

Universidade da Maia - UMAIA

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Sérgio Paulo Andrade Soares Ribeiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador Institucional
Professor Doutor Nuno Teixeira

Setembro, 2024



Sérgio Paulo Andrade Soares Ribeiro

N.º 42761

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

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Nuno Teixeira - Universidade da Maia e orientação da Professora Ana Botelho – Escola Básica e Secundária de Pinheiro.

Setembro, 2024

Ribeiro, S. (2024), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Estudante-Estagiário; Ensino e Aprendizagem.

Agradecimentos

O sucesso que alcançamos resulta de muito investimento e dedicação. Pessoalmente, foi grande o investimento feito neste percurso, que culmina com esta etapa, que é sem dúvida uma das minhas maiores conquistas até ao momento. A oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional e só foi possível devido ao apoio das pessoas de quem mais gosto e, também, de todas aquelas que, direta ou indiretamente, contribuíram para me encorajar e motivar ao longo deste trajeto.

À Maria João, por estar sempre presente e por me aconselhar em todas as minhas decisões, sem ela, esta conquista não faria sentido. Desde o início ao fim que se mostrou sempre como o meu amparo, à qual devo um enorme agradecimento.

À minha família por fazerem este percurso ser possível.

À Fernanda, por todos os conselhos e ensinamentos que, muitas vezes, me motivavam a continuar.

Ao professor Doutor Nuno Teixeira, na qualidade de supervisor, por estar sempre presente e disponível.

À professora Ana Botelho, orientadora cooperante, pela forma como me recebeu na escola, pela sua disponibilidade e entajuda, pela partilha de experiências, pelos conselhos e pelas observações, que contribuíram para o meu crescimento enquanto docente.

Ao professor João Paulo, desde os momentos passados em cima da bicicleta a todo o trabalho feito no terreno, incentivando sempre a proatividade.

Ao núcleo da prática de ensino supervisionada, Rui Almeida e José Nabais, por todos os momentos partilhados, em contexto de escola e fora dela.

À Escola Básica e Secundária de Pinheiro no seu todo, pela forma como me receberam e se disponibilizaram a ajudar em todo este percurso, integrando-me da melhor maneira.

Ao Luís Miguel, incentivador desta grande etapa desde o primeiro ano de licenciatura até a data.

A TODOS, O MEU MUITO OBRIGADO!

Índice

Resumo	v
Abstract.....	vi
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	3
2.2. Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional	6
3.1. A importância da PES.....	6
3.2. A PES na UMAIA	7
3.3. A escola cooperante lugar de prática	8
3.4. Caracterização do núcleo da PES	10
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	13
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	13
4.1.1. Conceção de ensino.....	13
4.1.1.1. Modelos de ensino.....	14
4.1.2. Planeamento	17
4.1.3. Realização	19
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	19
4.1.4. Avaliação	23
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	27
5.1. Atividades realizadas	27
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	34
5.3. Socialização profissional e institucional.....	35
5.4. A Componente ético-profissional	36
6. Desenvolvimento profissional	38
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	38
7. Reflexões finais	41
8. Referências bibliográficas	43

Resumo

Este documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, realizado na Escola Básica e Secundária de Pinheiro, no decorrer do ano letivo 2023/2024. Este relatório final descreve as atividades desenvolvidas ao longo do ano, resultantes da constante relação entre a prática e a teoria do ensino da Educação Física. No presente relatório, é possível constatar que os primeiros dois capítulos contêm a minha reflexão biográfica, tanto a nível profissional como pessoal, descrevendo as expectativas para o ano letivo da Prática de Ensino Supervisionada. O terceiro capítulo foca-se na parte prática e no seu conceito, refletindo sobre como tudo isto influenciará a minha formação como futuro professor e a integração na escola. O quarto capítulo apresenta uma análise crítica de toda a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada, incluindo o trabalho como professor, desde o planeamento, execução e avaliação, até aos aspetos mais pedagógicos, como o controlo da disciplina, o planeamento das aulas, a gestão e organização das mesmas e o processo de ensino. Este ponto também aborda a relação interpessoal com a comunidade escolar e o desenvolvimento profissional. Para concluir, os quinto e sexto capítulos fazem uma introspeção sobre o ano letivo e a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada, e, finalmente, no sétimo capítulo, são apresentadas as conclusões finais.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM.

Abstract

This document was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice curricular unit, of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Maia, carried out at Escola Básica e Secundária de Pinheiro, during the academic year 2023/2024. This final report describes the activities developed throughout the year, resulting from the constant relationship between the practice and theory of Physical Education teaching. In the present report, it is possible to see that the first two chapters contain my biographical reflection, both professionally and personally, describing expectations for the school year of Supervised Education Practice. The third chapter focuses on the practical part and its concept, reflecting on how all this will influence my training as a future teacher and integration into school. The fourth chapter presents a critical analysis of my entire experience in the Supervised Teaching Practice, including work as a teacher, from planning, execution and assessment to the most pedagogical aspects such as discipline control, class planning, a management and organization of them and the teaching process. This point also addresses the interpersonal relationship with the school community and professional development. To conclude, the fifth and sixth chapters make an introspection about the school year and my experience in the Supervised Teaching Practice, and finally, in the seventh chapter, the final conclusions are presented.

PALAVRAS-CHAVE: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; TRAINEE-STUDENT; TEACHING AND LEARNING.

Lista de abreviaturas

DE - Desporto Escolar

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo de Educação Desportiva

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientador Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SDG - Student Designed Games

SV - Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

UMAIA - Universidade da Maia

1. Introdução

Este documento, denominado Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), insere-se na Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que faz parte do plano curricular do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA). A PES foi realizada na Escola Básica e Secundária de Pinheiro, em Penafiel, durante o ano letivo de 2023/2024.

A PES rege-se pelas normas da instituição universitária e a legislação em vigor, que se refere à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro). Este documento tem como objetivo descrever um conjunto de experiências vividas ao longo da PES, bem como as atividades desenvolvidas durante o ano letivo, apresentando uma apreciação crítica e reflexiva do trabalho realizado.

De acordo com Albuquerque et al. (2014), a PES é vista como um momento crucial de aprendizagem e uma fonte de construção e desenvolvimento profissional. Assim, a PES, segundo Matos (2013), visa integrar progressivamente e de forma orientada o profissional em contexto real, promovendo a formação de futuros docentes com competências profissionais e um desempenho crítico e reflexivo, capazes de responder aos desafios e exigências da profissão.

Com a PES, espera-se a aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos últimos quatro anos de formação superior, permitindo assim o desenvolvimento das competências profissionais, proporcionando um desempenho crítico e reflexivo, ajudando o docente a enfrentar os desafios da profissão.

Na sequência da PES, surge o RPES, onde é retratada toda a experiência vivida enquanto Estudante-Estagário (EE), destacando os aspetos que marcaram todo o processo de formação académica e pedagógica, bem como o contacto com a realidade escolar. Este documento apresenta e relata as experiências vividas numa determinada comunidade educativa e procura demonstrar como a identidade profissional foi construída, após refletir sobre o que é ser professor durante a prática.

Considero, portanto, de extrema importância todas as experiências voltadas para a formação profissional do docente, com principal foco no contexto real de ensino e aprendizagem na escola, o que permitiu colocar em prática toda a essência de ser

professor, desenvolvendo capacidades de intervenção e reflexão nos momentos de prática pedagógica.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Cabe-me, antes de mais, fazer uma breve apresentação daquele que tem sido o meu percurso académico.

Concluí, no dia 22 de junho de 2022, a Licenciatura em Educação Física e Desporto, na instituição de ensino ISCE Douro. Este dia ficará para sempre marcado como o culminar de um caminho que muito me orgulha, uma vez que começar a frequentar o ensino superior já depois dos 25 anos pode revelar-se desafiante a vários níveis.

Quando terminei o Ensino Secundário, ingressei no Exército Português, do qual fiz parte durante cerca de seis anos.

Volvido a “casa”, a vontade de fazer do desporto a minha vida falou mais alto. De facto, desde tenra idade, estive ligado a esta área, tendo jogado futebol durante vários anos na adolescência e, posteriormente, futsal, onde pude auxiliar a direção do clube nas mais variadas situações que ocorriam (inscrições de jogadores na Associação de Futebol do Porto, manutenção do espaço desportivo, preservação e manutenção do material, auxílio na obtenção patrocínios, entre outros). Certo é que cresci numa época em que o tempo era passado maioritariamente na rua e todas as brincadeiras envolviam movimento.

Clichê ou não, mas dizem que “*sempre chegamos onde nos esperamos*”, e eu senti que, após a experiência no Exército, queria dar um rumo diferente à minha vida, tendo sempre presente a ideia de ajudar pessoas numa vertente desportiva.

Foi, então, que resolvi candidatar-me à Licenciatura em Educação Física e Desporto, no ISCE Douro. No 3.º ano do curso, tive a oportunidade de estagiar no ginásio *Playlife*, em Penafiel. Motivado pelo ginásio, fiz uma formação de *Schwinn Cycling* obtendo o nível Bronze. Durante o estágio, tive a oportunidade de dar aulas de *cycling* e de acompanhar os clientes nos seus treinos.

Terminada a licenciatura, comecei a exercer funções de *personal trainer* no ginásio START UP, em Bem-Viver, e, posteriormente, a convite do Cpariz Jardim de Infância, abracei a minha primeira experiência como professor de Educação Física (EF), onde continuo a exercer funções atualmente.

Não obstante estar apenas no início deste caminho, não podia estar mais satisfeito pela escolha que fiz há cinco anos.

Além de tudo o que supra expus, considero importante mencionar que, durante a Licenciatura, exerci funções de empregado de mesa, no restaurante “Calçada dos Petiscos”, em regime part-time, conciliado com as aulas. De facto, esta função nada está relacionada com o desporto, mas a verdade é que foi através dela que obtive ferramentas que considero essenciais. Trabalhar e estudar em simultâneo não é nada fácil e requer bastante disciplina, quer a nível de gestão de esforços, como gestão de tempo. O contacto com os clientes deu-me um à vontade acrescido que espero vir a ser útil na relação com os alunos, seja em contexto de escola, de ginásio, de clube, além de todo o sentido de responsabilidade que pude desenvolver.

Decidi ingressar no MEEFEBS, na UMAIA, que considero ser de excelência e da qual obtive as melhores referências por parte dos profissionais de desporto que me rodeiam.

De facto, gosto do contacto com pessoas, de ensinar e ajudar os jovens, de lhes mostrar os benefícios do desporto. Assistimos a um constante aumento de sedentarismo por parte das gerações mais novas, pelo que se impõe firmar a importância das capacidades motoras, sejam as condicionais (resistência, força, flexibilidade, velocidade), sejam as coordenativas (controlo motor, reacção motora, antecipação, ritmo, equilíbrio,...). Tive – e ainda tenho – a certeza que este Mestrado me daria todas as ferramentas para seguir aquela que considero ser a minha missão de vida.

2.2. Expectativas iniciais

Começo este subcapítulo com a honestidade e a sinceridade que me são características, dizendo que as expectativas e o entusiasmo para este desafio sempre foram gigantes. Desde o início, tive a certeza que este ano teria tanto de emocionante como de exigente. Seria o primeiro grande impacto que eu, enquanto estudante do MEEFEBS, teria com aquela que é a profissão que quero ter no futuro e, por isso, estava muito expectante, ainda que ansioso.

“*Aprender e crescer enquanto professor de EF*” era a primeira resposta que me ocorria quando me perguntavam o que esperava deste estágio. Quis aproveitar ao máximo todas as oportunidades que foram surgindo – observar, auxiliar, lecionar, conversar e conhecer os alunos e colegas.

