunos apresentarem um nível bastante rudimentar com muitas falhas técnicas e uma extrema falta de noção táctica na modalidade em causa, originou que severas alterações fossem realizadas. Perante esta situação, e segundo o *feedback* durante este processo, a existência de dois níveis distintos dentro da turma, sendo que cerca de 80% dos rapazes já se encontram familiarizados com esta modalidade, porém as raparigas e os restantes rapazes ainda se situavam num nível muito precoce e limitado apresentando diversas dificuldades na realização dos exercícios propostos, ocasionou um evidente desequilíbrio entre as equipas formadas. Os alunos mais aptos destacavam-se imenso nas atividades propostas, no entanto, grande parte da restante equipa não conseguia acompanhar os mesmos, sendo estes, totalmente colocados de parte do exercício. De forma a não condicionar e estagnar a evolução dos alunos mais aptos, e promover a que os alunos com mais dificuldades pudessem ter uma maior evolução e envolvimento nos exercícios propostos, foi necessário adaptar todo o processo. Assim sendo, optei pela separação da turma em dois níveis, abdicando temporariamente do trabalho por equipas numa fase introdutória de conteúdos. Contudo, numa fase final da UD, voltei novamente a incorporar algumas componentes do MED, utilizando aspetos que proporcionassem um sentido de responsabilidade para com a turma. Atribuindo assim, funções durante o momento de jogo reduzido ou formal, onde foram atribuídos diferentes cargos aos alunos como, árbitros, treinadores e capitães de equipa, de forma a integrar as aprendizagens essenciais e a articulação com o perfil, com o principal objetivo de acrescentar mais uma situação de aprendizagem. Dando ênfase a aspetos como, a apreciação individual do seu desempenho, assim como dos outros, dar e

aceitar sugestões de melhoria, identificar aspetos críticos que permitam a melhoria do seu desempenho, identificar pontos fracos e pontos fortes, proporcionando um melhor entendimento sobre o seu desempenho visto de uma outra perspetiva. Tentando desta forma, responsabilizar os alunos para que estes estejam mais presentes e participativos no seu processo de aprendizagem.

A não utilização do MED na sua totalidade deveu-se, principalmente ao facto de eu me identificar mais com o modelo TGfU, e pelo motivo de que o MED requer que os alunos tenham algum sentido de responsabilidade e autonomia, para que este seja mais facilmente implementado e dirigido. O comportamento da minha turma residente não facilitou de todo este tipo de abordagem, optando desta forma por usufruir apenas de alguns pontos do modelo.

De modo geral, e na minha perspetiva enquanto EE, este modelo reproduz aquilo que é a nossa disciplina, no sentido de desenvolver competências de vida que permitam às crianças e jovens participar ativamente com confiança, responsabilidade e segurança na sociedade, enfatizando a dimensão social, pedagógica e educativa do Desporto.

Comparativamente ao MID, o MED, segundo refere Pereira et al. (2013, p. 40), “a relativa vantagem do MED poderá ser explicada pela sua própria estrutura, a qual faz apelo à inclusão, ao desenvolvimento do sentimento de pertença (afiliação) e à competitividade numa perspetiva educativa, porquanto é integrada no processo de ensino-aprendizagem. Estes fatores têm evidenciado ser determinantes no incremento de participação entusiástica dos alunos, do comprometimento e da responsabilização na realização das tarefas de aprendizagem. O MID perde bastante impacto nas questões da monitorização da própria aprendizagem comparativamente ao MED”.

De acordo com Lopes et al. (2012, p. 48), “os alunos agindo sobre a própria aprendizagem conseguiram adquirir conhecimentos teóricos mais profundos, apresentaram uma maior eficácia na execução das habilidades técnicas, demonstraram um melhor pensamento tático na leitura da situação de jogo e decisão mais adequada quando sujeitos ao Modelo de Educação Desportiva do que os alunos que utilizaram o Modelo de Instrução Direta”.

5.3. Avaliação

A avaliação, como marco importante de análise das informações recolhidas, serve para categorização dessas mesmas informações. O progresso ou o desenvolvimento de determinadas capacidades, apenas é verificado aquando da observação destas (i.e., recolha de informação). Nesta ótica é possível determinar se o aluno efetivamente cumpre ou não determinado requisito.

“A avaliação pressupõe uma observação, estando estes dois processos interligados, permitem detetar indicadores e identificar, com base nestes, a causa para o comportamento observado. Só através de um processo de observação rigoroso e uma avaliação consistente se consegue registar e categorizar as informações recolhidas. Quanto maior a afinidade entre os dois processos maior será a compreensão e o consequente ajustamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem” (Mendes et al., 2012, p. 62).

Segundo Bento (2003), o processo de avaliação decorre em três momentos; 1º. no decurso da aula; 2º. na parte final da aula; 3º. após a aula e em casa. Esta avaliação deve ser adaptada ao nível dos alunos e a realidade escolar encontrada. Esta não assenta só em atribuir uma classificação ao aluno, mas também serve para que estes sustentem consciência do “caminho” que estão a seguir ou que devem seguir para o seu desenvolvimento e para que a sua performance se desenvolva no decurso do processo. Para o professor o ato de avaliar os seus alunos, dá-lhe a perceção se estes realmente conseguiram ou não alcançar os objetivos proposto para aquela UD, verificando desta forma, se necessita de ajustes no processo de ensino e na sua forma de atuação, permitindo assim a elevação do nível de aprendizagem para todos.

5.3.1. Avaliação Diagnóstica

“Na Avaliação Diagnóstica (AD), a observação deverá incidir nos aspetos que se pretendem ensinar durante a unidade didática e reduzir a focagem nas aprendizagens consolidadas, sendo que a observação na fase diagnóstica será mais abrangente, atendendo em aspetos mais generalistas do movimento, potenciando o agrupamento dos discentes em grupos de nível, sem nunca descurar uma avaliação coerente.” (Mendes et al., 2012, p. 67). Como tal, esta observação deverá ser mais abrangente em consonância com os conteúdos que pretendemos avaliar numa fase inicial da UD.

No meu processo de estágio, a avaliação diagnóstica foi fundamental para que fosse possível caracterizar o nível da turma e posteriormente realizar uma planificação adequada ao mesmo, assim como, definir objetivos concretos para que os alunos possam de forma progressiva, alcançar novas metas tanto cognitivas como motoras.

No primeiro período, a AD realizada para a UD de basquetebol suscitou bastantes dúvidas relativas ao nível que iria atribuir à turma. Como este foi o primeiro momento de avaliação do ano letivo, tive bastantes dificuldades ao nível de identificar o nome dos alunos que estava a observar, uma vez que ainda desconhecia a turma e confundia alguns deles. Nesta AD também cometi o erro de adicionar demasiados conteúdos, o que originou numa observação inconcludente. Devido à fase precoce que esta avaliação esteve inserida no processo de EP, a minha capacidade de controlo e gestão de aula, ainda não eram totalmente robustas, o que suscitou ainda mais incoerência no momento de avaliação, uma vez que estava mais preocupado com o controlo da aula do que propriamente com o objetivo principal da aula (AD). Tentei também, focar-me numa avaliação bastante individual, que acabou por não ser a melhor opção, devido às circunstâncias apresentadas nesta fase inicial. Após a realização da AD para a UD de basquetebol, o nível atribuído à turma foi, o introdutório (Forma Básica de Jogo 1). Foi possível também observar que apesar de estes alunos já terem tido contacto com a modalidade em anos anteriores, apresentaram um conhecimento muito reduzido da mesma, assim

como na sua performance, no que diz respeito às habilidades técnicas e à componente tática do jogo.

