

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Jorge Miguel Bessa Silva

Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Resende



Jorge Miguel Bessa Silva

32319

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

Trabalho realizado sobre a orientação do Professor Doutor Rui Resende, na Universidade da Maia e pelo Mestre Alfredo Feijó na Escola Secundária de Valongo.

Agradecimentos

É com um enorme sentimento de satisfação e orgulho que expresso um agradecimento sincero a todas aqueles que, ao longo desta etapa tão importante da minha vida, me apoiaram e ajudaram a concluir os meus sonhos e ambições.

Aos meus pais e irmãs, por toda a ajuda e apoio que me deram durante todo o meu processo académico.

À Universidade da Maia e a todos os docentes que contribuíram para a minha formação e que me ajudaram a obter conhecimento e competências para que fosse possível enfrentar esta etapa com sucesso, que se caracteriza como o ano mais inesquecível e marcante de toda a minha formação.

Ao professor Doutor Rui Resende pela supervisão, conselhos e ajuda realizada durante o ano de estágio.

Ao professor Mestre Alfredo Feijó, por me ajudar a desenvolver enquanto docente, mostrando que exigência própria, organização e procura constante são peças fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal, e por todo o apoio prestado durante este ano, que apesar de desafiador se tornou extremamente gratificante.

Aos meus dois colegas de estágio, Catarina Almeida e João Pio, por toda a união, ajuda e partilha de conhecimentos e experiências nesta fase tão importante das nossas vidas.

A todo o grupo de Educação Física, pelo apoio, ajuda e partilhas de experiência que vieram a ser extremamente importantes para a minha prática.

A todos os professores, que ao longo de todos os meus percursos escolares e académicos contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos, que desde o início até ao fim me ajudaram a desenvolver e a tornar-me um melhor professor.

Quero também agradecer à Ana e Inês por toda a ajuda durante este ano de estágio, e por me terem ajudado a ultrapassar todas as dificuldades que foram aparecendo durante este percurso

Por último, aos meus amigos que têm vindo a apoiar-me desde o início do meu percurso académico.

Resumo

No âmbito do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, foi elaborado o relatório apresentado, que corresponde à caracterização, análise e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Secundária de Valongo.

O presente documento reflete a experiência vivenciada neste ano letivo como estudante estagiário (EE). A PES reverte-se de uma enorme importância, pois possibilita ao EE vivenciar a escola e o trabalho de docente, ajudando-o a desenvolver e aprofundar os conhecimentos académicos, fazendo a transferência dos mesmos para a prática docente.

Neste sentido, este documento analisa e descreve todo o processo referente à PES, onde se incluem todas as etapas inerentes ao meu percurso de formação, nomeadamente o enquadramento profissional, pessoal e institucional, uma reflexão prática de todo o processo de ensino e aprendizagem, a descrição das atividades em que me envolvi com toda a comunidade escolar, as principais dificuldades sentidas ao longo de todo o processo e, por fim, uma reflexão final do meu percurso enquanto EE.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA, REFLEXÃO, ENSINO, EDUCAÇÃO FÍSICA

Abstarct

In the context of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools, this report was prepared, which corresponds to the characterization, analysis and reflection of the Supervised Teaching Practice (PES), carried out at the Secondary School of Valongo.

This document reflects the experience of this school year as a student trainee (EE). The SEP is of great importance, as it allows the EE to experience the school and the work of a teacher, helping him/her to develop and deepen the academic knowledge, transferring it to the teaching practice.

In this sense, this document analyzes and describes the whole process related to the PES, which includes all the stages inherent to my training path, namely the professional, personal and institutional framework, a reflection of the whole teaching and learning process, the description of the activities in which I was involved with the whole school community, the main difficulties experienced throughout the process and, finally, a reflection of my journey as a teacher.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRATICE, REFLEXION, TEACHING, PHYSICAL EDUCATION

Lista de abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EE- Estudante Estagiário

UC- Unidade Curricular

MEEFEPS- Mestrado em Eninos da Educação Física no Ensino Básico e Secundário

EF- Educação Física

ESV- Escola Secundaria de Valongo

OC- Orientador Cooperante

SP- Supervisionado Cooperante

PAP- Prova de Aptidão Profissional

DGS- Direção Geral de Saúde

NE- Núcleo de Estágio

MID- Modelo de Instrução Direta

TGFU- Teaching Games for Understand

MED- Modelo de Educação Desportiva

EAD- Ensino a Distância

PA- Plano Anual

UD- Unidade Didática

PDA- Plano de Aula

JDC- Jogos desportivos coletivos

DE- Desporto Escolar

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstarct.....	5
1 Introdução.....	8
2- Enquadramento profissional.....	10
2.1 Uma decisão a partir do percurso	10
2.2 Expectativas Iniciais	11
3 Enquadramento institucional	12
3.1 A importância da PES	12
3.2 A PES no ISMAI	13
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	15
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	15
4.1.1 Conceção de ensino	16
4.1.1.1 Modelos de Ensino	16
4.1.2 Planeamento	19
4.1.3 Realização	22
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	22
4.1.4 Avaliação	28
4.1.5 Ensino à Distância (EAD)	32
5 Participação na escola e Relação com a comunidade	36
5.1 Atividades realizadas	36
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	38
5.3 Socialização profissional e institucional	38
5.4 Componente ético-profissional	40
6 Desenvolvimento profissional	41
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da Profissão ..	42
7 Reflexões finais	43
Referências	44
ANEXOS	46

1 Introdução

Este relatório enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de prática de Ensino

Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEPS) da Universidade da Maia, corresponde ao estágio profissional e o respetivo Relatório da PES, cuja regulamentação se encontra substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

De acordo com o documento orientador da PES, espera-se que o EE desenvolva uma série de capacidades específicas da docência, como a aplicação de todo o conhecimento teórico adquirido ao longo de todo o percurso universitário, que tenha uma participação ativa para com a comunidade escolar e que desempenhe a função de professor de educação física (EF) bem como todas as tarefas que este tem de realizar.

A PES foi realizada no município de Valongo, na Escola Secundária de Valongo (ESV), num núcleo de estágio constituído por três EE, um Orientador Cooperante (OC) docente da escola e um Supervisor Pedagógico (SP), docente da Universidade da Maia, no qual enquanto estudante estagiário (EE), lecionei a disciplina de EF a duas turmas de 12º ano do curso científico humanístico, em conjunto com os meus dos colegas de estágio.

Paralelamente, no decurso do terceiro período lecionei também a disciplina de EF a uma turma do segundo ciclo do ensino básico na Escola Básica 2/3 de Sobrado que integra o Agrupamento de Escolas de Valongo.

Para além de ter lecionado as aulas previstas ao ensino regular, prestei supervisão e ajuda a uma aluna do curso profissional de desporto, que realizava a sua Prova de Aptidão Profissional (PAP), sendo que a minha função foi de orientar o trabalho realizado no que diz respeito à sua organização, pesquisa, seleção de informação e correção escrita.

No decorrer do terceiro período, colaborei na preparação dos pré-requisitos dos alunos do terceiro ano do curso profissional de desporto para o ingresso no ensino superior.

Este relatório vai mais além daquilo que são as práticas letivas, dado que as atribuições de um professor não se esgotam/reduzem à lecionação em sala de aula, pelo que participei nas reuniões das diferentes estruturas orgânicas da escola, nomeadamente, reuniões gerais de professores, de departamento, de grupo disciplinar, de concelhos de turma ordinários e extraordinários

Tendo em conta as normas da Direção Geral de Saúde (DGS), não foi possível realizar todas as atividades previstas para o ano letivo 2020/21, pelo que apenas se concretizou um torneio de voleibol para as turmas do profissional de desporto. O desporto escolar não foi possível ser realizado devido à pandemia vivida atualmente pelo que, para colmatar essa lacuna, realizamos um trabalho de pesquisa e aprofundamento dos conhecimentos relativamente ao modelo de operacionalização do desporto escolar na ESV.

Em suma, este relatório de estágio é um documento reflexivo, fundamentado e justificado, que descreve, analisa e avalia todo o percurso realizado pelo EE durante o ano letivo de 2020/21.

2- Enquadramento profissional.

2.1 Uma decisão a partir do percurso

Percurso Académico

O meu percurso académico iniciou-se em 2002 na Escola do Bom Sucesso, onde realizei o 1º e 2º ano, tendo sido obrigado a mudar para a Escola Básica do Carvalhal devido há mudança de habitação familiar para Ermesinde, onde conclui o primeiro ciclo de escolaridade. O segundo e terceiro ciclos foram realizadas na Escola básica dos 2/3 ciclos D. António Ferreira Gomes, com exceção do 9º de escolaridade realizado na Escola Secundária de Águas Santas. Foi também que realizei o 10º ano e o 11º ano de escolaridade, tendo mudado para o externato académico para realizar o 12º ano de escolaridade.

Em 2016 que no ISMAI, dei início à licenciatura em Educação Física e Desporto, com duração de três anos. Tendo concluído a Licenciatura e com intenções de aprofundar o meu conhecimento, optei por ingressar no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Escolha estas que para mim foi bastante lógica tendo em conta que grande parte das minhas melhores memórias e experiências sempre estiveram ligadas à EF ou às modalidades que fui praticando durante a minha vida, desenvolvendo um gosto pelas modalidades em específico, mas também por toda a festa e alegria que estas trazem.

Na finalização da licenciatura recebi um convite por parte de uma professora do ISMAI, para fazer de monitor num campo de férias, que veio consolidar ainda mais a decisão que tinha tomado de vir a ser um futuro professor.

Vida desportiva

Desde cedo que o desporto esteve presente na minha vida, tendo sido eu observador ou praticante. Recordo-me que enquanto pequeno, acompanhava o meu pai todas as semanas quando este ia jogar futebol com os amigos, e estes deixavam-me jogar. Recordo-me também que desde cedo acompanhei as aulas de dança e jogos de andebol da minha irmã mais velha.

Foi também desde jovem que comecei a praticar desporto, tendo iniciado na natação, estando cerca de cinco anos, terminando em 2005, pois esta não seria compatível com os treinos de futebol. Na época de 2005/2006 dei início à minha carreira de futebol no Clube Desportivo de Águas Santas, no qual permaneci até 2008. Na época de 2008/2009 mudei para o Clube de Futebol de Folgosa no qual permaneci apenas um ano, tendo mudado no ano seguinte para o Futebol Clube da Maia, que posteriormente passou a ser chamada de Futebol Clube da Maia Lidador. Foi no FC MAIA Lidador que

terminei a minha carreira futebolista na época de 2015/2016, pois o meu foco principal viria a ser a faculdade.

Durante toda a minha vida fui praticando algum tipo de modalidade, e tendo passado por diferentes clubes, realidades

Tendo em conta toda a minha experiência desportiva e vivências, penso que seja claro o porquê de ter escolhido a área do desporto e, mais concretamente, a profissão de professor de EF, desejando assim transmitir toda a minha paixão pelo desporto para os alunos, incentivando-os a vivenciá-lo e a experimentá-la.

2.2 Expectativas Iniciais.

Ao fim de quatro anos de estudo e preparação, finalmente chegou o momento mais esperado de toda a minha formação académica.

Tendo em conta que no ano anterior tive a sorte de realizar uma visita à ESV, e em que tive a oportunidade de conversar com os EE do ano anterior bem como com o OC, consegui ter a ideia, ainda que muito geral, do pretendido de um EE no seu ano de estágio. Em conversas realizadas com os EE, estes alertaram-nos para o facto de este ser um ano bastante desafiador, trabalhoso, mas sempre repleto de oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Segundo Seabra et al., (2016), OC e SP, são elementos essenciais na formação do EE pois asseguraram a qualidade do processo formativo.

