

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Lucas José da Penha Rebelo

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Bruno Miguel Miguel Soares de Oliveira

julho, 2022



Lucas José da Penha Rebelo

N.º 26683

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Bruno Oliveira – Universidade da Maia e Orientação da M.^a Elsa Cabo – Escola Básica e Secundária do Levante da Maia.

julho, 2022

Rebelo, L. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia. PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; RELATÓRIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGENS.

Agradecimentos

A realização da prática de Ensino Supervisionada teve uma grande relevância no meu percurso como Professor de Educação Física. Para tal, não poderia deixar de agradecer a um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente me encorajaram e motivaram neste longo percurso.

Aos grandes protagonistas, os meus alunos, pela forma como me ouviram e ajudaram a ser melhor professor, tornando-se importantes na medida em que foram a minha primeira turma enquanto professor de Educação Física.

À direção da Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, pela forma como disponibilizaram-se para me ajudar no que fosse preciso, fazendo-me sentir completamente integrado.

Ao grupo de Educação Física, pelo apoio prestado desde o primeiro dia, a partilha de ideias e pela forma como me acolheram.

Ao grupo de estágio, Ricardo Velho e Ruben Pires, pelos momentos que partilhamos de reflexão, pela forma incrível com que trabalhamos, pela partilha de ideias e pela cooperação.

À orientadora cooperante, Elsa Cabo, pela excelente forma como me orientou ao longo deste ano, destacando-se a sua disponibilidade, a transmissão da sua experiência, os seus conselhos e observações basilares para a minha formação ao longo de todo o ano letivo e a quem considero um exemplo para a minha vida pessoal e profissional.

Ao professor supervisor, Bruno Oliveira, por me ter aconselhado e orientado neste percurso.

À minha família pelo apoio e confiança depositada em mim ao longo destes anos de formação superior.

Por fim, à minha namorada, pela paciência, partilha e apoio dado em todos os momentos da Prática de Ensino Supervisionada, desde as palavras incentivadoras até à sua presença constante neste percurso.

A TODOS, O MEU MUITO OBRIGADO!

ÍNDICE

Resumo	vi
Abstract.....	vii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	3
2.2 Expetativas iniciais	6
3. Enquadramento institucional	9
3.1 A importância da PES	9
3.2 A PES na UMAIA	11
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	12
3.4 O núcleo da PES	18
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	19
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	19
4.1.1 Conceção de ensino	19
4.1.2 Modelos de Ensino	21
4.1.3 Planeamento	26
4.1.4 Realização	32
4.1.4.1 Dimensões da intervenção pedagógica	32
4.1.5 Avaliação.....	35
4.2 Projeto de Intervenção	39
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	41
5.1 Atividades realizadas	41
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	43
5.3 Socialização profissional e institucional	45
5.4 A Componente ético-profissional	46

6. Desenvolvimento profissional	48
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	48
7. Reflexões finais	50
Referências:	52
Decretos-Leis:	58
Anexos	59
Anexo 1 – Evento Culminante.....	59
Anexo 2 – Cartaz de apresentação do Seminário	61
Anexo 3 – Cartaz de apresentação do Dia da Europa.....	62
Anexo 4 – Exemplo de plano de aula	63

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Horário escolar (PES)	16
Figura 2: Modelo de Educação Desportiva (MED).....	23
Figura 3: Mapa da ocupação horária dos professores.....	27

Resumo

O presente relatório é o culminar de uma série de etapas de formação e narra a experiência vivenciada enquanto Estudante-Estagiário de Educação Física, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Segundo Ciclo de Estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Esta foi implementada, durante o ano letivo 2021/2022, na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, com oferta formativa desde o Jardim de Infância, Ensino Básico e Ensino Secundário, localizado no concelho de Nogueira (Maia). Ao longo deste documento é relatado o desempenho nas diferentes dimensões que compõem a prática de ensino supervisionada, bem como, as estratégias e dificuldades sentidas e os objetivos cumpridos. O Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, onde me integrei, era composto por três Estudantes-Estagiários, uma Orientadora Cooperante (Professora de Educação Física experiente da escola cooperante) e um Supervisor (professor da instituição de ensino superior supramencionada). A experiência em contexto real de ensino foi conduzida em uma turma do 2º ciclo (5º anos), uma turma de 9º ano e duas do 11º ano de escolaridade. Este relatório divide-se em sete capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento do trabalho realizado, a sua estrutura e algumas reflexões a cerca da prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, com dois subcapítulos, um centrado no percurso académico e desportivo e outro com as expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, a escola cooperante e o núcleo de prática de ensino supervisionado; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, que apresenta as estratégias adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem: conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização, avaliação e projeto de intervenção; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades desenvolvidas na instituição, o trabalho colaborativo, a socialização profissional e institucional e a componente ético- profissional; (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua; e, por último, (7) Reflexões finais, com uma análise crítica de todo o processo e conceções futuras. Através de um trabalho progressivo e sistemático, este relatório, marcou positivamente a minha formação como professor, pelas experiências vivenciadas e competências que adquiri, permitindo alcançar o objetivo de ser um bom profissional na área da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA; RELATÓRIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO; APRENDIZAGENS.

Abstract

The present report is the conclusion of a series of training and describes my experience as a Student-Intern of Physical Education within the scope of the subject Supervised Teaching Practice of the Second Study Cycle of the Masters in Teaching Physical Education in the Basic and Secondary School of the University of Maia. This experience took place during the 2021/2022 school year in the Levante da Maia Basic and Secondary School located in the parish of Nogueira (Maia). Throughout this document is described the performance of the different dimensions that are a part of the practice of supervising teaching and the strategies and difficulties encountered as well as the goals accomplished. The Nucleus of Supervised Teaching Practice from which I was a part of was composed of three Student-Interns, one Advisor (Physical Education Teacher from the hosting school) and a Supervisor (Professor of the above mentioned university). The experience in real teaching context was conducted in a class of the 2nd cycle (5th), one class of the 9th grade and two classes of the 11th grade. This report is divided in seven chapters: (1) Introduction, with a brief overview of the work carried out, its structure and some reflections about the supervised teaching practice; (2) Personal and professional framework, with two sub-chapters, one focused on the academic and sporting path and the other with initial expectations; (3) Institutional framework, on the importance of Supervised Teaching Practice, of the hosting school and of the supervised teaching practice nucleus; (4) Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, which presents the strategies adopted throughout the teaching and learning process: teaching design, teaching models, planning, realization, evaluation and project intervention; (5) Participation in the school and relationship with the community, with the activities developed in the institution, collaborative work, professional and institutional socialization and the ethical-professional component; (6) Professional development, with its obstacles and the necessity of continuous training; and, lastly, (7) Final thoughts with a critical analysis of the whole process and future conceptions. Through progressive and systematic work, this report positively marked my training as a teacher, through the experiences and skills I acquired, allowing me to achieve the objective of being a good professional in the field of Physical Education.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; REPORT; INTERN STUDENT; PHYSICAL EDUCATION; REFLECTION; LEARNINGS.

Lista de abreviaturas e acrónimos

DE- Desporto Escolar

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

EBSLM – Escola Básica e Secundária do Levante da Maia

IP- Identidade Profissional

UMAIA- Universidade da Maia - ISMAI

MEEFEBS- Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MED- Modelo de Educação Desportiva

MID- Modelo de Instrução Direta

NPES- Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientador Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RPES- Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

SP- Supervisor

UD- Unidade Didática

UD's- Unidades Didáticas

1. Introdução

Para finalizar o Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA), no âmbito da Unidade Curricular de Prática do Ensino Supervisionada (PES) foi delineado o atual documento, designado por Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES). O RPES e a PES regem-se pelo Regulamento da Unidade Curricular do UMAIA e pela legislação que aprova a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, através do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

Ao incorporar a PES como estudante-estagiário (EE), potencializei aptidões profissionais face à organização e gestão do ensino e aprendizagem, com incidência nas práticas pedagógicas e de socialização ao participar na escola e desenvolver relações com a comunidade, gerando assim, a minha Identidade Profissional (IP). Albuquerque, et. al. (2014) indicam que a PES é considerada um momento fulcral de aprendizagem e desenvolvimento profissional, destacando-a como fonte de construção e desenvolvimento profissional dos professores.

O RPES é a descrição da experiência pessoal e profissional, enquanto EE, resultante da realidade experienciada no cenário real de ensino, mais propriamente do enquadramento na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia (EBSLM). Todo o relato assenta numa reflexão crítica constante da prática ao longo do ano letivo 2021/2022. Dessa forma, procuramos destacar todos os panoramas que marcaram este processo de formação académica e pedagógica, de familiaridade com a realidade escolar e o contexto de compromisso concreto, junto dos alunos e comunidade.

De acordo com Seabra, et. al. (2016, p.33) a PES pode ser compreendida *“como um processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola”*. Indubitavelmente sentimos que a experiência de ensino disponibilizada na EBSLM consumou diferentes etapas de aprendizagem, quer na sociabilização com alunos e comunidade escolar, quer na própria aprendizagem da prática pedagógica como EE. Sá e Carreiro da Costa (2017) mencionam que o ensino supervisionado exige esforços pessoais, sociais, institucionais e formativos, principalmente na transição da instituição de formação, entenda-se da UMAIA, para a escola, em que deixamos de ser estudantes para passarmos a ser professores.

No ponto de vista de Albuquerque, et. al. (2005), cada EE enquadra sentimentos de ambivalência tornando-se em simultâneo professor e estudante. Certamente, a minha

IP foi sendo idealizada nestas duas concepções de estudante e ao mesmo tempo de professor. A possibilidade proporcionada na PES acarreta a integração desta dualidade, quer na instituição de ensino superior, quer na escola (Flores, 2010). As experiências prévias, a formação inicial e o impacto do contexto de trabalho (cultura escolar) são fatores que Flores e Day (2006) apontam como determinantes na construção da IP de um docente.

Em decorrência, este 2º ano de Mestrado certificou ser aquele que permitiu estimular, efetivamente, os conhecimentos obtidos ao longo dos anos da minha formação inicial, influenciando positivamente o meu futuro profissional.

Esta concepção e vivência está inerentemente ligada às reflexões partilhadas pelo Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada (NPES) constituído pelos EE, o Orientador Cooperante (OC) e o Supervisor (SP), permitindo a discussão de ideias entre os EE e os professores mais experientes, propícia para a obtenção de novos alicerces e competências (Gomes et al., 2014). Também Queirós (2014, p.79) refere que, “*é fundamental que as questões relacionadas com o modo como se aprende e se ensina sejam alvo de debate sistemático e aprofundado*”. Posto isto, devido a partilha ininterrupta de sapiências e vivências, a par das incessantes reflexões, que esta aprendizagem para a profissão docente se tornou gradativa e profícua.

Nóvoa (2009, p. 207) direciona, com efeito, para a importância da formação de um EE “*passar para «dentro» da profissão, ou seja, basear-se na aquisição de uma IP, concedendo aos professores mais experientes o papel central na formação dos mais jovens.*” A colaboração entre os diferentes intervenientes na PES fez expandir um leque de caminhos para a melhoria do desempenho, num ano que é amplamente incontestável no que toca a exigência face à aprendizagem e cumprimento de incumbências de forma assídua e pontual. As adversidades vigentes nesta etapa, assumiram uma considerável relevância na procura do êxito, sendo a capacidade de adaptação fundamental no cotidiano escolar.

Em síntese, é de considerar que todas essas vivências académicas foram carregadas de aquisição e competências para a formação profissional de docente, todavia o contexto real de ensino e aprendizagem numa escola é que colocou à disposição a essência de ser professor, ao assumir o devido profissionalismo e prosseguimento de uma profissão no ensino, o ser professor de Educação Física.

2. Enquadramento pessoal e profissional

Neste capítulo, procuramos apresentar o percurso académico e desportivo do EE de forma a enquadrar melhor o perfil e currículo do mesmo. De seguida, são apresentadas as expectativas iniciais, de forma a expor as primeiras dificuldades encontradas após a chegada à escola, reportando assim um conjunto de estratégias utilizadas para melhor responder às adversidades.

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

É complexo estabelecer propriamente o instante inicial e um momento de partida por este percurso de opções até à profissão que priorizamos. Deste modo, penso que tudo começa pelo interesse em determinada atividade desportiva e pelas possíveis influências vivenciadas ao longo da nossa vida. Seja porque simpatizamos, ou unicamente, por vermos alguém que admiramos a praticar um desporto que consideramos ser estimulante. Cecília Meireles (2005) no seu poema “Desenhos” retrata este percurso de incertezas e escolhas como um labirinto em construção, na qual habitamos e somos nós que *“Traçamos a reta e a curva, a quebrada e a sinuosa/Tudo é preciso. /De tudo viverás. /Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.”* (O estudante empírico, p. 1455).

Recordo que foi aos 6 anos de idade que a minha preferência pelo desporto ficou marcada. Foi na modalidade de futebol (no Rio de Janeiro) que foi desenvolvida esta capacidade de disciplina e responsabilidade, que até hoje está presente. O contato com colegas de outras equipas e o público é, desde sempre, um espaço que traz uma felicidade imutável. Foram dedicados 22 anos de vida a aprender mais do que habilidades técnico-táticas, mas também valores que levamos até os dias de hoje e que tentamos transmitir, como treinador de camadas jovens aos mais novos.

Com o passar dos anos essas propensões desenvolveram-se em outras áreas, como a vertente do treino, em parte pelas influências de treinadores. Assim, aos 20 anos foi iniciado a prática de treinador auxiliar (Maia Lidador) e aos 22 anos a primeira experiência como treinador principal no ARDC Gondim da Maia. Este percurso no mundo do futebol dura até hoje, tendo passado por todos os escalões e outros clubes, tais como: AC Alfenense e Estrelas de Fânzeres.

Na escola ao longo do 2º e 3º ciclo (do 5º ano ao 9º ano) a assiduidade no Desporto Escolar (DE), mais propriamente no futebol, foi perfeita, muito devido aos professores responsáveis por estes grupos que foram figuras incríveis.

Não obstante, desde tenra idade, o futebol despertou um sentimento de paixão na área do Desporto.

O percurso enquanto atleta e a paixão pela modalidade, assim como o facto de ter passado pela experiência de treinador no Maia Lidador, influenciou a escolha de prosseguir os estudos e ingressar na Licenciatura de Educação Física e Desporto.

No que diz respeito à formação no ensino superior, esta iniciou-se em 2013 com o curso de Desporto e Lazer, posteriormente a Licenciatura em Educação Física e Desporto, com a duração de 3 anos e, por fim, o Mestrado de Treino Desportivo na UMAIA.

Logo, corroboro com Parreira et al. (2016), quando estes enfatizam que na área da educação, a instituição do ensino superior afirma-se como determinante para o desenvolvimento de competências.

Tendo esta etapa terminado, existiu sempre um grande interesse em adquirir mais conhecimentos na área do ensino de forma a preparar-se da melhor maneira possível para o mercado de trabalho como professor de Educação Física (EF). Foi então aí que surgiu a ideia de ingressar em 2021 no MEEFEBS no UMAIA.

Paralelamente ao percurso académico em 2013, foi iniciado a carreira como treinador de futebol de formação no ARDC Gondim da Maia e, atualmente, a conciliar com o Estrelas de Fânzeres. Estas vivências foram e continuam a ser essenciais para a aquisição de conhecimentos que permitem uma maior preparação na inserção na comunidade escolar e profissional após a conclusão do curso.

A inserção pedagógica na modalidade de futebol conduziu a uma experiência prática dos conteúdos lecionados na Licenciatura, no primeiro mestrado e posteriormente neste, preparando-me de forma mais completa para o ano de estágio curricular.

É importante realçar que o trabalho realizado com crianças, quer no futebol como treinador, quer em campos de férias, faz crescer no repertório teórico/prático no que toca às estratégias para contornar os comportamentos menos positivos por parte dos educandos, possibilitando uma melhor aplicação de conhecimento na PES.

Sem dúvida que estes anos como treinador foram importantes na via de ensino a escolher. Pela experiência de vida e modo como vejo a construção da IP. Por isso, concordo plenamente com Murta (2020) quando diz que o desenvolvimento e a nossa construção da IP acontecem ao longo do percurso de vida, sendo marcado por uma grande variedade de experiências de socialização com os outros.

É, pois, pelas vivências experienciadas desde pequeno, ao ingressar num desporto, e pelas partilhas no seio familiar e na escola, que o processo de socialização se completa. De acordo com Onofre (2007) este processo não termina com a formação inicial, ele continuará a fazer parte da vida, das mudanças, das escolhas que fazemos pelos exemplos que temos, quer antes, durante e após a PES, sendo estas experiências a base pela qual tento me guiar em todas as tarefas que executo.

Na íntegra, todos os ensinamentos anteriormente à PES, os contextos sociais díspares relatados, quer enquanto desportista/treinador, quer através do modelo familiar da classe docente, enriqueceram a IP, possibilitando conjecturar normalmente qual seria o trajeto profissional a seguir. Presentemente, ao assimilar a profissão da área da docência reconheço que há dois aspetos chave que suportam a IP de Docente: a personalidade, ou seja, qualidades e condições que ao longo dos anos obtive através de vivências; e a partilha de experiências com os outros, em âmbito escolar, e na reflexão sobre as práticas (Neu & Marchesan, 2020). Alves, et. al. (2017) citam que a procura de novos saberes, emergem do contexto social distinto do habitual, sendo o acesso a esse conhecimento, autorizado ou não pelos membros mais antigos e experientes. São estas duas visões e experiências de vida que ajudam a definir a nossa IP na formação para uma profissão.

É, assim, a construção da identidade, influenciada pela circunstância em que nós enquanto EE nos encontramos, bem como com o tipo de indivíduo em que cada um se transforma, tendo por base as interações, experiências e relações estabelecidas no decorrer do ano da PES. O tornar-se professor relaciona-se com a aquisição de conhecimentos e competências, ao longo da nossa prática efetiva, enquanto professor, mas também, com o desenvolvimento de uma IP única, que será ampliada e enriquecida com o contacto com as práticas reais das escolas e com o quotidiano de vida enquanto docente (Alves et al., 2017). Assim, como EE, revejo-me nas palavras de Ruohotie-Lyhty e Moate (2016) que referem que fazer parte de um grupo disciplinar, permite vislumbrar mais facilmente a futura IP. Concordo, na medida em que sentimos que a participação na comunidade de prática de EF, na EBSLM, incentivou-me a desenvolver os meus conhecimentos e aptidões profissionais, tornando-me interativo e criterioso no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em suma, a ambição de se tornar professor de EF foi parte integrante desse desenvolvimento, admirando os professores que fizeram parte do percurso escolar e desportivo. Esta foi uma peça fundamental no processo de decisão sobre o trajeto a seguir ainda enquanto estudante do Ensino Básico, uma vez que tinha como objetivo fazer com que o desporto se tornasse parte da sua vida profissional, mais precisamente envergar pela

carreira de docente. Segundo Inácio et al (2014, p. 61) “*o professor constrói a sua performance a partir de inúmeras referências*”.

2.2 Expetativas iniciais

Início de uma etapa importante!

As expetativas iniciais para a PES foram muitas, uma vez que se tratou de um contexto nunca experienciado que colocou em prática todos os conhecimentos até então obtidos. Inicialmente existiu o receio de não estar à altura do desafio, de não conseguir exprimir a autoridade enquanto professor de EF, pois é considerado que o papel de um professor é mais do que lecionar as diversas matérias, mas sim de formar e ajudar no desenvolvimento de cada aluno, da maneira mais individualizada possível.

A faculdade conseguiu transmitir-nos imensos conhecimentos, metodologias, estratégias, conteúdos para adquirir hábitos e aperfeiçoar o nosso comportamento enquanto professores, ferramentas essenciais para o bom profissional. Tornou-se então necessário colocar em prática todo este saber em contexto real, ou seja, lecionar as matérias para alunos que estão em aprendizagem nos diferentes anos escolares.

Este último ano do MEEFEBS foi um ano marcado pela prática docente em contexto real e tinha como expetativa principal adquirir uma experiência enriquecedora, no exercício de funções numa escola, de modo a ter um ponto de referência para o futuro enquanto professor de EF.

A PES foi uma experiência fulcral e uma ponte entre o ser estudante universitário e o prosseguimento de uma profissão, tornando capaz o ingresso no mundo do trabalho. Na escola foram atingidos os objetivos com sucesso pela aplicação e reconstrução constante de conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do 1º ano de Mestrado, perante a vivência direta e real com as turmas e alunos da escola, pela consulta de manuais e de bibliografias científicas de referência acerca de metodologias e experiências de sucesso que ajudaram a implementar boas práticas de ensino da EF.

Com esta experiência foram desenvolvidos os conhecimentos e competências profissionais, na concretização de planificações em concordância com a prática pedagógica vivida no dia-a-dia na escola. Logo, permitiu conhecer todo o mapa das atividades a desenvolver, bem como adaptar as planificações a qualquer adversidade que surgisse.

O NPES, o grupo de Educação Física e a OC, foram uma peça importante neste percurso, visto que foi neste meio que foi debatido tudo sobre o processo de planeamento

das aulas, tendo por base reflexões que levaram ao encontro de estratégias de ensino e de organização que se adaptaram melhor a cada turma e sendo necessário ter uma boa relação de entreajuda de modo a articular-nos enquanto equipa.

Encontrei no grupo da PES, o suporte fundamental para superar as adversidades, ao partilharmos conceções e prováveis resultados. Gostei de encontrar uma OC simpática, ouvinte, acolhedora, atenta às necessidades dos EE e que nos fez sentir que a nossa tarefa não era complicada. Assimilar as suas diretrizes para melhorar a prática e manter um bom clima de aprendizagem com os colegas, foi um ponto crucial para o aumento da confiança. Nessas ocasiões, procurei encarar a análise à minha prestação sempre como uma crítica edificante para melhoria das atuações.

Conservar uma agradável relação com as turmas que lecionava e manter os alunos motivados para a prática das aulas de EF era a maior finalidade. O pensamento sempre foi o desejo de “estar apto” a lidar com os diferentes “propósitos” para a prática do exercício físico e conseguir demonstrar os fundamentos com um método dinâmico e incentivador. Logo, a grande apreensão concerniu, igualmente, em saber lidar com jovens por ser, pela primeira vez, incumbido de lecionar no contexto real. No desenrolar dos períodos, penso que consegui suplantar cada vez mais estes receios.

Com essa finalidade, foi essencial perceber os alunos, presenciar as suas necessidades individuais, ao considerar e ajustar os exercícios e as planificações ao nível de desempenho de cada um, ao procurar implementar modelos de ensino mais eficientes e adequados às turmas, salientando que estava ali como docente, para que realizassem as sugestões de atividades, assim como, alguém em quem podiam depositar confiança para qualquer casualidade.

Almejava fazer parte de um grupo dinâmico, relacionar-me e ajustar-me ao meio envolvente. Expetei descobrir uma escola que fosse de encontro a este propósito e me incentivasse e apoiasse enquanto EE. Na PES, encontrei essa escola com um clima recetivo, dinâmico, acessível ao desenvolvimento, jovens aplicados e interessados, e funcionários prestativos. Em outras palavras, vivenciei um clima de respeito e de civilidade e o mais importante senti que pertencia a uma comunidade, que recebia os meus contributos. Portanto, procurei com a minha aplicação, disposição e conduta, atender toda a escola e comunidade educativa, envolvendo-me de corpo e alma no seu programa.

Por fim, para alcançar e superar estas expetações inaugurais e conquistar as finalidades, foi também, indispensável cumprir todos os horários, interagir com os funcionários, tal como, com os restantes docentes da escola e comunidade escolar, estar presente nas reuniões, procurar conhecer os espaços da escola, funcionários e promover

atividades para todo o agrupamento. Após a conclusão da PES, tenho a certeza que todos estes agentes se lembrarão de mim pela positiva. Tal significa que foi realizado um bom trabalho com a comunidade educativa.

Em suma, as expectativas acerca do ano da PES foram elevadas uma vez que se tratava de um ano que prometia muitas aprendizagens possibilitando-nos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos na licenciatura e no mestrado. Foi um ano de muita responsabilidade, pois contribuímos para o percurso escolar da comunidade em diversas idades onde a capacidade de retenção e transmissão foi enorme, tornando-se necessário a criação de regras dentro da aula de modo que a transferência dos conteúdos se desse de forma clara e transparente. Posto isto, julgo que escolhemos este caminho, pois sentimos que a lecionar somos concretizados e consideramos que no final desta etapa, conseguimos ensinar e aprender com os envolvidos, sendo possível afirmar que hoje somos melhores profissionais.

3. Enquadramento institucional

Neste capítulo será desenvolvido em primeira instância, a importância da PES no percurso e desenvolvimento do EE e de todos os intervenientes neste processo de aprendizagem, sendo de facto um marco importante no complemento desta etapa de formação. De seguida, é analisada a PES na UMAIA, o lugar onde foi realizada a PES, na EBSLM, e também a importância e caracterização do NPES. É importante perceber o meio educacional e estrutural onde o EE realizou a sua primeira experiência prática no caminho da docência.

3.1 A importância da PES

Por toda a extensão dos anos que antecederam esta fase formativa, a PES é a etapa exponencial da formação académica do EE, sendo que o próprio adquiriu ferramentas, conhecimentos e práticas simuladas, que foram mobilizados para a prática no decorrer da mesma. Neste sentido a PES, “...permite a vivência de uma experiência autêntica de ensino, no contexto real, a escola, incorporando o largo espectro das funções do professor” (Batista, 2014, p.29). Do mesmo modo, o docente tem particular habilidade para atribuir relevância a princípios específicos, a reproduzir modelos e agentes, que se constituem como veículos modulares de comportamentos, atitudes e normas socialmente aceites.

Corroborando com Silva e Bássoli (2018), o processo da PES vem beneficiar a relação entre o saber científico/teórico com o prático/interventivo, retratando uma maior proximidade entre a teoria e a prática, vivenciada pelos experimentos, discussões, reflexões e partilhas. Por conseguinte, a PES deve ser entendida como ponto de regular as práticas letivas, recorrendo ao espírito analítico da teoria aprendida, que enriquece e incentiva a modificação e a pesquisa numa prática constante de autoinformação e autoaprendizagem (Seabra et al., 2016). Este ponto de vista é fundado por Marcon et. al. (2011) que consideram a PES como o momento do curso em que o EE necessita reunir todos os conhecimentos construídos ao longo dos anos anteriores para aplicá-los em situações de ensino e aprendizagem que, apenas nessa circunstância, tem oportunidade de demonstrar e partilhar com outros.

Uma das principais finalidades da PES é colocar o EE no contexto prático, de modo a este interligar a parte teórica à prática iniciando um processo de adaptação do indivíduo. Apoiando-nos em Azevedo, et. al. (2011) a PES tem como objetivo colocar o futuro docente em contato com o quotidiano escolar, desenvolvendo estratégias escolares

procurando viabilizar diversas técnicas e métodos de ensino, com intuito de testar constantemente as práticas e teorias, na mobilização de saberes quanto à implementação de atividades recreativas, projetos de intervenção, partilha de ideias e reflexões no NPES e, ainda, no relacionamento com a comunidade escolar. Logo, este trajeto foi o início de uma aprendizagem de práticas pedagógicas contínuas que se alargarão pela profissão futura.

Sobre a aplicação do conhecimento teórico-prático e tudo o que a ele se associa na PES, a socialização profissional advinda deste contexto, mostrou ser também algo que distingue a PES e que muito contribuiu para o nosso desenvolvimento. Para lidar com o que nos espera, sem sabermos como vamos ser recebidos e como vamos reagir com os alunos ou outros agentes da comunidade escolar, bem como com as nossas frustrações, foi de suma importância a relação com o OC e com o NPES. São eles que dão total apoio e contribuição para a melhoria dos relacionamentos interpessoais (Seabra et al., 2016). Por consequência, penso que experienciar a PES com um grupo de EE com quem me relacionava bem e encontrar uma OC acolhedora, dedicada e um modelo a seguir, contribuiu para a tranquilidade, o apoio emocional e a firmeza na prática pedagógica.

Nesta sequência, realço dois agentes importantes para o desenvolvimento da prática docente, especificamente, a OC e o SP. Na minha ótica estes são também fatores que especificam a importância da PES na formação de docentes. A OC monitorizou toda a intervenção pedagógica, assim como o progresso profissional e pessoal, ajudando na apreciação da prática docente, na elaboração de procedimentos interventivos com os alunos, na elaboração de planos de aula e adaptações imprescindíveis, na concretização de uma prática concentrada e cooperativa entre todos. O SP monitorou e conduziu o RPES. Ambos os agentes garantiram que a nossa IP se construísse, ao estimular para uma constante busca científica e suporte investigativo em todas as decisões e ponderações.

Em conclusão, portanto, segundo Queirós (2014), a identidade docente materializa funções e tarefas díspares que se devem de experienciar e adotar progressivamente. Como tal, o SV e o perfil do OC, o seu saber, a sua experiência e o modo como perspectiva e operacionaliza a sua ação, representam para o EE, alicerces que harmonizam um desenvolvimento, independente, das suas competências. Deste modo, evita-se o prosseguimento de um ensino padrão e modelar, sendo questões essenciais para a compreensão da influência dos OC sobre os EE: *“É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades, mas fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vão deparar no seu local de trabalho e de refletir criticamente sobre os meios, as*

finalidades e as consequências da sua ação pedagógica. Em suma, formar profissionais que sejam capazes de gerar novos conhecimentos e novas competências” (Batista & Queirós, 2013, p.36).

3.2 A PES na UMAIA

Como referido no ponto “Uma decisão a partir de um percurso”, foi concluída a licenciatura e o mestrado na UMAIA. Como tal, desde o primeiro dia, o conjunto de experiências e conhecimentos adquiridos nesta instituição, a partir das disciplinas didáticas passando pela investigação até à ética desportiva, acompanharam o percurso académico.

A unidade curricular da PES, do MEEFEBS da UMAIA encontra-se substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio. Teve como objetivo a integração nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada pelo desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

A PES visa a colocação dos estudantes nas escolas cooperantes, de acordo com os seguintes critérios, a saber: número mais elevado de unidades curriculares concluídas; número mais elevado de ECTS; média ponderada mais elevada e idade do candidato, dando preferência a pessoas com idades mais elevadas.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que visam ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE teve de dominar para exercer a profissão de professor de EF, sendo elas: a) o desenvolvimento profissional que se centra nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a instituição onde o EE foi inserido; b) a organização e gestão de ensino, que visa o planeamento das aulas para cada Unidade didática (UD), onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão, revelando-se um elemento perentório de auxílio pedagógico; c) a relação com a escola é a área de desempenho primordial para a correta efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula.

A distribuição dos estudantes pelas escolas cooperantes deve, sempre que possível, iniciar-se no dia 1 de setembro e terminar no final das atividades letivas nas escolas devendo estar concluída até 30 de julho. Enquanto EE, a apresentação na escola foi no dia 6 de setembro, fazendo-se acompanhar de uma credencial da UMAIA atestando

a colocação na referida escola. Neste dia, houve uma reunião de coordenação com o OC e o NPES.

As atividades letivas e não-letivas realizadas na escola enquadraram-se nas áreas de desempenho enunciadas no artigo 2º do Documento Orientador da PES e respeitaram as orientações da escola cooperante, especificamente as que constam no Projeto Educativo, Projeto do Departamento Curricular, Projeto do DE e Plano Anual de Atividades.

A PES integrou, assim, cinco áreas de atividades obrigatórias, a realizar na escola: a) Lecionação; b) Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; c) Direção de Turma; d) Desenvolvimento de um Seminário; e) DE, f) Organização de um Evento Anual.

As áreas de atividade obrigatória incidiram no conjunto de competências que se relacionam com a participação enquanto EE na prática de ensino (turmas do 5º B, 11º A e por fim, 9º A na observação e nas planificações), em atividades de integração na comunidade escolar e na comunidade educativa (com o projeto “Põe-te a Mexer”) e com o desenvolvimento do sentido de responsabilidade profissional, capacidade de reflexão e capacidade de abertura à inovação pedagógica. Estas áreas assumem a complexidade das tarefas e das circunstâncias em que o EE atua.

Por último, a avaliação da PES está de acordo com o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, sendo esta da responsabilidade do regente da PES, que terá em ponderação a informação do OC e do SP, de acordo com o previsto nas normas e orientações da PES para o efeito.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A PES teve início com a decisão da escola onde seria realizada a mesma. Esta decisão partiu da análise a uma lista de escolas de colocações disponibilizadas no final do primeiro ano do mestrado pela UMAIA. Foi selecionada a primeira escola com base na localização geográfica, considerando a proximidade a transportes públicos, de modo a facilitar a deslocação, sendo também uma escola de referência para a realização da PES. A colocação foi na primeira opção, na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia.

Esta escola localiza-se na freguesia de Nogueira, sendo esta localidade do concelho da Maia, esta possui 5473 habitantes e tem 4,08 km² de área (2011). A freguesia de Nogueira foi sede de uma freguesia extinta (agregada), em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, desta forma, uniu-se a Silva Escura, formando uma nova freguesia denominada Nogueira e Silva Escura.

O nome desta freguesia deriva de “Nugária” (1258), árvore de nozes, por ventura

por terem sido abundantes nesta região. Localiza-se na parte central do concelho da Maia, abriga do sopé do monte da Senhora da Hora ou Monte Calvário, tendo como extensão cerca de 368 hectares. Tem como freguesias vizinhas Silva Escura (a norte), Milheirós (a sul), Vermoim (a poente) e S. Pedro de Fins e Águas Santas (a nascente).

A freguesia de Nogueira dispõe de uma série de estruturas que caracterizam o modo de vida dos nossos tempos, nomeadamente: transportes públicos, correios, instituições bancárias, Multibanco, Gabinete de Contabilidade, Bombeiros, Saúde, abastecimento de água e de luz, recolha de lixos e saneamento, centro comercial, bombas de combustível e zona industrial.

A educação é uma aposta da freguesia, dispondo de um agrupamento de escolas, nomeadamente, Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, constituído pelas seguintes instituições, Jardim de Infância de Barroso, Centro Escolar de Folgosa, EB Arcos, EB de Frejufe, EB de Monte de Calvário, EB de Monte das Cruzes, EB de Santa Cristina e ainda a EBSLM.

No que diz respeito à população ativa de Nogueira da Maia está ligada ao setor secundário e terciário de um modo equilibrado.

A escola teve como ano de construção o ano de 1992, tendo por base a concretização de um protocolo entre a Câmara Municipal da Maia e o Ministério da Educação.

A inauguração da mesma foi realizada no dia 17 de abril de 1993 pelo antigo Ministro da Educação, Engenheiro Couto dos Santos. Sendo o edifício apenas constituído por um bloco inteiro em que existe uma zona central e duas laterais. Todo o edifício tem dois pisos. Esta escola constitui a sede do Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia.

A escola tem um conjunto vasto de espaços verdes, possibilitando aos alunos no tempo livre usufruir do espaço exterior e oferecendo um leque de opções desportivas para os alunos e professores de EF.

No que toca a EF, as aulas são caracterizadas por disporem de um tempo de 100 minutos mais uma de 50 minutos.

Relativamente aos espaços desportivos, a escola contém um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de ginástica e um abundante espaço exterior. O pavilhão gimnodesportivo é composto por um campo de futsal com 2 balizas, 6 tabelas de basquetebol dispondo de um campo central da mesma modalidade e diversas marcações para as modalidades presentes no programa nacional de EF. A sala de ginástica é isolada, acoplada ao pavilhão, oferecendo colchões e materiais de ginástica essenciais para a sua

prática. No espaço exterior é possível lecionar todas as modalidades de invasão, pois, existem 3 campos equipados com balizas fixas e ainda marcação para voleibol e 4 tabelas de basquetebol, existe ainda uma pista de atletismo com 3 corredores, 5 pistas em linha reta para a componente da velocidade e uma caixa de saltos.

Com objetivo de sensibilizar os alunos para a prática desportiva, o grupo disciplinar de EF promoveu várias atividades, durante o ano letivo, de acordo com o Plano Anual de Atividades, tais como: o corta-mato escolar, mega sprint, voleibol, *streetbasket* e andebol. Constatou-se que a adesão à estas atividades por parte dos alunos foi muito positiva, realçando o facto da atividade física estar presente na comunidade escolar.

Outro meio para participar em atividades físicas é o desporto escolar (DE). Direção-Geral da Educação (2017, p.8), refere que a missão do DE passa por “*estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa*” O DE é da responsabilidade da escola e dos professores de EF, cabendo a estes estimular a presença dos alunos através da valorização da sua participação. Gonçalves et. al. (2017) realçam que o DE é da responsabilidade política e administrativa do estado e sob a exclusiva responsabilidade pedagógica da escola e dos professores de EF.

As ofertas da EBSLM são diversificadas, são oferecidas aos alunos a possibilidade de ingressar no basquetebol, BTT e badminton. As modalidades estão disponíveis para todas as faixas etárias e género, sendo que, o basquetebol é para sub13, não invalidando a participação em treinos a alunos mais velhos.

Enquanto EE, fazer parte das mais diversas atividades que se desenvolveram na escola foi bastante importante. As reuniões semanais com o OC e o Núcleo de EE, desenvolvimento e implementação de alguns projetos como o “Põe-te a Mexer” e o projeto de Intervenção do Modelo de Educação Desportiva (MED) na turma do 11º B; as aulas lecionadas e observadas; a cooperação com os outros docentes e pessoal não docente, permitiu enriquecer a prática pedagógica, bem como desenvolver a IP.

Constatou-se, pois, que a escola é um espaço integrador de todas as experiências quer profissionais, quer interpessoais, que muito contribuem para o crescimento profissional e pessoal. Neste espaço, aprende-se a afirmar-se como docente pela vivência e observação direta dos outros professores de EF, mas procura-se também trazer para eles e outros membros da comunidade educativa momentos de partilha, para se inspirarem, atualizarem e implementarem novas formas de práticas pedagógicas. Embora como EE espero ter contribuído para o Grupo de EF com outras experiências profissionais e

peçoais, colaborando positivamente para a identidade da escola (Mogra, 2016). A possibilidade de existir esta diversidade de aprendizagens cooperativas no meio escolar é de extrema relevância para a educação das crianças e jovens e, a existência de NE nas escolas, pode ser considerada uma ferramenta de valor que proporciona aprendizagem para ambas as partes.

Parte integrante da PES envolveu também participar ativamente na preparação para a realização das provas de aferição. Estes momentos de aprendizagem cooperativa, foram fundamentais, pois aprende-se observando metodologias de ensino e aprendizagem, bem como em diálogos sobre estratégias de intervenção que se aplicam nas aulas.

Enquanto EE foi cumprido, na EBSLM, o horário semanal da OC, tendo ficado como docente das turmas 5º B e 11ºA. As turmas do 2º ciclo eram partilhadas com os restantes EE e continham alunos muito entusiasmados, colaborativos e empenhados em todas as atividades propostas pelo NPES. As turmas lecionadas, na qualidade de professor titular, eram heterogêneas, com uma grande maioria de alunos bastante empenhados, atentos e motivados para a prática de EF. O 5ºB era constituído por quinze rapazes e catorze raparigas. O 11ºA era constituído por dez rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os quinze e dezasseis anos. Esta revelou ser uma turma extremamente empenhada.

No que concerne ao horário semanal de EF das turmas atribuídas, no âmbito do Plano da EBSLM, as aulas de 100 minutos transformaram-se em aulas de 80 minutos e a aula de 50 minutos transformou-se em 40 minutos, em virtude de não terem intervalo.

A colocação da maioria das horas curriculares de EF na parte da manhã, facilitou imenso a tarefa, visto que após um dia completo de aulas teóricas, muitos alunos poderiam mostrar-se cansados e com pouca energia para a prática físico-desportiva. Mesmo assim, procurou-se elaborar estratégias e acompanhar os modelos de aprendizagem apresentados anteriormente, de forma inovadora, num âmbito mais lúdico sendo esta mais incentivadora para a interação dos alunos nas atividades.

De seguida, é apresentado o horário ao qual nós, o NPES, regemos durante o presente ano letivo. A divisão das turmas foi realizada por nós aleatoriamente. O horário foi entregue no início do ano, sofrendo algumas alterações após entrega.

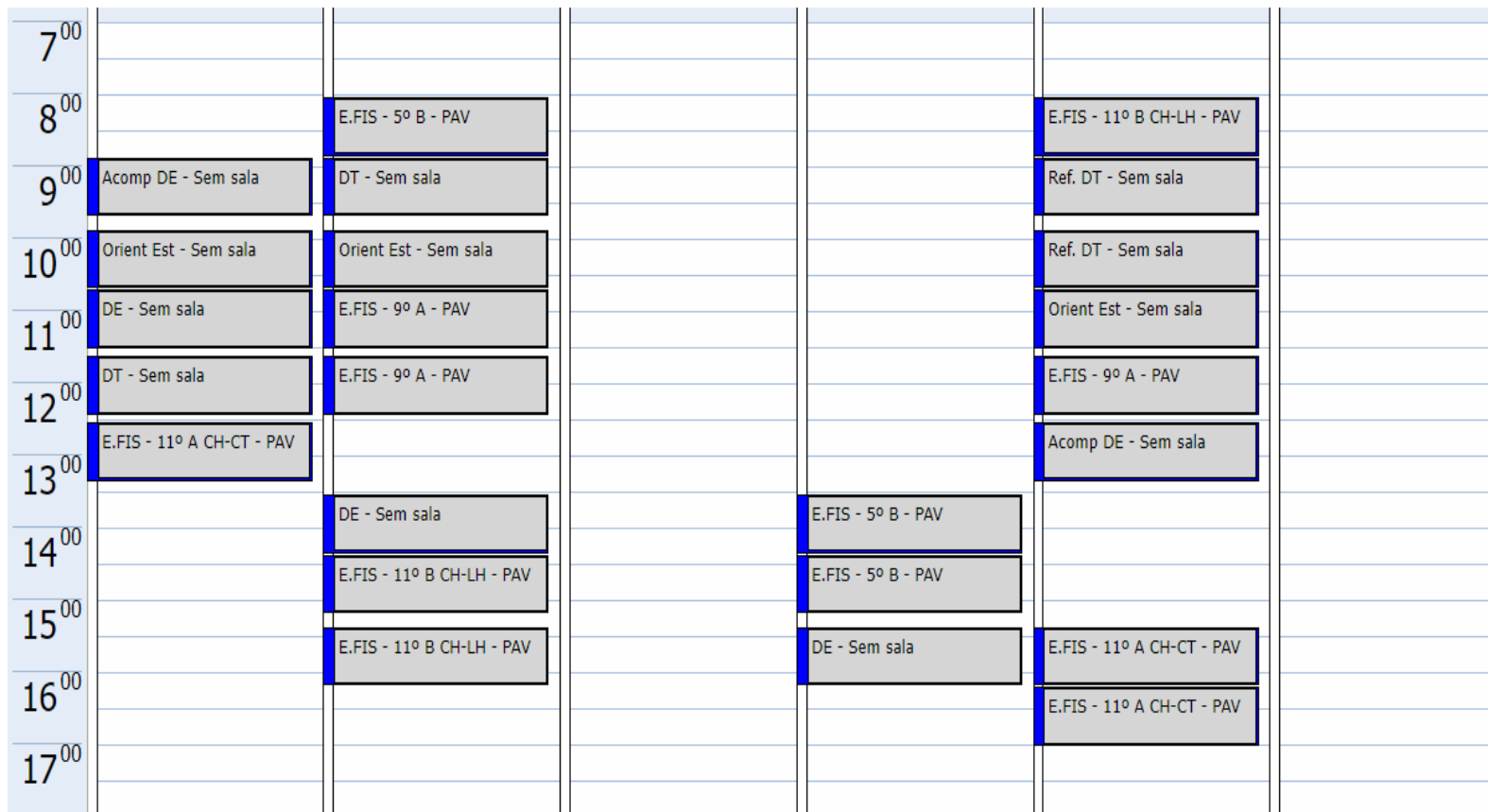


Figura 1: Horário escolar (PES)

A partir do momento em que o horário foi recebido pelo NPES, realizamos a divisão das turmas, optando por realizar a rotação do 5ºB, ou seja, cada EE iria ficar com essa turma apenas um período letivo. Relativamente ao 11ºA, turma inteiramente da responsabilidade do EE, após a apresentação, foi entregue uma ficha de caracterização do aluno tendo como objetivo conhecer globalmente a mesma.

A turma destacou-se pelo bom relacionamento entre os elementos que a constituem, tendo rendimento favorável no ano transato, refletindo-se nas avaliações. Sendo assim, iniciamos a caracterização da turma com o questionário preenchido na primeira aula e a partir de análise estatística, de acordo com os dados recolhidos, elaboramos a caracterização da mesma conforme os vários parâmetros que achamos serem relevantes para este estudo. Como afirma Leite (1998, p. 4) a *“análise previa da turma com a qual trabalha junto aos outros docentes, traz para esclarecimento de todos, problemas como dificuldades na aprendizagem de conteúdos ou com a comunicação escrita, isso representa agilidade nas propostas e implementação de estratégias que visem contornar essas dificuldades”*.

Na qualidade de professores de EF, promotores de hábitos saudáveis e práticas de exercício físico é necessário saber como se encontram as turmas neste aspeto de modo a criar condicionantes, caso necessário, para que todos consigam fazer as aulas com segurança. Alguns alunos revelaram problemas de saúde, porém nada que pudesse colocar em risco a sua integridade. Apresentavam apenas alguns, hiperatividade, sinusite, diabetes e rinite alérgica cujo cuidado a ter seria importante e deveria estar presente no planeamento de qualquer exercício de modo que todos pudessem fazer com segurança (ex. menos intensidade, menor tempo de duração ou algumas paragens).

Percebemos que a realização de fichas de caracterização da turma na fase inicial do ano letivo é benéfica, ajuda o professor na planificação e criação de estratégias para o desenvolvimento da turma adotando diferentes posturas de acordo com a pluralidade de alunos.

Por fim, em referência ao COVID-19, a comunicação e a relação entre professor e aluno modificou um pouco, mais propriamente no 1º período (fase mais agravada da doença), afastando-se dos sistemas tradicionais de ensino. Nessa circunstância, buscou-se concretizar metodologias mais dinâmicas e motivadoras, que favorecessem a aprendizagem, como também a adequada relação entre professor e aluno, como por exemplo, o diálogo individual ao invés de falar com a turma toda reunida e a divisão das tarefas com grupos menores. O propósito foi sempre assegurar uma aprendizagem

constante de todos os alunos, tornando-se este um desafio sucessivo (Anjos, 2020).

3.4 O núcleo da PES

O NPES da EBSLM foi selecionada tendo em conta uma lista de preferências criada por cada aluno de mestrado, onde a partir da média dos alunos as escolas cooperantes eram distribuídas. Este foi estruturado de acordo com as médias e opções para a seriação escola.

O NPES tem um papel fundamental neste ano, onde o volume de trabalho que caracteriza a PES é dividido e debatido em grupo tornando a aquisição e seleção de conhecimentos mais homogénea. Também a participação em tarefas propostas pelo grupo de EF, coletando o máximo de experiências possíveis, contribui para a partilha e apoio na resolução de problemas. *“Os professores também realizam trabalhos em conjunto e colaboram entre si nas estruturas e órgãos em que são incorporados e/ou em torno de projetos”*. (Formosinho & Machado, 2008, p. 11)

De salientar que, através da visualização das aulas dos outros EE, é possível melhorar o processo de reflexão tirando proveito de várias opiniões, aumentando o nosso repertório teórico-prático.

A constituição deste NPES integra, para além de mim, dois EE que já conhecia, ambos residentes no Porto e também com uma ligação à atividade desportiva, nomeadamente à futebol e andebol, respetivamente. A distância geográfica entre os diferentes EE do núcleo da PES, não foi impedimento para a partilha, planificação, desenvolvimento e implementação de aprendizagens essenciais. O bom relacionamento entre os três, permitiu que se promovessem também atividades na escola bastante dinâmicas. O recurso constante ao email e WhatsApp foi essencial na comunicação entre o OC e os EE.

O OC, apresentou-se como um profissional detentor de uma vasta experiência quanto à orientação da PES. O mesmo desde o início que se mostrou como fomentador de um processo dinâmico, potenciador de conhecimentos, promovendo também uma interação social positiva, contribuindo assim para a IP do EE (Chua, 2002).

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Neste ponto procuramos definir um conjunto de estratégias que levaram a cabo uma conduta responsável no sentido em que os educandos sejam beneficiados das práticas dos docentes. Pretendemos enaltecer a importância do ensino e aprendizagem no percurso dos alunos sendo que através de estratégias possamos fornecer conhecimento para o desenvolvimento dos alunos.

Para proceder à organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi fundamental conhecer os documentos essenciais, oriundos do Ministério da Educação e os documentos estruturantes da EBSLM. Este foi o ponto de partida para o relato apresentado abaixo, na qual enfatiza-se as experiências que compõem a conceção de ensino, com uma abordagem aos modelos de ensino, o planeamento, a realização, atendendo às dimensões da intervenção pedagógica e, por último, a avaliação.

4.1.1 Conceção de ensino

O choque com a realidade de ser um EE causou sensações incompatíveis. De certa forma, acreditamos nas competências e fundamentos obtidos ao longo da vida académica, contudo, vimo-nos abafados por sentimentos como o receio de fracassar e de não estar capacitado para solucionar os contratempos. Esta intuição conduziu-nos a uma incessante necessidade de improvisação e de transformação em situações singulares, algumas vezes, difíceis de antecipar (Gomes et al., 2014).

Culminou-se, porventura, por adaptar a esta nova realidade e às exigências do contexto em que estava integrado. Embora o receio de falhar estivesse sempre presente, ao longo da PES, bem como o desejo de alcançar o sucesso, de conseguir realizar o sonho e de atingir o objetivo de fazer o melhor enquanto docente. A exigência e a necessidade de saber ultrapassar novas situações e dificuldades fez com que conseguisse ser um melhor profissional, desenvolvendo assim a confiança necessária para ser professor.

Neste sentido, podemos subentender que a conceção consiste na estruturação de diferentes referências e aspetos que guiam a ação do professor nas suas decisões curriculares. Inserem-se aqui, antes de mais, a análise dos planos curriculares (competências gerais e transversais expressas) e dos Programas Nacionais de EF (finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas), mas também a utilização de outros conteúdos extensíveis na educação importantes, considerando igualmente, a investigação produzida nesta área de ensino e, naturalmente, o contexto sociocultural da

escola e dos alunos, bem como a aplicação dos modelos de ensino. No que toca aos modelos de ensino aplicados, foram utilizadas partes do MED, naturalmente adaptado ao contexto e aos alunos, e o Modelo de Instrução Direta (MID), pois constatamos que ao dar liberdade e autonomia ao aluno, no MED, com a supervisão e alguns *feedbacks* por parte do professor, os mesmos terminavam a UD com um maior entendimento da matéria que foi abordada. Portanto, ao fazer com que eles próprios fossem em busca da resposta ao invés de recebê-la pronta do docente, fez com que entendessem melhor os conteúdos abordados (ex. descobrir que conduzir a bola com a parte externa do pé, é mais eficaz do que com a parte interna).

Sendo a conceção e o conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino de extrema importância (Bento, 2003), o primeiro aspeto que tivemos em conta foi a análise de vários documentos estruturantes, importantes para o pleno conhecimento acerca do ensino da EF na escola, solidificando a confiança e dispersando os receios. Os documentos do Ministério da Educação (os PNEF), pelos quais a escola e os professores se regeram, bem como os documentos da própria escola, cujas orientações os docentes da EBSLM deviam seguir, foram tidos como base para o planeamento.

Na EBSLM, este planeamento desenvolveu-se, primeiramente, pelo apontamento de vários itens com base nas recomendações da Direção-Geral de Saúde, devido às restrições COVID19, dos Programas Nacionais de Educação Física e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Aqui, podíamos encontrar toda a programação para os diferentes anos letivos, que serviam de base para a elaboração das planificações das Unidades Didáticas (UD's) e planos de aula, bem como as atividades físicas e desportivas diferenciadas, na implementação de Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno. Todos os documentos estruturantes produzidos pelo NPES estiveram ainda em consonância com o Regulamento Interno do EBSLM.

Só envolvendo todos estes parâmetros na conceção, poderemos construir/delinear um caminho capaz de promover o desenvolvimento e aprendizagem. Durante o ano da PES tivemos a oportunidade de reformular e aplicar diversas estratégias visando o sucesso do educando, tais como, grupos feitos por níveis de qualidade, grupos mistos com intuito de ajudar os menos qualificados ou a utilização de alunos ligados as modalidades lecionadas para a exemplificação de determinados gestos técnicos (ex. utilização de um aluno da modalidade de ginástica acrobática na leção da ginástica solo/aparelhos e uma aluna de dança na mesma modalidade).

A junção desta visão articulada acerca do modo de conceber e planejar o processo de ensino e aprendizagem refletiram-se nos modelos de ensino implementados, que

permitiram ajustar e adaptar o processo às necessidades dos alunos, às especificidades das modalidades e às condições e/ou condicionalismos do contexto, através da diversidade de estratégias e metodologias de ensino ativas.

Ao longo da formação na UMAIA tomamos conhecimento de alguns destes modelos, na qual tivemos a oportunidade de observar e aplicar em Prática Pedagógica II. Cada modelo encerra em si diferentes estratégias e dependendo do contexto em análise, adaptam-se ou não, à modalidade a implementar, bem como às tarefas propostas. Foi tido sempre a preocupação de investigar, orientar e aplicar certos pontos dos modelos que se entende serem os melhores, de acordo com o planeamento realizado e características de cada turma. Rink (2001) sustentou esta mensagem referindo que não existe um modelo perfeito e que existem questões fundamentais que o professor deve ter em conta, no sentido de utilizar os modelos que melhor se adequam aos problemas ditados pela sua prática docente.

4.1.2 Modelos de Ensino

Ao longo da PES procurou-se implementar o MID e algumas etapas do MED, assumindo um modelo híbrido no ensino de algumas modalidades. A decisão da aplicação destes Modelos dependeu da modalidade a lecionar, dos objetivos a atingir, das especificidades de cada turma, do seu contexto e ritmos de aprendizagem dos alunos. Foi considerado que estas variações foram de extrema importância na medida que procurou-se inovar na implementação de metodologias de aprendizagem benéficas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A implementação de um conjunto de diferentes modelos instrucionais com diferentes estruturas (Mesquita et al., 2016), permitiu fundir diferentes características dos modelos referidos anteriormente, de forma a dar mais robustez na aplicação de metodologias de ensino.

No contexto da PES, interessa-nos referenciar com maior detalhe dois Modelos de Ensino, a saber: o MID e o MED.

Modelo de Instrução Direta

Desde há muitos anos, o modelo de instrução direta tem sido dominante no ensino da Educação Física (Metzler, 2011). Este modelo teve já várias denominações distintas, tais como: instrução explícita, ensino ativo e instrução dirigida pelo professor, até Rosenshine (1979), o ter designado de Instrução Direta, tornando-se essa a designação mais comumente utilizada.

Metzler (2017, p.45) define o modelo de instrução direta como “Um plano abrangente e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo”. O mesmo autor menciona que o Modelo de Instrução Direta (MID), foi um modelo dominante no ensino da EF. Efetivamente, como EE foi observado aulas de outros professores em que este modelo se sobrepunha em relação aos outros, pois para orientar e conseguir organizar as atividades propostas, num curto espaço de tempo, parecia ser mais fácil implementar o MID.

O MID é diferente de outros modelos de ensino que se centram mais nos alunos. Neste, os alunos adquirem aprendizagens de uma forma passiva, ao contrário de outros modelos, em que são mais ativos na construção de novos saberes, conseguindo assim inspirar e reforçar o processo de formação do conhecimento.

Nas palavras de Mesquita e Graça (2011, p.48): “*O MID centra-se no professor como figura principal na tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino-aprendizagem*”. É ele que decide qual a tarefa a executar bem como o envolvimento dos alunos na aprendizagem. O professor tem, assim, um papel mais controlador, decidindo quais as regras e rotinas a cumprir, e controlando a gestão do tempo e ação dos alunos, durante as situações de aprendizagem. Deste modo, o professor também introduz, de forma estruturada, novas matérias e habilidades (*skills*), conseguindo mais tempo de prática e empenhamento motor.

Este modelo aponta para um professor totalmente responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, sendo estes agentes passivos na aquisição de conteúdos. Optou-se por aplicar o MID em instruções relativas à execução de exercícios mais técnicos das diferentes UD's, sendo que desta forma conseguiu-se ser mais esclarecedora para os alunos e controlar melhor a monitorização dos progressos dos alunos no conteúdo técnico das modalidades, implementando simultaneamente, regras e rotinas que asseguram mais facilmente o controlo da turma.

O MID acaba, assim, por privilegiar as características das estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, sendo a sua monitorização e controlo estreito pelas atividades desenvolvidas pelo professor (Nascimento et al., 2009). Será assim que o aluno consegue melhorar a sua prestação e evoluir na sua aprendizagem, tendo conhecimento dos seus progressos e aprendizagens pelo *feedback* pedagógico fornecido pelo docente.

À medida que ganhava mais confiança na prática letiva e verificava que os alunos facilmente seguiam as regras e rotinas implementadas, este modelo foi sendo utilizado pontualmente, e foi implementado algumas variantes do MED com metodologias mais ativas e motivadoras para a aprendizagem dos alunos.

Modelo de Educação Desportiva

Segundo Araújo (2017), o MED promove a aquisição do conhecimento e da motivação nos alunos, permitindo um desenvolvimento pessoal e social, baseado na cooperação, responsabilidade e autonomia. Em 1987, Siedentop, criador deste modelo, permitiu, deste modo, que a prática escolar da EF fosse uma forma de sociabilização pelo desporto, pois concedia aos alunos a oportunidade de se envolverem ativamente na prática desportiva, proporcionando-lhes vivências autênticas e motivadoras para um trabalho de equipa.

Siedentop (1998) integrou seis características do desporto institucionalizado no Modelo de Educação Desportiva, para garantir a autenticidade das experiências desportivas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e os eventos culminantes (Figura 2).

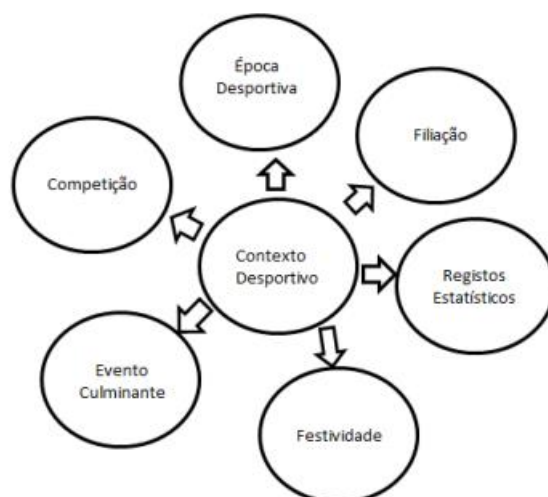


Figura 2: Modelo de Educação Desportiva (MED)

O MED veio contrapor o modelo tradicional (MID) apresentando-se, assim, como um modelo baseado em ideias construtivistas, assente também na teoria da aprendizagem cooperativa em que os alunos acabam por promover atitudes e competências cooperativas entre si. No processo de ensino e aprendizagem, o MED foi de encontro a estratégias menos formais, mais significativas e autênticas. A planificação das UD's do 11º A e do 5ºB, assentaram no jogo, com uma vertente lúdica e competitiva de modo a conquistar os

alunos para a prática do exercício da atividade desportiva, tal como, a elaboração de competição através do “campo do rei”, onde quem ganha se aproxima ao campo principal e quem perde desce. De destacar que, por vezes, contávamos com a presença de alguns alunos na função de árbitro, com o intuito de entender melhor sobre os conteúdos abordados. Neste contexto, foi sempre com o propósito de contextualizar e proporcionar experiências com significado para os alunos, permitindo uma aprendizagem mais eficaz (Tavares, 2013).

Seguindo estas seis características, em referência ao 11º A, pretendeu-se que os alunos experienciassem a filiação nas equipas em todas as UD's (futebol, badminton, voleibol e ginástica), assumindo as diferentes funções (Siedentop, 2002), como jogador, árbitro e capitão, cooperando entre si para o alcance de melhores resultados aquando da competição. Para tal, foi necessário não descorar a aplicação do modelo na organização e gestão dos alunos em relação aos diversos papéis (Araújo, 2015), de maneira que a autenticidade do processo de aprendizagem se mantivesse (Pill et al., 2012 cit por Araújo, 2015), existindo equilíbrio competitivo, cooperação e entreajuda (Siedentop, 1998).

Desta forma, na implementação de algumas variantes do MED, pretendeu-se que os alunos fossem ativos na coordenação e organização das atividades, bem como na implementação da inclusão real de todos pela representação dos diferentes papéis. O trabalho em equipa permitiu o envolvimento ativo na evolução da competência do aluno ao longo do jogo, do seu domínio motor, cognitivo e sócio afetivo. Deste modo, procurou-se que os alunos desenvolvessem competências e valores desportivos de *fairplay*, que estivessem motivados e aprendessem conceitos e conteúdos específicos no âmbito do desporto.

O objetivo do MED consistiu, assim, em formar alunos entusiastas, cultos e competentes através da transferência de autonomia e responsabilidade do professor para o aluno (Siedentop, et al., cit por Guijarro, et al. 2020).

Nas reflexões resultantes da tentativa de aplicação do MED, foi verificado que a existência de um quadro de competição formal, na respetiva UD de ginástica, permitiu a participação equilibrada dos alunos e pelo registo da pontuação as equipas puderam visualizar a sua prestação e progresso, conferindo à atividade a sua devida importância. No entanto, é de salientar a demora nas sequências que eram criadas.

Ao implementar o momento da festividade (comemoração), conseguiu-se desenvolver nos alunos experiências positivas que aumentaram o interesse pela prática desportiva e até mesmo pela modalidade que não é vista como a mais motivante. Com o evento culminante criou-se também a possibilidade de recriação de um ambiente idêntico

a uma final competitiva. Aqui, foi valorizado o reconhecimento das vitórias e do desempenho dos alunos, com a atribuição de classificações no pódio. É, igualmente, importante notabilizar que a OC e os outros dois EE exerceram a função de júris.

No que concerne ao MED aplicado pelo NPES no 11ºB, através do Projeto de Intervenção, na modalidade de Ginástica de Solo e de Badminton, tiveram momentos bem conseguidos, tendo sido possível utilizar o modelo em toda a sua dimensão.

Considero, que a implementação do MED, exigiu do professor uma atenção constante no surgimento de situações imprevisíveis e, tal facto, levou a que reorientássemos estratégias, adaptando-as ao nível, idade dos alunos e aos programas letivos a cumprir.

Durante a aplicação deste modelo, observou-se que a construção de um compromisso com a aprendizagem dos alunos aumentou, bem como o crescer da motivação, e a integração plena dos elementos do grupo. Tal, originou um elevado entusiasmo por parte dos mesmos na realização das tarefas e interesse em experienciar o MED na sua plenitude. Esta perceção corrobora com Araújo (2017), ao referir que a aplicação deste modelo fortalece o desenvolvimento de atitudes e valores, como a igualdade, imparcialidade, integridade, *fairplay*, motivação e entusiasmo nos alunos. Este desenvolvimento foi gerado pela mudança de papéis nos alunos. Estes deixaram de se ver como meros alunos/jogadores e passaram a estar, também, no papel de observadores e treinadores, competindo para um objetivo, indo de encontro à aprendizagem cooperativa (Metzler, 2017).

Contudo, é de reforçar que um modelo centrado no estudante, que exige dele uma maior participação e o coloca em papéis diversificados, não dispensa o professor de ensinar, bem pelo contrário. Na realidade, este Modelo não prevê menos ensino do que se tratasse de um modelo de instrução centrado no professor, como é o caso do Modelo de Instrução Direta (Siedentop et al., 2011). Isto porque:

“In Sport Education, when students take on the role of team coach, referee, or manager (i.e., a nonplaying role), they need to learn what the role entails and get opportunities to play the role” (Siedentop et al., 2011, p. 22).

4.1.3 Planeamento

O desenvolvimento da planificação anual é um processo indiscutível na vida profissional de qualquer docente. A colocação de metas e objetivos a atingir, fazem parte do processo de desenvolvimento e planeamento do docente com objetivo de oferecer aulas mais dinâmicas e produtivas aos alunos. Estes planeamentos foram ajustados, tendo sempre em consideração as recomendações da Direção-Geral de Saúde e as aprendizagens essenciais dos alunos.

A Planificação anual emergiu numa primeira fase das decisões do grupo de EF, na qual foram analisadas quais as modalidades a lecionar em cada período, atendendo ao mapa de ocupação horária dos professores da utilização dos espaços desportivos, onde verificamos quantos estão a lecionar e quem, para podermos dar seguimento a modalidade a abordar.

No início do ano letivo, foi feita a retificação da composição curricular do 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário de acordo com o calendário escolar, onde constavam os anos, as áreas (atividades físicas, aptidão física e conhecimento), respetivas matérias e número de aulas previstas. Foram, também, analisados outros documentos estruturantes e orientadores com o propósito de auxílio no decorrer do ano, esses são:

- Programa de EF – Aprendizagens Essências;
- Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória;
- Autonomia e Flexibilidade Curricular;
- Educação Inclusiva;
- Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania;
- Regulamento Interno;
- Projeto Educativo de Escola;
- Plano Anual de Atividades;
- Critérios de Avaliação (alunos com e sem atestado médico).

O Programa Nacional de EF é um documento de enorme importância pois é possível estruturar os conteúdos a partir do mesmo como afirma Roldão & Almeida (2018), os programas nacionais constituem o currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir, adequando às finalidades dos objetivos das escolas e do sistema.

O Plano Anual de Atividades torna-se importante na medida em que aí se encontram todas as atividades elaboradas durante o ano letivo, facilitando o planeamento das aulas de EF, uma vez que através dele é possível verificar se existem atividades sobrepostas nas nossas aulas. Este documento é aprovado na fase inicial do ano letivo, com o objetivo da planificação das atividades para o respetivo ano.

Relativamente ao planeamento tivemos a oportunidade de elaborar diversos documentos a curto, médio e longo prazo, onde vários destes foram realizados ao longo do ano, tais como: planos de aula, unidades didáticas, grelhas de avaliação diagnóstica, sumativa, formativa, seleção dos modelos de ensino a utilizar e outros. Nos primeiros documentos o importante foi contabilizar o número de aulas, distribuição de conteúdos, organização e seleção de exercícios de acordo com objetivos traçados e posteriormente a avaliação com recurso a grelhas de avaliação com os conteúdos e critérios previamente delineados.

Prosseguindo na área do planeamento, iremos abordar três documentos que consideramos ser importantes durante a nossa atividade como EE.

Planeamento anual

O planeamento anual é crucial para a organização durante o ano letivo, cabe a este documento orientar e distribuir um conjunto de modalidades e tempos letivos de modo a sustentar posteriormente a UD. Segundo Bento (2003), na elaboração do ensino, o planeamento anual constitui o primeiro passo do planeamento.

O planeamento é definido previamente, este documento é apresentado no início do ano letivo aos encarregados de educação como forma de orientação para os mesmos, contudo é um documento flexível e ajustável perante as adversidades que possam ocorrer. Após a conclusão das tarefas letivas, realiza-se a análise e balanço do ano, de modo a organizar e definir o próximo ano letivo.

Relativamente ao trabalho realizado pelo NPES neste documento, estes efetuaram a distribuição dos conteúdos, nomeadamente, a repartição das UD's ao longo dos três períodos bem como o número de tempos letivos e mudança da nomenclatura nos critérios de avaliação.

Em média foram realizadas três modalidades, por período, sendo que havia a possibilidade de usufruir de 15 aulas na matéria de melhoria da atividade física. Esta era considerada como parte integrante da área de aptidão física, cabendo ao EE definir o que pretendia lecionar. Por exemplo, no primeiro período no 11ºano foram lecionadas aulas de grupo com trabalho de força e no segundo período optamos pelo mesmo contexto, só que mais direcionado para a vertente da resistência e coordenação motora. Este tipo de aulas permitiu a aquisição de novos conhecimentos teórico-práticos por parte dos alunos, aumentando assim a sua motivação nas aulas de EF, como define Pinheiro et al. (2013) como fundamental que o departamento de EF amplie o leque de atividades que proporcionem vivências positivas, aumentando a participação dos alunos constituindo um fator importante para o aumento de sentimentos positivos em relação à EF.

No pavilhão desportivo, na sala dos professores de EF, está exposta a calendarização referente à ocupação dos tempos letivos, onde o EE vai articular simultaneamente a ocupação do espaço com os outros professores (como referido anteriormente). Devido à não existência de *roulement* nas instalações na EBSLM, a gestão é definida verbalmente pelo grupo de EF, articulando assim a ocupação dos espaços desportivos.

Consideramos que o planeamento anual é um documento orientador para o Professor de EF no qual poderão existir reajustes e alterações de modo a melhorar a prática pedagógica.

Plano de aula

Os planos são documentos pessoais desenvolvidos pelo professor com o objetivo de o apoiar na realização da aula. Este deve ser ajustado ao nível das capacidades motoras dos alunos, respeitando o desenvolvimento dos mesmos tendo em consideração o material e instalações oferecidas pela escola. No entanto, cada turma tem o seu ritmo de aprendizagem, pois existem variáveis, tais como, desenvolvimento cognitivo, decorrentes do processo educativo, que influenciam a aquisição e a transferência dos conteúdos lecionados. Neste sentido o EE deve dominar e interpretar os conteúdos planificados no plano de aula, conhecendo-os, facilitando a sua transmissão. Gülten (2013) afirma ser um desafio planear uma aula porque é preciso determinar os objetivos, seleção e organização das atividades apropriadas para o nível da turma e seus interesses.

Importa mencionar que no nosso entender, a essência do plano de aula está na lógica dos exercícios propostos, que visam atingir os objetivos da aula. O encadeamento dado ao longo da mesma, no momento da transição entre exercícios e a progressão pedagógica, aliado à preocupação com um elevado tempo de empenhamento motor são aspetos que temos de ter em conta na sua elaboração. Para isso, recorremos a uma reflexão de uma aula lecionada de futebol, realizada pelos próprios alunos do 11º A com uma espécie de análise *SWOT*, com objetivo de evidenciar o elevado tempo solicitado em algumas situações de aprendizagem, bem como a adaptabilidade necessária em próximos momentos como os referidos.

“Relativamente a aula em si, em alguns momentos foi possível observar que a escolha do exercício inicial não foi a mais adequada no que respeita ao tempo de execução de cada aluno, pois convém que estejam sempre em desempenho motor e pouco tempo parados. Logo, considero um aspeto negativo a parte inicial (aquecimento) pouco dinâmico e com elevado tempo solicitado. Aqui poderia ter abordado na ativação geral exercícios mais próximos do contexto de jogo, tendo em consideração os conteúdos abordados. Outro aspeto a realçar, embora os exercícios fossem criativos, não havia um âmbito de competitividade. Neste caso, uma opção que poderia ser válida, seria iniciar a aula com o aquecimento em forma de jogo e posteriormente, ir progredindo para exercícios que solicitem componente competitiva.” (Reflexão de aula nº 6 e 7).

Nos aspetos mencionados consideramos que houve uma evolução desde o momento que começamos a lecionar até ao momento atual.

O momento reflexivo no final de cada aula, juntamente com a supervisão do plano de aula por parte da OC e do NPES foram fundamentais para o nosso crescimento,

traduzindo as críticas proferidas pelos observadores das aulas, em opiniões construtivistas no sentido de produzir conhecimento.

Unidades didáticas

As UD são paralelamente aos planos de aula um documento orientador e estruturador de conteúdos, o qual serve para os clarificar de modo a melhorar as práticas dos alunos. No sentido de ajudar a dispor e clarificar os conteúdos das diversas UD ao longo do ano, utilizamos uma grelha adaptada, estruturando assim as matérias programáticas. Para Bento (2003), as unidades didáticas são parte essenciais do programa de uma disciplina, constituindo unidades fundamentais do processo pedagógico.

Assim, procura-se responder às necessidades dos educandos, aos objetivos previamente determinados pelo Programa Nacional de EF através da incorporação de estratégias que se revelem exequíveis e que potencializem o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta as características da escola onde nos encontramos. Logo, após definição dos objetivos didáticos e os conteúdos que servem de enlace técnico para o conseguir, as atividades de aprendizagem constituem a via real através do qual os alunos chegarão da melhor forma ao domínio dos conteúdos e objetivos selecionados.

Para Silva (2009) o planeamento no ensino é organizado por UD compostas por justificação da disciplina, conteúdos, objetivos gerais e específicos, metodologias e avaliação todos ligados a conceção do professor tendo como princípio básico a função da escola e especificidade das disciplinas e objetivos pedagógicos.

As UD englobam 5 fases distintas, começando na avaliação diagnóstica, onde a partir da observação conseguimos verificar o nível geral da turma anotando os casos mais “problemáticos”, a introdução/transmissão que permite a abordagem a novos conteúdos, a exercitação como momentos no qual o aluno pode melhorar os conteúdos abordados, a consolidação onde o retira-se algumas dúvidas sobre a modalidade ou técnica de execução e por fim, a avaliação sumativa onde se pretende verificar a evolução do aluno ao longo da UD.

A construção da UD tornou-se num momento difícil da PES, pela dificuldade em prever o tempo necessário para a transmissão dos conteúdos programáticos bem como a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos. Assim, foi necessário ajustar o tempo aplicado a cada conteúdo ao longo da mesma.

Por fim, é de referir que foram elaboradas as UD do presente ano letivo, após verificar as características da turma e a avaliação diagnóstica. Este documento possibilitou uma maior organização no que toca à distribuição dos conteúdos nas diversas modalidades.

4.1.4 Realização

4.1.4.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Iniciando na organização das UD's e das aulas, procurou-se introduzir em circunstância concretas, com as turmas, tudo o que foi perspectivado e idealizado. Uma das particularidades que mereceu maior alerta, logo no princípio da PES, foi a orientação clara aos estudantes, para que desempenhassem acertadamente a tarefa recomendada.

Todo o método de instrução e aprendizagem foi razão de balanço, não só pelas reflexões diárias, mas também pela OC, no que concerne ao planeamento das aulas (objetivos, conteúdos, atividades propostas, gestão de espaço, tempo e material), à gestão da aula, de maneira a adquirir uma agradável cadência e ambiente de aula (organização e distribuição prévia de material no espaço físico, a implementação de regras e o tempo de empenhamento motor dos alunos nas atividades), e à instrução transmitida aos alunos no que respeita aos conteúdos.

Quanto à postura e à boa colocação de voz, estas foram a indicação de partida para poder concretizar as orientações fundamentais e, simultaneamente, obter a concentração e envolvimento dos estudantes, o que originou, na grande maioria das aulas, um clima agradável de aprendizagem, impedindo qualquer contrariedade de indisciplina. Previamente, identificou-se alguma vulnerabilidade emocional no diálogo com os alunos, que se achou por bem não manifestar, apesar de ter a perceção que a linguagem e a posicionamento corporal emitiram uma visível seriedade/firmeza e o cuidado incessante em monitorar a turma em todos os momentos de prática. Entretanto, com o desenrolar das aulas, foi-se obtendo mais convicção em administrar a voz e a postura corporal. Essa circunstância, acarretou a concretização das tarefas exigidas nas UD's e planos de aula, a par da implicação de normas que autorizaram intercalar a atenção e a concentração dos discentes. Logo, foi compreensível e evidente a motivação espalhada nos estudantes para a prática das aulas.

Deste modo, sobre a instrução, planeou-se ser assertivo e direto no manuseio da voz, por forma a que todos os alunos a conseguissem escutar. No decurso, deduziu-se que através da boa aplicação da voz todos os estudantes compreendiam as normas. Ocasionalmente, foi indispensável colocar uma voz mais autoritária e de liderança, aquando de ações desapropriadas no desenrolar das aulas. Os alunos cumpriram integralmente todas as instruções, mesmo quando ocorreram situações de advertências.

Com o propósito de complementar, para objetivar certas fases da instrução de forma explícita e sucinta, citando alguns casos, nas tarefas gímnicas, foi fornecido

pequenos cartões demonstrando as mais variadas técnicas dos rolamentos. Este foi inquestionavelmente uma técnica ousada e mais perceptível, que proporcionou aos alunos a aplicação pretendida na atividade, visto que observava, também, um dos alunos que praticava a modalidade a realizar as habilidades.

Identificou-se também que os estudantes partilhavam experiências nas atividades, no decurso das aulas e que estes encontravam-se aplicados em tudo o que foi delineado. Sentiu-se, portanto, que os alunos viam o professor como *role model* e *role mentor*. McKinsey (2016), valida esta relação entre docente e estudantes que se designa fundamental para a aprendizagem e o êxito do processo formativo.

Em relação ao *feedback* prestado ao longo das aulas foi igualmente importante como medida de aprendizagem, em virtude de que serviu como uma fórmula de polir o comportamento do aluno, sendo usufruído nas ocasiões oportunas. Em referência ao *feedback*, a intervenção realizada, no decurso das tarefas, influenciou positivamente o clima de aula e, dessa forma, foi conquistado o vínculo interpessoal professor-aluno (Aparicio, et al., 2020). Em menção à qualidade do mesmo, este foi apresentado aos alunos pautando-se por ser coerente e preciso, de maneira a aprimorar o rendimento nas diferentes atividades.

Consequentemente, a ação como professor foi-se, frequentemente, apetrechando com *feedbacks* diferenciados, com propósito assertivo e corretivo, de contribuição comportamental desejável, encorajando os alunos para vencerem os seus receios na prática dos exercícios e a não resignarem. Portanto, este foi praticado desde o princípio e no decorrer das aulas, conseguindo-se estabilizar ritmos de aulas mais dinâmicas, levando os alunos ao comprometimento no processo e por consequência, o sucesso planeado.

No seguimento, procurou-se adequar os *feedbacks*, sendo imprescindível no reforço do comportamento que foi idealizado, assim como, em alterar um posicionamento inoportuno, o que foi conseguido com os alunos. Procurou-se assim, com este, jamais desmotivar o aluno, nem o confundir com as sugestões do professor (Flores, 2009). Por este ângulo o conceito utilizado foi de encontro do que é explicado por Quina et al. (1995) que estabelecem o *feedback* como uma forma de troca e comunicação com os alunos.

No papel de EE acredita-se que foi bem conduzida a duração dos exercícios elaborados e ao ajustamento rápido dos mesmos, originando um clima benéfico à aprendizagem em que as aulas ocorreram espontaneamente. Tendo sido, de certa forma, responsável por proporcionar um ambiente auspicioso de modo que existisse compreensão e colaboração dos discentes, de maneira que estes conseguissem assimilar

as finalidades das aprendizagens propostas (Claver, et al., 2020). Tal como, com a tentativa de implementação do MED, pôde-se observar a cooperação positiva entre os estudantes e a transformação de atitude diante da aprendizagem, mostrando-se aplicados e dedicados.

Pode-se identificar que a razão de terem sido elaborados planos de aula congruentes também possibilitou conduzir de uma forma mais acertada as tarefas. A disposição e repartição antecipada de material no espaço físico, a aplicação de normas e predisposição da duração do envolvimento motor dos discentes nas aulas, bem como a instrução para as atividades sugeridas foram significativas para estabelecer o cumprimento no desempenho das tarefas e concretização das diretrizes, que motivou hábitos satisfatórios nos alunos (Resende, et al., 2015). Do mesmo modo focou-se em empregar, sem exceção, a prática desportiva com finalidade de incentivo para a disciplina e ajustamento de comportamentos.

Relativamente à gestão de implementação de rotinas, estas acompanharam as recomendações da Direção-Geral de Saúde no que toca ao Covid-19, principalmente, até o final do 2º período. Seguiu-se também as regras de implementação nas diferentes modalidades (no Badminton não baterem com a raquete no chão ou na rede; no Basquetebol e Voleibol não chutarem a bola com o pé). Quanto às normas gerais de participação nas aulas, não podiam trazer relógios, pulseiras ou colares, não podiam estar com pastilhas elásticas na aula, entre outros aspetos relevantes para o bom funcionamento da mesma.

Com o âmbito de beneficiar o clima da aula e conquistar o domínio disciplinar da turma, promoveu-se estratégias de ensino dinâmicas, desde a prática das tarefas à utilização de recursos digitais, tais como o *Youtube*, tanto em aulas presenciais como em sala de aula (Projeto PRESSE), que mantiveram os alunos dedicados, atentos e participativos na aula. Desta forma foi conseguido moldar determinadas ações e condutas desapropriadas que debilitavam um satisfatório andamento da aula. Tal como no 11ºA, os alunos cuja atividade não lhes cativava, viram-se interessados e interativos com a inclusão destes métodos digitais. As aplicações destes métodos de ensino inovadores foram fundamentais para gerar um enquadramento de sala apropriado para concretização das tarefas de aprendizagem.

No global, considera-se que foi criada capacidade total em constituir um bom relacionamento com as duas turmas (5º B e 11º A), ganhando a confiança dos alunos, não só nas aulas, mas inclusive nos intervalos, incluindo pela partilha e conversas dos seus problemas (tendo sido apercebido que certos estudantes se sentiam melhor após partilhar

alguns problemas). Vivenciou-se, portanto, próximo dos alunos uma afinidade e um convívio agradável que os guiava, algumas vezes, à procura do docente fora do contexto de aula na busca de indicação profissional e de consultoria, ou por terem curiosidade nas práticas físico-desportivas das atividades lúdicas elaboradas pelo NPES.

No que se refere às rotinas de trabalho, estas foram analisadas e programadas semanalmente procurando efetivar os planos de aula realizados para cada turma, bem como o seu desempenho rigoroso ao longo da PES.

Porém, ocasionalmente, nasceu a necessidade de ajustes tendo em consideração inúmeras circunstâncias, tais como, a meteorologia, aos alunos mais cansados devido as modalidades que praticam fora do contexto escolar, o pouco espaço para a lecionação em virtude da divisão do espaço com outras turmas. Estas adversidades foram uma inquietação que causaram alguns conflitos emocionais, primordialmente, pela condição de consumir ajustamentos, *in loco*, que poderiam criar um descontentamento da turma e alguma desordem das normas estabelecidas. Apesar de alguma ansiedade e desconforto causados pelos reajustes inopinados na aula, pôde-se constatar que estes próprios constrangimentos colocavam à prova e fortalecia a confiança do professor, particularmente nas qualidades de adaptação, que fortaleceram o desenvolver da minha IP.

As reflexões de aula estiveram no suporte de preparação de uma familiaridade com o processo de ensino e aprendizagem, as tarefas em si e os estudantes. Esta ligação permitiu envolver melhor o universo educativo, o seu desempenho, os alunos e as suas consequências (Martiny & Gomes, 2014).

4.1.5 Avaliação

A avaliação possuiu uma diversidade de tarefas e elementos onde os estudantes dispuseram das ocasiões de demonstrar o seu conhecimento, as suas competências e utilização de conteúdos num determinado contexto (Fisher & Frey cit por Scherer, 2016). Todo o procedimento qualificativo tornou-se num processo em sobremodo pedagógico, ambientado no método de ensino e aprendizagem do discente, com o intuito de firmar o aprimoramento das aprendizagens, assim como aperfeiçoar o ensino e aprendizagem.

Segundo Fernandes (2019), o objetivo da avaliação pedagógica acarreta a premência de avaliar com a intenção de desenvolver as aprendizagens dos alunos e, de outra forma, classificar fazendo-se um levantamento relativamente à capacidade das aprendizagens realizadas pelos estudantes num determinado período.

Deste modo, a avaliação dos alunos foi um dos aspetos a ter em consideração neste processo de aprender a ensinar, dado que, no término de cada período, para além da

avaliação manifestar numa apreciação quantitativa imposta aos alunos, refletia-se também numa autorreflexão contínua a respeito das práticas asseguradas aos mesmos, da capacidade das tarefas de aprendizagem e dedicação, acatamento de regras e comprometimento dos alunos em EF. O processo de avaliação pode ser percebido como um método pedagógico, que limita em si uma *“comparação entre o produzido e o realizado”* incorporando as modalidades de avaliação, formativa e sumativa (Santos & Pinto, 2018). Podemos então alegar que *“a avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.”* (Sant’anna, 2013, p.7).

No que concerne aos critérios estabelecidos pela EBSLM no grupo disciplinar de EF, estas consideraram como pilar as aprendizagens Essenciais e Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil do Aluno, sintetizando num documento orientador da escola referente aos critérios de avaliação. Foi neste escrito que se estabeleceu, antes de tudo, o ato avaliativo dos alunos do 11º A, com a utilização de avaliações diagnósticas, formativas (informais) e sumativas. Nesta sequência, os estudantes foram avaliados em três campos equivalentes a 100% da classificação final:

- Atividade Física 50% - (ex. andebol, dança e voleibol);
- Aptidão Física 20% - (ex. resistência, flexibilidade, força e os testes FIT-escola);
- Conhecimentos 10% - (ex. regras e os termos específicos inerentes às diferentes modalidades);
- 20% pela assiduidade, empenho, comportamento e cumprimento de regras).

Relativamente ao 5º B:

- Atividade Física 40% - (ex. futebol, ginástica de aparelhos e Jogos coletivos);
- Aptidão Física 20% - (ex. resistência, flexibilidade, força e os testes FIT-escola);
- Conhecimentos 10% - (ex. regras e os termos específicos inerentes às diferentes modalidades);
- 30% pela assiduidade, empenho, comportamento e cumprimento de regras).

As idealizações de critérios de avaliação foram efetivamente relevantes, no sentido em que os estudantes tiveram possibilidade de almejar o que foi ensinado e desenvolvido

em aula, de maneira a alcançar o êxito na sua prática. A avaliação teve em consideração o compartilhamento dos propósitos de aprendizagem e referentes critérios de avaliação, dando a conhecer aos discentes a sua evolução e resultados nomeadamente através das apreciações, de forma a conduzir o aluno ao sucesso, numa conceção integradora e continuada (Tannehill et al., 2014).

Conforme mencionado acima, e como disposto no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril, atendeu-se às avaliações diagnóstica (verificação de conteúdos), formativa (verificação do processo em todas as aulas de forma informal), e, por fim, sumativa (resultado tendo em conta os conteúdos definidos).

A avaliação diagnóstica ocorria sempre que necessário no princípio de cada modalidade, com o objetivo de sustentar a resolução dos planos didáticos, de meios que possibilitavam a individualização pedagógica, a ultrapassagem de potenciais contrariedades dos estudantes, o favorecimento da sua inclusão/orientação escolar e vocacional, de acordo com o documento orientador da EBSLM. O auxílio à *check list*, a avaliação diagnóstica, contribuiu para a compreensão referente às necessidades dos alunos, de forma a conseguir uma dedução fundamentada de cada um e refletir acerca das tomadas de decisões do professor, sobre os propósitos e respetivas orientações. Todavia, foi-se tendo cada vez mais segurança e a *check list* parou de ser um componente essencial para as anotações do docente, dado que havia a todo o momento um ajuste oral com a OC em relação a avaliação diagnóstica de cada estudante, sinalizando-os nos níveis de aprendizagem introdutório, elementar ou avançado em cada modalidade. Desta forma, pôde-se associar naturalmente os alunos em categorias, tendo como apoio o nível de aprendizagem que se situavam. Entretanto, em algumas ocasiões, a *check list* continuou a ser relevante no reconhecimento de casos de aprendizagens díspares, especificamente na verificação do progresso de aprendizagens distintas entre os estudantes, quando tencionava aperfeiçoar o registo do crescimento dos mesmos.

A avaliação formativa foi igualmente relevante, numa perspetiva pedagógica com o intuito de firmar o discente no crescimento das suas aprendizagens, simultaneamente, adaptar as estratégias e metodologias elaboradas, permitindo-nos retirar referências pormenorizadas sobre a sua performance. Nesta circunstância, foi aplicada com frequência a “Observação Direta”, com apontamentos em praticamente todas as aulas, que se exteriorizavam na reflexão de aula, juntamente com os restantes EE e a OC, além de realizar o registo no dossiê individual.

Logo, para Chng e Lund (2018) a prática da Avaliação Formativa passa por duas maneiras: como monitorização de todas as atividades efetuadas pelo docente e discente,

pelos elementos usados nas recolhas do *feedback* de atividades de ensino e aprendizagem implementada; e como indicadores utilizados para moldar o ensino ao encontro das necessidades dos estudantes. A utilização da Avaliação Formativa com o recurso ao *feedback* aprimorou a dinâmica de momentos de instrução no decurso da prática letiva, bem como no cumprimento das planificações das UD's e conteúdos a ensinar.

Empregou-se o *feed-up* (o intuito é esclarecer as aprendizagens e parâmetros) nas aulas, traduzindo-se por um conjunto de *feedback* eficiente em que implicou a instituição de um objetivo perceptível para os alunos entenderem a finalidade a alcançar. Identificou-se que os discentes estiveram mais sujeitos a se focarem nas atividades das aprendizagens solicitadas, determinando uma intenção na sua aprendizagem (Frey & Fisher, 2009).

Procurei, também, implementar atividades promotoras de aprendizagem que facilitavam esta avaliação formativa (Fernandes, 2006), ao sugerir, eventualmente, exercícios mais analíticos nas UD's e jogos mais reduzidos de forma a efetuar a reformulação dos conteúdos, recorrendo diversas vezes ao questionamento no decorrer das tarefas, assim como permitir a demonstração por parte dos alunos.

No que toca a avaliação sumativa, esta permitiu-nos desenvolver uma apuração do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, ao realizar uma apreciação entre o ponto de partida e de chegada das suas aquisições. Logo, traduziu-se na elaboração de uma ponderação geral sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como finalidades: a tomada de decisão sobre a progressão do aluno, a reorientação do percurso educativo e a classificação da modalidade. O intuito foi recolher informações de forma refletida, sendo ponderadas todas essas referências imprescindíveis na classificação dos alunos (Fernandes, 2019). Esta cingiu-se em dar dados sobre o nível da aprendizagem num tempo específico, ao invés de se focalizar no impacto de uma aprendizagem contínua como na avaliação formativa (Dolin & Evans, 2018).

A avaliação sumativa ocorreu no final de uma UD, com o levantamento de toda a informação através dos instrumentos utilizados, tais como, (escala de apreciação, lista de verificação e questões teórico-práticas de aula), indo de encontro aos propósitos das aprendizagens do aluno, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e dos critérios específicos do grupo disciplinar de EF. Esta ocorria com a nomeação das respetivas datas e a escolha exata de critérios de observação para que os alunos soubessem evidentemente de que forma seriam avaliados. Estas avaliações funcionavam numa escala quantitativa (no 5º ano de 1-5; e no 11º ano de 0-20 valores), sendo que dessa maneira, o docente foi capaz de entender cada progresso de forma individual, tal como, adquirir uma referência fundamentada dos resultados de cada um, em todos os conteúdos lecionados.

Consequentemente, o processo que abrangeu a avaliação sumativa passou por um registo contínuo. Aqui foi-se dispondo as anotações relacionadas aos momentos da avaliação sumativa (testes e avaliações práticas), ainda os registos das avaliações do *Fitescola* e o desempenho dos alunos durante todas as aulas. Interessa referir que o *Fitescola* é uma plataforma online que apresenta diversas baterias de testes, tais como: a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular, que permite a avaliação da aptidão física e da atividade física nas crianças e adolescentes (Vieira et al., 2016).

Os processos de autoavaliação no final de cada UD foram também relevantes, na medida em que se tem a noção das expectativas dos estudantes, conseguindo que estes arrecadassem saberes e aprendizagens em todas as atividades elaboradas durante o ano letivo.

Posto isso, em suma, a avaliação para a aprendizagem é assim o processo “*da procura e interpretação de evidências para uso dos alunos e para os professores decidirem onde é que os alunos se encontram na sua aprendizagem, para onde caminham e qual a melhor forma de lá chegar.*” (Assessment Reform Group, 2002).

4.2 Projeto de Intervenção

Outra parte integrante da PES foi a participação e implementação ativa de um projeto de intervenção. Enquanto NPES escolhemos a aplicação do projeto de intervenção direcionado pelo Professor Doutor Bruno Oliveira, que consistiu em compreender a relação pedagógica entre professor-aluno. No decorrer do 2º período, o NPES optou por realizar a intervenção em aulas de Badminton e ginástica na turma do 11º B (Prof. Ricardo Velho).

Ao observar as lacunas existentes na literatura sobre a relação pedagógica entre EE e alunos na disciplina de Educação Física, bem como a exploração limitada de novas estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem, notou-se a viabilidade de elaborar um propósito de pesquisa com ênfase na disseminação do conhecimento sobre a importância de uma abordagem assertiva em relação ao modo como se desenvolve e mantém-se o vínculo pedagógico com os alunos, conjuntamente com o papel assumido no decorrer da prática. Por conseguinte, optou-se pelo projeto “*A Construção da Relação Pedagógica entre Estudantes Estagiários e alunos na disciplina de Educação Física*” apresentado pelo Professor Doutor Bruno Oliveira.

Relativamente a esta temática, o grupo da PES considerou-a de extrema importância, visto que a forma como se estabelece a relação pedagógica com os alunos terá influência nos resultados pedagógicos obtidos. Trindade (2009) reconhece que todo

o processo educativo é influenciado pelas relações interpessoais, resultando assim este processo da relação entre professor e aluno. A relação pedagógica é estabelecida e influenciada pelas normas e diretrizes do ministério da educação sendo adaptadas pela escola, indo ao encontro dos objetivos por esta traçados levando a uma aprendizagem dos alunos de acordo com os equipamentos e recursos humanos existentes no meio escolar (Postic, 2008).

Esta investigação de natureza qualitativa indagou compreender o papel assumido por um estudante-estagiário no decorrer da sua prática, em consonância com o modelo de ensino adotado para este projeto, neste caso o MED, e ainda apurar a forma como o mesmo desenvolve e mantém a relação pedagógica com os estudantes. Desta forma, procurou-se responder à questão: “Como é que as dimensões das relações pedagógicas se manifestam aquando do uso do MED?”.

Logo, através da análise dos dados, com a utilização de alguns métodos, tais como: a) observação participantes; b) notas de campo; c) entrevista semiestruturada, procurou-se ser capaz de descrever e compreender as situações observadas para, posteriormente, alcançar uma teoria com intuito de auxiliar a comunidade educativa na aplicação de estratégias de ensino mais assertivas e eficazes.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Durante o processo de EE reuniu-se diariamente com o NPES e a OC, de forma a progredir com a prática letiva enquanto docente. Nestas reuniões, o NPES retirou dúvidas com a OC, melhorou as UD's e planos de aula, trocou ideias e estratégias dinâmicas de gerenciamento das aulas e o OC tentou perceber em que ponto de situação os EE estavam aquando da realização de trabalhos propostos pelo SP, faculdade ou até mesmo por ele mesmo.

Nesse contexto, foi observada regularmente as aulas dos colegas EE, sendo estes momentos bastante importantes, pois além das observações serem uma das atividades a desenvolver quase diariamente, ao longo da PES, nestas observações, pôde-se identificar pontos cruciais no que toca à capacidade de gestão, organização, instrução, clima e disciplina na aula. Logo, ao observar os outros EE, paralelamente à reflexão diária acerca das aulas que ministrava, foi um elemento importante para lapidar a minha prática pedagógica.

Este âmbito constituinte da PES abrangeu a participação autónoma e ativa nas aulas do OC do 5º B e 11º A. Enquanto EE, pudemos colaborar também na preparação do material para as turmas do 8º ano na realização das provas de aferição que se realizaram neste ano letivo 2021/2022, no 3º período. Estes momentos de aprendizagem cooperativa, foram fundamentais, pois aprendeu-se muito observando metodologias de ensino e aprendizagem.

Enquanto parte integrante do NPES na EBSLM, contribuímos ainda com tarefas dinâmicas e motivadoras para os alunos em conjunto com o OC no âmbito do DE, mais propriamente na modalidade de basquetebol. Os treinos foram aplicados às segundas, terças e quintas-feiras. Os jogos aos sábados na parte da manhã em escolas distintas. Tudo isto, com finalidade a promoção da atividade motora de todos os alunos (sub13 misto).

No decorrer deste ano letivo, participamos também na realização da atividade “Levante com Vida” (receção aos alunos do 4º ano), com o propósito de fazer a conhecer aos alunos o que a escola tem para oferecer referente a atividade física com uma aula de 30 minutos.

Foram dadas três aulas PRESSE ao 11º A e duas ao 5º B. Em relação ao 11º A, a ansiedade foi o tema abordado, devido aos problemas que a turma estava a passar ao nível do nervosismo antes das avaliações. A aula decorreu de forma positiva, tendo o professor recebido *feedback's* positivos da parte dos alunos, além de notar uma melhoria no

comportamento da turma no decorrer do ano.

Acerca do 5º B, o tema abordado foi o *Bullying*. Este foi escolhido em virtude dos problemas de intimidação sistemática com uma das alunas. Após a aula, foi notória a mudança de comportamento por parte da turma, tendo esta mostrado bastante sensibilidade com a temática.

Para o Evento Anual, em conjunto com o NPES do EBSLM, desenvolvemos a atividade de “Põe-te a Mexer” implementada no dia 5 de abril pelas 14:00 até as 16:00, sendo esta uma parte fundamental na PES. A atividade foi de total responsabilidade dos EE em parceria com um convidado especial, ligado a área da saúde. O objetivo da “Põe-te a Mexer” consistiu em sensibilizar os alunos em relação à importância, através de uma apresentação teórica envolvendo questões relacionadas com o tema e com uma parte prática com exercícios básicos que podem ser realizados em casa. Com esta atividade foi possível promover a promoção de aquisição de novas experiências como: a capacidade de orientação referente a importância da prática do exercício/atividade física e a expansão do próprio círculo social dos alunos, devido ao facto de este evento englobar vários ciclos de Ensino. O NPES procurou assim, através deste evento, fazer a diferença de forma positiva na escola e na vida dos jovens.

Com parceria com outros professores de EF e atendendo à situação pandémica atual, por forma a atenuar os riscos de propagação da doença, optamos que o Corta-Mato Escolar não fosse realizado da forma inicialmente prevista. Logo, cada professor de EF realizou a prova no seio da turma no decorrer da sua aula. Posteriormente, tivemos de enviar, em anexo Excel, os tempos dos alunos para poder indicar aqueles que iriam para a distrital. Neste, também acompanhamos os alunos de modo que eles soubessem o regulamento da prova (devidamente alterada devido a pandemia).

Como atividade para o terceiro período e com a parceria da professora de Filosofia do 11º A, realizou-se uma coreografia de dança para comemorar o Dia da Europa e homenagear a Ucrânia, sendo esta apresentada à toda comunidade envolvente da escola. Esta atividade foi contabilizada na nota da modalidade de dança do 3º período.

Por último, mas não menos importante, os EE contribuíram para a organização dos torneios de Voleibol 2x2 no 2º período, referente ao 2º ciclo, no qual participamos na montagem dos campos e na função de arbitragem. Quanto ao torneio de *StreetBasket* foi composta por turmas do 3º ciclo e secundário, onde as turmas dos 7º anos e 8º anos participavam num campeonato entre eles, os 9º anos jogavam entre si e o mesmo acontecia com o secundário. Nós, EE, exercemos a função de árbitros nesta atividade.

Em conclusão, no decorrer da PES, mantivemos ainda uma colaboração com a OC

e as Diretoras de Turma, no que respeita à partilha de informação, quer da avaliação dos alunos, os seus progressos nas aprendizagens, bem como, de situações de disciplina dos mesmos e de atividades que iria decorrer no ano letivo. Esta cooperação teve sempre como finalidade a melhoria das aprendizagens e a partilha de informação sempre que solicitada. A partilha de informação por parte da Diretora de Turma e da OC sobre as características particulares de cada aluno/turma e de todas as atividades que iriam decorrer durante o ano, permitiu-nos ajustar metodologias de trabalho no decorrer das intervenções. Portanto, considero essa cooperação extremamente relevante para a boa atuação do EE em tudo o que estava inserido.

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

A profissão de docente vai além de organizar aulas e preparar as tarefas de acordo com os conteúdos estipulados no Programa Essencial de Educação Física. Assumir essa profissão inclui mais do que lecionar uma aula, é investigar estratégias e metodologias dinâmicas de motivação para a aprendizagem dos estudantes, é respeitar a missão da escola e do grupo de EF e, sobretudo, é colaborar e participar nas iniciativas propostas pela escola, neste caso, a EBSLM.

Deste modo, neste processo de envolvimento com a comunidade escolar, os professores são considerados como um exemplo a seguir, pelo que necessitamos ter em consideração que todos os nossos atos e atitudes devem estar em entendimento com os princípios e valores que tencionamos transmitir para os Homens e Mulheres do amanhã. Portanto, a interação entre docente e discente na escola é vista por toda a comunidade escolar, sendo de máxima relevância agir com congruência, especialmente no que concerne à conduta adequada.

A escola, além dos ensinamentos no que toca aos diferenciados conhecimentos abordados nas disciplinas é, igualmente, um espaço de aprendizagem social, tornando-se o lugar modelo para se obter o exemplo a seguir. Por conseguinte, é neste seguimento que os alunos desenvolvem as suas personalidades, princípios/valores e moldam as suas condutas sociais. Essas atitudes acabam por ser importante na confraternização, mediando os seus objetivos, como o de propiciar melhores condições nas relações pessoais de cada um (Rousseau, 2011).

Durante este tempo como EE senti que participei positivamente para o desenvolvimento dos meus alunos, quer pelo meio das minhas aulas (ex. com a introdução de exercícios ligados a coordenação, força e velocidade) no início das aulas, quer pela relação e intervenção com a comunidade escolar, onde tentei encorajar hábitos de vida

mais saudáveis. Através dos diálogos informais com os estudantes e a relação de confiança definida, percebi que alguns seguiram as minhas recomendações, motivando alguns alunos à prática do exercício físico fora da escola (ex. ginásio/musculação e até mesmo em casa).

Na aula de EF, devido a cultura desportiva iminente às características da disciplina, tentamos que estes absorvam valores desportivos, éticos e morais aplicando-os ao longo da sua formação enquanto cidadãos. Torna-se assim relevante sublinhar o papel da EF no meio escolar, sendo esta um pilar na formação do aluno, onde é possível manter um relacionamento próximo com o mesmo, onde este aprende a criar laços e fomentar o espírito colaborativo e de equipa, a controlar e gerir emoções e lidar com frustrações. As abordagens adotadas pelo professor dependem, em grande medida, dos objetivos, domínios, conteúdos e estilos de aprendizagem dos alunos, para que estes possam aprender de uma forma mais efetiva e agradável (Metzler, 2000). Contudo, o papel do professor não se esgota no fim de cada aula, o processo de desenvolvimento foi para lá das transferências de aprendizagens, tornando-se fundamental a boa relação com a comunidade escolar em todos os momentos e espaços dentro da EBSLM.

Começamos o ano letivo com o processo de planeamento e organização de documentos estruturantes essenciais para o processo de ensino, sendo este, práticas desfasadas do contexto ao qual estávamos familiarizados, considerando que o desenvolvimento se focou nessa área. Como referem Costa et al. (2013), esta falta de preparação tem de ser entendida como uma insuficiente preparação ao longo da sua formação inicial, onde os futuros professores ficam com expectativas irrealistas sobre o que deve ser feito para o exercício da profissão e da profissionalidade.

A nossa atuação foi muito para além da sala de aula e do processo de ensino, contabilizando a participação em várias reuniões, nomeadamente a geral de professores, de departamento, área disciplinar, de avaliação, ainda, na participação ativa nas atividades propostas e conduzidas pelo grupo de EF e na reestruturação do processo de ensino com menção à criação de estratégias que levassem os alunos a obterem as metas pretendidas. Logo, é de extrema importância as múltiplas tarefas que os professores desempenham na escola, nomeadamente a participação nos conselhos de turma, reuniões de departamento e de grupo disciplinares, direção de turma e participação no clube de DE. Achamos importante a função do diretor de turma, pois não é apenas um encargo administrativo, mas sim, um gestor de processo educativo dos alunos, fazendo a ligação com os Encarregados de Educação. É de salientar, também, que tivemos conhecimento de todas as tarefas inerentes a este cargo.

O trabalho desenvolvido junto das turmas entende-se como positivo, existindo bom ambiente nas aulas de EF e fora das mesmas, as expectativas foram de encontro com o desenvolvido ao longo do ano letivo, considerando que os assistentes operacionais, professores e alunos com que privamos contribuíram para o nosso desenvolvimento enquanto professor.

5.3 Socialização profissional e institucional

Em referência a socialização profissional, esta surge da formação de um conjunto de relações entre os indivíduos, no decorrer do compromisso profissional e na sociedade em que estão envolvidos, num dado período (Lopes, et al., 2014). Diante disso, este conjunto de relações aparecem, de forma formal ou informalmente, nos mais diversificados espaços que passam a fazer parte do espaço comum denominado de vivência em sociedade (Amaral, et al., 2014).

A partir do momento que fomos recebidos por toda a comunidade educativa de um modo recetível, com a ajuda da OC, que nos apresentou a todos os docentes e auxiliares, ao Diretor da EBSLM e ao Grupo disciplinar de EF. Originar este local de socialização, com antecedência, foi relevante, na medida em que nos demos a conhecer enquanto pessoas e profissionais, bem como, conhecemos e nos relacionamos com os restantes. Por opção, nos momentos em que estava na PES, chegava um pouco mais cedo, de forma a criar momentos de convívio com os funcionários e alunos de outras turmas. Foram estes períodos que marcaram a minha presença na escola, quer a nível pessoal, quer profissional.

No que toca à interação com os alunos, em todas as atividades realizadas na escola, estas permitiram-me conhecer vários alunos para além das turmas a que lecionei, colaborando para um clima positivo que marcou a minha presença na mesma. Percebi que nasceu um ambiente de afetividade e respeito com todos os alunos na medida em que nos momentos informais, estes procuravam pelo professor para conversar, sociabilizar e mostrarem o seu bom desempenho nas outras disciplinas ou atividades.

Em relação às três dimensões da socialização definidas por Resende (2011), na dimensão pessoal, prezei e atendi toda a comunidade educativa, soube diferenciar os problemas pessoais da minha atividade na escola e fui capaz de refletir e ajustar metodologias de modo a colmatar as necessidades e ritmos dos alunos (ex. exercícios por níveis de aprendizagem), tal como as necessidades referentes ao grupo disciplinar da EF de ocupação e gerenciamento do espaço de prática. Sobre a dimensão para a cidadania, juntamente com os colegas, assumimos um comportamento que conduzia valores e

cumprimento de regras, tais como, ser assíduo/pontual e ajudar os funcionários na arrumação do material, tendo sido modelos a que os estudantes pudessem ter como exemplo. Finalmente, na dimensão profissional, realizamos metodologias dinâmicas de trabalho referido anteriormente, que auxiliaram numa conexão favorável com os alunos. São estas dimensões que retrataram a minha IP, no modo em que os dois conceitos indicam para as informações que adquirimos na EBSLM, ao interrelacionar-nos com a comunidade escolar, convivendo todos (Gonçalves & Almeida, 2019).

Consequentemente, foram traçadas planificações promotoras do sucesso das aprendizagens, em que os discentes se sentiram imensamente agradados com a classificação alcançadas em cada modalidade. Pesquisamos acerca das metodologias diferenciadas na EF de forma a fortalecer e aperfeiçoar o domínio do conhecimento e do saber. Assim sendo, nas aulas, tratamos os alunos com imparcialidade e justiça, revelando aptidão para a liderança e empregando critérios de rigor/fiabilidade nos processos de avaliação (referidos acima), estimulando os alunos a oferecerem a sua melhor prestação.

5.4 A Componente ético-profissional

Como referem Macedo e Queirós (2019), a componente da formação humana está intrinsecamente ligada à ética, principalmente no que concerne ao seu perfil e carácter. A formação pessoal, no que à ética diz respeito, é um espelho de quem somos, de como pensamos e agimos e que influenciam a nossa conduta, sendo, pois, importante refletirmos sobre a nossa forma de atuação para com os outros.

Em conformidade com Nóvoa (2019), é de salientar a ética profissional no diálogo com os outros. O compartilhamento e as culturas colaborativas não se impõem por decisão administrativa, mas sim por vontade particular. Desse modo, o trabalho colaborativo no desenvolvimento dos docentes é primordial para fortalecer o desempenho comum dos professores, evidenciando a sua posição pela desigualdade cultural, de valores e experiências pessoais na resolução de divergências.

Nesse âmbito, não existe distinção entre profissões em relação à ética. Portanto, toda e qualquer profissão é regida por questões éticas, existindo até mesmo na docência, código deontológico. Qualquer profissional, não só formador, deve ser conhecedor da obrigação de exercer uma ética-profissional no seu desempenho para com os outros.

É neste seguimento, com compromisso, que a nossa profissionalidade ganha espaço, à medida que ocorre, simultaneamente, o nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Refere-se ainda ao facto de agir com profissionalismo, visto como o

comprometimento do docente com o projeto pedagógico da escola e com o propósito de preparar, com uma sólida interferência, na construção da IP (Júnior, 2012).

No que concerne à ética profissional, esta é um elemento constituinte da minha IP, na qualidade de professor de EF. Quanto ao processo formativo, experienciado no contexto escolar, pudemos constatar que o desenvolvimento da ética, relativamente aos meus compromissos enquanto professor e às ligações interpessoais, é essencial para a prática do encargo de docente.

Ser ativo durante o ano de PES foi uma das nossas características, o cumprimento na íntegra dos horários das aulas, das reuniões, a contínua assiduidade demonstrada em todos os momentos ao longo do ano, a construção de planos alternativos às aulas, foram aspetos demonstrados, apresentando uma postura pró-ativa e exemplar no ambiente escolar.

No que concerne aos relacionamentos com alunos, professores, assistentes operacionais, o NPES evidenciou-se pela afabilidade demonstrada, respeitando e simpatizando com todos os elementos da comunidade educativa, o que levou a criação de laços de proximidade com esses profissionais, reportando a aquisição de novos conhecimentos e amizades.

O objetivo do EE era demonstrar competência perante a comunidade escolar, reunindo condições necessárias para que o seu desempenho profissional correspondesse às expectativas definidas pelo sistema educativo, pela sociedade e pelos seus profissionais, demonstrando assim a sua verdadeira identidade ao contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Na medida que, a profissão de professor transporta o dever de passar valores de sociabilização aos discentes, ao incentivar o respeito de regras determinadas no coletivo e a tomada de consciência dos direitos e deveres de cada um (ex. pedir permissão para falar e esperar pela sua vez), mas também ocasiona o comprometimento de saber ser e estar na resposta aos conflitos, certificando o respeito recíproco entre pares que representam todo o corpo escolar. *“A ética é uma dimensão que se estrutura a partir das relações”* (Macedo & Queirós 2019, p. 10).

Posto isto, como EE, admito que foi pelas tarefas concebidas em grupo de modo unido, devido às relações interpessoais com os demais membros do NPES e a OC, ou com restantes constituintes da comunidade educativa, que refinei a vertente ética profissional como elemento constitutivo da minha IP.

6. Desenvolvimento profissional

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

No caminho de docente, o EE reconhece a importância da formação para além da adquirida pelas instituições superiores. A constante mudança da sociedade é um fator que limita a contínua ação pedagógica dos professores. Este profissional deve estar ciente das evoluções, adaptar as suas práticas ao desenvolvimento da comunidade, ao que é estimulante e cativante para os alunos, pensar “*Outside the Box*”, apostar na constante formação procurando novas metodologias e exercícios que solicitem o criativo e competitivo que há nos jovens. Para Resende et al. (2014) o professor persegue o conhecimento profissional ao longo da sua carreira, continuando a investir no seu desenvolvimento profissional.

Reportando à PES, os principais obstáculos que foram sentidos foi a criação de exercícios com dinâmicas que possibilitassem a motivação para a turma do 5ºB no 3º período, pois devido ao elevado número de alunos tornou-se um desafio gerir o cansaço e motivação dos mesmos.

A ideia de desempenhar o papel de professor baseia-se nas tendências do profissional (investigação, aperfeiçoamento das competências pelo estudo, frequência de ações de formações), do desenvolvimento pessoal (personalidade e características) e social, pelas convivências com os pares (compartilhamento de ideias, permuta de experiências, ferramentas de ensino e observações de amostras em contexto real) (Piveta & Isaia, uitto, 2008).

A realização de atividades no contexto escolar fomenta o desenvolvimento do docente. A atividade realizada pelo NPES denominada de seminário, constitui um marco importante na aquisição de conhecimentos teóricos, práticos e logísticos. O facto de passar pela preparação do seminário, contribui para situações futuras. Diante disso, este colocou o NPES a desenvolver capacidades importantes para este RPES, ou seja, a necessidade de realizar investigação, nomeadamente a procura científica, a construção e aplicação da gramática adaptado ao público-alvo, a postura enquanto orador de um evento e conhecedor da temática. Foram estes os aspetos que inicialmente criaram dificuldade, mas que posteriormente servirão de bagagem.

Numa ótica geral, a IP de um professor estabelece-se pelos processos de aprendizagem profissional, determinados pela participação dinâmica nas tarefas escolares, formais e informais, numa prática social, onde se vê o indivíduo como um todo,

envolvendo as suas atividades, as relações e o contexto, como partes integrantes do seu desenvolvimento (Amaral et al., 2018). Em sequência, reconheço que nesta prática social, vivida na escola, a minha IP esteve em constante alteração e a troca de ideias entre professores colaborou para o desenvolvimento das competências profissionais, principalmente, respeitantes com o ensino e aprendizagem.

Logo, segundo Beijaard, et. al. cit por Cunha et. al. (2015), a IP do professor constrói-se partindo de processos de interpretação e reinterpretação de experiências através de histórias, bem como, das relações estabelecidas dos contextos onde se exerce a atividade de ensino. Com efeito, a experiência universitária foi reinterpretada pelas vivências, enquanto docente na EBSLM, sofrendo alterações de acordo com as situações vivenciadas na PES, que hoje caracterizam a minha IP. Portanto, o conhecimento adquirido pelas distintas partilhas e participações veio transformar e reconstruir a imagem enquanto docente, com a capacidade de desenvolver estratégias nas dimensões disciplina, instrução, didáticas e gestão (Santos, et al., 2013).

O mais relevante, numa perspetiva abrangente, foi a informação para a elaboração de UD's, sendo este um instrumento curricular concebido para a área da EF, apropriado para proporcionar o comprometimento do trabalho motor efetivo.

Contudo, também foi importante interrelacionarmo-nos com a comunidade educativa, com o intuito de partilhar os conhecimentos adquiridos em formações ou projetos. Foi igualmente possível apresentar a alguns professores que com a implementação de um modelo mais centrado no estudante, é possível favorecer um maior relacionamento entre docente e discente. Sendo este um local de início para a área da investigação, este ensaio permitiu-nos desenvolver conhecimentos a respeito da maneira como se pode estruturar um projeto científico de investigação, seguindo todas as normas que este precisa. Em geral, foi relevante seguir todos os passos pela sua ordem, de modo que se obtivesse resultados fiáveis e suficientes para suportar a investigação.

7. Reflexões finais

A PES finaliza com o consumo de um período significativo da formação. A realização desta foi extremamente importante, pois permitiu-nos o contato com a realidade que nos espera num futuro próximo e preparou-nos como docente. Tivemos diversas oportunidades de colocar em prática toda a teoria aprendida até então, testar os nossos limites e as nossas limitações.

No decorrer do ano letivo 2021/2022 todas as expectativas foram atingidas e, apesar de ter vivenciado momentos de alguma pressão para concluir tudo o que a PES requeria, considero que o mesmo foi completado de forma positiva. Inclusive pelas ligações estabelecidas com os discentes, com o NPES e todos os docentes de EF, assim como, com a restante comunidade escolar. Destaco as práticas pedagógicas realizadas, pelas reflexões diárias e pela experiência que nos possibilitou progredir nas competências para o ensino da EF. Para Machado e Formosinho (2016, p. 22), *“o modo de aquisição do conhecimento através da experiência e da reflexão em situação de trabalho, isto é, através da prática vem a ser uma estratégia de controlo dos professores sobre as condições em que se constrói o seu conhecimento prático.”*

Finda esta etapa da PES, penso que todos nós reconhecemos a importância do contato com a realidade escolar no processo de desenvolvimento prático e teórico da aquisição de aprendizagens e experiências que conduziram a construção da identidade de um melhor professor e, sobretudo, de um cidadão. Entendemos agora o quanto evoluímos, no controlo da turma, na gestão da aula e na nossa presença enquanto docentes. Evoluímos na qualidade das reflexões críticas e aperfeiçoamos os conhecimentos, quer científicos, como pedagógicos, especificamente, na responsabilidade de avaliar os alunos. Aprendemos a ouvir as necessidades dos estudantes e a ir de encontro às suas prioridades, sem nunca abdicar dos objetivos pedagógicos a que nos propusemos.

Logo, temos a perfeita noção que todas as decisões tomadas neste percurso foram as mais corretas, porém, retrocedendo, temos a consciência de que existiriam alguns pontos a retificar e que, se pudéssemos voltar a retomar a PES seguramente nada seria parecido.

No que toca a cooperação entre os EE e a OC, esta auxiliou bastante para a minha evolução como pessoa. O à vontade entre os EE e o OC possibilitou que a PES fosse experienciada de forma unida, compartilhando insatisfações e procurando respostas, sempre num intuito de ajudar uns aos outros. Foi um enorme privilégio ver os estudantes entusiasmados para a prática das tarefas, mesmo no final de um dia preenchido de aulas.

Analiso, assim, que todo o trabalho realizado neste percurso, foi enriquecedor, dinâmico e motivador para as aprendizagens. Portanto, deste modo, sinto que serei uma recordação segura aos alunos pelas práticas positivas realizadas e pela relação que construí.

Atualmente, sabemos que todo este esforço será recompensador, visto que estamos mais preparados para o nosso percurso profissional. A pesquisa científica e a necessidade de investigar artigos científicos relevantes e de importância significativa para a EF, permitiu-nos familiarizar com os conceitos e mesmo com a objetividade do ensino. Acrescento ainda que a forma como nos expressamos oralmente e por escrito, também foi alvo de reflexão, adaptação e melhoria, bem como a nossa postura corporal quando exposta a diferentes públicos-alvo. A PES requer de nós uma enorme dedicação e compromisso, pois exige um conjunto de tarefas que muitas vezes desconhecemos. Seja na preparação de planos de aula, com pesquisa intensiva na procura de atividades e modelos de aprendizagem mais dinâmicas, seja na pesquisa constante de artigos científicos que sustentam todas as escolhas nas atividades que preparamos.

Em suma, penso que conseguimos superar as expectativas e vejo que para além do EE, fomos bons professores, na medida em que conseguimos fazer chegar aos alunos a informação pretendida de uma maneira clara e sobretudo, lúdica. Podemos referir, com certeza, que marcamos a nossa presença, quer pelo bom exemplo em contexto de aula, quer pelo exemplo nos momentos fora da mesma.

Finalmente, fecho este ciclo com a esperança de que no futuro surgirá uma nova oportunidade para lecionar. É importante continuar a sonhar e a persistir em alcançar o sonho, embora a colocação de professores não seja nada fácil. É vital manter-me atualizado na minha IP, procurando sempre formações e acompanhar as modificações ao nível pedagógico.

Referências:

- Albuquerque, A. A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em EFa perspectiva do orientador de estágio. Lisboa Livros Horizonte.
- Albuquerque, Alberto; Silva, Eugénia; Freitas, I. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de Educação Física*. Edições ISMAI.
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159–185.
- Amaral, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). *Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português*. 144–180.
- Amaral, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240–254.
- Anjos, A. C. P. dos. (2020). *Dificuldades no Ensino-Aprendizagem e Comunicação entre Professores e Alunos Durante a Pandemia do Covid-19*. 4, 38–45.
- Aparicio, J. L., Ruiz, A. H., & Fraile, A. (2020). *Feedback as a key to formative assessment . a case study in the physical education practicum*.
- Araújo, R. (2015). *Long-term implementation of sport education and step-game approach: the development of students' Volleyball competence and student- coaches' instructional skills*.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning 10 principles: research- based principles to guide classroom practice. *Assessment Reform Group*, 1–3.
- Azevedo, E. S. De, Pereira, B. O., & Sá, C. A. (2011). Percepções Docentes acerca da Formação Inicial na Atuação Pedagógica : Estudo de Caso dos Professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 201-226. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie56a09.pdf>
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O Estágio Profissional enquanto espaço de formação

- profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares Sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 31-52). Porto: FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3 ed., , pp. 207) Lisboa: Livros Horizonte.
- Costa, M., Resende, R., & Albuquerque, A. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8),29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Chua, A. (2002). The influence of social interaction on knowledge creation. *Journal of Intellectual Capital*, 3(4), 375–392. <https://doi.org/10.1108/14691930210448297>
- Claver, F., Aranda, L. M., Conejero, M., & Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Cunha, M. A. da, Macphail, A., Batista, P., & Graça, A. (2015). *A Renewed appraisal of teachers ' professional identity : A review of empirical research from 2001 to 2015*. de Camões, L. (2008). *Selected Sonnets*. University of Chicago Press.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2017). Programa do desporto escolar, 1-12.
- Dolin, J., & Evans, R. (2018). *Transforming Assessment. Through and Interplay Between Practice, Research and Policy*. 4(February 2019), 53–80.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. 19(2), 21–50.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação Sumativa Avaliação Sumativa. *Folha de Apoio à Formação-Projeto MAIA*. Lisboa: Instituto de Educação Da Universidade de Lisboa *Direção Geral de Educação Do Ministério Da Educação*, 1–11.
- Flores, A. M. (2009). O Feedback Como Recurso Para a Motivação E Avaliação Da Aprendizagem Na Educação a Distância. *Associação Brasileira de Ensino a Distância*, 1–10.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação de professores. *Educação*, 33(3), 182–188.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219- 232.
- Fisher, D., & Frey, N. (2009). Feed up, back, forward.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.

<https://doi.org/1645-1384>.

- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 37–47.
- Gonçalves, C. D. L., & Almeida, L. A. A. de. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Educação*, 42(1), 85–95. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.1.29748>
- Gonçalves, C. E., Silva, M. J. C. E., & Cruz, J. (2017). Efeito do género, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 71–83.
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., & González VÍllora, S. (2020). El modelo de educación deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos*, 38, 886–894.
- Gülten, A. Z. (2013). Am I Planning well? Teacher Trainees' Voices on Lesson Planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(2010), 1409–1413. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.053>
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física : Dificuldades e Limitações Metodologia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-1647-8614_48-1_4
- Scherer, M. (2016). EL Essentials on formative assessment Readings from educational leadership.
- Júnior, F. V. de P. (2012). Profissionalidade, profissionalização e profissionalismodocente. *Scientia*, 01–20.
- Leite, H. (1998). As Funções Do Diretor De Turma Na Escola Portuguesa E O Seu Papel No Incremento Da Convivência, 1-7.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A. da S., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (2014). *Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança*. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Macedo, S. M. F., & Queirós, J. F. de. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Interação*, 21, 4–19.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas E Comunidades De Aprendizagem Educational Teams and Learning Communities. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11–31.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Interfaces Entre As Práticas PedagógicasE

- Os Estágios Curriculares Na Formação Inicial E Suas Implicações No Conhecimento Pedagógico Do Conteúdo Dos Futuros Professores. *Revista Práxis Educacional*, 7(11), 129–155.
- Martiny, L. E., & Gomes, P. N. (2014). A transposição didática na educação física escolar: A reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. *Revista Da Educacao Fisica*, 25(1), 81–94.
- Meireles, C. (2005). O estudante empírico. Editora Nova Fronteira.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Ally & Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3.^a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Metzler, M. W. (2017). Instructional Models for Physical Education. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 3).
- McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(1).
- Mesquita I., Graça A., (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- 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 UDde Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26–42.
- Mogra, I. (2016). Perceptions of the value of Collective Worship amongst trainee teachers in England. *Journal of Beliefs and Values*, 37(2), 172–185.
- Murta, L. M. C. (2020). 2.2. *O Desenvolvimento Profissional e a Formação Contínua de Professores de Educação Física* (A. Figueiredo, J. Rodrigues, L. Murta, P. Bezerra, Nascimento, J. V. do, Ramos, V., Marcon, D., Saad, M. A., & Collet, C. (2009). *Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes*. 358–366.
- Neu, A. F., & Marchesan, L. J. de S. C. (2020). Construção da Identidade Profissional Docente, formação, saberes e experiências. Pantanal Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educacion*, 350, 203–218.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1–15.
- Onofre, M. (2007). Prioridades da Formação Profissional dos Professores de Educação Física. Paper presented at the IX Symposium de POIO, Santiago de Compostela.

- Parreira, P. M., Pereira, F. C., Sena, C. A., Gomes, A. M., Marques, S. C., Melo, R. C., ... Salgueiro, A. (2016). Representações sociais do empreendedorismo: o papel da formação na aquisição de competências empreendedoras. *Revista Ibero-Americana de Saúde e Envelhecimento*, 1(3), 266. [https://doi.org/10.24902/r.riase.2015.1\(3\).266](https://doi.org/10.24902/r.riase.2015.1(3).266)
- Pinheiro, M. C., Pinto, R., Albuquerque, A., & Pereira, A. (2013). “Outra vez, professor?”: Perceções de alunos em relação à Educação Física. *Motrivivência*, 0(40), 90-105. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n40p90>
- Piveta, H. M. F., & Isaia, S. M. D. A. (2008). Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. *Educação*, 31(3), 250–257.
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica* (C. M. Fonseca, Trad.). Lisboa: Padrões Culturais.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, 67- 83.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-81). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R. (2011). Responsabilidades profissionais do professor de educação física e a sua contribuição para a sociedade actual. In I. Freire (Ed.), *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saúde* (pp. 7-15). Porto.
- Resende, Rui, Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional* (Pp., (January), 145-164.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 401–420).
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112–128. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.2.112>
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular e trabalho docente. In *Gestão curricular: para a autonomia das escolas e professores* (Ministério).
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Rousseau, J. J. (2011). Do contrato social ou princípios do direito político. *Editora Companhia Das Letras*.

- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318–327.
- Sá, C., & da Costa, F. C. (2017). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.
- Sant'anna, I. M. (2013) Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos. 16.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, F, Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Percepções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 193–205.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). *Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante*. 503–539.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D., (1998) Aprender a Ensinar LA Educación Física. INDE Publicaciones.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409–418.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2ª. ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Silva, E. P. L. da. (2009). a Importancia Do Planejamento No Contexto Escolar. *Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica*.
- Silva Júnior, A. P. da, & Bássoli de Oliveira, A. A. (2018). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias TT - Práctica curricular supervisada en Educación Física: cercanías con la teoría de Norbert Elias TT - Supervised Teaching Practice in Physical Education: *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1–20.
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2014). The business of physical education. *Trends toward the Future in Physical Education*, Jones & Bartlett Publishers, April 2017, 69–84.
- Tavares, F. (2013). Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar. Portugal Editora FADEUP.
- Vieira, P. N., Castro, M., Minderico, C., & Sardinha Luis B. (2016). Conceção da Plataforma Fitescola. *Risco Psicossocial: Investigação e Boas Práticas*, 17–18.

Decretos-Leis:

Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I de 2014-05-14. Acedido a 21 de março 2021. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, acedido a 30 de maio 2021. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril do Ministério da Educação. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04. Acedido a 29 de junho 2021. Disponível em www.dre.pt.

Anexos

Anexo 1 – Evento Culminante

PÕE-TE A
mexer

5 DE ABRIL
14H-16H

**ACEDE AO
QR CODE PARA
CONFIRMARES
A TUA
PRESENÇA**



**ABERTO A TODA A COMUNIDADE ESCOLAR
NO PAVILHÃO DA TUA ESCOLA**

**VEM MANTER-TE ATIVO
CONNOSCO**

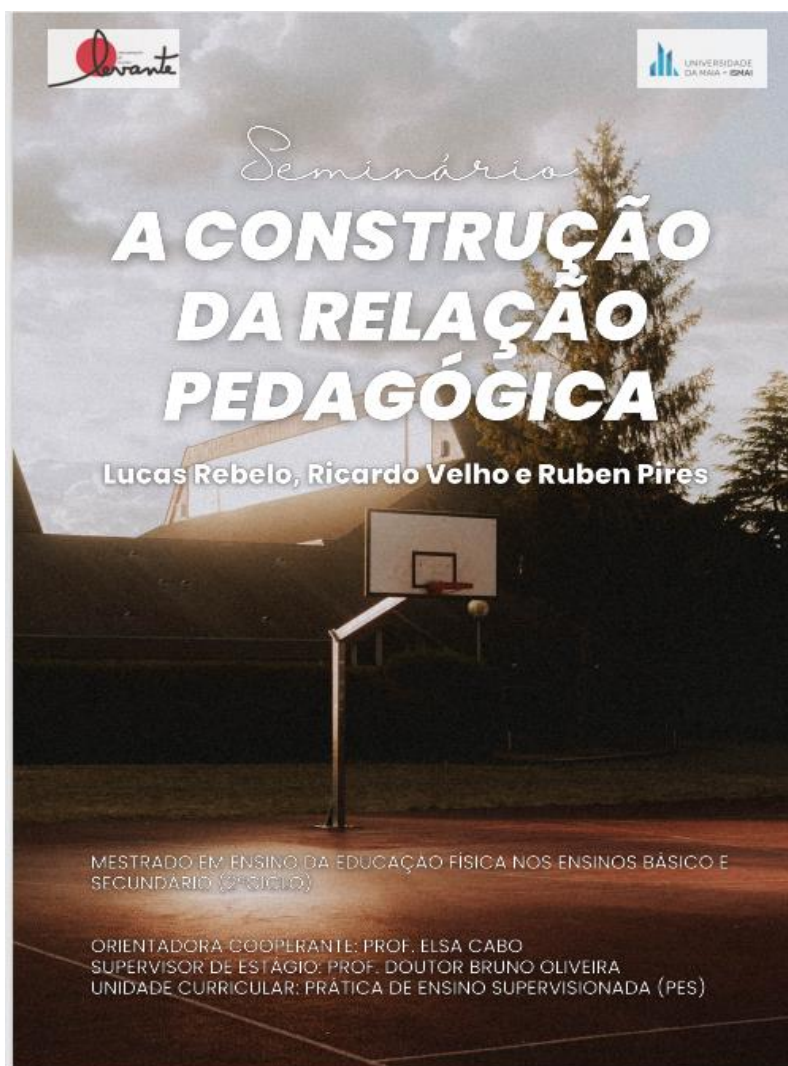
PÕE-TE A *mexer*

SABES O QUÃO PREJUDICIAL PODE TER SIDO ESTA PANDEMIA PARA A TUA SAÚDE?

A OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE) RECOMENDA A JOVENS UMA MÉDIA DE 60 MINUTOS POR DIA DE ATIVIDADE FÍSICA COM GRAU DE INTENSIDADE MODERADA A VIGOROSA.

Quantas vezes cumpriste durante os últimos 2 anos?

CONTAMOS CONTIGO PARA ASSISTIRES A UMA PALESTRA E PARA PARTICIPARES NUMA AULA DE GRUPO!



Anexo 3 – Cartaz de apresentação do Dia da Europa



Anexo 4 – Exemplo de plano de aula



PLANO DE AULA



Professor: Lucas Rebelo	Nº Aula: 83 e 84	Turma: B	Ano: 5º
Material: Material de ginástica.		Nº de Alunos: 28 (29)	Função D: E
Unidade Didática: Ginástica - Aparelhos (Saltos)	Nº Aula do U.D: 3 e 4 (8)	Hora: 13h30 - 15h00	Data: 12/5/2022
Objetivo Geral da Aula: Desenvolver os fundamentos técnicos dos variados tipos de saltos/aparelhos abordados.			

Tempo	Objetivo Específico	Descrição e organização didático - metodológica	Crítérios de Êxito
10	Explicar os objetivos da aula	O professor transmite instruções de como irá decorer a aula	
5	Predispor a turma para a prática através das caçadinhas	Ex 1 3 alunos a caçar;	A turma consegue mostrar motivação e disponibilidade para a aula
10	Predispor a turma para a prática através de alongamentos estáticos, dinâmicos	Ex 2 Começar com os alongamentos estáticos e posteriormente os dinâmicos.	O aluno consegue executar os movimentos com maior amplitude.
5	Preparar a turma para as progressões, através de exercícios competitivos de força	Ex 3 Estafetas; 4 grupos (7+7+8); Locomoções distintas.	O aluno prepara-se à nível de força para os exercícios seguintes.
40	Desenvolver a turma para a prática, através de progressões pedagógicas dos 3 tipos de saltos	Ex 4 Circuitos (4 exercícios); 1º Salto ao eixo no Bock; 10min 2º Salto entre-mãos no boque ou plinto transversal; 10min 3º Salto em extensão no mintrampolim; 10min 4º Salto de pernas afastadas no colchão. 10min	O aluno consegue realizar as habilidades com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas.
10	Retorno a calma	Arrumação do material;	