Quanto ao segundo período, comparativamente com o primeiro, já existiu um maior controlo durante todo o processo de AD, no que toca ao planeamento do mesmo, em apenas avaliar os conteúdos que achei pertinente e não, todos aqueles que eram indicados no programa nacional. Esta avaliação já foi dirigida de forma mais coletiva, o que facilitou na atribuição do nível. Porém, neste período, na planificação da UD de futebol, verifiquei a existência de níveis bastante distintos. Sendo que, cerca de 80% dos rapazes já se encontravam familiarizados com esta modalidade, no entanto, as raparigas e os restantes rapazes ainda se situam num nível muito precoce e limitado, apresentando diversas dificuldades na realização dos exercícios propostos. Dada a esta situação, a planificação resultou na realização de exercícios idênticos, porém, diferentes, ou seja, a planificação era feita da mesma forma, mas os exercícios propostos tinham diferentes variantes de modo a manipular os exercícios para que os alunos pudessem trabalhar em diferentes níveis de dificuldade, proporcionando assim, que os alunos com mais dificuldades, tivessem a mesma taxa de sucesso comparativamente aos alunos mais aptos para a modalidade. Tentando desta forma, evitar que os alunos mais aptos não atingissem um *plateau*, onde o seu desenvolvimento estagnava, assim como limitar a sua margem de progressão.

Comparativamente ao primeiro período, estas alterações tiveram uma influência direta no processo de aprendizagem dos alunos. Considero importante respeitar a heterogeneidade dos alunos, e não programar uma aula considerando que todos estão no mesmo nível de desempenho. Posto isto, perante estas adaptações e manipulações dos exercícios propostos para a aula, os alunos conseguiam acompanhar melhor a matéria lecionada, assim como a atuação dos alunos, foi devidamente potencializada.

De modo geral, apesar das dificuldades apresentadas, considero que no segundo período, já tive mais facilidade em lidar com a monitorização e a aprendizagem dos alunos, bem como, realizar os devidos ajustes na planificação caso estes não conseguissem progredir como o previsto.

5.3.2. Avaliação Formativa

Segundo Serpa (1997), a avaliação formativa deve estar, sobretudo, centrada no aluno e comprimida com os objetivos que o mesmo pode e deve alcançar, questionando a intervenção do professor, as condições de aprendizagem, da escola e do sistema educativo. Ao remeter-nos para o processo de aquisição das aprendizagens, a avaliação formativa passa a ser um instrumento fundamental de regulação do processo. Assim, a “avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos; é antes o interrogar-se sobre um processo, é o refazer do caminho percorrido para refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, alertando o aluno para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (Abrecht, 1994, p. 18-19). Deste modo, considero que este tipo de avaliação tem como função de, conceder um duplo *feedback*, neste caso ao aluno e ao professor. No que diz respeito ao seu progresso no decorrer da UD, no sentido de localizar as dificuldades dos alunos, para que posteriormente, possibilite o professor de realizar uma seleção de estratégias e alternativas de modo a adequar as suas práticas às dificuldades de aprendizagem detetadas nos alunos, realizando as respetivas alterações com o intuito de aperfeiçoar o seu processo de ensino-aprendizagem.

Durante o meu EP, no que concerne ao primeiro período, não considerei a utilização deste tipo de avaliação, apesar das inúmeras vantagens que este proporciona, uma vez que ainda estava muito debilitado noutros aspetos, no que diz respeito à gestão e controlo de aula. Contudo, no segundo período, onde já existia um maior controlo da turma, assim como um bom empenhamento motor, comecei a focar a minha prática noutras direções, mais concretamente no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, na UD de futebol, foram pré-definidas 9 aulas, contando com uma aula de avaliação diagnóstica, cinco aulas de introdução de conteúdos, duas aulas destinadas à preparação para a aula de Avaliação Sumativa (AS. Sendo, uma aula para exercitação e revisão de conteúdos e outra para a consolidação desses

mesmos conteúdos assim como, servirão para preparar especificamente o que será avaliado. Contudo, na aula n.º6 desta UD, sendo esta a última aula de introdução de conteúdos, onde será abordado a situação de jogo reduzido 5 contra 5, esta terá como grande finalidade, a realização de uma AF, tendo esta como objetivo, retirar ilações de toda a matéria que foi abordada até ao momento e, aproveitar a situação de jogo reduzido 5 contra 5 para esse mesmo efeito. Uma vez que no momento do jogo, todas as ações e dificuldades se tornam mais evidentes, podendo desta forma deduzir os conteúdos que devem ser avaliados durante a AS e apurar o nível individual de cada aluno, como também a sua evolução desde da AD até ao momento, de modo que esta seja continua, haja uma progressão e monitorização da mesma.

Considero que esta avaliação tenha sido fundamental, devido à situação que surgiu e acabou por impossibilitar que existisse uma AS no final desta UD (o início do confinamento da pandemia, COVID-19), e como tal, a AF surgiu como solução para que as notas finais do segundo período fossem atribuídas de uma forma justa e válida.

5.3.3. Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa é uma avaliação retrospectiva e terminal. A sua função é claramente a de certificar, isto é, verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram. Tal como a avaliação diagnóstica, centra-se naquilo que os alunos são capazes de produzir, mas situa-se no momento final do processo educativo. A avaliação sumativa é a que tem uma função social predominante, isto é, ao certificar, reconhece os alunos a partir de um referente criado pelas instituições. Como necessário para qualquer membro da sociedade. É aquilo que é fixado, que se torna visível para a sociedade (Leitão, 2014, p. 13). Segundo o mesmo autor (2014, p. 13), “ao contrário da avaliação formativa, tende a “eliminar” o percurso até àquele ponto. É um balanço desse processo, mas não reflete a evolução do aluno. É classificativa, ou seja, situa os alunos em diferentes patamares de acordo com o resultado obtido.”

De todas as diferentes avaliações que tive que realizar em contexto de estágio, a sumativa foi certamente a que suscitou maiores dúvidas, quanto à sua planificação assim como ao nível dos critérios utilizados para a mesma. Num primeiro momento, na UD de basquetebol, pertencente ao primeiro período, a minha abordagem para com este tipo de avaliação foi meramente idêntica ao do segundo período (futebol). Sendo que, ambos foram realizados com um foco inicial em conteúdos mais analíticos, numa primeira parte da aula, seguido de uma avaliação mais generalizada em contexto de jogo, porém, a ocorrência de erros durante este processo foi bastante superior, comparativamente ao segundo período. Neste primeiro período, a avaliação foi centrada sobre aspetos relacionados aos conteúdos introduzidos nas aulas, isto é, houve uma grande dependência em seguir o programa nacional, tentando desta forma realizar uma avaliação de toda a matéria lecionada durante esta UD, em vez de existir uma seleção criteriosa dos conteúdos mais pertinentes a serem avaliados, respeitando tanto a evolução dos alunos como as suas limitações na modalidade. Perante este sistema de avaliação, os resultados obtidos foram um pouco inconclusivos, uma vez que, a demasiada densidade de conteúdos abordados promoveu a que as notas não fossem tão positivas como o previsto, dificultando desta forma todo o processo de avaliação, no que diz respeito à separação de níveis de alunos com uma boa predisposição para a modalidade, comparativamente aos alunos mais aptos para a mesma.