Tendo em conta que a minha experiência ao nível da docência é reduzida, antevejo, numa fase inicial algumas dificuldades que poderão surgir. Contudo, com a minha iniciativa e com a ajuda do SP e do OC, espero realizar um processo reflexivo que me permitam ultrapassar tao rápido quanto possível essas dificuldades. Como refere Albuquerque et al., (2013), a reflexão de toda a prática supervisionada emite juízos, torna as decisões tomadas mais justas acabando por tornar o EE o protagonista do seu desenvolvimento prático.

A necessidade de pesquisa e investigação, será um aspeto muito importante neste ano tão cheio de novidades. A formação de um professor é um processo complexo que envolve um conjunto de tarefas que têm que ter a devida preparação e estudo prévios. Em face das diferentes modalidades desportivas que lecionarei, terei de realizar um esforço pessoal de aprofundamento dos conhecimentos académicos adquiridos, através de uma pesquisa em artigos de referência que me permitam, com maior segurança, a sua abordagem em sala de aula e, deste modo dar a resposta adequada às diferentes exigências que me serão colocadas.

É neste ano que irei desempenhar funções que, até a data, nunca tinha realizado, mais concretamente docência. Este é o primeiro ano que irei ficar responsável por uma

turma e tudo aquilo que esta tarefa engloba, desde os diferentes níveis de planeamento, à instrução e gestão da aula sem esquecer as atividades de avaliação inerentes a qualquer processo formativo. Procurei enquanto professor ser ética e deontologicamente responsável, motivando os alunos para a prática de atividade física, alertando para os seus benefícios, estruturando aulas estimulantes e respeitando as diferenças de todos e de cada um, nomeadamente os seus interesses e ritmos de aprendizagem.

Quanto à ESV, tenho a certeza de que irei ser bem recebido por toda a comunidade educativa, participando e ajudando em todos os eventos que nesta irão ser realizados.

Sendo um ano de imensa partilha entre estudantes estagiários e OC, irei contar com a ajuda do núcleo de estágio (NE), para partilhar e discutir ideias, metodologias, modelos, que contribuam positivamente para a minha prática na escola.

Sendo uma pessoa ambiciosa, trabalhadora e perfeccionista, pretendo encarar todos os desafios de mãos abertas, trabalhando ao máximo para superar todas as dificuldades e assim conseguir atingir o sucesso nesta nova etapa.

3 Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

Sendo a PES o momento no qual o EE transita da função de aluno para a função de docente, é deveras importante que este seja um processo complexo, multifacetado e que permita o desenvolvimento profissional através da prática e socialização na escola (Seabra et al., 2016).

Como refere Batista et al., (2014), É também na PES que o EE é capaz de vivenciar a realidade do que é o ensino e a docência, obrigando-o a desenvolver um conjunto de competências necessárias para desempenhar o papel de professor de EF. Por outro lado, é igualmente nesta etapa que o EE tem o primeiro contacto com alunos, aprendendo assim a suportar e ultrapassar as dificuldades que estes possam trazer.

Segundo Seabra et al., (2016), a prática de ensino supervisionada permite ao EE perceber e desenvolver os diferentes papéis do professor. Este tem a função de ser o mediador do conhecimento, suportado cientificamente, sobre as diversas áreas do saber e das disciplinas curriculares, que desenvolva a sua capacidade reflexiva bem como a melhoria da sua capacidade de comunicação e transmissão dos conteúdos. Espera-se também que o EE seja capaz de trabalhar em grupo e que desenvolva também uma maior capacidade científica com o objetivo de analisar, investigar e inovar a sua própria prática.

Segundo Batista et al., (2014), o estágio profissional representa a componente prática na formação inicial dos EE, permitindo-lhe aceder a uma experiência autêntica em

contexto real de ensino, exigindo que estes mobilizem os seus conhecimentos teóricos para a prática.

Considero também que a prática de ensino supervisionada é um lugar para o EE cometer alguns erros, experimentar situações e refletir sobre a sua prática.

O papel do OC e do SV, são aqueles que mais se destacam neste processo. O OC como a pessoas que estará mais presente na prática do EE, que o ajudará a melhorar enquanto docente e a desenvolver uma maior capacidade de reflexão.

Já o SV irá ter um papel menos ativo no quotidiano no processo de formação do EE, mas irá assegurar de que está tudo a correr de acordo com a regulamentação e será um elemento essencial na análise crítica das práticas do EE.

3.2 A PES no ISMAI

A PES, é uma UC que esta inserida no plano de estudos no Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, como definido pelo Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Esta tem como objetivo incorporar o EE na docência de forma progressiva e orientada permitindo que este desenvolva competências profissionais no contexto da Educação Física, estando estas divididas em três grandes áreas:

- A organização e gestão do ensino e aprendizagem;
- A participação na escola e relação com a comunidade;
- O desenvolvimento profissional.

Com a PES, pretende-se que exista um trabalho conjunto entre três principais intervenientes, nomeadamente o EE, o OC e o SV, com o objetivo de haver comunicação entre a escola e o ISMAI, facilitando o processo avaliativo.

Cabe ao OC coorientar, acompanhar e supervisionar os EE durante os períodos de participação nas atividades da instituição cooperante, bem com supervisionar a atividade letiva dos EE nas turmas às quais estão adstritos. Já ao SV cabe gerir, coordenar e refletir sobre as atividades desenvolvidas pelos EE, no âmbito das respetivas áreas supervisionadas, tendo por base os objetivos previamente definidos.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A PES foi realizada na ESV, que se encontra no concelho de Valongo, localizada na área metropolitana do Porto. O concelho de Valongo compreende quatro freguesias: Ermesinde, Valongo, Alfena e Campo/Sobrado.

A ESV é a escola sede do Agrupamento de escolas de Valongo, que integra igualmente a Escola Básica 2/3 de Sobrado, Escola Básica de Paço, Escola Básica de

Fijós, Escola Básica nº1 de Campelo e a Escola Básica da Balsa.

Caracterização da Escola

A ESV caracteriza-se por ser uma escola pública que alberga cerca de 1800 alunos, a frequentar o 3.º ciclo e o ensino secundário, serve a população estudantil da cidade de Valongo e das freguesias de Campo e de Sobrado, do concelho de Valongo. A sua localização na Área Metropolitana do Porto atrai ainda alunos dos concelhos de Paredes e Gondomar.

Foi criada pelo Decreto-Lei n.º 260-B/75 de 26 de maio, substituindo a Secção de Valongo da Escola Técnica de Ermesinde, a funcionar desde 1 de outubro de 1972. Tem instalações próprias na Rua Visconde Oliveira do Paço, desde o ano letivo 1986/87.

No que diz respeito às infraestruturas, a ESV contém cinco pavilhões nos quais funcionam aulas e serviços administrativos. Existe ainda um pavilhão desportivo e dois campos desportivos ao ar livre. Em toda a área envolvente existem espaços verdes e amplos que possibilitam a realização de atividades desportiva, como corta-mato, orientação etc.

Para os alunos do ensino secundário, nomeadamente para os do 12º ano com quem trabalhamos, a carga horária semanal na disciplina de Educação Física é de quatro tempos letivos, distribuídos por dois blocos de 90 minutos.

O equipamento desportivo disponibilizado pela escola para as aulas de EF é de um pavilhão gimnodesportivo, dividido em três espaços de prática. No entanto, devido aos condicionalismos impostos pela pandemia apenas duas turmas podiam estar a trabalhar simultaneamente neste espaço. Complementarmente e em regime excecional a autarquia de Valongo disponibilizou o pavilhão municipal para a lecionação das aulas de EF. Em todos os espaços mencionados existe material disponível em quantidade e em bom estado para as diversas modalidades.

Caracterização da turma 12º CT1 e 12ºCT2

Relativamente à turma do 12º CT1, esta é composta por vinte e seis alunos, nove do género feminino e dezassete do género masculino. A idade dos alunos está compreendida entre os dezasseis e os dezoito anos de idade. Globalmente a turma não apresenta alunos repetentes relativamente à disciplina de EF.

Apesar de numerosa, a turma tem alunos extremamente aplicados, motivados e que na grande maioria apresentam boa capacidade física no que diz respeito à força, velocidade, resistência, flexibilidade, coordenação e agilidade.

Quanto há turma do 12º CT2 esta é composta por dezasseis alunos, seis do género masculino e dez do género feminino, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos de idade. De igual modo a turma não apresenta alunos repetentes relativamente à disciplina de EF.

Apesar de esta ser uma turma de uma dimensão menor que a anterior, apresentam uma maior diversidade relativamente aos níveis da aptidão física, havendo uma maior dificuldade dos alunos nas capacidades físicas de resistência, velocidade e coordenação.

3.4 Caracterização do núcleo da PES

O Núcleo da PES é constituído por mim, Jorge Silva, pela Catarina Almeida e pelo João Vinha.

Quando parti para esta última etapa formativa, embora os meus colegas de PES não fossem verdadeiros desconhecidos, nunca com eles tinha tido a oportunidade de trabalhar ou realizar qualquer atividade académica. No entanto, a relação que se estabeleceu e a dinâmica profissional criada ao longo deste ano, foram aspetos decisivos para alcançar os objetivos definidos. Os diferentes perfis e percursos de vida de cada um não constituíram um entrave ao trabalho realizado, bem pelo contrário, só o enriqueceram através do contributo e empenhado de cada um trouxe aos desafios que naturalmente foram surgindo.

O professor Alfredo Feijó, que é o OC, foi a pessoa que veio a orientar os estudantes estagiários da ESV durante o ano letivo 2020/21, contando já com uma vasta experiência como professor, bem como orientados de estágio. O OC já vem a desenvolver esta tarefa de orientados há alguns anos, permitindo que este viesse a desenvolver estratégias de ensino, facilitando na orientação do processo de formação dos estudantes estagiários.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Durante este capítulo vão ser apresentadas as diferentes dimensões do processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o papel que o professor tem durante o processo. Este é constituído por quatro fases distintas, sendo estas a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação.

4.1.1 Conceção de ensino

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Segundo Kirk (2005, p. 2),

a característica distintiva do ensino baseado em modelos é que o conteúdo e os estilos de ensino são estreitamente associados aos resultados de aprendizagem pretendidos, com a devida consideração dos fatores-chave da experiência e características do aluno, da escola e contextos de políticas.

Apesar de existir um conjunto vasto de modelos de ensino, não existe nenhum que seja mais correto ou eficaz do que o outro. Todos tem as suas vantagens e desvantagens, cabendo ao professor escolher aquele ou aqueles que melhor se adequam à sua realidade.

Como EE, desde início que este tópico me dá que pensar e ao mesmo tempo é aquele pelo qual me sinto mais ansioso. Sendo um tema muito falado no contexto académico e apresentando uma enorme diversidade, a definição de qual ou quais utilizar em diferentes situações escolares, acaba por colocar a um EE inexperiente uma situação de angústia e incerteza

No seguimento desse pensamento e como refere Rufino e Souza Neto, (2016, p. 293), “para se atingir diferentes objetivos pedagógicos é fundamental que os programas de instrução variem os modelos, possibilitando o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na educação física”. Isto também é de extrema importância para o aluno, permitindo que este tenha um conjunto de experiências em diferentes modelos para assim conseguir desenvolver certos aspetos específicos de cada um.

Tendo sido no primeiro período, a primeira vez que tive contacto com os alunos, e de forma a controlar melhor todos os momentos de ensino e aprendizagem, o núcleo da PES optou pela implementação do Modelo de Instrução Direta (MID). A opção por este modelo, surge pelo facto de, como refere Oliveira et al., (2017), as razões pela qual este modelo foi escolhido não existir conhecimento prévio entre EE e alunos e, como tal, não estarem criadas qualquer tipo de rotinas e regras para o funcionamento das aulas.