Tinha a crença – talvez misturada com alguma confiança – de que ia conseguir criar e manter um ambiente positivo para com e entre os alunos, pilar que considero

fundamental para o sucesso de qualquer área de ensino – “*Professor feliz, alunos felizes*”. A ansiedade de não falhar para com eles, de conseguir compreender as suas necessidades individuais e o que verdadeiramente os motiva, existia e não posso negar. Contudo, o que queria era deixar uma marca positiva, como tantos professores fizeram comigo, ensinando e aprendendo com eles.

De facto, é meu entendimento que a EF desempenha um papel importantíssimo na promoção da inclusão. O meu compromisso era, também, (tentar) garantir que todos os alunos tinham oportunidades iguais na participação das atividades letivas, independentemente das suas habilidades técnicas ou das suas motivações. Promover a igualdade e a equidade entre alunos para que a injustiça e a desmotivação não ganhassem espaço. Com o desporto a assumir cada vez mais um papel de relevo na atual sociedade, era minha intenção inspirar os meus alunos a adotarem um estilo de vida ativo e saudável, mostrando-lhes que isso realmente fará diferença nas suas vidas futuras.

Esperava, portanto, poder trabalhar em equipa com os meus colegas, num ambiente em que existisse espaço para troca de ideias e aprendizagens mútuas, valorizando sempre o companheirismo em detrimento do individualismo.

Em suma, é justo dizer que estava ciente dos desafios que me esperavam durante o ano de estágio mas sentia-me preparado para, em cada um deles, ver uma oportunidade para crescer e me desenvolver enquanto professor. Este estágio representava, para mim, uma fase repleta de emoções e o culminar daquilo por que tanto lutei nos últimos anos.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

O professor, independentemente das alterações que ocorram no ensino e na educação, tem sido e continuará a ser considerado um elemento central na e à sociedade (Gomes et al., 2013).

No que à PES diz respeito, entendemo-la como um processo complexo, multidimensional e com várias etapas, também ela fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização em ambiente escolar.

Acresce que, também, aquilo que o EE pensa, valoriza e motiva apresenta reflexos na sua ação (Seabra et al., 2016).

Alarcão e Tavares (2003), Batista e Queirós (2013), Lange e Burroughs-Lange (2017) e O'Sullivan (2003) referem que, na formação inicial de professores, a PES é considerada uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor. Por seu turno, Batista e Queirós (2013), acrescentam que esta prática permite aos estudantes mobilizarem os conhecimentos e as habilidades adquiridas anteriormente, transpondo-os para a prática diária da escola (Gomes et al., 2019).

A PES tem uma componente prática associada cujo principal objetivo é o desenvolvimento de um conhecimento especializado que seja aplicado diariamente, possibilitando e privilegiando o contacto com contextos reais de ensino e de prática profissional. Permitindo, deste modo, diminuir o fosso entre as teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem, adquiridos nas etapas de formação inicial, e as suas práticas na escola, durante a sua entrada na prática docente (Resende et al., 2020).

Para Cornelissen e Van Wyk (2007), aprender a ser professor é um processo complexo e multifacetado, decorrente da interpretação e da atribuição de significados a novas experiências, sendo influenciado pelas características individuais de cada estudante, pelas vivências anteriores à formação e pela interação com o meio e com outros agentes (Gomes et al., 2019).

Verdade seja dita, foi no ambiente real de ensino que me deparei com o que realmente sei e sinto. Foi, através da conexão com o meio e com os outros, que acedi a um leque de significados que influenciaram as minhas capacidades e competências. A meu ver, a prática social contextualizada, na qual interagi e participei ativamente, resulta na aprendizagem que me auxilia a dar significado às minhas escolhas.

Com efeito, este contexto promove o vínculo entre a teoria sobre o aprender a ensinar, assimilada pelo EE, e o conhecimento dos que já estão no cenário escolar de ensino.

Segundo Carrega (2012) e Lunenberg et al. (2014), é conferido ao Orientador Cooperante (OC) uma especial importância que, para Batista & Queirós (2013), se considera que é o detentor dos “*saberes da prática*” e o principal facilitador da cultura profissional e da entrada na profissão do EE. (Amaral Da Cunha, 2016).

Em suma, é impossível não concordar com a ideia de que a vivência do contexto real de prática profissional é importante – diria até fundamental – na formação inicial. No Núcleo de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada (NPES), existe efetivamente um espaço de partilha e cooperação onde o papel do OC se destaca como indispensável, estando presente diariamente e assumindo a supervisão e a orientação do EE no decorrer das atividades. A boa relação, a empatia e a entajuda facilitam e favorecem naturalmente a aprendizagem.

Aprender a ser professor caracteriza-se, portanto, por um permanente envolvimento pessoal, relacional e ocasional, em que as experiências emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão, experienciados pela primeira vez em contexto de estágio (Gomes, 2018).

3.2. A PES na UMAIA

A PES é uma unidade curricular que está incorporada no último ano do plano de estudos do segundo ciclo do MEEFEBS, da UMAIA, nos terceiro e quarto semestres, surgindo numa fase de conclusão do curso e previamente à obtenção de habilitação profissional para a docência, de acordo com o sistema Europeu.

Faz parte da sua constituição, a prática pedagógica em contexto real de ensino, na escola, e o RPES, defendido perante um júri em provas públicas.

Esta prática tem como objetivo a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho, de acordo com o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

No âmbito da PES, a UMAIA elabora protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que compreendam um professor de EF experiente para acolher e orientar um grupo de dois a três EE. Os EE são colocados num Agrupamento de Escolas, Escola não Agrupada ou Colégio, do ensino público e privado, sendo da sua responsabilidade lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC, e/ou, numa turma partilhada com outro EE. Portanto, todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre sob a orientação de um OC, complementado com a supervisão de todo o processo através de um professor da UMAIA, o Supervisor (SV).

Com efeito, são atividades da PES todas as ações realizadas nas turmas do OC, bem como outras áreas de intervenção, para permitir aos EE dominar as tarefas do processo de ensino e aprendizagem em EF, no quadro das orientações e determinações do Currículo Nacional do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) e Ensino Secundário. A PES integra seis áreas de atividade obrigatórias, a realizar na escola: Lecionação; Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; Direção de Turma; Desenvolvimento de um Seminário; Desporto Escolar; Organização de um Evento Anual (Resende et al., 2020).

3.3. A escola cooperante lugar de prática

A 20 de junho de 2003, por despacho do Senhor Diretor Regional de Educação do Norte, foi criado o Agrupamento de Escolas de Pinheiro que integra o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária desde 2012. Encontra-se localizado no Concelho Penafiel, na zona sul, integrando a NUT III do Tâmega e Sousa. Fazem parte deste agrupamento alunos das seguintes freguesias: Oldrões, Valpedre, Canelas, Eja, Rio Mau, Sebolido e Termas de São Vicente. A sede deste agrupamento é a Escola Básica e Secundária de Pinheiro, promotora do Centro de Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pinheiro. Conta ainda com 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e secundário nos cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. Fazem, também, parte deste Agrupamento, a Escola Básica de Oldrões, a Escola Básica de Canelas, a Escola Básica da Portela, a Escola Básica de Pinheiro, a Escola Básica de Tojais, a Escola Básica de Valpedre e a Escola Básica do Douro, com oferta educativa da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Efetivamente, as escolas supra mencionadas estão bastante dispersas, algumas encontram-se a cerca de 15 km da escola sede, o que acaba por constituir um fator

negativo para o desenvolvimento da região. No que diz respeito à atividade económica, a maior parte da estrutura económica do concelho encontra-se no setor terciário.

A 1 de fevereiro de 1984, a Escola Básica e Secundária de Pinheiro, localizada na freguesia das Termas de S. Vicente, dá início à sua atividade letiva com o 5.º ano de escolaridade, como Escola Preparatória. Através da Portaria n.º 846/84, a 3 de novembro de 1984, foi oficializada a criação desta escola.

Em 1986, por despacho n.º 212/MEC/86, foi incorporada no Ensino Secundário Unificado, expandindo a sua oferta educativa na região. A sua denominação foi posteriormente alterada para C + S de Pinheiro, em 1988, através da Portaria n.º 136/88, de 29 de fevereiro.

Mais tarde, de acordo com as reformas do sistema educativo, passou a designar-se por Escola de 2.º e 3.º Ciclos de Pinheiro. No ano letivo de 2007/2008, passou a integrar o Ensino Secundário, assumindo então a denominação de Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de Pinheiro.

Em novembro de 2010, passou a denominar-se de Escola Básica e Secundária de Pinheiro.

Apesar dos trinta e cinco anos de existência, esta escola apresenta um estado de conservação satisfatório, necessitando, no entanto, de obras de ampliação e requalificação urgentes.

A Escola Básica e Secundária de Pinheiro é composta por seis pavilhões. Nos pavilhões A, C e T existem vinte e oito salas normais, três laboratórios (Físico-química, Ciências Naturais/Biologia, Tecnologias de Informação e Comunicação), quatro salas de Educação Visual/ Educação Tecnológica, uma sala de Educação Musical e um auditório. No pavilhão B, encontramos a biblioteca, a sala de professores, os serviços de administração escolar, os gabinetes de psicologia, o gabinete do Centro Qualifica e o gabinete da diretora. Desta escola, fazem parte um pavilhão gimnodesportivo com uma sala especializada, um campo de jogos, balneários e sala de professores. Há, também, um campo de jogos exterior para a prática de várias modalidades desportivas, com pista e caixa de areia. No pavilhão R, existe o bar dos alunos, uma sala de convívio, a papelaria, a reprografia, o refeitório, a cantina e a sala Restaurante/Bar. Em todos os pavilhões existem instalações sanitárias.

Estão à disposição vários computadores, projetores multimédia e quadros interativos em todas as salas de aula. A iluminação e a insonorização não são as adequadas

e, apesar de haver instalação para aquecimento, esta nem sempre funciona de forma adequada a fazer face às condições climatéricas.

A turma que me foi atribuída foi o 11ºA, constituída por 24 alunos, 11 do género masculino e 13 do género feminino, apresentando uma média de idades de 16 anos. Deste alunos, 4 beneficiam de Ação Social Escolar (ASE) no escalão A e 5 alunos beneficiam do escalão B. No final do ano letivo transato, a grande maioria dos alunos progrediu para o 11º ano sem classificações inferiores a 10, sendo apenas de ressaltar que 3 alunas obtiveram classificações inferiores a 10: duas alunas na disciplina de Biologia e Geologia e uma aluna nas disciplinas de Matemática A e Física e Química A. Para o Quadro de Honra do Agrupamento foram propostos 6 alunos, 4 do género feminino e 2 do masculino.

Nenhum dos alunos beneficiou de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Um aluno, frequentou a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) durante o ano letivo anterior. Os docentes, tal como no ano transato, continuaram a implementar medidas universais no processo de avaliação do aluno, tais como: a leitura do enunciado, a não penalização pelos erros ortográficos e mais tempo para a sua realização. Importa ainda referir a entrada de um novo aluno para a turma, que foi transferido no início deste ano letivo para o Agrupamento, vindo da Bélgica. O Conselho de Turma solicitou a realização do teste de diagnóstico de Português Língua Não Materna (PLNM) para aferir o nível de proficiência do mesmo a Português.

Esta turma beneficia de coadjuvação em sala de aula na disciplina de Matemática A e de aulas de preparação para o exame a Física e Química A. Estas aulas são de inscrição facultativa, mas de frequência obrigatória, tendo os Encarregados de Educação de autorizar a sua frequência.