Após uma fase reflexiva sobre a aplicação da AS num primeiro momento, optei por realizar este processo de forma distinta ao primeiro período, de modo a obter resultados mais congruentes. Procurei definir desde cedo, após a AD, objetivos concretos para a UD em causa, tendo em conta as dificuldades que os alunos apresentavam, e focando todo o processo de ensino-aprendizagem nos conteúdos mais adequados, para que estes tenham sucesso na abordagem ao jogo reduzido na modalidade de futebol, ou seja, reforçar os comportamentos que os alunos devem adotar perante as diferentes situações impostas, em contexto de jogo. Todo este processo de reflexão foi fundamental, para que alguns pontos fossem corrigidos e a avaliação fosse mais direcionada para os objetivos que realmente pretendemos, em vez de um simples balanço que não reflete a evolução do aluno. Neste sentido, a utilidade

da AS é essencial, de modo a permitir o professor pensar, qual o caminho a percorrer, no que diz respeito à forma de planeamento em prol dos objetivos, e também, proporciona aos alunos um melhor entendimento de que as aulas são um corpo orgânico funcional e não apenas uma série desconexa de conteúdos programáticos. Porém, segundo a perspetiva de Leitão (2014, p. 10), “o ato de avaliar no sistema educativo ainda sofre de um “mal” comum: há uma diferença entre aquilo que se deseja que seja e o que realmente é, aquilo que existe. As finalidades que se desejam para avaliação são fundamentalmente: aprender, dialogar, diagnosticar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, motivar, retificar, constatar, refletir. Mas o que se obtém no paradigma do atual sistema é: medir, comparar, (des)classificar, selecionar, hierarquizar, atemorizar, sancionar, acreditar, exigir, promover”. Como nos fala Pacheco (1998), a avaliação acaba por ser um pêndulo que oscila entre a expectativa e o real, o ideal e o concreto, o referente e o referido, estabelecendo práticas que conduzem a juízos de valor que são socialmente construídos. Interpretar estes juízos, e incluí-los num processo integrado de avaliação, em que a melhoria e a certificação caminham lado a lado, é uma das tarefas mais exigentes, e por vezes quase impossível, dentro do que pode ser entendida a autonomia pedagógica do professor.

No meu entendimento, o grande objetivo do sistema escolar é fazer com que cada aluno atinja um nível mínimo de aprendizagem, isto é, que atinja os objetivos mais básicos propostos pelo programa. Como tal, é necessário que o processo de AS enfatize toda a evolução do aluno e não avalie apenas um produto final, renegando a margem de progressão do mesmo, a partir do momento inicial onde foi realizada a AD, até ao momento terminativo, em que se atribui uma nota final.

5.3.4. Uma nova realidade: aulas virtuais

No dia 18 de março, foi decretado pelo Presidente da República o estado de emergência em Portugal, face à situação excecional de saúde pública mundial e à proliferação de casos registados de contágio de COVID-19.

O início do confinamento, resultou numa interrupção indeterminada do período de aulas, e como tal, foi necessário que fossem adotadas estratégias que solucionassem esta quebra do ano letivo, de modo a dar continuidade às aulas. Nunca como agora, o recurso aos meios eletrónicos e digitais foi tão necessário para estabelecer alguma “normalidade” ao quotidiano de todos. Se até aqui andamos numa luta constante para que os nossos alunos se mantivessem afastados do uso intensivo destes dispositivos, agora é a própria escola a exigir que usufruam deles, mais tempo do que era habitual, para poderem prosseguir com o seu ano de escolaridade. Desta forma, a estratégia adotada pelo ministério de educação foi a realização de aulas virtuais, ou seja, aulas através de uma plataforma online, em que esta passou a ser a nova sala de aula da atualidade.

Este acontecimento originou um conjunto de problemas no que se refere à questão da AS, uma vez que, quando se iniciou o confinamento, ainda não tinha completado a respetiva avaliação final da modalidade de futebol, referente ao segundo período. Consequentemente, como já referido anteriormente, tive que alterar todo o processo de avaliação, realizando a AS através dos dados retirados da AF, tendo esta sido realizada na aula n.º 6, das 9 aulas programadas para a UD.

No início do terceiro e último período escolar, as minhas aulas de EF tiveram lugar numa plataforma online, sendo que os horários da minha turma residente se mantiveram iguais. O processo de ensino-aprendizagem era “idêntico” àquele que os alunos estavam habituados, no que diz respeito a existir um plano de aula que era enviado para essa mesma plataforma, em que os alunos tinham que o transferir e ter na sua posse no momento da aula, porém, este era abordado de forma completamente distinta. Durante este período, apenas foi possível focar na vertente da aptidão física, visto que não seria possível lecionar de forma eficaz a modalidade que estava inicialmente programada para o mesmo (voleibol). Os planos de aula eram essencialmente constituídos por um circuito *tabata* de 8 estações, utilizando 40 segundos de exercício e 20 segundos de descanso. Estes continham exercícios mais focados tanto na parte aeróbia, como em resistência muscular, estando estes distribuídos por diferentes aulas, ou seja, na aula de segunda-feira, os exercícios eram mais

predominantes para os membros superiores e trabalho cardiovascular. Para a aula de sexta-feira, existia um trabalho mais focado nos membros inferiores e igualmente na componente cardiovascular. Numa fase inaugural destas aulas, os alunos apenas tinham de reunir na plataforma online para marcar presença e para o esclarecimento de alguma dúvida que possa ter surgido nos PLA. Estes tinham como obrigação, de gravar individualmente, a realização do PLA proposto, e posteriormente enviar o vídeo para a plataforma, de modo a comprovar que estes a realizaram. Após os alunos já estarem mais familiarizados com toda esta nova dinâmica de trabalho, as aulas começaram a ser síncronas, ou seja, estes tinham que estar devidamente equipados e preparados para a realização do PLA em conjunto com o resto da turma. O meu objetivo com esta alteração do processo, foi observar se estes eram realmente capazes de realizar os exercícios propostos, consoante o *feedback* que me foi orientado pelos mesmos, nas aulas anteriores, ou se realmente o PLA teria que ser mais adaptado para este contexto de alunos. Deste modo, permitia também que, houvesse uma monitorização constante e a correção de erros posturais encontrados, aumentando a qualidade das aulas e o empenho dos alunos.

A meu ver, toda esta situação de confinamento a que estivemos sujeitos, veio complicar de modo geral o trabalho desenvolvido com os alunos desde o início do ano letivo. No que toca, às matérias programadas que não foram lecionadas, assim como um atraso no desenvolvimento e progressão destes alunos, mais concretamente na disciplina de EF, em que a acessibilidade para com os alunos era praticamente nula, dado ao facto de a nossa disciplina ser predominantemente definida pela ação motora que acarreta.

Toda esta situação de confinamento em que estivemos sujeitos, foi um desafio, mas também uma oportunidade para produzir novas aprendizagens com os nossos alunos, e salientar que, mesmo numa situação de grandes alterações e num período de incerteza, existem sempre alternativas plausíveis para alcançar os nossos objetivos. Como tal, nesta situação em particular, a minha capacidade de resiliência e a postura que tive que adotar foi crucial, para que as aulas seguissem o seu rumo “natural”, e que mesmo perante todas as dificuldades encontradas pelo caminho, não podemos de qualquer forma ficar

bloqueados e incapacitados, de prosseguir com os nossos compromissos para com a escola e a disciplina que representamos.