Segundo Pereira et al., (2013), neste modelo o professor é o centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, conferindo ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor. Este é que irá criar todas as situações de aprendizagem, tendo assim controlo de todas as características da didática, como a gestão, a instrução, o clima e a disciplina.

A utilização deste modelo, permitiu que todas as aulas fossem sempre diferentes, imprevisíveis para os alunos, tornando-as menos monótonas, acabando por serem mais motivadoras para os alunos. Nestas, desde cedo que a competição foi um fator presente e motivacional para os alunos, ocorrendo com frequência durante as aulas. Na unidade

didática de Voleibol, onde ocorreu a aplicação do MID, numa fase inicial serviu para perceber onde os alunos tinham maior e menor dificuldade, acabando por conseguir definir os diferentes níveis existentes nas turmas. Apesar da utilização do MID e que este centra o professor em todo o processo de ensino, durante as aulas ia questionando os alunos sobre a tarefa a realizar, procurando perceber se entendiam o porque daquela proposta. Durante a criação e apresentação das propostas de ensino apliquei um conjunto vasto de estratégias com o objetivo de desenvolver as capacidades técnicas e táticas dos alunos, estratégias estas que consistiam na realização de situações simples de competição, variações das propostas com complexidade crescente e a formação de grupos com diferentes níveis com o objetivo de se auto ajudarem.

Ainda durante o primeiro período, mas numa fase já mais avançada, foi implementado um outro modelo que o núcleo da PES achou pertinente e com o objetivo de melhorar prática dos EE e dos alunos, sendo este o Teaching Games for Understanding (TGFU).

O TGFU foi um modelo utilizado com o intuito de diminuir o ensino de técnicas isoladas, mas sim permitir o desenvolvimento destas capacidades em jogo. Como refere Mesquita et al., (2009), o TGFU sugere que os problemas táticos originem a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades técnicas, tendo como objetivo desafiar a capacidade de compreensão do jogo dos alunos, através de situações de jogo.

Para Graça e Mesquita, (2007), o papel do professor é centrado em ajudar os alunos a perceber que as situações dos jogos servem para resolver algum tipo de problema no jogo formal. A ação do professor desenvolve-se através das seguintes momentos: (a) o professor estabelece a forma do jogo; (b) o professor observa o jogo ou a execução; (c) o professor e os alunos investigam o problema tático e as potenciais soluções (execução referenciada ao jogo); (d) o professor observa o jogo; (e) o professor intervém para melhorar as habilidades (se necessário). Este modelo veio colmatar a dificuldade que os alunos têm na compreensão do jogo, que segundo Clemente e Mendes (2011), centraliza a aprendizagem no jogo e seus aspetos constituintes, como a tomada de consciência tática, tomada de decisão e a respetiva execução necessária, acabando por desenvolver uma melhor leitura do jogo bem como o desenvolvimento técnico de cada aluno.

No decurso do segundo período, e procurando desenvolver uma atitude experimental que constitui um dos pressupostos da PES, em conjunto com os demais elementos do grupo de estágio, decidimos implementar o MED. Este modelo, segundo Graça e Mesquita (2007) pressupõe que os alunos desenvolvam uma competência desportiva, literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto.

Num estudo realizado por Bessa et al., (2021) conclui-se que o MED contribui

para o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à sua identidade pessoal e às suas capacidades sociais. O mesmo estudo realçou que não existem provas de que o MED se torna menos eficaz no desenvolvimento dos domínios motores e cognitivos dos alunos.

Assim sendo, segundo Araújo, (2017, p. 41) o MED

coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem ao adotar estratégias mais implícitas, interativas e menos formais. O controlo do processo de ensino e aprendizagem transfere-se para os alunos, aos quais é atribuída maior responsabilidade e autonomia na organização das tarefas da aula.

A tradicional unidade didática é substituída por uma época desportiva onde os alunos não só irão aprender a jogar, como também a desempenhar papéis diferenciados, tais como: treinadores, preparadores físicos, registadores, árbitros, entre outros.

Segundo Mesquita et al., (2014, p. 2), este modelo pressupõe a afiliação a uma equipa que por sua vez terá a responsabilidade de “definir as cores, símbolos, mascotes, entre outros aspetos possíveis para a sua equipa, com o intuito de ser fomentada uma socialização desportiva plena e autêntica”

A época desportiva contempla sessões de treino, momentos de competição formal, e registos permanentes de pontuações obtidas pelos alunos. Esta tem um carácter festivo, no qual os alunos são colocados em equipas, permanecendo assim até ao final da unidade didática. O evento culminante como refere Araújo, (2017) marca o final da época desportiva, momento dedicado à entrega de prémios.

A aplicação do MED, no que diz respeito à organização da Unidade Didática, exigiu a necessidade de estruturar a mesma, criando as equipas e respetivo manual da modalidade disponibilizado aos alunos com toda a informação de trabalho, nomeadamente as folhas de identificação da equipa, as folhas de registo das pontuações, propostas de exercícios para que os alunos pudessem selecionar aqueles que melhor respeitavam os objetivos previamente definidos pelo professor para cada aula. Assim, os alunos acabaram por assumir um papel essencial na estrutura do seu processo de ensino e aprendizagem, algo que me permitiu canalizar a minha ação pedagógica no sentido de ajudar individualmente os alunos ou os grupos, fornecendo feedbacks ou propostas de alterações, quando necessário.

Todos os alunos tinham um papel e uma função a desempenhar, que foi analisada e explorada pelos professores. Como refere Pereira et al., (2013, p. 34), “A preparação dos alunos foi complementada com tarefas adicionais através de materiais didáticos produzidos pelos professor, como o manual de equipa e o manual do capitão-treinador”.

Numa fase inicial foi o professor a lecionar as aulas, no entanto, pouco a pouco, em termos operacionais vai passando essa responsabilidade para os alunos, que através do material fornecido, começam a estruturar a sua prática, de acordo com os objetivos

definidos pelo mesmo. Ao longo do 2º Período eram propostos aos alunos com periodicidade quinzenal a criação, exercitação, gravação e apresentação de uma coreografia de dança aeróbica com 32 tempos musicais. O objetivo final consistia na apresentação de uma coreografia final de cinco blocos musicais de 32 tempos, dos quais, os dois primeiros, eram iguais para todos os grupos e criados pelos professores, enquanto os restantes três blocos eram criados e desenvolvidos pelas diferentes equipas.

Tendo em conta a situação pandémica vivida no país, o MED na dança aeróbica foi aplicado no regime em Ensino @ Distancia (EAD).

Em face dos resultados alcançados com a implementação do MED no segundo período, já em regime presencial, para vivenciá-lo em toda a sua plenitude ficou definido que este seria novamente o modelo de ensino a utilizar durante o 3º Período na abordagem da modalidade de futebol.

Na escola EB 2/3 de Sobrado o modelo que optei por utilizar foi o MID. A escolha deste foi pelo facto de não conhecer a turma, este seria o melhor para obter o controlo da mesma e assegurar que os objetivos eram cumpridos, sendo estes alunos mais novos e menos autónomos.

4.1.2 Planeamento

Segundo Leite, (2010, p. 10)

a escola assume hoje um papel curricular, como mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas da população estudantil que a frequenta. Cabe então à escola – a cada escola – adequar as orientações nacionais à sua realidade particular, assegurando o direito de todos e de cada um dos alunos a aprender.

Como refere Quina, (2009), o processo de planeamento decorre em diferentes níveis, sendo estes, o planeamento anula (PA), planeamento da unidade didática (UD) e o plano de aula (PDA).

Relativamente ao PA, este é da autoria da escola, mais precisamente do grupo de EF em estreita observância do definido nos documentos oficiais que tutelam a disciplina a nível nacional, mas também nos documentos internos da ESV, nomeadamente no projeto educativo.

Assim, no início de cada ano letivo, cabe ao grupo de EF definir o conjunto de modalidades desportivas, a abordar em cada ciclo de estudos, garantindo a sua coerência interna ao longo dos três anos que o constituem. No caso concreto das turmas do 12º ano, estão previstas quatro modalidades, uma para cada período letivo, e uma quarta, que será transversal aos três períodos, que será lecionada no exterior quando o sistema de roulement de espaços definido pelo grupo de EF assim o determinar.

Tradicionalmente na ESV o ensino da EF é realizado por blocos, permitindo que

os alunos explorem as diferentes modalidades durante mais tempo e, acredita-se, assim que desenvolvam um maior conhecimento e capacidades específicas de cada modalidade de forma sólida e profunda.

O PA é o primeiro passo no processo de planificação, caracterizando-se por ser elaborado com poucos detalhes e nele constam as modalidades a serem abordadas durante o ano letivo. Este deve ser rigoroso e exato, no entanto, existe a possibilidade de sofrer alterações se necessário no decorrer do ano letivo.

Como referido anteriormente e tendo em conta que as turmas atribuídas aos EE serem de 12º ano ficou então definido no PA que estes ciclos de ensino lecionariam no 1º período a modalidade de voleibol, no 2º Período a modalidade de futebol e dança e no 3º a modalidade de basquetebol. Tanto no 2º Período como no 3º, existiu a necessidade de realizar alterações no que diz respeito às modalidades abordadas. A modalidade de Futsal foi inviabilizada no 2º período, pelo facto, de o país estar a viver uma situação pandémica e o ensino ter passado para o modelo E@D, pelo que só foi possível de se abordar a modalidade de dança. A aptidão física passou a ser obrigatória, com o objetivo de melhorar a condição física dos alunos, visto que a prática desportiva dentro e fora da escola foi totalmente interrompida.

O núcleo da PES tinha já vindo a falar, ainda que de forma informal, sobre o que seria possível de realizar no formato E@D, visto que o número de casos vinha aumentar de dia para dia e cada vez mais esta se tornava numa certeza. Com o intuito de fazer mais e melhor do que no ano anterior, no qual todos os professores foram apanhados de surpresa com este novo modelo de ensino, o núcleo da PES estudou a possibilidade de realizar a modalidade de dança e quais as estratégias e alterações necessárias para que esta tivesse sucesso.

Esta modalidade foi lecionada através do MED, pelo que tivemos de utilizar duas aplicações informáticas diferentes de forma a responder às necessidades deste modelo, aplicações essas que foram o Microsoft Teams e o Zoom. Na aplicação Zoom, numa única sala, trabalhava-se o desenvolvimento da aptidão física, que permitia a visualização de todos os alunos ao mesmo tempo e quando esta terminava, os alunos entravam na aplicação da Microsoft Teams que lhes permitia trabalhar apenas com o seu grupo. O professor tinha liberdade para entrar nas diversas salas de grupo criadas, podendo assim acompanhar e ajudar o trabalho de cada grupo.

No 3º Período, devido a um constrangimento, a modalidade de basquetebol não foi possível ser abordada, pois o material para essa modalidade foi reprovado na inspeção de segurança, inviabilizando a leção desta modalidade.

Devido a essa problemática levantada pela falta de segurança do material, o grupo de EF optou por abordar a modalidade que não tinha sido lecionada no segundo

período, que seria a de Futebol.

No que diz respeito à UD, Quina (2009, p. 77), defende que as mesmas são entendidas como um “conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos”.

Tendo já o núcleo de EF definido as modalidades a abordar em cada um dos períodos, restou aos estudantes estagiários em conjunto com o OC definir os conteúdos a serem lecionada em cada uma das aulas, tendo em atenção os objetivos gerais da EF e os específicos de cada modalidade que constam nos programas nacionais de educação física para o respetivo ano. Para isso utilizamos uma tabela de Vickers, na qual estavam definidos em cada uma das aulas quais os conteúdos a serem abordado, podendo sempre haver a necessidade de se alterar estas por diversos motivos.