De ressaltar, por último, que duas alunas, estiveram, durante todo o ano, em mobilidade na Roménia, no âmbito do projeto Be Digi, Be Eco, Be in, do programa ERASMUS+.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O NPES foi composto por mim, pelo Rui Almeida e pelo José Nabais. Tinha já colaborado anteriormente, mais concretamente durante o mestrado e também em outros contextos, com o Rui Almeida, o que acabou por tornar mais fácil toda a dinâmica de trabalho. Quanto ao José Nabais, confesso que ainda não o conhecia mas rapidamente desenvolvemos um relacionamento positivo e empático. Entre os três, foi fácil de manter

uma boa amizade e uma dinâmica de trabalho eficaz que teve sempre com objetivo o alcance da excelência.

De facto, criamos um grupo coeso, unido e dedicado. Ao longo do ano, fomos ficando cada vez mais próximos, ajudando-nos mutuamente e superando os obstáculos e as adversidades sempre em conjunto.

Tivemos a capacidade conjunta de manter um ambiente de cooperação, entreajuda e trabalho, o que considero verdadeiramente espetacular. No entanto, como em qualquer grupo de trabalho, houve momentos de partilha de opiniões e pontos de vista diferentes, mas até isso nos impulsionou e teve um impacto positivo no resultado final.

Dou destaque ao processo como um todo, desde as dificuldades até à sua superação e resolução. Foi, no meu entendimento, um verdadeiro crescimento pessoal e profissional. Com o fim desta etapa, é seguro dizer que as dificuldades superadas e o esforço investido em todo o trabalho em conjunto foram recompensadoras e gratificantes.

A professora Ana Botelho foi a nossa OC e, ao longo do ano, tornou-se uma das figuras mais importantes em toda a PES. Foi e é uma pessoa sociável, divertida e exigente, que valorizou o cumprimento dos prazos de entrega de qualquer trabalho – o que permitiu firmar ainda mais o nosso sentido de responsabilidade e compromisso.

Ao longo do ano, a professora assistiu a todas as aulas, dando sempre a sua opinião honesta e, bem assim, contribuindo para o nosso progresso enquanto professores. Algo que me ajudou bastante foi o facto de a OC nunca nos dar respostas diretas. Ela dava-nos total liberdade para lecionar as aulas, desafiava-nos a experimentar e vivenciar novas situações e fazia-nos refletir acerca das nossas experiências. Esta abordagem deu-nos espaço para não termos medo de expor as nossas dúvidas – por mais que nos pudessem parecer descabidas –, estimulando um ambiente de partilha e entreajuda, bem como o nosso espírito crítico. Hoje, tenho a certeza que todos estes momentos foram importantes para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Em todas as atividades desenvolvidas pelo NPES, a OC foi um pilar essencial, participou ativamente em todas elas e ajudou-nos, também, com as burocracias impostas pela escola ou pelas próprias atividades/eventos. Ela é igualmente responsável por todo o sucesso que alcançámos.

Este percurso de aprendizagem e ensino foi acompanhado de perto pelo nosso SV, Professor Doutor Nuno Teixeira, uma figura de extrema importância em vários momentos. Desde o início que se mostrou disponível para partilhar os seus conhecimentos e experiências adquiridos ao longo da sua carreira profissional, oferecendo um apoio

perspicaz e atento. É, também ele, um comunicador nato, capaz de criticar de forma direta, mas motivadora, sempre com o objetivo de maximizar o aproveitamento das aulas lecionadas pelos EE. Apesar do rigor que exigia, o SV demonstrou sempre abertura para a liberdade de ação.

As suas observações e opiniões, embora algumas vezes diferentes das minhas, ajudaram-me a refletir, a alcançar os meus objetivos e competências e a aperfeiçoar e ajustar as estratégias e metodologias de ensino.

Em suma, foram constantes os desafios propostos a este núcleo ao longo de toda a PES. No entanto, graças à nossa capacidade de “*pensar fora da caixa*”, entendo que realizámos e participámos em diversas atividades e, por isso, sinto que foi um desafio superado com sucesso.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

A conceção de ensino é entendida como o conjunto de crenças dos professores sobre a identidade e o papel da EF enquanto disciplina.

Relativamente à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, esta tem sido alvo de críticas (Crum, 1993), levantando assim questões sobre a relevância da disciplina (Graça, 2014). A legitimação da EF é um tema que tem sido debatido e analisado em todo o mundo ao longo dos anos, considerando a diversidade de conceções e perspetivas existentes (Graça, 2014). Crum (1993) argumenta que essa problemática surge porque os docentes não dão prioridade ao que é fundamental na EF, neste caso, o ensino.

De acordo com Albuquerque et al. (2014), para que o professor possa conceber a sua prática pedagógica, é essencial que esta se fundamente numa série de referências, iniciando-se pelo currículo e abrangendo as características do contexto, dos alunos e do momento específico em que a lecionação ocorre. Assim, é imprescindível conhecer o ambiente em que estamos inseridos, de modo a poder planear adequada e concretamente o ensino.

Canestraro et al. (2008) afirmam que o professor de EF utiliza os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial, bem como a compreensão dos limites entre a formação teórica e a prática pedagógica. Contudo, apesar de confiar nas suas capacidades e conhecimentos, existem situações que não podem ser previstas. Concordando com Gomes et al. (2014), há uma necessidade contínua de improviso e adaptação a circunstâncias inesperadas e imprevistas – como em todos os setores da vida.

Graça (2014) apresenta o currículo fundamentado nas habilidades desportivas como uma fonte de legitimação, embora o considere um currículo superficial e descontínuo.

Torna-se intrínseca a visão da disciplina como algo recreativo e não obrigatório. Contudo, o problema é mais profundo, uma vez que, na nossa sociedade, as ideologias estão interligadas, influenciando não apenas a perspetiva dos docentes, mas também a opinião pública, gerando, assim, um ciclo vicioso (Graça, 2014).

Neste contexto, o meu objetivo principal foi – e é – promover aulas inovadoras e experiências marcantes e enriquecedoras para os alunos, por forma a desafiar a conceção de que a função do ensino se resume apenas à transmissão de conteúdos.

4.1.1.1. Modelos de ensino

Os modelos de ensino podem ser vistos como uma estrutura abrangente que fornece uma visão geral do processo educacional, combinando estratégias de ensino com orientações educativas específicas e princípios teóricos de prática pedagógica (Metzler, 2017).

Silva et al. (2017) mencionam que a existência de modelos de ensino que se concentram mais no professor e outros que, por sua vez, se focam mais no aluno. Estes últimos, permitem maior flexibilidade e incentivam à iniciativa do aluno na sua própria aprendizagem.

Efetivamente, acredito que os professores de EF têm um papel crucial em demonstrar a relevância da disciplina a todos quantos consigo se cruzam. Infelizmente, esta disciplina é ainda bastante subestimada, no entanto é inequívoco tem o seu valor e que contribui para a formação do universo de alunos.

Segundo Graça (2014), a EF faz falta, mas “*vale pouco*”, e apesar de ser uma área de alta intensidade, tem baixa exigência.

Diante desses desafios e considerando que a qualidade do ensino pode ser melhorada com novas estratégias e abordagens, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais inovador e dinâmico, os modelos de ensino podem ser uma solução viável (Casey, 2014).

Decidi, então, iniciar o ano letivo com o Modelo de Instrução Direta (MID), principalmente por não conhecer a turma e por achar que me sentiria mais à vontade. Na minha opinião, é um modelo mais acessível de implementar, permitindo-me ter um melhor controlo sobre o grupo. Além disso, como o foco é centrado no professor, facilitou a gestão das aulas e a transmissão eficaz dos conteúdos.

Posteriormente, optei por utilizar o Modelo de Educação Desportiva (MED), que é um método mais centrado no aluno. O objetivo era promover uma maior participação dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando-os a serem autónomos e a desenvolverem as suas competências críticas. Com este modelo, procurei criar um ambiente mais dinâmico e interativo, onde os alunos pudessem explorar o conhecimento de forma mais ativa e cooperante.

Por último, implementei o Student Designed Games (SDG), com o objetivo de incentivar a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Este modelo permite que os estudantes criem e desenvolvam os seus próprios jogos,

promovendo a exploração de conceitos desportivos e a aplicação prática das habilidades. O SDG estimula, também, a colaboração entre os alunos, que trabalham em conjunto para desenhar, testar e melhorar os seus jogos, desenvolvendo as suas competências sociais e de resolução de problemas.

Modelo de Instrução Direta

A aplicação dos desígnios do MID revela-se particularmente vantajosa numa fase inicial de abordagem de determinado conteúdo, pelo simples facto de as tarefas serem estruturadas em pequenos passos, o que permite um domínio elementar dos elementos e possibilita a ascensão posterior a níveis de desempenho superiores (Aleixo & Mesquita, 2016).

O MID tem sido preferencialmente o mais utilizado por professores (Pereira et al., 2013). No MID, um modelo autocrático, prescritivo e unidirecional, claramente afiliado às teorias comportamentalistas da aprendizagem, todo o processo de ensino e aprendizagem é centrado no professor (Araújo, 2017).

Modelo de Educação Desportiva

Siedentop, em 1987, desenvolveu este modelo para proporcionar aos alunos experiências autênticas, completas e divertidas, pretendendo aumentar o desejo pela permanência nessa prática.

O MED baseia-se em três eixos centrais que definem os objetivos do modelo: o desenvolvimento da competência, a literacia desportiva e o entusiasmo pela prática desportiva e é aplicável a qualquer modalidade, seja ela individual ou coletiva (Mesquita et al., 2015).

Para implementar este modelo, Siedentop (1998) recomenda que o MED incorpore seis características: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e, finalmente, os eventos culminantes. Estas características visam aproximar o ensino escolar do desporto federado.

A investigação deste modelo de ensino tem revelado uma eficácia evidente, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência motora, da literacia e do entusiasmo dos alunos (Araújo, 2017).

Na minha opinião, os alunos, ao longo das aulas, assumem uma responsabilidade maior pelas suas aprendizagens, adotando um modelo que os coloca no centro do

processo. Dessa forma, desenvolvem competências sociais e pessoais, como a autonomia, a cooperação, a inclusão e a responsabilidade.

Student Designed Games

Para mim, as melhores memórias de infância envolviam práticas não estruturadas (“*brincar*”) com materiais de fácil acesso, isto é, sem a necessidade de interferência dos adultos. Criávamos jogos com regras, equipas e pontuações, organizados por nós, jogos informais que tinham como objetivo testar as nossas habilidades e divertir-nos.

O SDG é um processo onde os alunos criam, organizam, implementam, praticam e refinam os seus próprios jogos dentro de certos limites apresentados pelo professor (Hastie, 2010).

Esses jogos são vistos como uma ferramenta crucial para despertar o interesse dos alunos e há, até, quem argumente que, frequentemente, despertam mais interesse do que os jogos criados pelos professores (Rovegno & Bandhauer, 1994).

Hastie (2010) afirma que a criação de jogos não se resume apenas ao professor entregar algum material aos alunos e dizer: “*Vão inventar um jogo*”. Ao ser devidamente ensinada, a criação de jogos oferece uma oportunidade para que os alunos possam desempenhar os seguintes papéis: envolverem-se ativamente e explorar as componentes do jogo tais como habilidades e estratégias; pensar com sentido crítico sobre as suas experiências em jogos praticados no recreio da escola e fora da escola; aprender a trabalhar e resolver problemas em grupo.

O essencial é que os alunos sigam uma sequência de design, teste e refinamento, até que o jogo esteja pronto para ser apresentado, explicado e demonstrado à turma, antes de ser jogado e avaliado pelos colegas (Hastie, 2010).

Desta forma, ao implementar este modelo, tive como objetivo oferecer oportunidades para que os alunos criassem o seu próprio jogo, permitindo-lhes descobrirem por que é que as regras são importantes, motivá-los, também, a trabalhar em cooperação e a partilhar ideias, facilitar o diálogo acerca do jogo, ensinando os outros, incluindo o professor. No fundo, quis dar aos alunos a liberdade de criarem jogos que correspondessem aos seus níveis de habilidade e que tivessem sistemas de pontuação claros.

Na minha opinião e, apesar do MED se caracterizar pela época desportiva, a afiliação, a competição formal, os registos estatísticos, a festividade e, finalmente, os eventos culminantes, aproximando o ensino escolar do desporto federado, o modelo que

mais gostei de executar foi o SDG, uma vez que considero que permitiu aos alunos serem mais criativos e participativos no processo de aprendizagem. Com efeito, considero que tiveram a oportunidade de criar, organizar e refinar os seus próprios jogos, aumentando o seu interesse e motivação e promovendo a cooperação e o desenvolvimento das suas habilidades. Este modelo permitiu, também, trabalhar o espírito de grupo, através da resolução conjunta de todos os obstáculos que foram aparecendo, acabando por promover o conhecimento pessoal e académico de todos.

4.1.2. Planeamento

Neste ponto do relatório, gostaria de sublinhar a relevância do planeamento, uma vez que este nos permite guiar as nossas ações e promover uma aprendizagem mais atenta e eficaz (Seabra et al., 2016).

Bento (2003) indica que o planeamento ocorre em diversos níveis: plano anual, Unidade Didática (UD) e plano de aula.

Assim, a primeira tarefa da PES foi analisar os documentos principais que orientam o processo de ensino e aprendizagem, especificamente as Aprendizagens Essenciais. Para complementar os documentos utilizados na orientação da minha abordagem de ensino, também considerei os documentos orientadores da Escola Básica e Secundária de Pinheiro.

Começando pelo primeiro nível de planeamento, Bento (2003, p.59) menciona que um plano anual é uma visão abrangente que procura contextualizar e implementar o programa de ensino no ambiente específico e nas pessoas que dele participam. O mesmo autor esclarece que este tipo de planeamento é feito sem muitos detalhes de execução, sendo que as especificidades didáticas e metodológicas são abordadas na UD e nos planos de aula. Com efeito, no início do ano letivo, na primeira reunião do grupo de EF, foram definidas as modalidades a serem lecionadas.

Relativamente ao plano anual, este foi realizado de acordo com o *roulement* disponível para a utilização dos espaços, o que por vezes acabou por limitar um pouco a quantidade de aulas que gostaria de lecionar para uma determinada matéria.

No que concerne ao número de aulas, foram oitenta e três o total de aulas lecionadas. No 1º período, foi abordado o basquetebol, o voleibol, o atletismo, o judo e os testes de FITescola. No 2º período, passamos para o andebol, o badminton, a ginástica

de solo e novamente os teste de FITescola. Por fim, no 3º período, foi lecionado o futsal, a ginástica acrobática e o SDG.

No que respeita à escolha das modalidades, o basquetebol, o andebol e o futsal foram lecionados nestes períodos devido aos torneios que se realizaram na escola.

Passando para o segundo nível de planeamento, a UD é vista como um conjunto de aulas de uma determinada modalidade, abrangendo toda a organização do ensino dessa modalidade (Bento, 2003). Além disso, serve como base para o próximo nível de planeamento. Planear a longo prazo pode apresentar alguns desafios, mas a avaliação diagnóstica pode facilitar este processo, pois, segundo Simões et al. (2014), permite avaliar as capacidades de um aluno em relação a um conteúdo, identificando facilidades e dificuldades. A mesma autora afirma que, é através da avaliação diagnóstica, que se definem os objetivos, estratégias e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem (Simões et al., 2014). Assim, a UD deve ser elaborada de acordo com o nível da turma e os objetivos a alcançar (Quina, 2009). É, também, crucial que o docente entenda que a planificação inicial não é fixa e pode ser ajustada conforme necessário (Seabra et al., 2016). Nas primeiras UD, enfrentei dificuldades na definição dos objetivos. Portanto, a consulta de livros e documentos oficiais foi essencial para aprofundar os meus conhecimentos técnico-táticos das modalidades.

Comecei, portanto, por usar o backword design (Wiggins et al., 2005). Embora inicialmente tenha enfrentado algumas dificuldades, estas foram diminuindo à medida que fazia novas UD. Wiggins et al. (2005) afirma que este tipo de planeamento é eficaz, pois serve como um guia para o planeamento das aulas, permitindo ao professor criar instruções mais claras e explícitas e, além disso, possibilitando a realização de avaliações mais precisas.

O último nível de planeamento é o mais específico, focando-se em cada concreta aula. Bossle (2002, p.33) afirma que o plano de aula é a unidade fundamental de planeamento, sendo uma forma detalhada e minuciosa de adaptar e aplicar o planeamento de ensino à sala de aula. No entanto, é importante considerar que os EE percecionam a tarefa de planear como difícil devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009). Com base nesta afirmação e nas dificuldades sentidas, senti a necessidade de planear de forma rigorosa e estruturada, antecipando possíveis constrangimentos e soluções. Esta estratégia, aliada aos conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos durante a formação, aumentou a minha confiança ao lecionar, permitindo-me adaptar conforme as circunstâncias e a resposta dos alunos (Hashweh,

2005). Procurei colocar poucos exercícios por aula, mas adicionar algumas variantes. Quina (2009) reforça esta ideia, afirmando que, ao longo da UD, é importante selecionar poucos exercícios, priorizando a qualidade sobre a quantidade.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Bento (2003) afirma que é na realização que a aula se torna uma ligação no processo de educação e formação. Especificamente, concentrei-me nas quatro dimensões da intervenção pedagógica: instrução, gestão, disciplina e clima (Siedentop 1998). Segundo Siedentop (1998), estas dimensões estão sempre presentes, de forma simultânea, em qualquer momento de ensino. O autor menciona, também, que a eficácia destes princípios e procedimentos depende de vários fatores, como a capacidade de adaptação do professor, o contexto escolar, as características dos conteúdos de aprendizagem, os espaços e materiais disponíveis para as aulas e a capacidade dos alunos em adquirirem conhecimento ao longo das aulas.

De acordo com Libâneo (2015), é através da instrução que o professor organiza e adapta o processo de ensino, que envolve tanto o papel do docente quanto a aprendizagem do aluno. A instrução abrange vários elementos, incluindo a apresentação dos conteúdos, explicações, demonstrações, questionamento e *feedback*. Portanto, é fundamental que o professor possua boas habilidades de comunicação para ter sucesso na sua profissão e para impactar de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Durante a PES, esforcei-me para que a minha instrução fosse objetiva, breve e clara, otimizando o tempo de aula, o que resultou, na grande maioria, num bom ambiente de aprendizagem, evitando problemas de indisciplina.

No que respeita à minha intervenção durante os exercícios, inicialmente enfrentei algumas dificuldades. Embora os alunos não estivessem, por vezes, a realizar a ação pretendida, percebia que estavam motivados pelo jogo. No entanto, consegui evoluir naturalmente, ao ponto de intervir no momento certo. Outra sensação que notei foi a maior facilidade em dar *feedback*.

Desta forma, comecei a fornecer vários tipos de *feedback* com maior frequência, ajustando-o às características dos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), o *feedback* pedagógico é uma ferramenta crucial na interação pedagógica.

Com efeito, durante a PES, procurei dar *feedback* de maneira clara e concreta, visando melhorar o desempenho dos alunos em diversos aspetos. É importante destacar a relevância das correções para que os alunos possam alterar uma ação indesejada para um comportamento desejado. Uma premissa que sempre mantive, alinhada com Flores (2009), foi nunca desmotivar os alunos com o *feedback* dado, nem confundi-los com as minhas observações.

Ao longo das aulas, os tipos de *feedback* mais frequentes foram o descritivo positivo e o interrogativo. De acordo com Aranha (2004), o professor deve ser capaz de motivar os alunos através do *feedback* positivo. Durante as aulas, sempre que necessário, procurei fornecer *feedback* informativo e motivador, com o objetivo de influenciar positivamente o desempenho motor dos alunos, ajudando-os a cumprir as tarefas conforme os objetivos estabelecidos. O *feedback* interrogativo, amplamente utilizado pelos professores (Rosado & Mesquita, 2011), foi um dos aspetos que considerei mais benéfico para o processo de ensino e aprendizagem. Pude constatar que este tipo de *feedback* foi crucial para promover a aprendizagem ao longo de todas as minhas aulas. O questionamento foi aplicado em vários momentos da aula, antes, durante e após as tarefas, incentivando os alunos a pensar e refletir sobre determinadas ações, o que permitiu uma melhor compreensão daquilo que os alunos efetivamente sabiam.

Relativamente à parte da gestão, senti que fui capaz de gerir com rigor a estruturação das aulas, o tempo e o material.

As normas para uma aula eficaz, incluindo a questão dos atrasos, o uso dos balneários e o funcionamento das aulas, foram rapidamente definidas na primeira sessão. Uma das estratégias implementadas para otimizar o tempo foi a de não fazer a chamada. Inicialmente, fazia a chamada no início da aula mas, após algumas sessões e ao conhecer melhor os alunos, passei a verificar as presenças durante a ativação geral.

A gestão eficiente da sala de aula realmente incentiva o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, abrangendo a gestão de situações de aprendizagem, organização, transições e comportamento dos alunos (Aranha, 2004). Estruturar a sala de aula com sucesso desta maneira foi crucial para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

No que diz respeito à dimensão de intervenção disciplina, raramente enfrentei problemas de indisciplina, pois a turma, em geral, comportava-se muito bem. Apesar de ter um bom controlo sob a turma, por vezes havia alunos que tendiam a destabilizar a aula. Nessas situações, fui obrigado a adotar uma postura mais rígida. Outra forma de

controlar esta situação foi manter os alunos empenhados em tarefas, quanto mais tempo estão empenhados, menos tempo têm para brincadeiras e para se distraírem. Como grande parte das vezes os exercícios envolviam competição, os alunos mostravam-se empenhados e dinâmicos, não havendo espaço para faltas de respeito ou chamadas de atenção.

Finalmente, passando para o clima, o ambiente de aprendizagem e a relação estabelecida entre professor e aluno permitem criar um clima afetivo (Weidong et al., 2013). Inicialmente, foi difícil estabelecer ligações com os alunos, sentia-os um pouco distantes mas, à medida que o tempo foi passando, essa tendência foi-se invertendo. Após estabelecer essas ligações, foi essencial encontrar um equilíbrio entre momentos de trabalho e diversão, por forma a criar um bom clima de aula e de aprendizagem. O clima de aula é crucial para a motivação dos alunos, havendo uma relação positiva entre o clima e a predisposição para a aprendizagem nas aulas de EF (Todorovich & Model, 2005).

No que concerne à aplicação dos modelos de ensino, apliquei o MED na UD de Futsal, na expectativa que os alunos vivenciassem a integração nas equipas ao longo de toda a UD, assumindo diferentes papéis, como jogador, árbitro, repórter, gestor de equipamentos, estatístico, fotografo e capitão, colaborando entre si para alcançar melhores resultados durante as competições. Para isso, foi necessário prestar especial atenção à organização e gestão dos alunos em relação aos diversos papéis, de modo a manter a autenticidade do processo de aprendizagem (Pill et al., 2012), garantindo equilíbrio competitivo, cooperação e entreajuda (Siedentop, 1998).

No início da UD, foi criado um contrato onde os alunos tinham os papéis a desempenhar bem como as respetivas responsabilidades. Realizou-se a pré-época, seguida de aulas de treino e aulas de competição (1ª jornada, 2ª jornada,...) em que antes de cada jogo era colocado o hino da *Champions League* e os jogadores (alunos) realizavam a entrada no campo tal como um jogo oficial. Havia, ainda, a mesa do estatístico onde eram apontados os dados necessários no computador através de grelhas criadas para o efeito. No final de cada jogo, era realizada uma entrevista aos capitães de equipa ou a qualquer outro membro da equipa. Na última jornada, realizou-se o evento culminante com a entrega de prémios e a subida ao pódio.

No decorrer das aulas, foi possível observar um constante e crescente empenho por parte de todos os alunos, mostrando-se sempre responsáveis e proativos nos papéis a desempenhar.

“Foi a primeira vez que realizamos algo deste género, nunca nos tinham dado aulas assim. Esta forma permitiu-nos passar por quase todos os papéis que há no jogo. Além disso, ajudou-nos a compreender melhor as regras da modalidade, que tínhamos de aplicar quando fazíamos de árbitros.” (Aluno 11º A).

Passando para o SDG, os alunos, em grupo, criaram o jogo, o objetivo do jogo, as suas regras, como se joga, as suas penalizações, o seu sistema de pontuação, entre outros.

No entanto, foi necessária orientação acerca do que constitui um bom jogo. Essas características precisaram de ser explicitamente apresentadas aos alunos para que os seus jogos contribuíssem para o desenvolvimento de competências, para que fossem seguros, para incluir, ao invés de eliminar os alunos da participação, para ter altas taxas de participação e ser estruturado para que todos fossem bem sucedidos e se sentissem desafiados (Hastie, 2010).

Inicialmente, foi feita uma breve apresentação sobre o SDG e, posteriormente, foram criados grupos onde se distribuiu alguns materiais a serem utilizados nos jogos. Posto isto, os alunos preencheram uma “*ficha do jogo*” com os seguintes pontos: nome do jogo, objetivo do jogo (descrever como se pontua), regras, número de jogadores, material, limites do campo e ajustes/melhorias.

Foram disponibilizadas algumas aulas para o preenchimento da “*ficha de jogo*”, onde os alunos trabalharam em cooperação uns com os outros, discutindo quais seriam as melhores estratégias para os seus jogos. À medida que iam preenchendo a ficha, os alunos tiravam dúvidas com o professor e iam testando os seus jogos para ver se eram exequíveis na prática.

Com os jogos já criados, cada grupo apresentou o seu jogo à turma, permitindo que todos os alunos o pudessem experimentar. Ao colocarem os jogos em prática, foi possível verificar que existiam vários aspetos a serem melhorados. Após, os grupos voltaram a reunir para ajustarem os seus jogos. Para finalizar, foi criada uma votação para o melhor jogo, onde se fez um mini torneio com esse mesmo jogo.

Em jeito de resumo, o que fui capaz de retirar deste modelo de ensino é que os alunos se mostraram sempre empenhados e interessados nas suas criações, desenvolvendo os seus jogos através da cooperação entre equipas. Como era algo criado pelos alunos, estes apresentavam-se motivados em falar e apresentar os seus jogos.

“Este modelo permitiu-nos trabalhar em grupo e criar um jogo “nosso”, com regras feitas por nós. Também nos ajudou a desenvolver a capacidade de pensar e de adaptar, algo que não estamos tão habituados a fazer em EF. Ao trabalhar em grupo ajudou a que todos dessem a sua opinião e estivessem envolvidos, mesmo aqueles que não têm tanto “jeito” na prática.” (Aluna 11º A).

4.1.4. Avaliação

A avaliação deve ser vista como um processo abrangente de recolha de informações e formação de juízos de valor sobre os diversos fatores que influenciam a educação de crianças e jovens (Onofre, 1996, p. 55). Além disso, este autor destaca a importância de antecipar as possibilidades de aprendizagem e identificar as circunstâncias que ajudam os alunos a superar as suas dificuldades. Assim, o papel do professor no planeamento é fundamental no processo de ensino, sendo crucial na escolha de instrumentos de avaliação que sejam significativos para o ensino e a aprendizagem (Rink, 2014). Este autor também menciona que a avaliação em EF possui várias funções, como fornecer aos alunos informações acerca da sua condição e progresso. Ademais, a avaliação deve ser vista como um processo que promove a aprendizagem (Hay & Penney, 2009). Consequentemente, permite motivar os alunos a melhorar o seu desempenho, avaliar a eficácia do ensino, a fornecer ao professor informações sobre a situação atual dos alunos relativamente aos objetivos para que a instrução possa ser ajustada, avaliar o currículo ou programa, colocar os alunos num ambiente adequado e fornecer ao professor informações objetivas. Tanto o professor, como o aluno devem receber informações resultantes da avaliação. Nesse sentido, todo o processo deve incluir uma avaliação inicial, uma avaliação para verificar os resultados pretendidos e uma avaliação final (Sousa, 2012). O autor também explica que, nesse processo, a avaliação diagnóstica tem como objetivo isso mesmo: diagnosticar, por forma a projetar oportunidades de ensino durante a prática educativa. A avaliação formativa ajuda a identificar os níveis em que os alunos se encontram para adaptar ou ajustar estratégias de aprendizagem e, por fim, a avaliação sumativa verifica em que medida os objetivos foram alcançados.

Os alunos foram avaliados em diferentes domínios, fazendo corresponder 50% Atividades Físicas, 10% Aptidão Física, 5% Assiduidade/Pontualidade, 10% Participação/Empenho, 15% Atitudes/Comportamentos e 10% Conhecimentos.

Em relação à avaliação diagnóstica, algumas dificuldades foram sentidas no início do ano letivo. Os problemas encontrados refletiram a falta de experiência prévia. A

formação inicial de professores deve incluir componentes teóricos e práticos que permitam ao professor, tanto em formação como em prática, vivenciar experiências de avaliação que o incentivem a refletir e a reconfigurar as suas práticas avaliativas (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019).

A principal dificuldade inicial foi determinar a percentagem a atribuir a cada componente de avaliação face ao desempenho. O facto de ainda não saber os nomes dos alunos também complicou este processo. Esta avaliação revelou-se um pouco complexa, uma vez que tive de gerir a aula como um todo, controlar comportamentos, explicar os exercícios com demonstração, observar e avaliar. Após a avaliação diagnóstica, tornou-se evidente os diferentes níveis de cada aluno e a grande dificuldade foi, sem dúvida, definir objetivos de aprendizagem para esses mesmos níveis.

No entanto, as reuniões semanais do NPES permitiram-me superar os obstáculos encontrados, através da adoção de estratégias para melhorar a minha prática. Após reflexões em grupo, surgiram algumas soluções, como manter a mesma organização dos alunos durante toda a aula, facilitando a minha observação e reduzindo os tempos de transição entre exercícios, evitando assim a necessidade de reorganizar toda a turma e o material. Em relação à observação/avaliação, a promoção de exercícios de ativação iniciais específicos das modalidades permitiu aferir alguns conteúdos logo no início, proporcionando mais tempo para observação durante a aula.

A avaliação formativa é vista como um processo que mede a evolução da aprendizagem em direção aos objetivos do programa e da unidade (Rink, 2014). A mesma autora afirma que, durante esta avaliação, é importante envolver os alunos no processo, estabelecer objetivos alcançáveis, motivar os alunos a melhorar o seu desempenho, analisar a eficácia do ensino e fornecer ao professor informações sobre a situação atual dos alunos em relação aos objetivos. Assim, a avaliação formativa tem dois propósitos: permitir que os professores ajustem o seu ensino e que os alunos conheçam a sua evolução (Chng & Lund, 2018). Como refere Araújo (2007), isto permite concluir que os objetivos finais continuam alcançáveis e que o plano de ensino está bem estruturado.

No decurso das minhas aulas, utilizei a observação como estratégia, analisei os desempenhos dos alunos e utilizei *feedback* verbal para atingir as metas e objetivos da unidade. Chng e Lund (2018) consideram que a avaliação formativa ocorre quando o professor utiliza o *feedback* e transmite conhecimento sobre os objetivos da aula, permitindo que os alunos atuem na sua própria aprendizagem. Desta forma, os estudantes situam-se e utilizam essas informações para saber o que devem melhorar. No entanto,

inicialmente, nem sempre consegui observar o desempenho individual de todos os alunos numa só aula, devido às imprevisibilidades na organização e gestão da aula e à minha inexperiência na lecionação. No final, esta observação tornou-se mais fluída e precisa graças à aquisição de experiência e capacidade de observação.

A avaliação sumativa marca o fim da lecionação de uma modalidade, unidade de instrução, ano ou programa, culminando na atribuição de uma nota quantitativa ou qualitativa, conforme os critérios gerais e específicos de avaliação definidos pela escola e pelo grupo disciplinar. Fernandes (2021) menciona que esta avaliação permite verificar o que os alunos aprenderam através de uma informação sintetizada. Assim, o objetivo é avaliar o desempenho e comparar os alunos em relação aos objetivos alcançados, recolhendo informações sobre o estado dos mesmos relativamente ao resultado pretendido (Rink, 2014).

O instrumento utilizado foi uma grelha de observação que incluía conteúdos técnicos e táticos e respetivos critérios de avaliação, valorizando a interpretação do jogo nas modalidades desportivas. De acordo com o meu planeamento, optei por realizar a avaliação principalmente através de formas de jogo, em vez de exercícios analíticos, mantendo a organização das aulas durante todo o semestre, inclusive nas avaliações sumativas. Desta forma, esta avaliação final tornou-se natural para os alunos, sendo um ponto positivo na minha prática educativa.

Em conclusão, é esperado que todo o planeamento da avaliação inclua de forma clara os conteúdos a serem avaliados e defina antecipadamente os instrumentos e procedimentos a utilizar para recolher as informações, bem como a utilização dos resultados dessa avaliação (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019). Posto isto, considero que desenvolvi a minha capacidade de observar e interpretar a avaliação e, hoje, sinto-me mais apto a fazê-lo.

Por fim, a autoavaliação destaca-se pelo processo em que os alunos podem acompanhar a sua própria evolução (López-Pastor et al., 2013). Desta forma, permite ao aluno não ser apenas um executor de tarefas, possibilitando a análise da sua atuação com base no seu próprio conhecimento (Darido, 2012).

No final dos períodos, além dos diversos instrumentos de avaliação utilizados, a autoavaliação foi crucial para estimular o processo reflexivo dos alunos. Como afirmam Rosado e Silva (2010), a autoavaliação e a heteroavaliação são ferramentas fundamentais na avaliação educacional, pois introduzem aos alunos mecanismos de construção do conhecimento, promovendo a responsabilização do aluno pelas suas próprias atividades

e o desenvolvimento do autocontrole. Estes autores também consideram que a autoavaliação regula o processo de aprendizagem, permitindo ao aluno reconhecer o que foi aprendido e melhorar os problemas, identificando soluções.

Durante esta avaliação, foi evidente a consciência dos alunos sobre o seu desenvolvimento e estado atual, em comparação com a avaliação realizada por mim, o que indica que os estudantes, na grande maioria das vezes, têm perfeita noção da sua própria evolução e empenho.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

O EE tem a responsabilidade de se envolver nas atividades educativas, participando ativamente nas ações e decisões da organização. Com o objetivo de causar impacto na escola e na comunidade integrante, participei, não só, nas atividades estabelecidas, como também me voluntariei para ir além disso. Como EE, sinto que aproveitei ao máximo as diversas oportunidades que surgiram, por forma a adquirir conhecimento e experiência.

Inventário de Material

Realizei, juntamente com os meus dois colegas de estágio, o inventário do material existente no pavilhão gimnodesportivo da escola. Esta tarefa permitiu-nos ter um conhecimento aprofundado do material existente. Para além deste material, contabilizamos e fizemos a manutenção das bicicletas presentes na escola, que são utilizadas para o Desporto Escolar (DE) de Triatlo e Sobre Rodas.

Natação Adaptada

Participei no DE de Natação Adaptada, que teve lugar às quintas-feiras, no período da manhã, direcionado para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Foi, sem dúvida, uma experiência que me marcou bastante pela positiva.

Para além disto, participei também nos encontros de Natação Adaptada entre as escolas do agrupamento. Nestes encontros, tive a oportunidade de preparar a parte inicial da aula – o denominado aquecimento – direcionada aos alunos da Escola Básica e Secundária de Pinheiro, fiquei responsável pelas partidas e por fazer a recolha dos canhotos e levá-los à mesa de apoio.

A nível internacional, segundo Laker (2001), o conceito de DE tende a reportar-se a desportos de competição organizados em ambiente escolar.

Peralta et al. (2015) referem que o DE é uma atividade física organizada que visa garantir o acesso a todos os alunos, servindo de veículo à prática posterior (Resende & Batista, 2022).

Em Portugal, segundo o disposto no Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro, o DE define-se como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres,

num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Diário da República, 1991).

Com efeito, entendo que o papel do DE na vida dos jovens deve ser cada vez mais valorizado, devido ao seu relevo na dimensão cívica. Efetivamente, a atividade física e desportiva permite aos jovens um contato direto com elementos da cultura desportiva essenciais, para além das fronteiras do desporto e da escola, permitindo a aprendizagem das regras da cooperação e da competição saudável, dos valores da responsabilidade e do espírito de equipa, do esforço para atingir metas desejadas ou da importância de cumprimento de objetivos individuais e coletivos (Resende et al., 2014).

Feira de S. Martinho

No passado dia 10 de Novembro, foi realizada a Feira de São Martinho no interior da escola. Fui convidado pela diretora de turma para participar na mesma e, juntamente com ela, estar presente na barraca da turma para orientar os alunos. Acabei por ajudar os alunos na venda de alguns artigos e visitei as outras barracas, o que me fez sentir especialmente integrado neste meio escolar.

Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência

Para marcar o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, a escola organizou uma atividade no dia 5 de dezembro, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar para as dificuldades sentidas por estas pessoas. Com esta atividade, ficou ainda mais evidente que todas as pessoas podem ser integradas no meio desportivo, independentemente das suas limitações.

Como afirma Sá (2008), num mundo ideal (isto é, num mundo onde a escola é verdadeiramente inclusiva), os professores e os auxiliares educativos destas crianças não de ser a prova da humanidade, da bondade, da criatividade e da paixão que dentro de um professor também pode existir. São, de facto, os professores o verdadeiro motor para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (Guerreiro et al., 2021).

Para Correia (2008), a inclusão, para além de proporcionar aos alunos com necessidades específicas aprendizagens similares aos seus colegas e interações sociais adequadas, pretende também retirar-lhe o estigma da “*deficiência*”. Esta filosofia traz simultaneamente vantagens para todos os alunos, dado que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas (Guerreiro et al., 2021)

Tal como em todas as atividades, o grupo de EF reuniu-se para definir e distribuir as tarefas que cada professor iria realizar. A minha tarefa passou por orientar os alunos na gincana de bicicletas e cadeira de rodas. Posteriormente, como a minha turma era uma das que ia ter aula no dia em questão, coube-me acompanhá-los em todas as atividades que estavam a ser realizadas bem como explicar as regras e a forma de execução das mesmas. Assim sendo, realizei o papel de árbitro no *goalball*, *boccia* e *palybat*.

Durante todas estas tarefas, foi necessário assegurar que todo o material estava a ser devidamente utilizado e cuidado pelos alunos, o que fiz questão de verificar.

Corta-Mato

Por forma a contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas, o Departamento de Expressões da EB/S de Pinheiro realizou, no passado dia 15 de Dezembro de 2023, entre as 08h20 e as 13h00, a prova desportiva de Corta-Mato de Natal.

Os objetivos desta atividade passaram por:

- Dinamização do Corta-Mato (Fase Escola) – DE – Atividade Interna;
- Apuramento de alunos com melhor desempenho para a participação no Corta-Mato (Fase CAE);
- Preparação dos alunos. O trabalho de Resistência deve ser encarado como objetivo da EF, de forma contínua e estruturada, ensinando ritmo de duração e manutenção do esforço, capacidade individual, como usar passada económica, e desmistificando a dificuldade desta tarefa motora.
- Complementação da atividade curricular, com a atividade desportiva extracurricular, de acordo com as motivações dos alunos;
- Incentivo do espírito desportivo e cooperativo, características importantes no processo formativo de todos os alunos;
- Sensibilização da necessidade de cumprimento das regras de higiene e segurança nas atividades físicas;
- Promoção de condições para que os alunos se enquadrem em tarefas de organização e, também, de condições de convívio, através da participação em atividades desportivas internas e externas;

- Fomentação do conhecimento das implicações e benefícios de uma participação regular nas atividades físicas e desportivas escolares;
- Contribuição para a valorização do ponto de vista cultural e compreensão da sua contribuição para o estilo de vida ativa e saudável.

No que concerne às minhas funções, foram-me atribuídas duas tarefas: a primeira, a de balizar o percurso exterior à escola e montar o local de partida; e a segunda, a de coordenar a Entrega de Prémios/Cerimónia Protocolar.

Como o reconhecimento/criação dos percursos ficou a cargo dos EE, a primeira tarefa foi bastante simples de realizar, uma vez que já conhecia bem o percurso de antemão. Quanto à segunda tarefa, esta revelou-se mais desafiante, já que tinha de efetuar a montagem do sistema de som, tratar dos pódios e colocar os prémios todos na respetiva ordem para que fosse feita a atribuição dos mesmos sem qualquer contratempo. Ainda assim, houve espaço para alguma criatividade e iniciativa própria quanto à decoração dos pódios.

É de salientar, também, que, durante toda a prova, fiquei encarregue de guiar os alunos até ao local de partida, controlar o trânsito em alguns cruzamentos e fazer o percurso várias vezes (de bicicleta) por forma a verificar se algum aluno precisava de assistência ou se, por sua vez, tudo estava a correr dentro da normalidade.

Foi, sem dúvida, um dia marcante pela experiência positiva com o qual fui confrontado. Como aluno não tinha noção que esta atividade envolvia tanta logística.

Torneio Olímpico Basquetebol 3x3

No que respeita ao Torneio Olímpico de Basquetebol 3x3, este foi realizado no passado dia 14 de dezembro, no período compreendido entre as 08h00 e as 16h00.

Neste torneio, era obrigatória a participação de equipas mistas, com 2 elementos do sexo masculino e 2 elementos do sexo feminino. Esta atividade sofreu um ligeiro atraso que não estava programado e, por isso, só foi possível ser terminada na segunda semana do 2.º período.

Quanto à organização do torneio, ajudei na dinamização do mesmo contribuindo em tarefas como: assumir o papel de árbitro, encaminhar alunos para os campos de jogo, ficar responsável por inserir os resultados dos jogos no Excel e por controlar quem eram as próximas equipas a jogar.

Desporto Escolar Sobre Rodas

Em relação ao DE Sobre Rodas, ajudei na manutenção das bicicletas e fui com o Professor responsável fazer o reconhecimento de alguns percursos. Quando o tempo não permitia uma saída, ajudava na organização de gincanas dentro do pavilhão.

Esta foi uma atividade que me despertou algum entusiasmo visto ser um desporto que também eu pratico fora do contexto escolar.

Pinheiro Bike Bus

Esta iniciativa consistiu em, uma vez por mês, os alunos deslocarem-se nas suas bicicletas para a escola. Foi uma atividade em que tive o privilégio de coordenar um grupo, marcando o ritmo na frente do mesmo, não deixando ninguém passar para a minha frente e mantendo sempre a segurança de todos durante o percurso. No final do “pelotão”, vinha um carro da Guarda Nacional Republicana ou, em alternativa, uma carrinha da Câmara Municipal de Penafiel com um sinal luminoso para alertar “*perigo*”. No fim das aulas, por volta das 13h30, fazíamos o caminho inverso, de regresso a casa. Toda a comunidade escolar estava convidada a participar e houve bastante aderência.

Torneio Olímpico de Andebol

O Torneio Olímpico de Andebol foi realizado no passado dia 22 de março, entre as 08h00 e as 16h00.

Neste torneio, as minhas tarefas passaram por ajudar na dinamização do mesmo contribuindo em tarefas como: assumir o papel de árbitro, encaminhar os alunos para os campos de jogo, ficar responsável por inserir os resultados dos jogos no Excel e por controlar quem eram as próximas equipas a jogar.

Proposta de Evento Anual - *Mini Olimpíadas da Liberdade*

“Não paramos de brincar porque envelhecemos; envelhecemos porque paramos de brincar. Brincar permite que as crianças explorem o mundo que as rodeia, criando universos que conseguem dominar, desenvolvendo a criatividade, a autoconfiança e a resiliência necessárias para lidar com as incertezas e mudanças aceleradas que o futuro lhes reserva.” (Direção-Geral da Educação, 2017).

Esta proposta de evento, inserida no âmbito da Disciplina de segundo ano do MEEFEBS, da UMAIA, PES, permitiu adquirir, desenvolver e concretizar um conjunto de experiências e práticas marcantes e determinantes para nós, enquanto EE, como

também possibilitou a experiência e a vivência de um momento único, marcante, na amostra de público alvo selecionada. Certamente, foi um evento que produziu uma projeção relevante e destacada no contexto da comunidade escolar.

A atividade proposta foi a realização das “*Mini Olimpíadas da Liberdade*”, no passado dia 24 de abril, no Parque Desportivo de Penafiel. O evento desportivo envolveu quatro modalidades do Atletismo: Corrida de Barreiras, Estafetas, Lançamento do Vortex e Velocidade. Este evento destinou-se aos alunos do 4º ano de escolaridade, por forma a promover a articulação vertical e a proporcionar a experimentação e a vivência de um conjunto de atividades com elevado impacto em idades mais suscetíveis de criar hábitos e rotinas associadas à prática de Atividade Física e/ou Desportiva e à Saúde e Bem-Estar, preconizando as vertentes lúdica, educativa e didática.

O evento pretendeu celebrar a Atividade Física, a Saúde, o Olimpismo e a Cidadania, cogitando, também, educar para a Democracia, fazendo valer princípios, valores e atitudes voltados para a vida coletiva. Enquadrou-se, não só com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, no âmbito da celebração dos 50 anos do ‘25 de abril’, como também com o Plano Anual de Atividades de EF, no âmbito dos ‘Jogos Olímpicos de Pinheiro’ onde, através de torneios e competições desportivas desenvolvidas ao longo do ano letivo, se associou ao evento de projeção mundial ‘Jogos Olímpicos de Paris 2024’. Paralelamente, pretendeu dinamizar um conjunto de atividades integradas num dos projetos complementares de DE ‘Mega Sprinter’ a que o agrupamento se associa e participa todos os anos letivos com alunos do 5º ano ao 12º ano de escolaridade, nas várias fases de competição, em função de apuramentos, no âmbito do DE.

Este evento foi organizado e divulgado pelo NPES, que contou com a ajuda de vários professores para a dinamização das provas, tendo sido atribuída uma função a cada um desses professores, distribuídos por várias estações.

Foi, sem dúvida, gratificante organizar as “*Mini Olimpíadas da Liberdade*”, não só por todo o *feedback* positivo que recebemos no final, mas também por perceber que marcamos de forma positiva o dia de várias crianças, proporcionando-lhes um momento de prática desportiva diferente do habitual.

Seminário – “*Swimrun* Tâmega: da Escola à Competição”

No passado dia 28 de maio, no Auditório da Escola Básica e Secundária de Pinheiro, pelas 11h30, teve lugar o supra referido Seminário, com o objetivo de promover a prática motora/desportiva que “*une a emoção de correr com a tranquilidade de nadar*”,

através da divulgação do Projeto *Swimrun* Tâmega, junto dos alunos da escola sede do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, numa perspetiva de diversificar a oferta formativa e de envolver os alunos em iniciativas desportivas de projeção local e nacional.

Foram debatidos temas como: a história e a evolução do *Swimrun*, a sua trajetória desde a sua fundação até ao momento presente; a relevância e os benefícios de um projeto de DE para a região, destacando iniciativas como o *Swimrun* Tâmega e o seu contributo para o desenvolvimento desportivo de crianças e jovens e da comunidade, em geral; seção de perguntas e respostas, com abertura a todos os presentes, mediadas pelos EE.

Esta atividade contou com a presença da Diretora do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, com a Orientadora dos Estudantes Estagiários da PES, com o Diretor do *Swimrun* Tâmega e com o Chefe de Divisão de Gestão de Desporto da Câmara Municipal de Penafiel.

Plogging

O *plogging* consiste numa atividade física que combina corrida com a recolha de lixo, promovendo a limpeza do meio ambiente. Esta prática foi criada na Suécia, em 2016, e une o prazer de correr com a responsabilidade ecológica. Além de contribuir para um ambiente mais limpo, o *plogging* também proporciona um treino físico que envolve agachamentos e flexões ao apanhar o lixo.

No seguimento do seminário apresentado, surgiu a ideia de organizarmos esta atividade com os alunos do 5º ano, junto a um ribeiro, perto da escola. Tivemos bastante sucesso na dinamização e execução da mesma, com os alunos a mostrarem-se empenhados na recolha do lixo existente. No final, colocamos todo o lixo no devido ecoponto.

Sarau

O sarau teve lugar no passado dia 14 de junho, pelas 21h00, no campo de jogos exterior da Escola Básica e Secundária de Pinheiro.

Nesta atividade, que foi o culminar do ano letivo que me deixará muitas saudades, tive a oportunidade de, juntamente com os outros EE, organizar, montar e perceber toda a logística que um evento desta natureza envolve.

Fomos convidados por alguns alunos da turma do 10º A a participar juntamente com eles no Sarau, ao qual respondemos prontamente que sim. Tivemos a oportunidade de, num contexto mais informal, ensaiar uma dança e uma coreografia de ginástica

acrobática, que viemos a apresentar nesse dia. Foi sem dúvida um momento de partilha e entreadjudada que certamente não irei esquecer tão cedo.

Particpei ainda numa outra coreografia juntamente com os restantes professores e assistentes operacionais da escola.

6º Seminário - O Ensino da Educação Física -50 Anos Liberdade - O Papel da Educação Física na Democracia, Cidadania e Equidade

No passado dia 25 de junho, às 9h00, no Campus Académico da Maiêutica, juntamente com o meu colega estagiário José Nabais, apresentamos o projeto: "*Bem-Estar e Satisfação com o Trabalho em Professores/as de Educação Física*", a convite das professoras Teresa Figueiras e Cláudia Pinheiro.

VIII Jornadas de Partilha e Reflexão (In) sucesso, Inclusão e Inovação

A convite da Diretora do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, eu, o Rui Almeida e o José Nabais, tivemos a honra de apresentar as nossas vivências ao longo deste ano de estágio. Este evento realizou-se no passado dia 3 de julho, entre as 08h30 e as 14h00, no Auditório do Museu Municipal de Penafiel.

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

De acordo com Granja et al. (2011), na educação, o desenvolvimento do aluno como um ser humano mais completo é fomentado pelas interações entre o aluno, a sociedade e a cultura. Batista e Queirós (2013) afirmam que a participação na escola e a relação com a comunidade educativa, que inclui atividades extracurriculares, têm como principal objetivo a integração do EE na comunidade educativa.

Como qualquer professor, a minha atuação enquanto EE foi para além da sala de aula. Particpei na maioria das reuniões onde o OC estava presente, bem como no apoio e na realização de diversas atividades para os alunos. Todos esses momentos foram significativos e contribuíram para o meu crescimento enquanto professor. Sinto que me ajudou a compreender tudo o que estava por trás e para lá de uma atividade, fosse ela dentro ou fora do recinto escolar. Os ambientes informais, fora da sala de aula, possibilitaram um diálogo diferente com os alunos, o que muitas vezes me ajudou a ter uma perspetiva mais profunda sobre o que o aluno esperava da escola e dos professores.

Dentro de todas as atividades realizadas, a que mais marcou foi a Natação Adaptada. Foi a minha primeira experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais e perceber que eles são tão ou mais felizes que as pessoas ditas “*normais*” enchia-me o coração. De facto, o que estas crianças precisavam era de atenção e que as tratassem como qualquer outra criança.

Como EE, esforcei-me por oferecer aos alunos atividades que não apenas envolvessem a sua mera participação, mas também os incentivassem a assumir um papel ativo na gestão dessas mesmas atividades. O objetivo era fomentar o espírito de trabalho em grupo e, simultaneamente, proporcionar experiências que desenvolvessem a sua autonomia e a iniciativa. Dessa forma, espero que, no futuro, os alunos se consigam destacar dos demais graças a essas características.

Para finalizar, durante este ano de PES, tentei ao máximo ser um exemplo para os alunos com quem interagi, sempre consciente de que minhas palavras e ações poderiam ter consequências. O meu objetivo era garantir que essas consequências fossem positivas para os alunos. Além disso, foi crucial manter-me atualizado junto ao OC sobre todas as informações relevantes dos alunos e saber como agir diante das adversidades que daí poderiam surgir.

5.3. Socialização profissional e institucional

Cushion e Denstone (2011) explicam que a socialização é um processo pelo qual o indivíduo é integrado através das normas, discursos, conhecimentos e vários aspetos de uma cultura profissional ao longo do tempo. Segundo Cunha et al. (2014), a chamada comunidade de prática surge do contacto direto com o ambiente de ensino, onde o EE vai conhecendo os detalhes da profissão e, gradualmente, se torna um membro dessa comunidade.

Desde a primeira reunião que me senti muito bem recebido. Todos os professores me deram as boas-vindas e trataram-me como se já fosse um “*verdadeiro*” professor. Esta receção facilitou naturalmente uma rápida ligação com todos.

Os professores das outras áreas disciplinares também foram muito atenciosos e empáticos, fui conhecendo-os aos poucos através do convívio diário na sala de professores. De facto, sempre houve um ambiente bastante familiar, onde os professores se reuniam nos intervalos entre aulas. Foi na sala de professores que, como EE, percebi que os professores também são “*pessoas*” que convivem e falam sobre diversos assuntos

para além da escola. Foram momentos importantes para mim, na medida em que procurava observar e escutar mais do que falar, de forma a absorver o máximo de aprendizagem.

A sala de professores é, sem dúvida, o espaço onde podemos conhecer as diferentes realidades de cada disciplina, os desafios que cada professor enfrenta nas suas aulas e, conseqüentemente, as estratégias que utilizam para guiar os alunos ao sucesso escolar.

Nóvoa (1992) destaca que o diálogo entre professores é essencial para consolidar os conhecimentos adquiridos na prática profissional. Além disso, a criação de redes coletivas de trabalho é um fator crucial para a socialização profissional e a afirmação dos valores próprios da profissão docente.

A minha relação com o OC foi sempre positiva, percebendo desde cedo que seria incentivado a dar o meu melhor em todos os momentos. Os laços de amizade com o NPES foram crescendo gradualmente. Em grupo, fortalecemos o nosso companheirismo, com vários momentos de diálogo para superar as adversidades que iam surgindo. Durante este processo, valorizei muito o espírito de grupo e o trabalho em equipa. Passava mais tempo com eles do que com a minha própria família, o que fazia da escola a minha segunda casa. Este percurso teria sido muito mais difícil se o tivesse feito sozinho. Com o NPES, tudo se tornou mais simples e harmonioso.

A escola não funciona apenas com professores, os funcionários também são importantes. As conversas com eles eram sempre informais e eram revestidas de um lado paternal, com uma constante preocupação em perceber como estavam a correr as aulas e se eu estava feliz na escola. Demonstraram estar sempre prontos para ajudar com qualquer problema que pudesse surgir.

5.4. A Componente ético-profissional

Macedo e Queirós (2019) afirmam que a ética está diretamente ligada à formação humana, especialmente na construção do caráter de um indivíduo. Estes autores defendem que o caminho a ser percorrido começa com a construção de um “*olhar sobre si mesmo*” e que a forma como pensamos e agimos resulta de padrões adquiridos, que se refletem na nossa conduta pessoal e profissional.

Como EE, adotei uma postura ativa e exemplar durante o ano letivo, baseada em princípios e valores éticos, com o objetivo de estabelecer regras que beneficiassem os

alunos. Além disso, as diversas tarefas da atividade docente foram desenvolvidas através de relações e interações com toda a comunidade educativa, revelando-se importantes para a minha formação como professor, especialmente na aquisição de valores e convicções que se manifestam em diferentes funções da atividade docente (Caetano & Silva, 2009).

Ao longo do ano letivo, procurei desenvolver competências para a formação dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e social. Todo o trabalho em grupo da PES, assim como as relações interpessoais construídas com a comunidade escolar, melhoraram a minha ética profissional, acentuando as minhas responsabilidades como docente. Segundo Azevedo e Correia (2013), a ética e a deontologia profissional são pilares para um melhor desempenho comportamental em qualquer profissão. Assim sendo, estas exigem a aplicação de princípios de respeito e compromisso, reformulando as minhas práticas.

Algumas características da identidade de um professor são de natureza relacional e são influenciadas pelos contextos socioculturais (Cardoso et al., 2016). Portanto, as relações estabelecidas ao longo da PES foram fundamentais para a minha formação como EE. O professor tem um papel crucial na educação, mas não atua sozinho, pois a qualidade do seu desempenho depende de inúmeros fatores, entre os quais se destaca a importância da relação pedagógica (Baptista, 2012). De facto, a construção da identidade profissional do professor de EF envolve um grande investimento pessoal e compromisso com a profissão (Resende et al., 2014).

6. Desenvolvimento profissional

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

Marcelo (2016) afirma que o Desenvolvimento Profissional é visto como um processo tanto individual quanto coletivo, que contribui para o aprimoramento das competências profissionais através de experiências formais e/ou informais. Este desenvolvimento não é um processo fechado, mas sim contínuo, onde o professor deve refletir acerca das suas práticas, compartilhar o seu conhecimento e colaborar com outros profissionais, não se limitando, portanto, ao conhecimento adquirido por experiências passadas.

O objetivo do desenvolvimento profissional é identificar as dificuldades e necessidades de formação contínua ao longo da carreira docente. Isso permite ao professor compreender as suas qualidades e pontos a melhorar, investindo na sua formação para se tornar mais competente e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem.

Mesquita e Roldão (2017) destacam que a capacidade reflexiva, juntamente com a experiência, melhora a capacidade pedagógica e científica de cada professor. Durante o ano letivo, procurei aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico.

Para enriquecer o currículo, é essencial que o professor seja curioso e ambicioso, na busca constante pela melhoria do contexto de aprendizagem. Isso implica ser um investigador *full-time*, adaptando as exigências centrais às condições da escola e da turma e desenvolvendo soluções pedagógicas e metodológicas, que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

A formação contínua, para além da adquirida em instituições de ensino, é essencial. O professor deve reconhecer que o processo de ensino está em constante evolução. Além disso, é crucial ajustar as práticas ao desenvolvimento da comunidade, de forma a tornar o ensino mais estimulante e cativante para os alunos. É essencial adotar um pensamento inovador, procurar novas metodologias e exercícios que estimulem a criatividade e competitividade dos alunos e investir, continuamente, no seu desenvolvimento profissional (Resende et al., 2014).

No contexto da PES, confesso que nem sempre é fácil criar exercícios dinâmicos que motivem e estimulem a criatividade, apresentar a informação de forma clara e

simples, focar nos aspectos importantes para cada faixa etária e nas aptidões teóricas e práticas de cada aluno. Apesar da constante busca por informação, esta é sem dúvida uma das dificuldades encontradas.

É, portanto, de extrema importância aproveitar e frequentar as formações disponíveis para atualizar o conhecimento. No entanto, por vezes, ocorreram em horários incompatíveis com outras atividades, o que tornou impossível a participação nestas.

No passado dia 3 de novembro, através da professora responsável pela Educação Inclusiva, juntamente com a psicóloga da escola, reunimos para uma formação acerca do Enquadramento Legal da Educação Inclusiva e das Medidas Universais (alínea b), art.º 8.º, do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho.

Com esta formação, foi possível compreender os princípios e normas para a educação inclusiva, abordando a diversidade das necessidades educacionais. Tornou-se importante perceber, também, que as Medidas Universais são respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos, visando a sua participação plena. São práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso, não dependendo da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos. É, por isso, fundamental o direito de todos os alunos a uma educação que respeite as suas particularidades e promova a inclusão no ambiente escolar.

No passado dia 14 de novembro, os alunos frequentaram uma formação acerca do Suporte Básico de Vida. Como coincidiu com a hora da aula de EF, acompanhei os alunos à formação e pude participar na mesma.

No meu entendimento, esta formação foi importante para relembrar os conhecimentos essenciais por forma a prestar assistência imediata em situações de emergência. Relembrei a realização manobras de reanimação cardiopulmonar, a utilização um desfibrilhador automático externo que foi colocado no pavilhão da escola e a seguir a cadeia de sobrevivência de forma eficaz. Esta formação capacitou-me para agir rapidamente e com confiança em situações críticas, aumentando as chances de sobrevivência das vítimas até à chegada dos serviços de emergência.

Por ultimo, participei na formação “*A Indisciplina na Educação Física: Estratégias e reflexões*”, no passado dia 20 de março, com o Prof. Dr. Clovis Brito do Colégio Militar de Curitiba, Brasil.

Nesta formação, o principal objetivo passava por compreender a indisciplina escolar como um fenómeno que permeia todos os componentes curriculares. A

indisciplina pode traduzir-se em manifestações que interferem na aprendizagem pedagógica e podem ser originadas tanto por parte dos alunos, como por parte dos professores. Um dos motivos que levam à indisciplina, nas aulas de EF, é quando os alunos não participam ativamente. É essencial que os alunos que não estão envolvidos na prática física tenham atividades para se manterem ocupados durante a aula.

Esta formação capacitou-me com estratégias eficazes para gerir comportamentos desafiantes no contexto de sala de aula. Aprendi a implementar técnicas de comunicação assertiva, criar um ambiente de respeito mútuo e estabelecer regras claras e consistentes. Além disso, a formação proporcionou-me ferramentas para identificar as causas subjacentes da indisciplina e abordá-las de forma proativa, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo e proativo para todos os alunos.

Em suma, considero que todas as formações são importantes e acredito que estas me permitiram evoluir tanto como pessoa, como como docente. Adquirit novas competências e conhecimentos que me ajudarão a enfrentar desafios futuros com mais confiança e eficácia.

7. Reflexões finais

O término da PES assinala o fim de uma fase crucial e significativa na minha formação. Os momentos de partilha e as práticas pedagógicas, juntamente com todas as experiências vividas, caracterizam de forma resumida o ano de PES. Este será lembrado, não apenas como um ano de desafios, mas também de superações constantes do início ao fim.

A expectativas e o entusiasmo para este desafio eram gigantes. Esperava um ano emocionante e exigente. Confesso que estava bastante ansioso, afinal, este foi o meu primeiro impacto como professor de EF. Com o passar do tempo, toda essa ansiedade e nervosismo foram-se dissipando, dando lugar a uma postura mais fluída, resultado do aumento de confiança e à vontade.

Sinto que cresci enquanto pessoa e, acima de tudo, enquanto profissional. Aprendi muito com a OC, por quem tenho muita estima e carinho. Sempre que tive alguma questão ou algum problema, ela esteve ao meu lado para me ajudar. Juntos, no final de cada aula, debatemos sempre sobre o que foi abordado, quais os pontos fortes e os pontos menos bons da aula, o porquê de ter realizado daquela forma, e não de outra. Obrigou-me a refletir e a argumentar, mostrando o meu conhecimento sobre todas as matérias. Não tenho dúvidas que todos os docentes de EF desta escola estarão sempre prontos para ajudar todos quanto aqui chegarem.

Consegui criar e manter um ambiente positivo com os alunos, pilar que considero fundamental para o sucesso de qualquer área de ensino – “*Professor feliz, alunos felizes*”. Contudo, o que quis foi deixar uma marca positiva, como tantos professores fizeram comigo, ensinando e aprendendo com eles.

A EF desempenha um papel importantíssimo na promoção da inclusão. O meu compromisso foi, também, (tentar) garantir que todos os alunos tivessem oportunidades iguais na participação das atividades letivas, independentemente das suas habilidades técnicas ou das suas motivações. O DE de Natação Adaptada foi uma experiência enriquecedora a todos os níveis, as crianças que lá estavam faziam-me pensar sobre a vida e perceber que, muitas vezes, nos queixamos sem razão. Efetivamente, é possível ser-se feliz com tão pouco.

Foi uma trajetória turbulenta, cheia de altos e baixos, certezas que rapidamente se transformavam em dúvidas, frustrações e conquistas. Acredito que isso seja um sinal de constante evolução, o que me deixa muito grato (e orgulhoso).

É importante salientar que o conhecimento não é um percurso fixo, mas sim um processo contínuo de aquisição. Devemos investigar constantemente, por forma a adaptar a nossa aprendizagem e experiências, não nos limitando apenas à informação adquirida no passado, mas também procurando novas informações no futuro. Isso permite-nos oferecer aos nossos alunos aprendizagens mais inovadoras, motivadoras e enriquecedoras, incentivando-os a envolverem-se na prática desportiva e a participarem ativamente nas aulas.

Sinto-me verdadeiramente feliz com toda esta experiência e por ter realmente superado as minhas expectativas iniciais.

Concluo a PES com a sensação de missão cumprida e com a esperança de ter dado o meu melhor aos meus alunos. Espero que sempre se lembrem de mim, pois isso significaria que, assim como eles me impactaram, eu também deixei a minha marca e contribuí para que se tornassem melhores pessoas e melhores alunos.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I.; Tavares, J. Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.
- Albuquerque, A., Silva, E., & Freitas, I. V. de. (2014). *Novas exigências da prática docente: perspectivas dos estudantes estagiários de educação física*. Edições ISMAI.
- Aleixo, I. M. S., & Mesquita, I. (2016). Impacto de diferentes estratégias de ensino no desenvolvimento do conhecimento declarativo de iniciantes na ginástica artística. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 38(4), 349–357. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.01.009>
- Amaral Da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto do Porto.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. UTAD.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.s1a.39>.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, (17), 1-11.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social*, (19), 37-49.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*. (pp. 31-52). Porto: editora FADEUP.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.

- Canestraro, J., Zulai, L., & Kogut, M. (2008). Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental e sua influência. VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(2), 523-538.
- Carrega, P. (2012). *Dificuldades sentidas pelos professores à entrada da profissão*. (Mestrado), Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare* 23(1), 1-21.
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education*, 89(8), 29-34.
- Cornelessen, J. J.; Van Wyk, A. S. Professional socialisation: an influence on professional development and role definition. *South African Journal of Higher Education*, Centurion, South Africa, v. 21, n. 7, p. 826-841, 2007.
- Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 133–148.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. *O Estágio Profissional Na (Re) Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física*, 143–180.
- Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. *The Sociology of Sports Coaching*, 94–107.
- Darido, S. (2012). A Avaliação da Educação Física na Escola. *Universidade Estadual Paulista*, 127-141.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I de 2014-05-14.
- Diário da República. (1991). Decreto-Lei no 95/1991 (pp. 940–946).
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Atividade Enriquecimento Curricular*.

<https://www.dge.mec.pt/aec-atividades-de-enriquecimento-curricular>

- Fernandes, D. (2021). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flores, A. M. (2009). O Feedback como Recurso para a Motivação e Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância. *Associação Brasileira de Ensino a Distância*, 1–10.
- Gomes, P. M. S. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. P. Gomes. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000200009>
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educacao*, 24, 1–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, 37-47.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117).
- Granja, A. M. A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). A Escola:(também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(13), 57-82.
- Guerreiro, A., Luísa, C., Martins, M. H., & Borges, M. L. (2021). *III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança*. Escola Superior de Educação e Comunicação • Universidade do Algarve. <https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82>
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*,

11(3), 273–292.

- Hastie, P. (2010). Student-designed games: strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development. In *Journal of Health, Physical Education, Recreation* (Vol. 42, Issue 7). Copyright. <https://doi.org/10.1080/00221473.1971.10613992>
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Laker, A. (2001). *The sociology of sport and physical education: An introductory reader*. Routledge Falmer.
- Lange, J.; Lange-Burroughs-Lange, S. *Learning to be a teacher*. London: Sage Publications, 2017.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour and professional development of teacher educators* (Vol. 13). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Macedo, S., & Queiros, J. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Interação*, 21(1), 4-19.
- Marcelo, C. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo - Revista de ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Matos, Z. (2013). Normas orientadoras do estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino da educação física nos ensinos básicos e secundário.
- Mesquita, E., & Roldão, M. D. C. (2017). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Atas do II Seminário Internacional*, 786-802.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge.

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 51-59.
- O'Sullivan, M. Learning to teach in physical education. In: SIVERMAN, S.; ENNIS, C. (ed.). *Student learning in PE*. Champaign: Human Kinetics, 2003. p. 275-294.
- Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Costa-Carreiro, F., & Marques, A. (2015). Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinos regular e militar. O papel do sexo, idade, estatuto socioeconômico e das atitudes. [Correaccounts of participation in school sports in regular and military education. The role of sex, age, socioeconomic status and attitudes]. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 133-138.
- 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.13.02.29>
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking sport teaching in physical education: A case study of research based innovation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118-138. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.2>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, 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>
- Resende, R., & Batista, P. (2022). Canoagem no desporto escolar: Uma visão dos professores. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 8(2), 32-42. <https://doi.org/10.47863/GSTW6769>
- 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). Editora FADEUP.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014).

- Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola citadina. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 1(4), 4–10.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7ª ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. *12(22)*, 1-14.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1994). Child-designed games: Experience changes teachers' conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65 (6), 60-63.
- Sá, E. (2008). *Textos com Educação. A Escola do Futuro*. Coimbra: Almedina.
- 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. <https://www.researchgate.net/publication/313108752>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1998). Sport education: Quality PE through positive sport experience. *Human Kinetics*.
- Silva, R., Queiros, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Deporto*.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I*.
- Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(36), 85-92.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In U. de S. de Compostela (Ed.), *El Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el P* (pp. 1159–1170).

- Todorovich, J., & Model, E. (2005). The TARGET Approach to Motivating Students: An Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 8–10.
- Weidong, L., Rukavina, P., & Foster, C. (2013). Overweight or obese students' perceptions of caring in urban physical education programs. *Journal of Sport Behavior*, 36(2), 189–208.
- Wiggins, G., P., W. G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Ascd.