6. Área 2 - Participação na escola e relação com a comunidade

6.1. FITescola

Segundo as recomendações para a prática de atividade física (AF) da Organização Mundial de Saúde todos os jovens devem praticar AF moderada 60 minutos todos os dias, incluindo atividades vigorosas pelo menos três vezes por semana. A prática regular de AF ajuda a promover uma boa aptidão física e bem-estar, com benefícios ao nível do rendimento escolar, relações sociais e autoestima. A Escola é o meio privilegiado para a promoção de comportamentos saudáveis em crianças e adolescentes. A AF e a aptidão física são determinantes para a aprendizagem de hábitos saudáveis ao longo da vida.

O FITescola é uma plataforma online, gratuita, que tem como objetivo a promoção de estilos de vida saudáveis, educando os jovens para serem fisicamente ativos. A implementação em Portugal do FITescola envolve uma parceria entre a Faculdade de Motricidade Humana e a Direção Geral de Educação. “Esta plataforma destina-se a todos os alunos, professores e encarregados de educação do ensino básico e secundário, permitindo a avaliação da aptidão física e da AF de crianças e adolescentes através da aplicação de uma bateria de testes englobando a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular. Com base nos dados avaliados, são gerados automaticamente e disponibilizados vários tipos de relatórios com aconselhamento individualizado, permitindo-se igualmente várias comparações (turma, escola, nacional)” (Vieira, et al., 2006, p. 17).

No que diz respeito a nós enquanto professores, nem sempre é fácil monitorizar as questões relativas à aptidão física dos nossos alunos, com tudo, esta plataforma veio facilitar um pouco esse processo, ajudando ao entendimento sobre como a turma está a reagir aos exercícios propostos para

as nossas aulas, num espaço temporal a longo prazo. Ou seja, se estes estão a ser eficientes no que toca a criar não só adaptações agudas, mas sobretudo crónicas. Sendo a monitorização, o principal objetivo quanto a esta componente da aptidão física, ou se realmente é necessário alterar a nossa abordagem para com a mesma.

Na minha turma residente, procurei desenvolver a componente de aptidão física durante todas as aulas. Implementando exercícios que suscitem um maior desgaste de VO₂ máximo, trabalhando tanto em regime aeróbio com exercícios de longa duração e baixa intensidade, assim como anaeróbio, promovendo exercícios explosivos de grande intensidade. Este tipo de atividade tinha lugar no começo das minhas aulas, servindo como estratégia de aquecimento assim como para desgastar a turma logo numa fase inicial para que o comportamento da turma fosse mais controlável, “turma cansada é turma sossegada”. Este trabalho, era realizado tanto em circuito de *tabata*, em que a turma era distribuída por grupos e trabalhávamos por estações, ou, este trabalho era direcionado para a modalidade que estava a ser lecionada, utilizando o material dessa mesma modalidade assim como as habilidades motoras referentes à mesma, conjugando desta forma a componente de aptidão física com a modalidade em causa.

Todo este desenvolvimento da aptidão física foi recompensador, visto que os alunos demonstraram bons resultados na bateria de testes FITescola, tendo estes melhorado, em cada teste que foi aplicado ao longo do ano letivo, expondo desta forma que, não só esta bateria funciona de forma evidente, como os alunos reagem bem a este tipo de teste. Por sua vez, estes conseguem ter uma progressão bastante positiva nesta componente tão importante da nossa disciplina.

6.2. Corta-Mato

O Corta-Mato é uma prova escolar que existe em todos os anos letivos, no âmbito da disciplina de Educação Física, que proporciona a participação da comunidade escolar diferenciada por escalões e sexos. Esta prova tem como finalidade, a promoção à prática desportiva, a inclusão escolar e a preparação

e posteriormente a qualificação para as provas distritais e se possível, nacionais.

Como professor estagiário e juramente com o restante núcleo de EF, tive a oportunidade de fazer parte da gestão e organização deste evento. Foi proposto também, que os alunos do curso técnico profissional de desporto estivessem envolvidos na organização do mesmo. A minha atuação nesta prova, iniciou por publicitar os meus alunos sobre a existência do corta-mato, assim como, explicar todas as diretrizes e funcionamento do mesmo, anotando possíveis interessados em participar na prova, incentivando-os para tal.

Como em todas as escolas do país, no dia 3 de dezembro, deu-se então o tão esperado Corta-Mato, alojado pela EC. Este dia teve início com a reunião do núcleo de EF, de modo a que sejam distribuídos cargos e estabelecidas as funções de cada professor, no decorrer da prova. Eu, juntamente com os meus colegas estagiários, ficamos responsáveis por montar o percurso da prova. Para tal, tivemos que traçar os caminhos consoante nos foi transmitido, tendo em conta situações como; zonas de perigo, que podiam colocar em causa a integridade física dos mesmos, tentando desta forma proteger esses locais ou mesmo anular essa passagem; ter em atenção a possíveis quebras de caminho, evitando que os participantes não cumpram as regras e optem por um caminho mais curto e vantajoso. Com o decorrer da prova, tivemos também funções como, monitorizar toda a atividade no que diz respeito a regras de segurança, verificando se algum aluno se lesionava ou se sentia mal durante a prova, acompanhando o mesmo para uma zona segura. Uma verificação constante, de modo a saber se os alunos cumpriam o percurso traçado e não havia penalizações ou cortes de caminho.

Em suma, a presença neste tipo de atividades acrescentou e enriqueceu bastante o nosso processo de formação, assim como acarretou uma grande responsabilidade para com a comunidade escolar e principalmente com o núcleo de EF. Desta forma, deu para ter um melhor entendimento da dinâmica de trabalho que é envolvida na organização deste tipo de eventos e da existência de todo um processo, que se desenvolve e antecede o momento da prova.

6.3. Alunos com Necessidades Especiais

No início do ano letivo, foi proposto pelo PC aos estagiários, a integração e acompanhamento de um grupo de alunos com necessidades especiais. Este grupo de alunos era constituído por três alunos, duas raparigas e um rapaz. Estas aulas tinham lugar, todas as quintas-feiras das 16h até às 17h durante todo o ano letivo. Estes alunos tinham algumas limitações relacionadas às patologias que lhes foi diagnosticado, sendo que ambas as raparigas apresentavam, deficit cognitivo e de atenção. Quanto ao rapaz, que foi o caso que mais cuidados suscitou da nossa parte durante as aulas práticas, uma vez que este apresentava para além de deficit cognitivo e de atenção, uma disfuncionalidade no braço que o impossibilitava de realizar certas tarefas. Apesar de nunca termos tido qualquer tipo de formação nesta área em concreto, foi importante sermos acompanhados por uma professora de educação especial, uma vez que esta, já se encontrava familiarizada com os alunos em causa, com todo o seu processo de ensino-aprendizagem e quanto às suas limitações/debilidades para as aulas de EF, supervisionando as mesmas.

Este processo teve início com uma reunião contando com a presença do NE e a professora de educação especial. Esta reunião teve como âmbito informar, aos EE, sobre o tipo de patologias que estes alunos apresentavam, e quais as suas limitações para as nossas aulas, ou seja, informou-nos sobre o tipo de trabalho que deverá ser realizado com estes alunos de modo a não colocar em risco a sua saúde. Por fim, receitou-nos estratégias para “combater” alguma adversidade que possa surgir durante as aulas, referente ao seu comportamento ou a alguma crise proveniente do tipo de patologia que estes apresentam. Após este esclarecimento de dúvidas sobre as práticas que deveríamos adotar para com estes alunos, foi importante as informações que reunimos num primeiro momento com estes alunos. Informações essas ligadas ao, gostos pessoais no que diz respeito às suas modalidades preferidas, aos problemas físicos e exercícios que não gostavam de realizar nas aulas de EF e

quanto à sua atividade física extracurricular, ou seja, se estes tinham por habito praticar exercício físico fora do contexto escolar ou não.