O PDA caracteriza-se pela sua especificidade relativamente aos restantes níveis de planeamento, pois este é direcionada exclusivamente para cada uma das aulas, consoante os objetivos estabelecidos para a mesma. É através deste documento que o professor se orienta, utilizando-o como auxílio na construção de uma sequência lógica das propostas a serem implementadas, podendo haver a necessidade de adaptá-las para que o objetivo seja cumprido.

É necessário referir que existiu a necessidade de adaptar os conteúdos na própria aula, uma vez que aquilo que estava projetado no PDA nem sempre era entendido pelos alunos, havendo assim a necessidade de alteração no momento.

Estes documentos foram realizados no início de cada semana, havendo sempre a possibilidade de sofrerem alterações, dependendo da prestação dos alunos e da eficácia do plano de aula em questão. No final de cada aula o OC fazia uma reflexão em conjunto com os EE, dando o seu parecer da mesma, fazendo salientar aspetos importantes a melhorar, possibilitando assim um desenvolvimento positivo na prática dos mesmos.

A construção do PDA teve por base o PA, o planeamento da UD, e questões relacionadas com o material e espaço disponível. Quanto à sua estrutura, o documento continha um conjunto de informações, nomeadamente a turma, o espaço, o material, a modalidade, os objetivos gerais da aula, o número da aula, entre outros.

A restante estrutura respeitava o modelo tripartido, que segundo Quina, (2009, p. 81), eram constituídos por parte inicial, fundamental e final. Este define que a parte inicial, composta por 10 a 25% do tempo de aula, tinha como função a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. A parte intermédia da aula, composta por 50 a 70% do tempo de aula, que tinha como objetivo a introdução de conteúdos novos, exercitação, consolidação e aperfeiçoamento de matérias já trabalhadas. A parte final da aula, constituída por 10 a 15% do tempo de aula, visava

fundamentalmente o retorno do organismo as condições iniciais de pré exercício.

Enquanto EE, numa fase inicial, o ato de planear e construir o PDA revelou-se bastante moroso e exigente, uma vez que existiam grandes preocupações e questionamento, nomeadamente sobre a proposta de situação de aprendizagem e, se esta ia ser adequada para os alunos, e se estes iam conseguir realizar e perceber o pretendido. Também dava muita importância à gestão do material de exercício para exercício, de forma que as transições de exercício para exercício fossem rápidas e eficazes. Contudo, à medida que o tempo foi passando e comecei a ganhar alguma experiência, esses elementos começavam a surgir naturalmente, a própria construção da aula e a minha intervenção foram evoluindo acabando por deixar o processo de planeamento mais fácil.

Quanto à turma de 6º ano da Escola EB 2/3 de Sobrado, o planeamento foi realizado de maneira diferentes, sendo que tive uma reunião via Zoom com o professor Telmo António, que me indicou quais as matérias que os alunos estavam a lecionar e de que forma este lecionava as aulas. Este indicou-me que as modalidades a abordar seriam as de Voleibol e de Ginástica, no entanto como havia um surto de legionella no pavilhão, não era possível lecionar estas modalidades. O professor Telmo assim aconselhou-me a abordar jogos pré desportivos, que fomentasse o desenvolvimento de capacidades físicas dos alunos.

A forma como eu planifiquei estas aulas foi através de pequenos jogos e brincadeiras, de forma a tentar cativar os alunos para uma prática regular de atividade física e, ao mesmo tempo, que estes trabalhassem e compreendessem as modalidades desportivas coletivas. Segundo Resende et al., (2017, p. 12), “os jogos desportivos coletivos (JDC) são atraentes pela dinâmica que exploram e as disputas que desencadeiam, enaltecendo o incerto (pela presença de um adversário), a tomada de decisão e a inevitável solidariedade para a conquista de um objetivo comum.” Com isto, o objetivo dos jogos, era os alunos desenvolverem as capacidades técnicas por este exigidas, mas também o desenvolvimento da compreensão dos JDC.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Dimensão da instrução

De acordo com Quina, (2009, p. 90), “a instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades objeto de aprendizagem”. Como o autor refere, entende-se que a instrução do professor de EF visa simultaneamente três aspetos: o fornecimento de informações sobre “o quê, o como e o porquê fazer”, a justificação, fundamentação da prática, a manutenção e

promoção da motivação dos alunos.

A capacidade do professor saber comunicar constitui um dos fatores determinantes para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso. Assim, pode-se constatar que a instrução depende muito da forma como o professor se expressa, pois esta tem a função de informar, para facilitar a aprendizagem, controlar, o comportamento dos alunos e motivar, apresentando objetivos e expressar emocionalmente a satisfação do professor para com os alunos.

Segundo Quina, (2009, p. 91), existem alguns momentos para o professor instruir os seus alunos, nomeadamente quando realiza a introdução da aula, na apresentação dos exercícios de aprendizagem, no momento em que utiliza o feedback pedagógico com o intuito de motivar, incentivar ou informar e, por fim, quando realiza o balanço final sobre a aula.

No que diz respeito ao início da aula, o autor defende que esta deve contar sempre com uma apresentação, para fazer a revisão da aula anterior, explicar os objetivos fundamentais da aula e dar uma *big picture* de como a aula vai ser aos alunos. No que diz respeito à minha atuação relativamente à parte inicial da aula, desde cedo tentei inculcar nos alunos uma rotina de aula, sendo que estes estavam em meia-lua, orientados por mim, de forma que conseguisse ver todos os alunos, acabando por conseguir controlar e reduzir os momentos de distrações. Através de um diálogo calmo e de fácil compreensão, explicava os objetivos da aula, os conteúdos a serem abordados, a estrutura que esta iria ter e por fim realizava a contextualização da presente aula com a passada, tentando perceber que dificuldades os alunos tinham sentido na sessão anterior. Momento que acabou por se tornar habitual durante o ano inteiro e de extrema importância pois, quanto melhor explicasse o que estes iriam fazer durante a aula, menos questões havia, traduzindo-se numa menor perda de tempo da aula em explicações.

Após esta primeira fase inicial da aula, surge a parte prática. Neste momento surgiam as propostas de ensino, que respeitavam os objetivos da aula e das situações de aprendizagem específicas definidas na grelha de Vickers. Este era o momento dedicado para a explicação e exemplificação das propostas de ensino de uma forma mais detalhada, certificando-me sempre de que todos os alunos compreendiam os mesmo e que não restavam dúvidas.

Segundo Georgina et al., (1998, p. 112), “a informação visual tem um papel preponderante na determinação do comportamento motor humano e, em específico no processo de ensino e aprendizagem de habilidades motoras”, sendo que sempre tive o cuidado de realizar a explicação e demonstração das propostas de ensino. Uma das grandes dificuldades que sentia, devido à falta de experiência, era proporcionar demasiada informação específica, fazendo com que as minhas explicações fossem muito

extensas e que por vezes os alunos não se lembrassem de tudo o que tinha sido mencionado. Tendo percebido esta lacuna, tentei perceber quais as duas ou três características mais importantes de cada habilidade, ou proposta de ensino a serem mencionadas, deixando os alunos descobrirem as restantes, fazendo salientar apenas os aspetos mais importantes, traduzindo-se numa diminuição do tempo de explicação. Quando estas estavam já assimiladas pelos alunos, então aí sim, realizava correções mais pormenorizadas, que apesar de não serem as mais importantes ajudavam sempre o aluno a melhorar a sua atuação.

No que diz respeito à demonstração, na maioria das vezes era eu que a realizava a execução do exercício, optando por realizar uma demonstração completa do mesmo e depois uma mais lenta, fazendo salientar os aspetos mais relevantes em cada uma das diferentes fases das propostas de ensino. Nesta segunda demonstração tentava abrandar ou até mesmo parar o movimento para que os alunos tivessem uma imagem de como realizar corretamente a técnica exigida pelos mesmos.

Durante a exercitação dos alunos, o feedback era a ferramenta mais utilizada para ajudar este na realização da tarefa com sucesso, que segundo Quina, (2009), exercem a função de informar o aluno sobre a sua prestação, no que este poderá melhorar e na função de o motivar, reforçando a possibilidade de a resposta correta voltar a ser repetida.

A utilização desta ferramenta foi algo que esteve sempre presente em todas as aulas, evoluindo ao longo do tempo e à medida que ia ganhando mais confiança e experiência. Numa fase inicial sentia alguma dificuldade em detetar todos os erros dos alunos, fazendo com que o feedback, com o objetivo de corrigir não estivesse tão presente. No entanto, conforme o tempo ia passando e ia obtendo um maior nível de conhecimento sobre a modalidade, este acabou por estar mais presente em toda a minha atuação. O feedback motivacional também foi algo que foi aparecendo com o tempo, à medida que me fui sentindo mais confortável com os alunos e com a experiência que vinha a aumentar dia após dia.

Na parte final da aula realizava um resumo de tudo o que tinha sido abordado durante a mesma, explicando aos alunos quais as tarefas que iríamos realizar na próxima sessão. Era também neste momento que aproveitava para perceber onde os alunos sentiram maior dificuldade, para poder analisar essas situações e tentar melhorá-las, facilitando, dificultando ou optando por alterar as propostas de ensino.

Na turma de 6º ano a minha instrução era realizada de uma maneira um pouco diferente, apesar de explicar aos alunos o que estes deveriam de fazer em cada tarefa, tentava usar um vocabulário adequado à faixa etária. Como referido acima, a utilização dos JDC esteve presente em todas as aulas, sendo que a minha principal intervenção durante os

mesmos era de explicar aos alunos como estes poderiam ter sucesso na tarefa. Na grande maioria das vezes utilizava o feedback individual para corrigir e motivar os alunos durante a prática da aula e pequenas chamadas de atenção com o objetivo de dar a compreender aos alunos os pressupostos básicos dos JDC.

Dimensão da Gestão

Desde o início do ano letivo que a dimensão da gestão foi algo que valorizei em todo o meu planeamento. Sendo esta constituída por diversas variantes, como a gestão dos alunos, gestão do tempo de aula, gestão do material e gestão do espaço, sempre foi algo que me preocupava e dedicava bastante tempo. Assim, a elaboração do plano de aula teve em consideração todas as questões inerentes à gestão, procurando que esta promovesse as melhores condições de aprendizagens aos alunos.

Como refere (Quina, 2009, p. 105) “Uma boa organização facilita grandemente as condições de ensino e aprendizagem, é condição indispensável do sucesso pedagógico.”

Nas primeiras aulas tive como objetivo definir algumas rotinas, para maximizar tempo de aula, nomeadamente a montagem prévia do material no espaço de aula, definição de rotinas de recolha de material, no qual dois ou três alunos efetuavam essa tarefa, definição de uma contagem decrescente para reunir a turma, entre outras, de forma a tentar reduzir ao máximo os períodos de transição.

Durante a planificação tive em consideração o espaço disponível, pois uma das turmas tinha um pavilhão inteiro para ela, enquanto a outra turma tinha apenas um terço do campo, o que obrigava a que a planificação da mesma aula fosse diferente para as duas turmas.

Quanto à gestão dos alunos, desde cedo que criei a rotina de quando estes chegavam, faziam um semicírculo à minha volta para assim dar-se início à aula, que me permitia ver todos os alunos, para poder anotar as presenças e ao mesmo tempo que todos me conseguissem ver e ouvir-me sem distrações. Na parte inicial da aula eram criados grupos, que se mantinham até ao final da aula, acabando por haver uma menor perda de tempo, pois não havia a necessidade de estar sempre a criar novos grupos para todos os exercícios. Na criação destes utilizava diferentes estratégias, por vezes colocava os alunos com um nível mais fraco todos no mesmo, acabando por estar mais presente nesse grupo para os ajudar a melhorar. Outra técnica que utilizava era a colocação de um aluno com um nível mais fraco com colegas de um nível mais alto com o objetivo de estes ajudarem o colega a melhorar.

Na gestão do material, como refere (Quina, 2009, p. 106) o professor precisa de “ser preciso, rápido e eficiente na colocação e distribuição do material”, algo que desde

cedo vinha a ser pensado quando realizava o plano de aula. Na criação dos planos de aula, a quantidade de material disponível e a sua disposição sempre foram fatores que dei alguma importância, para conseguir maximizar o tempo de aula. Criava exercícios que não necessitassem de uma grande quantidade de material e que tivessem todos uma estrutura semelhante para assim perder menos tempo na recolha do material de um exercício e montagem do seguinte. Para evitar perdas de tempo, realizava a montagem da tarefa antes da aula começar permitindo um início da mesma mais rápido e durante o tempo no qual os alunos estavam a realizar esta, procedia à montagem da seguinte proposta de ensino.

No que toca à gestão do tempo de aula, este acabou por ser o aspeto com mais peso na criação dos planos de aula. Tendo em conta que os alunos acabam por chegar cerca de cinco a 10 minutos atrasados, pois estiveram a equipar-se e têm de sair 10 minutos mais cedo para tomarem banho e trocar de roupa, o tempo de aula acaba por ser reduzido, então o objetivo era tentar sempre aproveitar ao máximo aquele que tínhamos. Então era imperativo a existência de rotinas, tanto da minha parte como da parte dos alunos para maximizar o tempo de aula. Dava sempre alguma tolerância aos alunos quando estes estavam a equipar-se, no entanto, eles sabiam que a aula começava a uma hora específica e caso não estivessem a tempo, seriam punidos por isso mesmo. A criação das tarefas previamente, e que durante a exercitação de uma, eu montava a seguinte, como referido acima, eram estratégias que me permitiam não perder demasiado tempo de aula, fazendo com que o tempo de exercitação dos alunos fosse sempre maximizado ao máximo.

Quanto à gestão dos alunos, e tendo em conta que eram ambas turmas numerosas para o espaço disponível, tentei criar em todas as aulas pequenos grupos, que permitisse ao mesmo repetir várias vezes os exercícios, acabando por reduzir o tempo de espera que por sua vez reduz os comportamentos de indisciplina. Certificava-me também de que todos os alunos tinham percebido as tarefas a desempenhar, para tentar envolvê-los na tarefa, reduzindo momentos de distrações. A motivação e o feedback era algo que acontecia constantemente, no qual procurava explicar aos alunos de que maneiras eles poderiam melhorar ou aplicarem abordagens diferentes para o mesmo problema.

Na escola EB 2/3 Sobrado a questão do material era aquela que me preocupou numa fase inicial, tendo em consideração que o pavilhão estava interdito e que apenas havia um conjunto pequeno de material disponível para a aula de EF, o meu planeamento sempre foi pensado para utilizar pouco material. A montagem das tarefas era sempre realizada de forma antecipada de forma a evitar perdas de tempo e momentos de distrações por parte dos alunos, bem como a sequências das tarefas eram sempre montadas quando os alunos estavam a realizar a anterior.

Acontecia por vezes a necessidade de modificar ou alterar as propostas de ensino planeadas, pois o material necessário para a mesma estava a ser utilizado por outro professor.

Em suma, todo o meu processo de planificação tinha de ter em consideração todas as questões relativamente ao espaço, material disponível, alunos e tempo de aula, tentando sempre maximizar o tempo de prática dos alunos.

Dimensão Disciplina e Clima

No que diz respeito à disciplina e à implementação de um clima positivo para a aprendizagem, considero que estas talvez foram as dimensões mais fáceis de obter, relativamente às outras, tendo em conta que ambas as turmas tinham um comportamento de excelência, tendo possibilitado a minha integração na turma mais fácil.

Desde o início que tive a preocupação de definir regras de conduta dos alunos, assiduidade e participação, regras de segurança, correta utilização do material escolar sendo que estas regras se mantiveram até ao final do ano letivo.

Conforme a minha relação com a turma se ia desenvolvendo, acabava por ser mais fácil trabalhar com os alunos, pois desenvolveu-se uma relação saudável e respeitadora, o que possibilitou o desenvolvimento de um clima positivo e favorável para uma boa aprendizagem.

Quanto aos momentos de comportamentos inapropriados, estes foram escassos, porém momentos de distrações, comportamentos menos adequados à sala de aula foram acontecendo, porém nada de grave. Na grande maioria dos casos, uma chamada de atenção era o suficiente para que esses comportamentos deixassem de existir, no entanto, num caso ou outro mais pontual, colocava o aluno sentado a ver os colegas, sem poder participar na aula por algum tempo. Uma estratégia que usei numa fase inicial, era de utilizar exercícios físicos, presentes no Fitescola, como flexões, abdominais entre outros, com o objetivo de punir os alunos que tinham comportamentos inadequados à sala de aula.

Mais tarde acabei por deixar de utilizar esta, pois percebi que não tinha qualidade pedagógica e acabei por utilizar outra estratégia que proibia o aluno de realizar a tarefa que eu tinha pedido. Utilizava esta estratégia para que o aluno tivesse tempo de se acalmar e refletir sobre a sua atitude, acabando por ir falar com ele para perceber o porquê daquela atitude e explicar-lhe que esta não era adequada para a sala de aula, que ao mesmo tempo este desse valor as tarefas que estavam a desenvolver e ficassem mais focados na aula sem que perturbassem o seu bom funcionamento.

No que diz respeito ao clima e disciplina da escola EB 2/3 de Sobrado, os alunos sempre foram respeitosos e acolheram-me desde o primeiro momento. Alunos estes que

eram participativos, motivados e sempre disponíveis para a prática. Momentos de distrações aconteciam com alguma frequência, no entanto com uma chamada de atenção ou apenas deixava de falar era o suficiente para estes comportamentos terminarem. No geral a turma era educada, um pouco faladora, algo normal nesta faixa etária, mas acima de tudo muito motivada para a prática de EF.

4.1.4 Avaliação

Segundo Carvalho (1994, p. 137), “a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua atividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades de aprenderem”.

Tendo em consideração que o processo de avaliação permite classificar o nível dos alunos, em todos os momentos da UD, podemos afirmar que através deste que o professor consegue melhorar o seu desempenho, que por sua vez leva a um melhoramento da sua prática de ensino.

Foi também a dimensão da avaliação aquela que achei mais complexa e desafiadora, que comparada as restantes foi a que tinha uma menor preparação.

Ao longo do ano letivo avalei constantemente os alunos durante as UD, sendo que durante o processo de avaliação continuei a utilizar as três fases de avaliação complementares nomeadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Segundo Carvalho (1994), a avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos feedbacks emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas da disciplina, ETC.

Avaliação Diagnóstica

Segundo Simões et al., (2014, p. 20), “No que se refere à avaliação diagnóstica faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno.”

Como indica no estudo de Gonçalves et al., (2014), os professores atribuem um grande importância à avaliação diagnóstica, pois indicam estas como uma forma de identificar o nível inicial dos alunos no que diz respeito às áreas do conhecimento, das atividades físicas e aptidão física.

Para Quina (2009), a avaliação diagnóstica é realizada no início de cada UD, com o objetivo de determinar as aptidões e dificuldades dos alunos. Esta então permite

ao professor analisar os conteúdos onde os alunos mostrar ter mais dificuldades, verificar se os objetivos dos programas nacionais são adequados para os mesmos, perceber o nível de interesse e motivação dos alunos para com a Educação Física.

Foi a partir da avaliação diagnóstica, que define o ponto de partida, utilizando-a para avaliar os alunos nas diferentes UD, para perceber o nível destes relativamente a cada uma das modalidades, das capacidades físicas e dos conhecimentos que estes tinham sobre as modalidades. Desta forma, consegui definir os conteúdos a lecionar e delinear os objetivos de aprendizagem que pretendia que fossem alcançados, tendo em conta as características da turma.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa esteve presente durante todo o processo de lecionação, cumprindo sempre dois objetivos, sendo o primeiro de acompanhar o desempenho dos alunos, no qual indicava aos mesmos informações, para que estes se situassem em relação aos objetivos definidos. O segundo objetivo era o papel de regulador da ação docente, proporcionando informação útil para mudar e melhorar as propostas de ensino que fui apresentando.

Como indica Simões et al., (2014, p. 20), a "avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem."

Para Cortesão (2002), a avaliação formativa preocupa-se em recolher dados para reorientação do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ajudar os alunos e o professor a melhorar onde existem falhas.

Para Carvalho (1994), a avaliação formativa consiste na recolha de informação que permite, ao longo do ano, orientar e regular a atividade pedagógica.

Quina (2009), indica que a avaliação formativa se baseia na recolha de informação informal dos alunos, com o intuito do professor analisar se os objetivos específicos de cada aula estão a ser cumpridos.

Esta avaliação formativa decorria de uma forma informal em todas as aulas, no qual, analisava se os alunos estavam a perceber os conteúdos que estavam a ser abordados.

Este tipo de avaliação servia também para perceber se as informações e objetivos que o professor tinha delineado para aquela sessão estavam a ser cumpridos ou se existia a necessidade de este reestruturar todo o seu planeamento, como aconteceu em alguns momentos onde existiu a necessidade de alterar as propostas de ensino.

Avaliação Sumativa

Para Cortesão (2002), a avaliação sumativa pretende realizar uma concentração de todos os dados recolhidos durante a unidade didática, realizando uma apreciação da prestação do aluno.

Quina (2009), indica que é uma avaliação realizada no final de um ciclo de aprendizagem, com o objetivo de formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição dos conhecimentos, competências, capacidades e atitudes dos alunos.

Segundo Simões et al., (2014, p. 20), “a avaliação sumativa visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período.”

Como os autores indicam, a avaliação sumativa é realizada no final de um ciclo de aprendizagem, com o objetivo de formular um juízo de valor globalizante sobre a aquisição de competências, das capacidades e das atitudes dos alunos.

Com esta avaliação, pretende-se perceber quais as capacidades que os alunos desenvolveram durante uma UD, acontecendo no final da mesma. Com grelhas desenvolvidas pelo grupo de EF, com o objetivo de avaliar as aprendizagens essenciais que este adquiriu durante a mesma.

Com a avaliação sumativa também conseguimos perceber qual a evolução dos alunos, e se a intervenção pedagógica do professor teve ou não sucesso, permitindo assim a este analisar todo o ciclo de aprendizagem para perceber o que correu bem e mal, modificando o que achar necessário para melhorar toda a sua prática.

Avaliação Formativa

1. Atividades Físicas

A área das atividades físicas é constituída por todas as práticas abordadas na aula, nomeadamente as modalidades de voleibol, dança e futebol. Tendo em conta a especificidade de cada destas, as classificações finais de cada unidade didática foram determinadas através da aplicação da média aritmética dos níveis atribuídos a cada uma das modalidades.

Para a avaliação das atividades físicas foram utilizados jogos formais, e observação das aulas, com o intuito de perceber se todas as capacidades técnicas e táticas foram adquiridas e se eram utilizadas adequadamente. Para cada uma das modalidades existiam critérios e parâmetros, devidamente descritos para cada habilidade motora, a serem cumpridos pelos alunos, com uma qualificação dedicada para cada um desses

parâmetros. Estas grelhas de avaliação foram elaboradas pelo grupo de EF, que desta forma, todos os docentes tinham o mesmo material de suporte para realizar as suas avaliações.

2. Aptidão Física

No que diz respeito à aptidão física, refere-se ao desenvolvimento das capacidades motoras dos alunos. Nesta área, consideram-se os valores inscritos na “zona saudável” de aptidão física (ZSAF –FitEscola).

Classificação 1º Período - 1;

Classificação 2º Período - 1/3 (nível 1º período) + 2/3 (nível 2º período);

Classificação 3º Período - 1/4 (nível 1º período) + 1/4 (nível 2º período) + 2/4 (nível 3º período).

Os instrumentos de avaliação utilizados para a avaliação da aptidão física foi uma ficha de registo dos resultados obtidos pelos alunos na bateria de teste do FitEscola em cada um dos períodos, que contemplava os seguintes exercícios: teste do vaivém que avalia a aptidão aeróbia e o teste de abdominais, flexões, teste da impulsão horizontal e flexibilidade dos membros inferiores que avaliam a aptidão neuromuscular.

3. Conhecimentos

A área dos conhecimentos, tem como objetivo que o aluno compreenda os processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física e as estruturas e fenómenos sociais, no seio dos quais realizam as atividades físicas. A classificação atribuída à área dos conhecimentos, é determinada pelo resultado do aluno no teste escrito. A classificação final nesta área baseia-se na média aritmética das classificações atribuídas a cada um dos testes escritos realizados até ao momento dessa avaliação.

4. Atitudes e Valores

Na área das atitudes e valores foram avaliados os parâmetros referentes à eficácia do empenho do aluno, o seu interesse pelas atividades físicas, a sua responsabilidade, o comportamento adequado, a assiduidade e pontualidade. Relativamente a esta área de avaliação, as classificações finais de cada período foram baseadas numa média ponderada dos níveis atribuídos no final de cada período, de acordo com o seguinte critério:

Classificação 1º Período - 1;

Classificação 2º Período - 1/3 (nível 1º período) + 2/3 (nível 2º período);

Classificação 3º Período - 1/4 (nível 1º período) + 1/4 (nível 2º período) + 2/4 (nível 3º período).

Para a realização da avaliação desta área, existe um documento orientador elaborado pelo grupo de EF, que contem os critérios e parâmetros específicos, numerados numa escala de 0 a 5, nomeadamente a atribuição dos alunos para o início atempado da aula, apresentação do material necessário para a aula, empenho, motivação, respeito para com o professor e colegas, entre outros.

Tendo em conta que os critérios já estavam definidos, acabou por ser mais fácil de analisar e interpretar, pois, o meu olhar estava já direcionada para algo em concreto, acabando assim por ser mais fácil de encontrar estes nos alunos e avaliá-los.

5. Atestado Médico

Existe ainda um outro modelo disponível, para os alunos que apresentem um atestado médico. A avaliação destes é diferente dos restantes alunos e consiste na avaliação dos conhecimentos 75% e das atitudes e valores 25%. Na área dos conhecimentos existiu a possibilidade de solicitar ao aluno a realização de um trabalho escrito e apresentação sobre a modalidade lecionada. Um teste escrito e relatórios sobre as aulas e na vertente das atitudes e valores foi avaliado o registo de observação e contributo para o funcionamento da aula.

Auto e hétero avaliação

No final de cada período era entregue aos alunos uma ficha de auto e hétero avaliação, desenvolvida pelo grupo de EF. Os alunos realizavam o preenchimento e entregavam essas fichas, existindo um espaço para diálogo e reflexão sobre o trabalho desenvolvido percebendo se a proposta de nota destes estava enquadrada com a proposta de nota dos EE e do OC.

Este momento tinha também como objetivo perceber se o aluno tinha noção do seu percurso, responsabilizando-o sobre o seu sucesso ou insucesso.

4.1.5 Ensino à Distância (EAD)

Estando ainda o mundo inteiro a viver a pandemia que se tornou o Covid 19, em meados de fevereiro, início do segundo período, deu-se início ao segundo confinamento nacional, exigindo que o ensino fosse do presencial para o E@D, bem como a reformulação de todo o processo de ensino.

Como refere Resende et al., (2020), a prática de ensino supervisionada é de elevada importância para o desenvolvimento profissional dos EE, pois é aqui que acontecem situações reais da prática. Como o autor indica, este ano tem uma elevada importância para o EE, no entanto, com esta mudança abrupta do modelo de ensino, existiu a necessidade de todos os estudantes estagiários realizarem a devida adaptação de

conteúdos e métodos de ensino por videoconferência.

Assim, o núcleo de EF reuniu-se para adaptar o ensino e definir os critérios de avaliação dos alunos para o E@D. No que diz respeito ao horário dos alunos, este manteve-se, no qual as duas turmas contavam com duas aulas de noventa minutos por semana síncronas.

Quanto às matérias a lecionar, ficou definido pelo núcleo de EF que os professores teriam de trabalhar a aptidão física dos alunos, dando liberdade para que estes depois pudessem fazer um trabalho teórico ou prático com os alunos sobre as diferentes modalidades previstas para o ciclo de ensino.

O núcleo da PES optou por realizar a modalidade de dança aeróbica, através do MED, havendo a obrigação, de realizar trinta a quarenta e cinco minutos de trabalho da aptidão física.

Tendo já, o núcleo da PES, lecionado três semanas de aulas presencialmente, existiu a necessidade de reformular todo o planeamento proposto para o segundo período. O planeamento tinha sido feito para a modalidade de futebol e de dança aeróbica, no entanto a componente prática da primeira modalidade não seria possível de realizar em casa pelo que decidimos apenas lecionar a modalidade de dança aeróbica.

No que diz respeito à modalidade de dança aeróbica, definimos previamente os conteúdos a lecionar, bem como a definição do modelo a utilizar, sendo este o MED. Para assim, respeitarmos o modelo selecionado, o núcleo da PES criou o manual de equipas, que continha toda a informação sobre a modalidade, desde as regras, os passos básicos da dança aeróbica, as funções de cada aluno, entre outros. De seguida procuramos definir quais os objetivos que os alunos deviam de cumprir na modalidade, ficando acordado que estes iriam apresentar uma coreografia de cinco blocos musicais de trinta e dois tempos cada. Os dois primeiros blocos foram criados pelos professores, sendo que seriam iguais para todos e os restantes seriam elaborados pelos alunos.

Tendo então sido definido os conteúdos a serem abordados, realizamos a planificação da UD, no qual definimos prazos e datas, nos quais os alunos de três em três aulas apresentavam partes das suas coreografias. Na primeira apresentação, realizavam a demonstração dos dois blocos dados pelos professores mais o primeiro bloco que criaram, na segunda apresentação demonstravam os três blocos apresentados na última demonstração mais o segundo bloco criado por eles e assim sucessivamente. Nestas apresentações o professor analisava o que tinha sido desenvolvido pelos alunos, dando feedbacks sobre as mesmas, dando a entender aos alunos em que partes da coreografia estes poderiam melhorar.

Quanto à aula propriamente dita, esta contava com trinta a quarenta minutos dedicada para a aptidão física e o restante tempo da aula para o trabalho na modalidade de

dança aeróbica.

Como o modelo indica, existiam papéis que os alunos iam desempenhar, tendo já sido atribuídos na primeira aula de ensino presencial. Com a transição do ensino presencial para o online existiu a necessidade de realizar algumas alterações, sendo estas a eliminação do papel de preparador físico e do júri. Estas funções tiveram de ser eliminadas pois, como era obrigatório que os alunos realizem cerca de trinta minutos de aptidão física, esta era estruturada e realizada pelo professor no início de cada aula. Tendo também em consideração que muitos dos alunos apenas realizavam atividade física durante as aulas de EF, e com a pausa de todas as competições jovens, era deveras importante que fosse alguém com experiência e conhecimento a realizar o planeamento da aptidão física, em vez de deixar para os preparadores físicos. Quanto ao papel de juiz, o núcleo da PES, achou por bem serem apenas os professores a avaliarem, pois existia alguma falta de capacidade de análise dos alunos para essa tarefa e o facto de estes estarem a ver através de uma câmara, ainda piorava mais essa situação. O objetivo dessas decisões foi também para não sobrecarregar os alunos com tarefas, dando-lhes mais tempo para se focarem na criação das coreografias.

Para a realização das aulas, utilizamos três aplicações, sendo estas o Zoom, o Microsoft teams e o watch2gether. No Zoom, realizávamos o trabalho da aptidão física, que nos permitia ver todos os alunos simultaneamente, facilitando o processo de correção e supervisão. No Microsoft Teams, os alunos estavam distribuídos por salas, constituídas pelos elementos do grupo e pelos professores, dando espaço para os alunos trabalharem em grupo sem distrações e permitindo aos professores andarem a passar de grupo em grupo, para observar e ajudar os mesmos quando necessário. A aplicação watch2gether, servia para que todos os alunos pudessem ouvir a mesma música ao mesmo tempo, permitindo assim que estes pudessem realizar a coreografia ao mesmo ritmo que os colegas. Ambas as aplicações foram uma mais-valia para o ensino a distância, no entanto, também foram sentidas algumas dificuldades relativamente às questões da má qualidade da internet, que por vezes acabavam por dificultar o trabalho dos alunos.

A minha atuação enquanto professor era focada na forma como os alunos estruturavam o desenvolvimento do seu trabalho, indicando onde procurar e como estes deviam de estruturar todo o processo das coreografias. No desenvolvimento da coreografia o meu foco principal era instruí-los em realizar pequenas tarefas que viessem a servir de ajuda para a coreografia final. Incentivava que cada aluno tivesse de apresentar dois ou mais passos aos colegas do grupo em todas as aulas e estes em grupo discutiam quais seriam aqueles que melhor se enquadravam com a coreografia destes. Também ia fornecendo feedbacks sobre os blocos musicais que estes vinham a desenvolver, sugerindo alterações para que a sua coreografia ficasse mais completa. Relativamente à pesquisa,

desde cedo que indiquei onde é que os alunos podiam retirar ideias de movimentos e passos, para incorporar na coreografia deles, para que assim esta tivesse uma maior variedade.

O processo de avaliação neste modelo de ensino foi realizado de uma forma diferente do que o habitual, havendo a necessidade de haver alterações em alguns dos critérios de avaliação. No que diz respeito aos critérios de avaliação das atitudes e valores, este manteve-se igual, avaliando a presença, atitudes e empenho dos alunos. No que diz respeito à Aptidão Física, as notas atribuídas no primeiro período foram as mesmas que os alunos tiveram no segundo, pois este critério de avaliação utiliza a bateria de teste do FitEscola, então não foi possível de realizar. A área das atividades físicas e dos conhecimentos andaram juntas o segundo período todo, como a avaliação dos alunos estavam centradas na realização da coreografia e com a aplicação do MED, estes foram obrigados a desenvolver estas duas competências, sendo que ainda tiveram de realizar um trabalho sobre um tipo de dança que lhes tinha sido sorteada. A área dos conhecimentos foi essencial para que os alunos pudessem desenvolver e melhorar a sua coreografia, acabando por compreender os processos de desenvolvimento das coreografias bem como o conhecimento teórico específico da modalidade. A área das atividades físicas foi trabalhada arduamente o período todo, no qual a prestação dos alunos no que diz respeito à dança foi o objeto de avaliação.

Este novo modelo de ensino acabou por se tornar bastante desafiador, pois não tendo qualquer experiência na lecionação das aulas em regime de ensino presencial ou em EAD, vi-me obrigado a ter de me adaptar e a experimentar coisas novas. Conhecendo um pouco a experiência dos EE do ano passado neste regime, o núcleo da PES queria tentar ir um pouco mais além e não optar apenas por trabalhar a aptidão física dos alunos, tendo surgido a dança aeróbica. No início foi bastante trabalhoso, pois tivemos de adaptar o que tínhamos planeado para o EAD, levando à reestruturação das aulas, procura e experimentação de aplicações e ferramentas que servissem as nossas necessidades. No entanto, o processo acabou por ser muito positivo, tanto para nós como para os alunos, no qual sempre mostraram empenho e dedicação, o que acabou por se notar nos trabalhos apresentados por estes.

Não obstante, os constrangimentos sentidos durante o ensino à distância são uma realidade difícil de combater, já que desigualdades sociais e financeiras levam à perturbação do trabalho dos alunos, levando a uma desmotivação dos mesmos. Constrangimentos esses que eram tecnológicos, devido à qualidade da internet e das câmaras, que nem sempre eram as melhores. Espacial, pois muitas vezes aos alunos não tinham à sua disposição um espaço amplo para a prática e a falta de participação de todos os elementos no processo de criação e desenvolvimento das coreografias, sobrecarregando

os colegas.

Apesar de todas as dificuldades sentidas, fiquei bastante orgulhoso do trabalho desenvolvido pelos alunos e pelo núcleo da PES, que apesar de estarmos a viver uma situação complicada, acabou por ser uma experiência riquíssima e positiva para o meu desenvolvimento profissional.

5 Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Sendo este um ano atípico e tendo em conta as limitações que existem na criação de eventos, as atividades escolares previstas não foram possíveis de ser realizadas ou tiveram de ser adaptadas.

No plano anual de atividades estão previstas algumas atividades, como o corta-mato, o torneio de voleibol, a visita de estudo ao centro de formação desportivo do desporto escolar- Marco de Canavezes, o desporto escolar (DE), um seminário, a lecionação das aulas ao segundo ciclo e secundário e o acompanhamento do trabalho de um diretor de turma.

Corta-mato da Escola Secundaria de Valongo e Desporto Escolar

Desde o início do ano letivo, que nos foi transmitido, que os EE estão responsáveis pela planificação destas atividades em conjunto com os restantes professores de EF, para desenvolverem competências no âmbito da planificação e estruturação de uma atividade com grandes dimensões. No que diz respeito ao DE, foi-nos transmitido que todos os anos os alunos aderem com grande frequência, e que a ESV estrutura diversas equipas para competir. Esta seria também uma experiência importante para o EE, pois estes teriam de utilizar a pedagogia direcionada para a vertente competitiva, acabando por ser um desafio diferente e obrigando o mesmo a desenvolver o seu conhecimento.

Quanto ao corta-mato, todos os anos os alunos participam nesta prova de resistência e perseverança, que tem por objetivo promover o gosto pela prática de atividade física.

Estando o país a passar por uma situação complicada e havendo regras impostas pela DGS no que diz respeito aos ajuntamentos, estas atividades vieram a ser adiadas durante o primeiro período inteiro, com a esperança de se virem a realizar durante o segundo e terceiro período. No entanto, estas atividades não foram possíveis de se realizar, pois o número de casos aumentava de dia para dia e, eventualmente, deu-se o segundo confinamento no início do segundo período.

Torneio de Voleibol

Apesar do torneio de voleibol ter sido realizado, este teve uma menor dimensão e apenas participaram as turmas do curso profissional de desporto da ESV. Esta atividade realizou-se dia 22 de maio, contando com a participação de sete equipas das turmas do ensino profissional de desporto, com seis a oito elementos cada uma.

Nesta atividade o núcleo de estágio ficou responsável pela participação do evento no qual desempenhou papéis de registadores e árbitros durante as partidas de voleibol. Em conjunto com o professor Alfredo Feijó organizamos o evento, no que diz respeito à sua divulgação, recolha de inscrições, elaboração do regulamento e o respetivo quadro competitivo de classificações.

Tendo já os documentos utilizados no ano anterior, acabou por facilitar a própria organização do torneio, no entanto, como foi um dia no qual existiram diferentes torneios de várias modalidades, acabou por ser necessário o trabalho em equipa com todo o núcleo de EF para que existisse sempre espaço e professores para cada jogo.

Para o desenvolvimento do EE, esta atividade foi bastante enriquecedora, pois podemos perceber a logística da organização de uma atividade desta dimensão, para que no futuro termos ferramentas e experiência para organizar uma atividade.

Seminário relacionada com o projeto “MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA EM E@D: UTOPIA OU INOVAÇÃO? A EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES”

O seminário realizou-se no dia 24 de maio, entre as 12:30 e as 13:00. O tema deste estava relacionado com o projeto que o NE desenvolveu durante o segundo período inteiro. O objetivo do estudo estava relacionado com a implementação do MED pelos EE, de forma a perceber como é que o modelo seria posto em prática por professores sem experiência.

O objetivo da realização desta atividade, era dar a conhecer o trabalho realizado pelo NE, partilhando as perceções e resultados do estudo com toda a comunidade educativa. Os professores de EF também eram um grande foco para a apresentação deste seminário de forma a partilhar as vantagens da aplicação de modelos inovadores e ao mesmo tempo incentivar a necessidade e a importância de uma formação constante da sua parte.

Estando ainda a viver uma situação pandémica, existiu a necessidade de obedecer a algumas regras para que este seminário pudesse ser realizado presencialmente, então apenas podemos convidar uma das turmas que participou no projeto para assistirem a esta apresentação bem como convidamos todos os professores de EF. Apesar de que poderia ser possível de realizar estas atividades online e assim conseguirmos chegar a um

maior número de pessoas, tanto o OC como o SP acharam que seria mais interessante para os EE realizarem esta atividade presencial para passarmos pela experiência de partilhar experiências e conhecimento para o público.

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

Segundo Jesus (2013), a EF assume uma posição de importância comparada com as outras disciplinas, pois dá ao aluno a oportunidade de comunicação, cooperação e interdisciplinaridade. Com isto podemos refletir que a educação física permite ao interagir com os colegas e com o grupo acabando por desenvolver as relações interpessoais.

Para Albuquerque (2016), a escola deve formar indivíduos adaptados à sociedade onde estes se enquadram. Para isso, esta deve fazer com que os alunos cumpram normas, hábitos, adquiram conhecimento e valores que privilegiam o grupo social que se integram.

Assim, uma das minhas preocupações desde o início do ano, foi o estabelecimento de normas e regras de conduta a serem cumpridas, de forma a conseguir que existisse disciplina e respeito de todos os alunos para com todos. A criação destas regras também teve o objetivo de tornar os alunos mais respeitosos para com o outro e melhoria de comportamentos dos mesmos, acabando por torná-los indivíduos mais civilizados e éticos.

5.3 Socialização profissional e institucional

“A PES, ao revelar-se como uma experiência que ultrapassa a mera lecionação das aulas de EF, implicou uma ligação constante e muito enriquecedora com a escola e comunidade educativa envolvente.” Seabra et al., (2016, p. 48).

Segundo Nascimento, (2007, p. 214),

“A dimensão socioprofissional da identidade docente baseia-se no processo de socialização profissional, fundamental para a inserção na profissão e o desenvolvimento profissional. Assim, na preparação para uma profissão e na prática desta, com ênfase especial para os primeiros tempos, o processo de socialização profissional adquire um interesse particular.”

Ao longo de todo o processo de integração e socialização profissional e institucional, o OC teve o papel de facilitador da integração do EE na comunidade educativa da ESV.

Desde o início da PES, existiu uma grande preocupação em apresentar-nos as

instalações disponíveis na ESV, bem como a toda a comunidade educativa. O OC veio a desempenhar o papel de moderador na integração do EE, incentivando na participação e socialização com a comunidade escolar, apresentando os EE individualmente a cada professor, acabando por fazer com que a integração destes fosse um processo fácil e natural.

Tendo em conta a pandemia e o controlo da lotação dos espaços de forma a evitar ajuntamentos, naturalmente que a relação de maior proximidade foi desenvolvida com o grupo de EF, atreves de reuniões do grupo disciplinar e da socialização diária que acontecia com os docentes.

A relação estabelecida com o OC, foi sendo desenvolvida de forma natural, tendo este solicitado logo, numa fase inicial, que o rigor, exigência, profissionalismo, competência e empenho teriam de estar presentes durante o ano letivo inteiro. Relação esta que veio a desenvolver-se durante o ano da PES, acabando por ficar um sentimento de amizade, respeito e extremamente agradecimento por todo o trabalho desenvolvido pelo OC.

Como refere Rodrigues et al., (2016), o professor cooperante apoia e orienta o futuro professor, proporcionando ambientes formativos que estimulem o saber didático, que contribuam para o desenvolvimento da visão do que pode ser o ensino, das várias metodologias e estratégias de ensino disponíveis, promoção de uma prática reflexiva e transferência de conhecimento uteis para a prática dos futuros professores.

É de salientar que o OC foi incansável ao longo do ano letivo, tendo sempre demonstrado disponibilidade e iniciativa para ajudar o NE, por realizar um balanço semanal dos acontecimentos, analisando-os e refletindo sobre os mesmos, por nos ter dado conselhos, dicas, testemunhos e vivências, que sem dúvida alguma foram enriquecedoras para o percurso do EE.

O NE foi também fundamental durante o ano da PES, onde existiu a partilha de conhecimento, críticas construtivas, reflexões, opiniões e experiências, que permitiu que cada um do EE viesse a desenvolver-se enquanto profissional

É de salientar a colaboração de todos os assistentes operacionais, que sempre estiveram disponíveis para ajudar quando necessário, recebendo-nos sempre com uma enorme simpatia.

Em suma, o fator da socialização profissional e institucional permitiu que a qualidade das vivências e aprendizagens do NE fossem as melhores, sendo a ESV uma instituição com um grande companheirismo e entajuda por parte de todos os elementos da comunidade educativa

5,4 Componente ético-profissional

Desde o início do ano letivo que uma das minhas preocupações veio a ser a modificação do meu comportamento e atitudes em função das características da instituição que me recebeu, procurando agir em conformidade com todos os intervenientes no meu percurso da PES.

Como refere Caetano e Silva, (2009 p. 50),

...o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.

Face ao que foi dito acima, o EE apresenta uma necessidade de se adaptar a toda uma realidade escolar, mais em concreto com as necessidades que os alunos apresentam. Para isto, é importante a partilha de experiências entre docentes, dando assim ferramentas e conhecimento ao EE na resolução de problemas. Assim sendo, estive presente em todas as reuniões de núcleo de estágio, departamento de expressões e de conselho de turma, respeitando cada um desses momentos, procurando assim perceber de que forma os docentes lidam com todas as tarefas que lhes dizem respeito.

Quanto à comunidade educativa, procurei sempre ter uma postura correta, demonstrando respeito e cortesia para com todos os elementos. As relações estabelecidas com os professores ou agentes operacionais foram extremamente positiva, promovendo a entreaajuda, cooperação e comunicação.

Quanto aos alunos das turmas onde lecionei, considero que desenvolvi uma relação muito positiva, procurando sempre o ensino do desporto, regras e normas de conduta, mas também o desenvolvimento de uma relação de respeito e entreaajuda para com estes. Em situações de comportamentos menos próprias, tentei sempre dialogar com os alunos, tentando fazer com que estes entendessem que certos comportamentos não eram adequados na sala de aula.

Como professor e como figura central da aula, procurei sempre dar o exemplo para os alunos, sendo sempre assíduo e pontual, apresentando-me sempre 15 minutos de antecedência no local para a montagem do material, respeitando todos de forma igual e dedicando-me a cem por cento em cada aula.

Em suma, considero que a minha postura foi consistente durante a PES, tendo sempre em atenção o meu vocabulário, forma de expressar e apresentação, procurando agir em conformidade com os valores que a ESV defende, mantendo-me sempre integrado com toda a comunidade educativa e recetivo a aprender e evoluir enquanto profissional e pessoa.

6 Desenvolvimento profissional

A parte do desenvolvimento profissional é um processo fundamental na atividade do professor e, ao longo da PES, fui percebendo a necessidade que existe para o professor se desenvolver enquanto profissional. Uma das formas que encontrei para aprofundar o meu conhecimento e assim responder à necessidade que eu tinha de melhorar o meu conhecimento, foi a leitura e constante pesquisa sobre temas que surgiram da prática.

Segundo Herdeiro e Silva, (2008, p. 8), “O desenvolvimento profissional, normalmente, associa-se a frequência de cursos mas pode ir além disso, ocorrendo de outras formas, designadamente através de atividades de projeto, trocas de experiências e práticas reflexivas no coletivo.” Como diz o autor, a reflexão em grupo e as trocas de experiências foram extremamente importantes para o meu desenvolvimento profissional. Estas aconteciam nas reuniões do NE, no qual o OC e os EE discutiam sobre temas, partilhavam ideias e experiências, realizavam-se críticas construtivas à prática dos estudantes estagiários para que estes pudessem melhorar a mesma.

Como indica Marcelo Garcia, (2009), o conceito de desenvolvimento profissional entende-se como uma forma de construir, pois o professor aprende de forma ativa ao estar envolvido nas tarefas do ensino como a avaliação, observação e reflexão, algo que aconteceu durante o este ano letivo, no qual o EE foi integrado nas tarefas do professor, aprendendo as mesmas à medida que as ia realizando. O autor indica também que o desenvolvimento profissional se entende como um processo longo. Este considera que as experiências são mais eficazes, se os professores relacionarem as experiências novas com as antigas, percebendo os pontos fortes e fracos, aplicando as devidas mudanças quando necessário. Este indica também que o processo de desenvolvimento profissional tem lugar em contextos concretos, como a sala de aula do professor de educação física. O professor também é visto com um prático reflexivo, que apesar de ser o detentor do conhecimento, utiliza a reflexão das suas experiências para poder melhorar a sua prática, algo que veio a estar presente durante o ano letivo, no qual utilizava a reflexão para perceber os pontos fortes e fracos da minha prestação e do plano de aula, para assim poder melhorar.

Segundo Cardoso et al., (2016, p. 534),

“A cultura e organização das escolas onde decorreu o estágio, a atitude profissional e acolhedora dos professores e o ambiente de trabalho e sentimento de pertença cultivados no núcleo de estágio, em estreita colaboração com a universidade, proporcionaram condições contextuais favoráveis para uma identificação positiva com a profissão, baseada no autodesenvolvimento reflexivo, na vontade de valorizarem a EF e fazerem a diferença para os seus alunos, de serem inovadores e de cuidarem do seu desenvolvimento pessoal e profissional.”

Assim o envolvimento que o EE tem com a escola no ano de estágio é de uma

enorme importância para o desenvolvimento profissional do mesmo, no qual acaba por modelar a sua pessoa de acordo com todas as experiências e relações que teve com a comunidade educativa.

Segundo Resende et al., (2014), a identidade do professor de educação física constrói-se a partir de escolhas e vivências profissionais, ao longo da sua vida, compreendendo-se como um processo de aprendizagem que exige um grande investimento pessoal, esforço e comprometimento com a profissão.

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

Como indica Resende e Lima, (2014), o conhecimento profissional é algo que vai sendo desenvolvido durante a carreira do professor, no qual este investe na sua formação que por sua vez acaba por investir no seu desenvolvimento como profissional.

Como refere Lima et al., (2014), a PES é o processo final na formação de professores, no qual o aluno passa para estagiário, que significa a descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática.

Então a necessidade de um professor investir na sua formação é de extrema importância, e algo que tentei fazer desde o início. Desde o princípio, que o OC veio salientar a necessidade da pesquisa e leitura para a aquisição de novos conhecimentos, para que viesse a melhorar a nossa prática.

Ao longo de todo o ano da PES, à medida que ia realizando a minha prática pedagógica, fui confrontado com inúmeras inseguranças e incertezas ligadas à minha prática, o que me levou a pesquisar para desenvolver o meu conhecimento e a refletir sobre a minha prática.

O OC também nos incentivou a assistir a web binários, ligados ao ensino online, uma realidade atual, para que assim conseguíssemos diversificar e melhorar as nossas aulas no modelo de ensino em E@D. Formações como “Projeto Piloto de Desmaterialização de Manuais Escolares” e “Dinamizar o E@D com a Escola Virtual”.

A reflexão também foi um dos aspetos mais importantes para o meu desenvolvimento profissional, que por sua vez levava a um grande investimento na minha formação. No final de cada aula lecionada e no final de cada semana, o NE reunia, no qual discutia e refletiva sobre as práticas dos EE, tentando perceber o que correu bem, o que correu mal e perceber em que áreas existia a necessidade de melhorar. Eram momentos no qual os EE e o OC partilhavam as suas opiniões, explicavam o que teriam feito de maneira diferentes e acima de tudo momentos dedicados para a partilha de informação e experiências.

7 Reflexões finais

E assim terminada esta longa e importante etapa!

Ano marcado por inúmeras experiências e emoções impossíveis de as transpor por escrito.

O primeiro ano de mestrado revelou-se de uma extrema importância, no qual foi um ano para a aquisição de conhecimento, ferramentas e de preparação para este ano letivo, que apesar de todos os professores terem sido extremamente dedicados e empenhados, cedo percebi que os conhecimentos adquiridos não eram os suficientes para responder a todos os desafios que me eram propostos. A procura contante de material bibliográfico, a troca de saberes e conhecimentos com os meus colegas de estágios, OC e comunidade educativa foram deveras importantes e uma mais-valia para o meu crescimento e evolução enquanto professor.

Refletindo sobre o percurso que realizei este ano, sinto-me orgulhoso de tudo aquilo que alcancei e da pessoa que me tornei.

Ao longo deste ano tive o privilégio de contactar com um conjunto de profissionais, que me motivaram, ensinaram e apoiaram sempre que precisei, desde o OC, ao NE, grupo de educação física, professores do ISMAI e funcionários da ESV.

No entanto, talvez as pessoas mais importantes neste percurso, os alunos. Os momentos que partilhamos, as experiências vivenciadas, dentro e fora de aula, mostraram-me que o papel do professor é muito mais do que uma transmissão de conhecimentos de educador para educando, sendo também uma relação de concelheiro, confidente, motivador e acima de tudo um amigo. Posso dizer que tinha algumas especulações de como seria a relação com os alunos, tendo imaginado um cenário perfeito no qual a relação entre professor-alunos era perfeita, no entanto esta experiência superou todas as minhas expectativas pela positiva. Agradeço também do fundo do coração à escola e aos alunos, que me permitiram realizar este percurso, que talvez seja dos mais importantes da minha vida e por todos os momentos vividos.

É com uma enorme orgulho e satisfação que dou assim por terminado este capítulo da minha vida, que sempre foi um sonho que ambicionava alcançar.

Referências

- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no instituto superior da maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação*, 46, 119–137.
- Albuquerque, C. (2016). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 0(39), 55–71.
- 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. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>
- Batista, P., Queirós, P., & Rolim, R. (2014). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*, 2(3), 143–178.
- Bessa, C., Hastie, P., Ramos, A., & Mesquita, I. (2021). What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 20(1), 110–125. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 8(2009), 49–60. [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/133-363-1-SM \(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/133-363-1-SM%20(1).pdf)
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A Identidade do Professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(2), 523. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54129>
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135–151.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: Uma justificação transdisciplinar. *Exedra*, 5, 27–36.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 37–42). Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, É. (2014). A avaliação diagnóstica em educação física: Uma abordagem prática a nível macro. *Problemáticas Da Educação Física I*, 89–95.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421. <https://doi.org/10.5628/rpcd.07.03.401>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade d. 17.*
- Jesus, J. M. S. de. (2013, July 1). Importância da educação física no currículo do 1º ciclo do ensino básico. Retrieved from <http://comun.rcaap.pt/handle/123456789/4606>
- Kirk, D. (2005). Model-based teaching and assessment in physical education: The tactical games model. In *Physical Education: Essential Issues* (pp. 128–142). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446215876.n7>
- Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. *Situações de Formação, 1ª Edição*(January 2010), 32.
- Lima, R., Maria, S., Fortes, C., & Resende, R. (2014). *Formação inicial de professores de educação física : A perspetiva dos estudantes estagiários . Formação Inicial de Professores de Educação Física : A perspetiva dos Estudantes Estagiários Para citar Lima , R ., Cardoso , S ., Resende , R ., Albuquerque , . January.*
- MARCELO GARCIA, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências Da Educação*, 08, 7–22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2951760&orden=222165>

- Mesquita, I. M. R., Pereira, C. H., Araújo, R. M. F., Farias, C. F. G., Santos, D. F., & Marques, R. J. R. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educacao Fisica*, 25(1), 1–14.
<https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944–954.
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 207–218.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 17(3), 14–25. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43.
<https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Quina, J. do N. (2009). 91-A organização do processo de ensino em Educação Física. *Série Estudos Escola Superior de Educação* (pp. 41–44).
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes- estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60.
<https://doi.org/10.47863/vryu8806>
- Lima, R., Maria, S., Fortes, C., & Resende, R. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspetiva dos estudantes estagiários. *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional*, (January), 77–92.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Sá, P., & Lima, R. (2017). Ensino dos jogos desportivos coletivos: professores experientes vs estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, December, 11–19.
- Rodrigues, A. L., Patrocínio, T., Ribeiro, A., & Couto, A. (2016). O papel do professor cooperante na formação inicial de professores. In C. Mesquita, M. V. Pires, R. P. Lopes (Eds.), *INCTE 2016, 1º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 552-560). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico.
- Rufino, L. G. B., & Souza Neto, S. De. (2016). Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education – 3ª Edição.” *Motrivivência*, 28(47), 290. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p290>
- 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.
- Simões, J., Fernando, C., Lopes, H., da Madeira, U., & Resumo, C. (2014). Avaliar em Educação Física-A Necessidade de um Quadro Conceptual. In *Livros e capítulos de livros*.
- Tonello, M. G. M., & Pellegrini, A. M. (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 107–114.

ANEXOS

Anexo I- Exemplar de Plano de Aula

Ano: x			Número-de-Alunos: x	
Duração: x	Local: x	Hora: x	Data: x	
Material: x				
Unidade-Didática: x			Aula-da-U.-D.-n.º: x	
Conteúdos- Gerais: x				
Parte: x	Tempo: x	Objetivos-Específicos: x	Descrição-/Organização-Metodológica-/Esquema: x	Componentes-Críticas: x
Inicial: x	x	x	x	x
Fundamental: x	x	x	• → x	Cx
Final: x	x	x	x	x

Anexo II- Grelha de Avaliação

Nº	Nome	Atitude ofensiva com bola			Pontuar de spins			Atitude defensiva em partidar de bola			Atitude defensiva sem bola			Identifica as regras básicas do jogo			TOTAL	Nome	Nº
		1	4	7	1	2	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
																20			
1	0															0,0	0	1	
2	0															0,0	0	2	
3	0															0,0	0	3	
4	0															0,0	0	4	
5	0															0,0	0	5	
6	0															0,0	0	6	
7	0															0,0	0	7	
8	0															0,0	0	8	
9	0															0,0	0	9	
10	0															0,0	0	10	
11	0															0,0	0	11	
12	0															0,0	0	12	
13	0															0,0	0	13	
14	0															0,0	0	14	
15	0															0,0	0	15	
16	0															0,0	0	16	
17	0															0,0	0	17	
18	0															0,0	0	18	
19	0															0,0	0	19	
20	0															0,0	0	20	
21	0															0,0	0	21	
22	0															0,0	0	22	
23	0															0,0	0	23	
24	0															0,0	0	24	
25	0															0,0	0	25	
26	0															0,0	0	26	
27	0															0,0	0	27	
28	0															0,0	0	28	
29	0															0,0	0	29	
30	0															0,0	0	30	
TOTAL		1	4	7	1	2	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	TOTAL		
Nº	Nome	Atitude ofensiva com bola			Pontuar de spins			Atitude defensiva em partidar de bola			Atitude defensiva sem bola			Identifica as regras básicas do jogo			TOTAL	Nome	Nº