Este primeiro momento foi crucial para que os alunos se familiarizem com a nossa presença, e termos uma noção mais concreta do contexto que iremos ser expostos nas próximas aulas. Depois desta junção de informação tanto da parte da professora de educação especial assim como do *feedback* que os alunos proporcionaram na primeira aula, realizamos uma planificação em função desse mesmas especificidades, em que tivemos que ter em conta aspetos como; o facto de termos um aluno que não podia realizar qualquer tipo de movimento dos membros superiores, uma vez que este tipo de atividade irá comprometer a sua saúde; os exercícios propostos para este tipo de aulas teriam que ser adequados para a compreensão dos mesmos devido às limitações já referidas. Neste plano, abordamos a modalidade de futebol, onde trabalhamos a aptidão física dos mesmos assim como realizamos bastante trabalho de mobilidade articular numa fase inicial das aulas.

No decorrer deste processo, deparámo-nos com alguns problemas relacionados com atrasos sucessivos e o esquecimento de equipamento para as aulas. Este tipo de contrariedades, sendo que só tenhamos uma aula por semana e de apenas 50 minutos, resultou num atraso substancial na matéria que estava programada. Dessa forma, e de modo a resolver este impasse, numa primeira fase, reunimos com os alunos, explicamos de forma sucinta o problema e fizemos a devida chamada de atenção, porém, não foi suficiente, dado que atrasos sucessivos continuavam a ser recorrentes. Optamos por dar a conhecer o sucedido à professora de educação especial e ao PC, e de forma conjunta, chegamos a conclusão que a “jogada” mais pertinente a ser realizada nesta situação seria, acompanhar os alunos desde a sala em que estes tinham acabado de ter aula anteriormente à nossa, até ao pavilhão de EF, com a finalidade de evitar qualquer tipo de atrasos, o que acabou por resolver este problema.

Esta experiência foi bastante gratificante, tanto pelo que acrescentou a nível profissional, como pessoal. Durante todo este processo, foi transporta uma responsabilidade acrescida para com as práticas que envolvem este “tipo” de alunos e, tivemos uma noção mais clara sobre como trabalhar com alunos de

necessidades especiais, comparativamente ao contexto da minha turma residente do 7.º ano, onde não havia nenhum caso que envolvesse este tipo de abordagens e de adaptações.

Os nossos principais objetivos com estes alunos foram direcionados no âmbito aptidão física, ou seja, fazer com que estes tenham a componente do desporto e exercício físico mais presente nas suas vidas e desta forma, melhorar substancialmente as suas capacidades motoras. Porém, na minha perspetiva enquanto EE, o real objetivo destas aulas seria, a inclusão destes alunos no meio desportivo e integrá-los no meio escolar, uma vez que estes tinham aulas de EF separadamente da sua turma, fazendo com que estes, não sintam, de forma tão expressiva, que estão a ser postos de parte devido às suas limitações.

6.4. Reuniões

No que se refere às reuniões, estas são essenciais para que haja um consenso de ideais e formulação de objetivos futuros, em prol da turma e dos alunos que esta representa.

No que diz respeito às reuniões do núcleo de EF, como EE, não tinha noção das dinâmicas de trabalho que estavam envolvidas, assim como a disponibilidade de todos os professores para que a disciplina de EF seja lecionada com qualidade e assertividade, ajudando-se mutuamente para o melhor funcionamento da mesma. Estas reuniões tiveram como objetivo, retratar temas como; consoante o programa nacional, quais as modalidades que irão compor os diferentes anos de escolaridade e qual o timing da introdução da mesma, sendo que cada professor opinava sobre qual deveria ser a sua constituição a apresentar justificações validas para tal efeito. Após estar definida toda a planificação referente às modalidades que iriam ser abordadas, a constituição e distribuição do roulement foi algo desenvolvido nestas reuniões, nomeando dois professores do departamento com a responsabilidade de planificar o mesmo e chegar a um consenso com os restantes professores, sobre a distribuição semanal dos espaços. Estas,

também tiveram como funcionalidade, dar a conhecer o departamento de EF aos novos estagiários, assim como algumas regras e políticas da instituição escolar.

Para além das reuniões de departamento, também existiram as reuniões de conselho de turma, onde eram englobadas as reuniões intercalares e de final de período. As reuniões intercalares, tiveram um papel central, no que diz respeito a apresentação do diretor de turma e posteriormente à realização das Atas. Nestas, eram também definidas as datas dos eventos que algumas disciplinas dispuseram, assim como possíveis visitas de estudo.

Por último, as reuniões de final de período, em que na minha interpretação, seriam aquelas onde os assuntos mais relevantes e preocupantes da turma eram abordados. Assuntos esses relacionados com a resolução de conflitos existentes entre professores, alunos entre outros. Nestas reuniões também estava presente o delegado de turma e o subdelegado, assim como o representante e o sub-representante dos encarregados de educação, com o objetivo de dar voz, a todos aqueles que estes representam e transpor assuntos que lhes ficaram ao encargo de transmitir durante esta mesma reunião. Onde ambas as partes tinham oportunidade de referir quais as suas queixas, mediante alguma situação sucedida nas aulas. Após a resolução de eventuais conflitos existentes durante o processo de ensino-aprendizagem, passamos então para a atribuição das notas, em que cada professor apresentava as classificações referentes à sua disciplina e justificava, caso houve-se alguma discordância.

Na perspetiva de EE, a presença destas reuniões no processo de estágio, teve um papel importante na nossa formação enquanto futuros professores, dando oportunidade de participar e observar de perto as dinâmicas de trabalho que estas envolvem. Assim como, verificar professores já com bastante experiência, a lidar com assuntos que requerem alguma ponderação e delicadeza de modo a passar uma imagem de confiança e profissionalismo para que as adversidades encontradas ao longo do caminho sejam solucionadas da melhor forma.

Trajetória de crescimento do EE – Balanço final

A participação nestas atividades foi algo bastante gratificante, no que concerne o nosso crescimento e formação enquanto EE, tanto a nível profissional como pessoal. A oportunidade e a confiança que nos foi creditada, para atuar de forma responsável no processo de ensino de alunos com necessidades especiais, assim com na atuação e no envolvimento na comunidade escolar em atividades como o Corta-Mato e FITescola. Este tipo de responsabilização teve implicações notórias no nosso processo de EP, dado que, sem elas, o nosso trabalho como EE seria um pouco inconcluso e ambíguo.

No meio de todas estas experiências de EP, tive a oportunidade de verificar e aprender a contornar problemas existentes de forma rápida e sucinta, para que o evento decorre dentro da sua normalidade expectável; aprendi novas dinâmicas de trabalho de modo a ter uma atuação pragmática e eficiente; compreender a logística destes eventos; e principalmente, motivar estas crianças a desfrutar e aproveitar estas experiências, com o intuito de alguma delas prosseguir a modalidade em causa.

7. Conclusão e Perspetivas Futuras

7. CONCLUSÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

Dou agora por concluído o meu percurso académico de cinco anos de formação, onde tive a possibilidade de representar uma faculdade tão influente e prestigiada como a FADEUP. Nestes últimos dois anos de formação, posso afirmar que “mergulhei” numa nova realidade e exigência imposta pela faculdade, em prol de uma formação de sublimidade. Algo que ainda me tornou mais focado nos meus objetivos, auxiliando desta forma a definir metas mais elevadas e a ambição de prosseguir a excelência.

Sempre sonhei trabalhar em algo que me faça sentir útil, algo que me complete, que mova o meu coração, que impulsiona o meu despertar de todos os dias. Revejo essa paixão no desporto, mais concretamente no ensino. O facto de termos no nosso poder, a oportunidade de ser uma inspiração para alguém, tornar a sua vida melhor ou mesmo ajudar essa pessoa a encontrar o valor que nem sempre está visível aos seus olhos. São esses sentimentos que me movem, que me motivam a prosseguir e acreditar nesta carreira. Foi no ensino que encontrei o significado de ser feliz, e desde então estou comprometido com os meus sonhos e ambições, porque a única forma de fazermos um bom trabalho é amarmos a nossa profissão.

No que diz respeito ao EP, este acabou por ser a “chave” do todo o processo, dando-me a oportunidade de experienciar e vivenciar a profissão pela primeira vez em contexto real. Esta experiência possibilitou-me a adquirir um novo entendimento sobre a importância do ensino e de tudo aquilo que está embutido na nossa disciplina de EF. Hoje, ao recordar todos estes acontecimentos, apercebo-me que o medo do desconhecido numa fase inicial do estágio, permitiu-me alcançar uma maior maturidade na profissão. Todas as adversidades encontradas, fizeram de mim o profissional que sou hoje, e se estas não existissem, o EP iria perder totalmente o sentido educativo. É importante encarar os obstáculos como um processo de aprendizagem e adaptação, porque em todos eles existem soluções, que nos cabe a nós de as encontrar e contornar essas mesmas dificuldades.

O erro é algo intrínseco no EP, que deve e vai estar sempre presente. Esta etapa serve para isso mesmo, inovar, recriar, experimentar novas abordagens. Um EE que não tenha cometido um erro, nunca tentou nada de novo, e foi com base nessa filosofia que abordei este ano de PES. A capacidade de sermos seres críticos e reflexivos com a nossa prática, foi algo que fui desenvolvendo ao longo do tempo e se tornou preeminente neste processo, ajudando a construir a minha identidade enquanto professor de EF e superar-me todos os dias.

Quanto às minhas perspetivas futuras, é razoável afirmar que não há nada mais certo de que a incerteza do amanhã, porém, pretendo continuar a investir na minha formação e prosseguir para um Doutoramento. Contudo, mesmo sabendo da realidade desta profissão em Portugal, tenciono concorrer ao concurso nacional na esperança de ser colocado eventualmente. Até esse ponto, vou continuar na área do fitness que também tem um lugar muito especial no meu coração. Continuarei motivado e empenhado nos meus objetivos, porque no final de contas, a vida é demasiado curta para deixarmos os nossos sonhos adormecidos.

“Os melhores professores são aqueles que mostram para onde olhar, mas não te dizem o que ver.” Alexandra K. Trenfor

Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994) "A Avaliação Formativa", Ed. Asa, Porto.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 95-133.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física*, Porto: FADEUP, pp. 33-52.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*, 1, 29-46.
- Bento, J. O. (2003). Elaboração do Plano anual. *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Borsa, J. C. (2007). O papel da escola no processo de socialização infantil. *Psicoglobal-Psicologia. com. pt*, 142, 1-5.
- Carvalho, R. (2006). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 39, n. 2, p. 5.
- Chepyator-Thomson & Liu, 2003; Hill & Brodin, 2004; O'Sullivan, 2003; Tang, 2004, cit. por Batista & Queirós, 2013).
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, (5), 27-36.

Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.

Cunha, M. I. (2000). O Bom Professor e sua Prática (2º ed.). São Paulo: Papirus Editora.

Curnow, J., & Macdonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, (150), 9-11.

Friedmann, A., Matunaga, K. K., Motta, M. L., & Nóbrega, L. (1996). *A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais*. Pagina Aberta.

Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. (2017). Estilos de ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*, 93-117.

Hollon, R. E., Roth, K. J., & Anderson, C. W. (1991). Science teachers' conceptions of teaching and learning. *Advances in research on teaching*, 2, 145-186.

Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294-304.

Leitão, I. A. (2014). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* (Doctoral dissertation).

Lima, M., & Pimenta, S. (2018). *Estágio e docência*. Cortez Editora.

Lopes, M. F. (2012). *A aprendizagem em educação física: análise de dois modelos de ensino em basquetebol: instrução direta e educação desportiva* (Doctoral dissertation).

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 da fadeup. *Porto: FADEUP*.

Melz, J. (2015). Atividades recreativas na educação física escolar: importância no desenvolvimento integral das crianças do 1º ciclo do ensino fundamental.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. *Desporto para crianças e jovens, Razões e finalidades*, 143-170.

Mesquita, I., Pereira, J. A. R., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Needham Heights, Massachusetts 02194: Allyn and Bacon.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 217-233.

Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. Em L. Almeida e J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar*, Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Encontros de Educação. Funchal: Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira.

Palácios, J. (1995). O que é a adolescência. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*, 1, 263-272.

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).

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. *Lisboa: Dom Quixote*, 2, 77-91.

Serpa, M. (1997). Avaliação formativa: lugar de exclusividade para assegurar a qualidade do ensino. *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, 1, 193-210.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.

Tjeerdsma B, Rink J, Graham K (1996). Students Perceptions; Values; and Beliefs to; During; and After Badminton Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 464-476.

Vieira, P. N., Castro, M., Minderico, C., & Sardinha, L. B. (2016, April). Conceção da plataforma FITescola. *In Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente* (No. 7, pp. 17-18).

Anexos

Anexo 1 - Programa da Disciplina de E.F.

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAAGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE BARCELOS

Resumo da planificação

Disciplina de EDUCAÇÃO FÍSICA

7º Ano de escolaridade

Programa da disciplina:

Período	Temas	Sub-temas	Aulas Previstas
1º	- Aptidão física - Atletismo. - Ginástica. - Desportos coletivos.	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Resistência aeróbia; Salto em altura (Técnica de Fosbury flop). - Ginástica Solo; - Basquetebol.	52 – 56
2º	- Aptidão física - Atletismo - Ginástica. - Desportos coletivos.	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Velocidade - Ginástica acrobática. - Andebol/Futebol	52 – 56
3º	- Aptidão física - Atletismo. - Desportos coletivos. - Modalidades Alternativas	- Resistência, velocidade, força, flexibilidade. - Estafetas; - Voleibol. (Opção)	52 – 56

Material a apresentar pelo aluno nesta disciplina:

Equipamento desportivo (sapatilhas, meias, fato de treino, t-shirt), material para o banho (chinelos, toalha e produtos de higiene) e o livro adoptado.

Avaliação:

Domínios	Indicadores a avaliar e pesos	Instrumentos de avaliação
Domínio do Saber Fazer 80%	- Domínio Psicomotor – 70% (atividades físicas - 55%, aptidão física - 25%). - Domínio Cognitivo (conhecimentos) – 10%.	- Testes Práticos. - Testes de Aptidão Física. - Testes, trabalhos ou aplicação prática dos conhecimentos.
Domínio do Saber Estar 20%	- Domínio Sócio-Afetivo - Assiduidade/Pontualidade - Participação e empenho - Responsabilidade e Disciplina	- Grelhas de Observação. - Tabelas de assiduidade.

Anexo 2 - Calendarização e Planificação do 1.º Período.

Dia \ Mês	Dia da semana	Horas	Espaço	Nº Aula	Duração	Aula da Unidade Didática
16 de Setembro	Segunda-feira	11:50	?	1 e 2	90'	Apresentação
20 de Setembro	Sexta-feira	11:50	G2	3 e 4	90'	AULA 1 - AD - BASQUETEBOL
23 de Setembro	Segunda-feira	11:50	?	5 e 6	90'	Prof. Pedro
27 de Setembro	Sexta-feira	11:50	G1	7 e 8	90'	AULA 2 BASQUETEBOL
30 de Setembro	Segunda-feira	11:50	?	9 e 10	90'	Prof. Pedro
4 de Outubro	Sexta-feira	11:50	G2	11 e 12	90'	AULA 3 BASQUETEBOL
7 de Outubro	Segunda-feira	11:50	?	13 e 14		Prof. Pedro
11 de Outubro	Sexta-feira	11:50	G1	15 e 16	90'	FIT ESCOLA
14 de Outubro	Segunda-feira	11:50	?	17 e 18	90'	Prof. Pedro
18 de Outubro	Sexta-feira	11:50	G1	19 e 20	90'	AULA 4- BASQUETEBOL
21 de Outubro	Segunda-feira	11:50	?	221 e 22	90'	Prof. Pedro
25 de Outubro	Sexta-feira	11:50	M	23 e 24	90'	AD – GINASTICA DE SOLO
28 de Outubro	Segunda-feira	11:50	?	26 e 27	90'	Prof. Pedro
4 de Novembro	Segunda-feira	11:50		28 e 29	90'	Prof. Pedro
8 de Novembro	Sexta-feira	11:50	G1	29 e 30	90'	AULA 5 - BASQUETEBOL
11 de Novembro	Segunda-feira	11:50	G1	31 e 32	90'	Prof. Pedro
15 de Novembro	Sexta-feira	11:50	G1	33 e 34	90'	AULA - GINASTICA DE SOLO
18 de Novembro	Segunda-feira	11:50	E1	335 e 36	90'	Prof. Pedro
22 de Novembro	Sexta-feira	11:50	E1	37 e 38	90'	FIT ESCOLA
25 de Novembro	Segunda-feira	11:50	?	39 e 40	90'	Prof. Pedro
29 de Novembro	Sexta-feira	11:50	E1	41 e 42	90'	AULA 6 - BASQUETEBOL
2 de Dezembro	Segunda-feira	11:50	?	43 e 44	90'	Prof. Pedro
6 de Dezembro	Sexta-feira	11:50	G2	45 e 46	90'	AS - BASQUETEBOL
9 de Dezembro	Segunda-feira	11:50	?	47 e 48	90'	Prof. Pedro
13 de Dezembro	Sexta-feira	11:50	G2	49 e 50	90'	AUTOAVALIAÇÃO
16 de Dezembro	Segunda-feira	11:50	?	51 e 52	90'	Prof. Pedro

Anexo 3- Calendarização e Planificação do 2.º Período.

Dia \ Mês	Dia da semana	Horas	Espaço	Nº Aula	Duração	Aula da Unidade Didática
6 de Janeiro	Segunda-feira	11:50	?	1 e 2	90'	Prof. Pedro
10 de Janeiro	Sexta-feira	11:50	E2	3 e 4	90'	AULA 1 - AD - FUTEBOL
13 de Janeiro	Segunda-feira	11:50	?	5 e 6	90'	Prof. Pedro
17 de Janeiro	Sexta-feira	11:50	E2	7 e 8	90'	AULA 1 - AD - VELOCIDADE
20 de Janeiro	Segunda-feira	11:50	?	9 e 10	90'	Prof. Pedro
24 de Janeiro	Sexta-feira	11:50	G3	11 e 12	90'	AULA 2 - FUTEBOL
27 de Janeiro	Segunda-feira	11:50	?	13 e 14		Prof. Pedro
31 de Janeiro	Sexta-feira	11:50	G3	15 e 16	90'	AULA 3 - FUTEBOL
3 de Fevereiro	Segunda-feira	11:50	?	17 e 18	90'	Prof. Pedro
7 de Fevereiro	Sexta-feira	11:50	M	19 e 20	90'	AULA 4 - FUTEBOL
10 de Fevereiro	Segunda-feira	11:50	?	21 e 22	90'	Prof. Pedro
14 de Fevereiro	Sexta-feira	11:50	M	23 e 24	90'	AULA 5 - FUTEBOL
17 de Fevereiro	Segunda-feira	11:50	?	25 e 26	90'	Prof. Pedro
21 de Fevereiro	Sexta-feira	11:50	G1	27 e 28	90'	AULA 6 - FUTEBOL
24 de Fevereiro	Segunda-feira	11:50	?	29 e 30	90'	Prof. Pedro
28 de Fevereiro	Sexta-feira	11:50	G1	31 e 32	90'	AULA 7 - FUTEBOL
2 de Março	Segunda-feira	11:50	?	33 e 34	90'	Prof. Pedro
6 de Março	Sexta-feira	11:50	E1	35 e 36	90'	FITESCOLA
9 de Março	Segunda-feira	11:50	?	37 e 38	90'	Prof. Pedro
13 de Março	Sexta-feira	11:50	E1	39 e 40	90'	AULA 8 - FUTEBOL
16 de Março	Segunda-feira	11:50	?	41 e 42	90'	Prof. Pedro
20 de Março	Sexta-feira	11:50	G2	43 e 44	90'	AULA 9 – AS - FUTEBOL
23 de Março	Segunda-feira	11:50	?	45 e 46	90'	Prof. Pedro
27 de Março	Sexta-feira	11:50	G2	47 e 48	90'	AUTO-AVALIAÇÃO

Anexo 4 - Unidade Didática do 1.º Período.

Unidade Didática de Basquetebol									
Ano/Turma: 7ªA				Professor Estagiário: João Portela					
Nº de alunos: 16				Professora Cooperante: Pedro Cunha					
Nível: Introdutório (Forma Básica de Jogo 1)				Professor Orientador: Cláudio Farias					
Aulas		1	2	3	4	5	6	7	
Conteúdos									
Tempo de Aula		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	
Local		PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	
Conteúdos									
Passe de Peito		Avaliação Diagnóstica	I	E	E	E	C	Avaliação Sumativa	
Passe Picado			I	E	E	E	C		
Drible de Progressão			I	E	E	E	C		
Drible de Proteção				I	E	E	C		
Lançamento em Apoio			I	E	E	E	C		
Lançamento na passada				I	E	E	C		
Receção			I	E	E	E	C		
Desmarcação			I	E	E	E	C		
Situação Ofensiva					I	E	C		
Situação Defensiva				I	E	E	C		
Situação de Jogo 3x3			I	E	E	E	C		
Fisiologia de Treino e Condição Física									
Flexibilidade			Estes conteúdos serão exercitados em todas as aulas, ao longo da Unidade Temática						
Resistência Aeróbica									
Velocidade									
Ritmo									
Força									
Equilíbrio									
Capacidade de reação									
Diferenciação cinestésica									
Orientação espacial									
Cultura Desportiva									
Caracterização da modalidade	Cesto		X						
	Campo		X						
	Duração do jogo		X						
	Equipas		X						
	Bola		X						
Sinalética e regras	Início do jogo		X						
	Faltas		X						
	Violações		X						
	Pontuação		X						
Conceitos Psicossociais									
Fair Play			Estes conteúdos serão exercitados em todas as aulas, ao longo da Unidade Temática						
Cooperação									
Espírito de Equipa									
Empenho									
Responsabilidade									
Autonomia									
Respeito									

Anexo 5- Unidade Didática do 2.º Período

Unidade Didática de Futebol												
Ano/Turma: 7ªA Nº de alunos: 16 Nível: Introdutório				Professor Estagiário: João Portela Professora Cooperante: Pedro Cunha Professor Orientador: Cláudio Farias								
Aulas		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Conteúdos		90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'	90'		
Tempo de Aula		PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV		
Local		PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV	PAV		
Conteúdos												
Passe		Avaliação Diagnóstica	I	E	E	E	E	E	E	C	Avaliação Sumativa	
Receção/Controlo			I	E	E	E	E	E	E	C		
Condução			I	E	E	E	E	E	E	C		
Remate				I	E	E	E	E	E	C		
Posição Defensiva			I	E	E	E	E	E	E	C		
Desarme			I	E	E	E	E	E	E	C		
Situação Ofensiva	Cobertura Ofensiva		I	E	E	E	E	E	E	C		
	Penetração		I	E	E	E	E	E	E	C		
	Mobilidade			I	E	E	E	E	E	C		
	Espaço					I	E	E	E	C		
Situação Defensiva	Contenção		I	E	E	E	E	E	E	C		
	Cobertura Defensiva			I	E	E	E	E	E	C		
	Equilíbrio				I	E	E	E	E	C		
	Concentração					I	E	E	E	C		
Situação de Jogo 5x5							I	E	E	C		
			(1X1, 2X1)	(2X2,3X2)	(3X3, 4X3)	(4X4,5X4)	(5X5)	(5X5)	(5X5)			
Fisiologia de Treino e Condição Física												
Flexibilidade			Estes conteúdos serão exercitados em todas as aulas, ao longo da Unidade Temática									
Resistência Aeróbica												
Velocidade												
Ritmo												
Força												
Equilíbrio												
Capacidade de reação												
Diferenciação cinestésica												
Orientação espacial												
Cultura Desportiva												
Caracterização da modalidade	Baliza		X									
	Campo		X									
	Duração do jogo		X									
	Equipas		X									
	Bola		X									
Simática e regras	Início do jogo		X									
	Faltas		X									
	Reposição em jogo		X									
	Golo		X									
Conceitos Psicossociais												
Fair Play			Estes conteúdos serão exercitados em todas as aulas, ao longo da Unidade Temática									
Cooperação												
Espírito de Equipa												
Empenho												
Responsabilidade												
Autonomia												
Respeito												

Anexo 6 - Modelo de Plano de Aula

Plano de Aula					
Docente:	Ano/Turma:	Data:	Hora:	Duração:	Aula nº:
Unidade Didática/Função Didática:					
Nº de alunos:	Material:				
Local:	Espaço:				
Objetivo da aula:					

+

Parte da aula		Conteúdos	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem	CrITÉrios de Êxito
Parte inicial					
Parte Fundamental					
Parte Final					

Anexo 7- Modelo de Grelha de Avaliação Diagnóstica

Prof. João Portela			Avaliação Diagnóstica - Basquetebol - 7º A													
NOME DO ALUNO			Ano Letivo 2019 / 2020													
			Aspetos Técnicos						Intenções Táticas				MÉDIA			Conhec. das Regras
			Passe	Recepção	Drible	Lançamen to	Lanç.Pass ada	Ressalto	Def.Individ ual	Passa e corta	Desmarca ção	Enquadrar com o cesto				
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
			1 - Não executa 2 - Executa com muita dificuldade 3 - Executa 4 - Executa Bem 5 - Executa Muito Bem													

Anexo 8 - Modelo de Grelha de Avaliação Sumativa

7º A		Conteúdos								Total
Prof. João Portela		Relação com bola / Técnica					Tática			
Nº	Nome	Passe 10%	Drible 10%	Receção 5%	Lançamento em apoio 15%	Lançamento na passada 20%	Marcação Individual 10%	Desmarcação 10%	Passa e corta 20%	
1										0
2										0
3										0
4										0
5										0
6										0
7										0
8										0
9										0
10										0
11										0
12										0
13										0
14										0
15										0
16										0

Anexo 9 - Modelo de Ficha de competição

Equipas	Aula 1			TOTAL 1	Aula 2			TOTAL FINAL
	Exercício 1	Lançamentos	JOGO 3x3		Exercício 1	Lançamentos	JOGO 3x3	
Amarela	4 pontos	-	4 pontos	8 pontos				
Verde	1 ponto	-	4 pontos	5 pontos				
Azul	2 pontos	-	3 pontos	5 pontos				
Vermelha	3 pontos	-	0 pontos	3 pontos				

Equipas	Exercício 1			Lançamento Apoio	Lançamento Passada	JOGO 3x3	
Amarela							
Verde							
Azul							
Vermelha							

Anexo 10 - Grelha de Observação.

Grelha de observação do Professor

Nome do Professor:
Observador:

Ano e Turma:

Data:

Parte inicial

Instrução	Insuficiente	Suficiente	Bom
Instrução de forma clara e concisa			
Expressão oral e escrita			
Apresente exemplos e demonstrações			
Capta a atenção dos alunos			
Define e explica termos			
Comentários Gerais:			

Parte fundamental

Momento 0: Discrição da situação	Atuação da professora/ Feedback (1); Resposta/ alteração do aluno (positiva ou negativa se necessário discrição) (2+/2-); Retorno do professor (3); Conclusão (4); Se necessário voltar ao 2 antes da conclusão
Momento 1:	
Momento 2:	

Parte final

Instrução	Insuficiente	Suficiente	Bom
Demonstra conhecimentos sobre os conteúdos			
Promove a participação ativa nas aulas			
Esclarece todas as dúvidas			
Define e explica termos			
Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos			
Estabelece relação entre os conteúdos			
Repete a informação mais complexa			
Reage com respeito aos erros e discussões entre os alunos			
Coloca questões aos alunos			
Capta a atenção dos alunos			
Comentários Gerais:			

Clima	Insuficiente	Suficiente	Bom
Controlo sobre os alunos			
Resolução de conflitos			
Segurança			
Empenho e entusiasmo			
Comentários Gerais:			

Gestão	Insuficiente	Suficiente	Bom
Alunos			
Tempo			
Espaço			
Materiais			
Situações de Aprendizagem			
Comentários Gerais:			

Anexo 11 – Ficha de autoavaliação dos alunos

Ficha de autoavaliação de Educação Física | Ano Letivo 2019/2020

Eu, _____, aluno nº _____ da Turma _____ do _____
ano, vou refletir com seriedade sobre o meu percurso na Educação Física neste Período:

Nos pontos que se seguem, como avalias o teu desempenho neste período?		Nunca	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Domínio dos Conhecimentos	Soube aplicar os conhecimentos técnicos adquiridos a novas situações				
	Soube aplicar os gestos técnicos adquiridos durante as aulas				
Domínio das Atitudes, Valores e Comportamentos	Participei com interesse e ordeiramente nas aulas				
	Colaborei com os meus colegas nas tarefas				
	Respeitei as regras				
	Realizei atividade de forma autónoma, responsável e criativa				
	Empenhei-me nas aulas				
	Fui assíduo e pontual				

Nota Final: