

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ricardo Nuno Rodrigues Velho

(Nº31744)

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Bruno Oliveira

julho, 2022



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 nº 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

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

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

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

Agradecimentos

O ano de Prática de Ensino Supervisionada, teve uma grande relevância no meu percurso, tendo deixado uma marca ao meu percurso académico e pessoal. Assim não poderia deixar de agradecer a um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram de diversas formas no meu percurso.

À minha família, por estarem sempre presentes em todos os momentos, apoiando todas as decisões.

Ao professor Doutor Bruno Oliveira, enquanto supervisor, pela sua presença e pela sua disponibilidade em colaborar.

À professora Elsa Cabo, enquanto orientadora cooperante, pela forma como me recebeu na escola, pela sua disponibilidade, pela partilha de experiências, conselhos e observações auxiliando o meu crescimento a nível profissional.

Ao núcleo de prática de ensino supervisionada, Lucas Rebelo e Ruben Pires, pelos momentos que partilhamos de reflexões, de ideias, sugestões e pela cooperação.

À Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, onde se inclui, a Direção Pedagógica, a equipa docente e não docente, assim como toda a comunidade escolar pela forma como sempre se disponibilizaram a ajudar no que fosse necessário, fazendo com que me sentisse completamente integrado.

Aos meus alunos que me proporcionaram momentos de aprendizagem excelentes, levando a que fizesse mais e a ser um melhor professor, tornando-se importantes, já que foram a minha primeira turma enquanto professor.

A TODOS, O MEU MUITO OBRIGADO!

Índice

Resumo.....	VI
Abstract	VII
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas iniciais.....	4
3. Enquadramento Institucional.....	6
3.1. A importância da PES	6
3.2. A PES no ISMAI.....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	10
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	12
4. Prática Profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	14
4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	14
4.1.1. Conceção do Ensino	14
4.1.2. Planeamento	25
4.1.3. Realização	30
4.1.4. Avaliação.....	35
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	41
5.1. Atividades realizadas e trabalho colaborativo.....	41
5.2. Fazer, aprender para lá da aula: impactos na minha experiência e atuação	47
5.3. Socialização profissional e institucional	48
5.4. A componente ético-profissional.....	49
6. Desenvolvimento Profissional.....	51
6.1. Dificuldades e necessidades de formação contínua: um imperativo da profissão.....	51
7. Reflexões Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Decretos-Lei.....	61
Anexos.....	63
Panfleto evento.....	63
Convite Seminário.....	63

Índice de Figuras

Figura 1 - Calendarização do grupo de EF.....	27
---	----

Resumo

O presente documento é o culminar de uma série de etapas de formação e relata a experiência vivenciada enquanto Estudante-Estagiário de Educação Física, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do segundo ciclo de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade da Maia.

Este processo foi implementado, ao longo do ano letivo 2021/2022, na Escola Básica e Secundária do Levanta da Maia, localizada no concelho da Maia, com oferta formativa desde do 2º ciclo até ao ensino secundário. Ao longo do relatório é descrito o desempenho nas diferentes dimensões, assim como estratégias, dificuldades e objetivos cumpridos. O núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, onde me encontrava integrado era composto por três Estudantes-Estagiários, um Orientador Cooperante (professora de Educação Física experiente da escola cooperante) e um Supervisor (professor da instituição de ensino superior supramencionada). A experiência de ensino em contexto real foi conduzida numa turma do 2º ciclo (5º ano), numa turma de 3º ciclo (9º ano) e numa turma do ensino secundário (11º ano). Este relatório está dividido em sete capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento do trabalho realizado, assim com a sua estrutura e algumas reflexões sobre a prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, com dois subcapítulos; um centrado no percurso académico e desportivo e, outro, com as expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, a escola cooperante e o núcleo de prática de ensino supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, que apresenta todos os procedimentos e estratégias adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a saber, a conceção de ensino, os modelos de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades desenvolvidas na instituição, o trabalho colaborativo, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua; e, por último, (7) Reflexões finais, com uma análise crítica de todo o processo e conceções futuras.

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

Abstract

This report is the culmination of a series of steps and an experience lived as a Student-Trainee of Physical Education, within the scope of the Supervised Teaching Practice, of the second cycle of studies of the Master of Education Teaching in Secondary Physical Education Teaching, from the University of Maia.

This process was implemented, throughout the 2021/2022 school year, at the Elementary and Secondary School of Levantamento da Maia, located in the municipality of Maia, offering training from the 2nd cycle to secondary education. Throughout the experience report, performance is described in terms of differences such as strategies, difficulties and objectives achieved. The nucleus of Supervised Practice, Integrated Teaching Students and Interns, was composed of three Cooperating Advisor (experienced Physical Education teacher from the cooperating school) and one Supervisor (teacher from the aforementioned Higher Physical Education institution). Training in a 2nd cycle class (5th year in a high school class) and experience teaching in a high school class). This report is defined in seven chapters: brief, with the framework of the work carried out, as well as its structure and some recommendations on the practice of teaching supervision; (2) Personal and professional framework, with two subchapters; one focused on the academic path and, the other, with initial expectations; (3) Institutional framework, on the importance of the Supervised Teaching Practice, the cooperating school and the internship nucleus; (4) Practice: from the analysis plan to the intervention plan, which presents all the processes and teaching) professionalized throughout the strategies and teaching process, including: the teaching design, teaching models, what is planned, the realization and the assessment; (5) Participation in the school with the community, with activities and collaboration in the institution, collaborative and institutional work and the ethical-professional component; (6) Professional development, with the difficulties and needs for continuous training; and, finally, (7) Final reflections, with a critical analysis of the entire process and future conceptions.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRATICE;
INTERN STUDENT; LEARNIG

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EBSLM - Escola Básica e Secundária do Levante da Maia

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

IP- Identidade Profissional

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientadora Cooperante

PA- Planificação Anual

PAA - Plano Anual de Atividades

PASSEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Plano Nacional de Educação Física

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia - ISMAI

1. Introdução

Este documento surge no enquadramento da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se encontra inserida no plano curricular do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA). A PES desenvolveu-se na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia (EBSLM), na Maia, durante o ano letivo 2021/2022.

A PES rege-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor, que faz referência à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro). O presente documento visa descrever um conjunto de vivências experienciadas ao longo da PES, assim como as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, revelando uma apreciação crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido.

Segundo Albuquerque et al. (2014), a PES é encarada como um momento crucial de aprendizagem e desenvolvimento profissional, revelando-se uma fonte de construção e de desenvolvimento profissional. Assim, a PES, de acordo com Matos (2013), pretende integrar em contexto real e de forma progressiva e orientada, o profissional, promovendo no futuro docentes com competências profissionais e com um desempenho crítico e reflexivo, que é capaz de responder aos desafios e exigências da profissão.

Com a PES é expectável a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos últimos quatro anos de formação superior, permitindo assim o desenvolvimento das competências profissionais, proporcionando um desenvolvimento das competências profissionais, em simultâneo com um desempenho crítico e reflexivo, auxiliando o docente na resposta aos desafios da profissão.

No seguimento da PES surge o RPES, onde é retratada toda a experiência vivenciada enquanto EE, evidenciando os aspetos que marcaram todo o processo de formação académica e pedagógica, assim como o contato com a realidade escolar. Este documento apresenta e relata as experiências vivenciadas numa determinada comunidade

educativa e procura demonstrar a forma como a identidade profissional foi construída após experienciar e refletir sobre o que é ser professor, durante a prática.

Considero assim de extrema importância, todas as experiências com vista à formação profissional de docente, tendo principal foco o contexto real de ensino e aprendizagem na escola, o que permitiu colocar em prática toda a essência de ser professor, desenvolvendo capacidades relativamente à intervenção e reflexão nos momentos de prática pedagógica.

Para além da lecionação das aulas foi possível estar envolvido em outras atividades que fazem parte da profissão docente, como sejam as reuniões da área disciplinar de EF, do departamento de Expressões e Motricidade e Conselhos de Turma.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu interesse pelo desporto começa desde muito cedo, o que me levou a experimentar várias atividades desportivas, nomeadamente, a natação, o futsal e o andebol. Foi nesta última que iniciei a minha prática enquanto atleta federado.

Com a prática destas atividades, em especial do andebol, atividade que frequentei mais tempo, despertou em mim sentimento de bem-estar, confiança e motivação, mas também foi essencial para promover a aprendizagem de valores como a amizade, a união, o trabalho em equipa, compromisso, persistência e ambição, que considero terem sido fundamentais no desenvolvimento da minha personalidade e capacidade de socialização.

A ligação a um clube mostrou-me que o desporto é disciplina, respeito, competição, espírito de sacrifício, mostrou-me essencialmente que perder não significa fracasso, mas sim procurar melhorar e lutar pelos meus objetivos. São emoções como estas que só o desporto consegue transmitir, fazendo parte da sua própria essência e que merecem ser vividas essencialmente pelos jovens.

Na relação com os diversos treinadores ao longo dos anos, aprendi a valorizar e a reter aquilo que cada um tinha de melhor para oferecer, respeitando sempre as diferentes formas de ser de cada um. Aprendi a respeitar as suas opiniões. Aprendi a controlar a minha impulsividade, assim como a não falar sempre que desejava, mas também a escolher as palavras que devia utilizar. A passagem pelo desporto foi importante naquilo que sou hoje, enquanto pessoa e enquanto profissional.

O meu percurso académico foi todo realizado em Águas Santas. Em geral foram as aulas de educação física, em conjunto com os professores, em especial, o professor do secundário, os maiores responsáveis pelo meu gosto pela disciplina, despertando em mim o interesse pela educação física e a vontade de, no final do secundário, ingressar na licenciatura de educação física e desporto. Após a conclusão da licenciatura em Educação Física e Desporto na Universidade da Maia, decidi ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na mesma universidade.

Na entrada para o segundo ano do mestrado, tive de escolher a escola onde queria realizar a PES. Desde o início sempre tive como primeira opção a Escola Básica e

Secundária do Levante da Maia, uma escola que reúne todas as condições necessárias para concluir com êxito esta etapa da minha formação.

Para além da minha relação com o andebol enquanto atleta, sou neste momento treinador de futsal. Também este fator me levou a optar por ingressar neste mestrado uma vez que é algo que me motiva bastante, contribuir para a evolução dos jovens, não só a nível motor, mas também ao nível da influência que as minhas ações podem desencadear na evolução das crianças, enquanto seres humanos, da mesma forma que me foi transmitido a noção de responsabilidade e de competência, mas também a ser mais autónomo, mais capaz, mais dinâmico e mais ativo.

2.2. Expectativas iniciais

O último ano de MEEFEBS é um ano caracterizado pela prática docente em contexto real, em que a principal expectativa é adquirir uma experiência enriquecedora, no exercício de funções numa escola, permitindo construir uma referência para o futuro enquanto professor de EF. Assim a PES é considerada uma parte fundamental do processo da nossa formação e que vai realizar a ligação entre o mundo académico e o mundo profissional, mobilizando para a prática todo o conhecimento adquirido ao longo da formação, pelo que as expectativas iniciais eram diversas, existindo sempre o receio de errar.

Previa-se um ano onde se iria encontrar um contexto nunca antes vivenciado, onde iríamos colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos até ao início do presente ano letivo. No entanto seria um ano em que chegara o momento que esperava, no qual poderia, de forma supervisionada, colocar em prática todo o conhecimento teórico e prática em contexto real, com turmas e alunos da escola, aplicando boas práticas de ensino. Após o primeiro contacto com a escola, percebi que iria ser uma realidade diferente da que tinha tido ao longo dos últimos anos, e que iria assumir a responsabilidade de ser professor.

Apesar de a faculdade transmitir conhecimento sobre diversos conteúdos de forma a adquirir hábitos e aperfeiçoar o nosso comportamento enquanto docentes, diversas metodologias possíveis de aplicar, estratégias possíveis de adotar, considero que a PES foi uma experiência crucial e uma ligação entre estudante e profissional tornando mais

capacitado para o ingresso no mundo do trabalho, uma vez que coloca em prática todo o saber em contexto real.

O núcleo da PES também revelou ser uma peça fundamental ao longo do ano, uma vez que com uma boa relação de interajuda foi possível colmatar algumas dificuldades, debatendo o processo de planeamento de aulas encontrando estratégias de ensino e de organização da turma, desenvolvendo assim a autoconfiança e conhecimentos que foram aprofundados com os debates, mas também com as reflexões na fase posterior às aulas.

Em relação à Orientadora Cooperante, acredito ter sido de extrema importância a criação de uma relação de confiança, uma vez que o seu apoio e orientação foram relevantes no desenvolvimento de capacidades e autonomia para a estruturação do planeamento e da lecionação das aulas.

Assim, as expectativas acerca do ano de PES foram elevadas, pois tratava-se de um ano que prometia muitas experiências, muitas aprendizagens, possibilitando colocar em prática o que havia sido abordado ao longo da licenciatura e o primeiro ano de mestrado. Previa-se um ano de muito trabalho, empenho e de muita responsabilidade pois iria contribuir para o percurso escolar da comunidade em diversas idades, onde a transmissão de conteúdos seria enorme e que teria de criar regras dentro da sala de aula de modo a que a partilha de conteúdos acontecesse de forma simples, clara e transparente, aspirando ser um melhor profissional no momento do término da PES, após ensinar, mas também aprender com os envolvidos.

3. Enquadramento Institucional

3.1. A importância da PES

A Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), define-se como sendo um processo complexo e multidimensional, que serve de fonte de aprendizagem profissional e que possibilita ao aluno o contacto com a realidade em contexto real, assim como a interação com os alunos em contexto real (Seabra et al., 2016). Revela-se assim uma etapa fundamental na formação de professores de EF, uma vez que articula o que foi aprendido ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado, com o objetivo de transmitir esse conhecimento de forma a desenvolver a capacidade psicomotora dos alunos, adequando os conteúdos às faixas etárias.

Como principal objetivo, a PES visa integrar o estudante estagiário (EE) em contexto docente, de uma forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento de competências profissionais no contexto da educação física nas seguintes áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de professor de Educação Física (EF): organização e gestão do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relações com a comunidade; desenvolvimento profissional, de acordo com o artigo nº 24 do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Assim, de acordo com Júnior e Oliveira (2018), o processo da PES vem enriquecer a relação entre o saber científico e teórico com a prática/intervenção, verificando-se uma maior proximidade entre a teoria e a prática, através de experiências vividas, debates, reflexões e partilhas de conhecimento. Segundo Cunha et al. (2014b), nas últimas décadas, a pesquisa sobre o aprender e ensinar tem representado uma questão fundamental no que diz respeito à formação de professores. A PES é então tida como um processo presente na última etapa de formação de professores, em que a passagem de estudante a estudante estagiário significa a transformação da formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática, tendo como principal fator a socialização.

Entendi que a experiência vivenciada na PES, foi um complemento essencial para a minha formação, isto porque foi desempenhada num contexto real, numa escola, onde foi possível pôr em prática ideias e teorias na mobilização de saberes. De acordo com Cunha et al. (2014a), a evolução e a capacidade de adquirir e trabalhar a informação

estabelecida é um ponto que favorece o EE, isto porque através de contínuas pesquisas, permite adequar as suas estratégias de ensino de forma individualizada, permitindo melhorar e adequar o processo de ensino e aprendizagem.

A PES permite desenvolver um conjunto de competências, possibilitando ao EE complementar a sua formação, acabando por se revelar um elemento fundamental para melhorar a capacidade de ensinar, pois permite testar práticas, implementar atividades recreativas, interação com a comunidade escolar, projetos de intervenção, partilha de ideias e reflexões com Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES).

De acordo com Matos (2017), o professor é essencial na melhoria do ensino, no entanto, a eficácia da sua intervenção está dependente de diversos fatores considerados imprescindíveis, entre os quais: fatores internos, sentido profissional e a sua competência profissional. Acrescenta ainda que a formação deve proporcionar ao professor condições pessoais que o conduzam ao sucesso.

Em todo o processo de desenvolvimento e para além da aplicação do conhecimento teórico-prático, a socialização profissional provou ser também um aspeto que distingue a PES. Foi fundamental a existência de um OC para um acompanhamento constante ao EE, com um papel crucial na integração e ambientação na escola, contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais (Seabra et al., 2016). Colaborando também no desenvolvimento de práticas reflexivas em todo o processo de ensino, possibilitando assim, a melhoria de estratégias e metodologias. Revela, portanto, ser um elemento fundamental no processo de desenvolvimento do EE, uma vez que conhece a realidade da escola e torna mais facilitada a adaptação à atividade de ensino, auxiliando na intervenção pedagógica, no desenvolvimento profissional e pessoal, na análise da prática docente, na implementação de estratégias interventivas com os alunos, na preparação e estruturação de planos de aulas assim como os ajustes necessários, na implantação de uma prática reflexiva e colaborativa entre todos os elementos do NE.

Em suma, a PES é fundamental no processo de formação de futuros docentes uma vez que o processo de ser docente constrói-se e identifica-se, ao longo da vida, começando por se desenvolver ainda antes da formação inicial, progride na formação inicial e tem continuidade ao longo de toda a carreira docente.

3.2. A PES no ISMAI

A nível institucional, a PES encontra-se inserida no 2º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade da Maia (ISMAI), mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é constituída pela Prática de Ensino Supervisionada em contexto real de ensino, na escola, e, pelo RPES, que deve ser defendida no final da PES, perante um júri em provas públicas. A UC encontra-se substanciada pelas normas da referida instituição e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº11 do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio.

De forma a proceder à colocação dos estudantes pelas escolas cooperantes, existiram alguns critérios para a realização da seriação, entre os quais: número mais elevado de unidades curriculares concluídas; número mais elevado de ECTS; média ponderada mais elevada e idade do candidato.

Para a operacionalização da PES, o ISMAI estabeleceu protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que incluiu a escolha de um professor orientador cooperante (OC), um professor de educação física experiente para acolher e orientar um grupo de 2 ou 3 estudantes-estagiários (núcleo da PES), durante um ano letivo, assumindo todo o horário do OC para concretização da sua PES. Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada núcleo da PES contou ainda com a orientação de um docente do ISMAI que coordenou a sua ação de supervisão com o OC e orientou a elaboração do RPES dos respetivos estagiários: o professor supervisor (SV).

Esta UC tem como principal finalidade a integração dos EE nos contextos de docência, de uma forma progressiva e orientada, de forma a que os mesmos desenvolvam as suas competências profissionais no âmbito da EF nas seguintes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, engloba áreas como a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. São estes os parâmetros definidos para a construção de uma estratégia de intervenção encaminhada por objetivos pedagógicos, que respeita todo o conhecimento adquirido no ensino da EF e com o objetivo de orientar todo o processo pedagógico de educação e formação do aluno. O EE

procede à realização da sua PES nas turmas do OC, em que fazem parte das suas funções o planeamento, a organização e a lecionação das aulas de forma autónoma, embora sempre com a supervisão do OC. De salientar que o OC revela ser uma peça fundamental para o desenvolvimento pessoal do EE, uma vez que orienta, questiona e ainda estimula a reflexão sobre a prática.

Na Participação na Escola e Relação com a Comunidade estão presentes todas as atividades não letivas realizadas. Neste parâmetro, o principal objetivo é integrar o EE na comunidade escolar e contribuir assim para um conhecimento de todo o meio envolvente, beneficiando a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF na escola e na comunidade local.

O Desenvolvimento Profissional, abrange atividades e vivências fundamentais na construção da competência profissional, numa perspetiva de desenvolvimento ao longo de todo o percurso, partindo da colaboração até à predisposição para inovar. Os principais objetivos passam por proporcionar ao EE a necessidade de desenvolvimento profissional, iniciando pela reflexão sobre o exercício da atividade, da experiência e da investigação.

A PES integrou, assim, as cinco áreas de carácter obrigatório de realizar na escola: 1) Lecionação; 2) Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; 3) Direção de Turma; 4) Desenvolvimento de um Seminário; 5 Desporto Escolar; 6) Organização de um Evento Anual.

Já a avaliação desta UC está de acordo com o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio sendo da responsabilidade do regente da PES, tendo em consideração a informação transmitida pelo OC e da equipa de supervisão, de acordo com o previsto pelas normas e orientações da PES.

A PES também é entendida “*como um processo complexo, multidimensional, sendo uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização na escola*” (Seabra et al., 2016, p. 33). Permite assim que o aluno vivencie experiência no que diz respeito à prática de ensino, atividades de integração na comunidade escolar, desenvolvimento do sentido de responsabilidade, capacidade de reflexão, acompanhar tarefas como diretor de turma, participação em reuniões de avaliação da respetiva turma, da área de educação física e do respetivo departamento.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A escola Básica e Secundária do Levante da Maia, inserida no Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, está localizada na freguesia de Nogueira, no concelho da Maia. Oferece à sua comunidade educativa o ensino desde do 2º ciclo até ao Ensino Secundário.

O agrupamento dispõe ainda de instituições como o Jardim de Infância do Barroso, Centro Escolar de Folgosa, EB Arcos, EB de Frejufe, EB de Monte Calvário, EB de Monte das Cruzes, EB de Santa Cristina, sendo a educação uma aposta desta freguesia.

A escola possui diversas zonas verdes e espaços ao ar livre, entre eles: 3 campos de jogos com diversas marcações para as modalidades; 4 tabelas de basquetebol; 1 pista de atletismo; 1 caixa de areia; 1 eco caminho com recurso a diversos equipamentos para a prática de exercício físico.

O recurso a estes espaços permite a ocupação de tempos livres, assim como a prática de atividades lúdico-desportivas, permitindo aos alunos usufruir dos espaços exteriores, oferecendo um vasto leque de opções desportivas para os alunos nos seus tempos livres ou para os professores de EF. Para além destes espaços, a escola tem ainda ao seu dispor um pavilhão gimnodesportivo, que contém uma sala de ginástica, com todo o equipamento necessário para a prática, inclusive espelhos, que podem ser utilizados como sala de dança. Faz ainda parte da escola locais de circulação cobertos, 1 bloco central e 2 blocos laterais, sendo constituídos por 2 pisos. A escola possui assim boas instalações assim como material adequado para a prática, pois como refere Bracht (2003), a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, a sua ausência ou insuficiência pode comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

As aulas de EF, são caracterizadas por possuírem 150 minutos semanais, distribuídos por uma de 100 minutos e mais uma de 50 minutos.

Com o objetivo de sensibilizar os alunos para a prática desportivo o grupo disciplinar de EF desenvolve diversas atividades ao longo do ano letivo e de acordo com o plano anual de atividades (PAA) como por exemplo: o dia europeu do desporto na

escola, o corta mato, o mega sprint e ainda, torneios de voleibol, de basquetebol e de andebol, estando algumas atividades condicionadas à situação epidemiológica COVID-19.

A escola possui ainda outro meio de participar em atividades físicas, como é o caso do desporto escolar (DE). A (DGE) (2017), refere que a missão do DE, passa por incentivar a prática da atividade física, assim como, a formação desportiva como um meio de desenvolvimento do sucesso por parte dos alunos. As ofertas da EBSLM são várias, os alunos têm a possibilidade de praticar no basquetebol, sendo esta modalidade limitada, a nível competitivo, a alunos sub-13, sendo que os treinos são abertos a todas as idades. Tem ainda como oferta o BTT, o badminton e o desporto sobre rodas, estando estas disponíveis para todas as faixas etárias. Como realçam Gonçalves et al. (2017), o DE é da inteira responsabilidade política e administrativa, assim como responsabilidade pedagógica da escola e dos professores responsáveis pelo respetivo grupo/equipa, tendo estes de captar e estimular a presença e prática dos alunos.

Após análise do horário, as turmas foram repartidas de acordo com a responsabilidade de lecionação. Existindo uma turma residente (11ºB) e uma outra turma, na qual se optou por fazer rotação da turma por períodos para enriquecer as atividades da PES (5ºano), acompanhando sempre a turma do 9ªA, e do 11ºA através de observação, turmas estas, pertencentes aos outros professores do núcleo de PES

Relativamente à turma do 11º B, esta é composta por 17 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, em que todos eles já praticaram desporto fora do contexto escolar, tendo sido federados ou não federados. É uma turma onde existem alguns casos com problemas de saúde e onde, devido à pandemia e/ou confinamento durante o ano letivo anterior, muitos alunos diminuíram a sua aptidão física.

No que diz respeito à turma do 5º, a turma partilhada pelos 3 elementos do núcleo, esta é composta por 28 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Em semelhança com a turma do 11ºB, nesta turma mais de metade dos alunos também pratica ou já praticou desporto fora do contexto escolar. É uma turma que vê as aulas de educação física como uma possível diversão, o que poderá ser vantajoso ou desvantajoso. Também apresentam alguns problemas de saúde que deverão ter a devida atenção ao longo do ano.

Já o grupo/equipa do desporto escolar era, em termos competitivos, limitado a alunos sub-13, no entanto os treinos eram abertos a todos os alunos que quisessem praticar. Ao longo do ano, tivemos presentes diversos alunos de diversas turmas, entre eles e mais assiduamente dois alunos do ensino secundário que nos auxiliaram nos treinos e nos jogos, acompanhando o grupo/equipa em todos os momentos.

A escola cooperante revela um papel fundamental no desenvolvimento e acolhimento dos EE, uma vez que o facto de existir um acolhimento por parte da comunidade escolar, torna o ambiente propício ao desenvolvimento dos envolvidos. De acordo com Silva e Teixeira (2013), o ambiente de trabalho é um fator fundamental no vínculo criado pelos EE à instituição, facilitando o processo de aprendizagem assim como a motivação.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

A constituição do núcleo da PES foi selecionada tendo por base uma lista de preferências, onde a partir da média dos alunos, estes eram distribuídos pelas escolas cooperantes, por ordem de preferência. Assim para além de mim fizeram parte do NPES mais dois colegas, um com 24 anos e outro de 31 anos, ambos residentes na Maia.

De salientar que o núcleo da PES tem um papel fundamental, uma vez que as tarefas e o trabalho desenvolvido ao longo da PES é debatido em grupo, tornando assim a aprendizagem mais homogénea. Também a participação e o desenvolvimento de tarefas propostas pelo grupo de EF, contribui para maximizar as experiências vivenciadas, através da partilha e apoio na resolução de possíveis problemas. O bom relacionamento entre os elementos do núcleo da PES permitiu a partilha de conhecimentos e ideias, planificação das unidades didáticas, desenvolvimento e implementação de aprendizagens essenciais. Ainda de salientar que a planificação, dinamização de atividades e a reflexão acerca das aulas lecionadas, mas também observadas, contribuiu para a melhoria e adequação de estratégia de ensino dos diversos conteúdos das variadas modalidades.

Como afirma Formosinho e Machado (2008), os professores realizam trabalhos em conjunto, colaborando entre estruturas e órgão em que são incorporados em torno de projetos.

O núcleo contou com a presença de um OC, Mestre Elsa Cabo, que enriqueceu os conhecimentos, experiências e auxiliou na melhoria de práticas do núcleo, através da sua vasta experiência adquirida ao longo dos anos. Desde início sempre se mostrou como promotor de um processo dinâmico, potenciador de conhecimentos, promovendo uma interação positiva, fundamental para o EE.

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

4.1. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

De forma a proceder à organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi fundamental definir um conjunto de estratégias que levassem a uma conduta responsável na medida em que os alunos fossem beneficiados das práticas dos docentes. Como refere Marcelo (2009), o professor tem o comprometimento de transformar o conhecimento em aprendizagens para os alunos, já que, o professor deve ser um mediador entre o conhecimento e aluno, devendo sempre, manter-se informado e atualizado de forma a melhorar as suas práticas. Assim, numa primeira fase, revelou-se essencial ter conhecimento dos documentos essenciais, provenientes do Ministério da Educação, mas também os documentos estruturantes da EBSELM.

Neste sentido, este ponto, apresenta quatro áreas, sendo estas uma abordagem aos modelos de ensino, o planeamento, a realização, tendo em consideração as dimensões da intervenção pedagógica e a avaliação.

4.1.1. Conceção do Ensino

Assumindo o professor um papel mediador entre o aluno e o conhecimento, este é dotado de conhecimentos e estratégias de modo a facilitar e a tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, devendo, no entanto, adaptar, reformular e aplicar as práticas pedagógicas de acordo com o meio escolar em que se encontra de forma a que todos os alunos alcancem o sucesso. Canestraro et al. (2008), referem que o professor de EF, recorre aos seus conhecimentos adquiridos na formação inicial, assim como a compreensão dos limites entre a formação e a prática pedagógica. No entanto, apesar de acreditar nas capacidades e conhecimentos adquiridos, existem situações que não são possíveis de prever e, concordando com Gomes et al. (2014), existe uma necessidade constante de improvisação e adaptação às situações inesperadas e impossíveis de prever antecipadamente. De forma a elaborar um planeamento coerente e organizado, fundamental que exista uma boa sustentação teórica, potenciando melhores resultados de aprendizagem e um conhecimento mais aprofundado sobre a matéria em questão, por parte do professor, mas também que existam atividades de aprendizagem adequadas e

sequenciadas, tarefas estruturadas e avaliação do processo de aprendizagem (Metzler, 2011).

Podemos, assim, pressupor que a conceção se traduz na estruturação de diferentes referências e aspetos que orientam o docente nas decisões curriculares. Aqui, estão abrangidos os planos curriculares (competências gerais) e os programas nacionais da EF (objetivos, conteúdos, finalidades e indicações metodológicas). Estão também englobados e foram alvo de análise o Regulamento Interno da escola, o projeto educativo onde foi possível encontrar os objetivos e os valores pedagógicos da instituição. Bento (2003), considera a conceção e o conteúdo dos programas ou normas de ensino de extrema importância. Assim um dos primeiros aspetos em consideração de forma a organizar o planeamento foi a análise dos vários documentos estruturantes, fundamentais para o conhecimento sobre o ensino da EF, entre eles os documentos disponibilizados pelos Ministério da Educação e os documentos disponibilizados pela própria escola.

Com o intuito de encontrar toda a programação para o respetivo ano letivo e para auxiliar no planeamento, numa fase inicial foram criados documentos orientadores para o 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, pelo grupo disciplinar de EF, tendo, por base as recomendações da DGS, dos Programas Nacionais de Educação Física, do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e ainda em consideração o documento das Aprendizagens Essenciais para os respetivos ciclos. Estes documentos serviram também como base para a elaboração das planificações das Unidades Didáticas e planos de aula.

Apoiado por Martins et al. (2017), o referido documento encontra-se estruturado em três princípios: visão, valores e competências, estando definido as linhas de orientação assim como as competências a serem desenvolvidas nos alunos. Assim, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, 26 de julho e enquanto documento orientador que pretende que os jovens atinjam os objetivos no final da escolaridade obrigatória, o PASEO estabeleceu-se como uma base comum para todas as escolas e ofertas educativas no contexto da escolaridade obrigatória.

Já o Programa Regional de Educação Sexual Escolar (PRESSE), aplicado na escola, tem como finalidade, nos projetos educativos, um programa de educação sexual de forma sustentada e organizada, ao nível do ensino básico e secundário, com o objetivo de aumentar os fatores de proteção e, conseqüentemente, diminuir comportamentos de

risco no que à sexualidade diz respeito. É um projeto desenvolvido pela Administração Regional de Saúde do Norte, através do Departamento de Saúde Pública, em parceria com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares de Direção de Serviços da Região Norte (DGEstE – DSR Norte) com o intuito de apoiar a implementação da educação sexual no contexto escolar, de uma forma sustentada e organizada, promovendo a articulação entre professores e profissionais de saúde (Lusquinhos & Carvalho, 2017).

4.1.1.1. Modelos de Ensino

O professor de EF revela um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento e uma vez que este se encontra dotado de conhecimentos e estratégias de forma a tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, adotando um papel de guia, apoio e facilitador do processo de desenvolvimento pessoal do aluno, possuindo a responsabilidade de conduzir o aluno à reflexão das ações pedagógicas.

Conforme Metzler (2011), o modelo de ensino é considerada a ferramenta a que o docente recorre para abordar os conteúdos programáticos das várias UD. Cada modelo é possuidor de uma abordagem inclusiva, sendo possuidor de uma sustentação teórica, pelos respetivos objetivos, conhecimento de cada professor, implementação de acordo com a aprendizagem, interação professor-aluno, estrutura da atividade e avaliação/verificação do processo de ensino e aprendizagem.

Silva et al. (2017), referem que existem modelos mais centrados no professor e modelos mais centrados no aluno que estabelecem mais flexibilidade e iniciativa na descoberta do aluno, existindo uma maior variabilidade de abordagens. No entanto, é primordial encontrar um equilíbrio justo entre as necessidades de orientação e apoio para desenvolver a autonomia, criando desta forma condições favoráveis para um encadeamento estável na prática desportiva.

De forma a que esteja presente, ao longo do ano uma aprendizagem sustentada, o professor deve ser capaz de articular as metodologias de ensino dependendo do contexto da turma, articulando estratégias, modelos de ensino, intervenção e mobilização de conhecimentos para a prática, de forma a que o processo de ensino e aprendizagem seja um momento produtivo, dinâmico e organizado. Assim, existiu o recurso a variações dos modelos de ensino de forma a realizar o processo, como o Modelo de Educação

Desportiva (MED), o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Física Criativa e o *Teaching Games for Understanding* (TGFU), procurando sempre inovar na concretização de metodologias de aprendizagem. A aplicação destes modelos dependeu da modalidade que estava a ser lecionada no momento, dos objetivos propostos para cada UD, da especificidade da turma e do contexto.

Desde modelos de ensino mais centrados no professor e modelos de ensino mais centrado no aluno, sendo que os últimos atribuem mais espaço à descoberta, à própria iniciativa e autonomia, o professor deve, consoante as condições em que se encontra, encontrar o equilíbrio de forma a criar condições favoráveis para o processo de ensino e aprendizagem ao longo da prática desportiva.

Para Rufino e Neto (2016), podem existir o recurso a diversas estratégias para se atingirem diferentes objetivos pedagógicos, sendo importante variar os modelos, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Modelo de Instrução Direta

Segundo Metzler (2011) “o modelo de Instrução Direta (MID), caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões diante de todo o processo de ensino e aprendizagem, mas também no envolvimento da participação dos alunos nas tarefas.” Assim, o MID assume-se como sendo o professor a figura central assumindo um papel mais controlador, tomando a decisão sobre as regras e rotinas a cumprir dentro da sala de aula, assim como é o próprio a fazer a gestão do tempo e da ação dos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem.

No MID existem dois objetivos perceptíveis, um deles é a aprendizagem autêntica, em que o aluno compreende as regras da modalidade, sendo o outro o desenvolvimento de competências, em que o aluno é capaz de executar corretamente o gesto técnico da modalidade abordada. Segundo Lopes (2012) neste modelo o professor seleciona e controla as tarefas a realizar pelos alunos, de forma a que os alunos desenvolvam um trabalho ativo nas tarefas previamente determinadas.

Ainda de acordo com Lopes (2012) existem 5 fases na implementação deste modelo. Numa primeira fase, o professor deve motivar o aluno, transmitindo a técnica a ser aprendida, apresentando quais os objetivos e respetiva importância, de forma a que o

aluno tenha uma visão geral do objetivo. Na segunda fase, o professor expõe a correta execução e questiona os alunos na compreensão do referido movimento. Na terceira fase, o professor possibilita a prática orientada e devidamente estruturada, sendo que esta pode ser realizada em grupos ou de uma forma individual em que o professor monitoriza a atividade. Na quarta fase, o aluno desenvolve autonomia de forma a praticar sozinho, sempre com a supervisão do professor, realizando uma avaliação formativa. Na quinta e última fase, o aluno realiza a tarefa de forma autônoma praticando de forma independente a tarefa proposta, em que o professor monitoriza a atividade do aluno, devendo ter um “*feedback*” constante de forma a melhorar a prestação do aluno.

O recurso a este modelo verificou-se numa fase inicial do ano letivo, uma vez que não existia um conhecimento prévio dos alunos, assim foi uma forma de ir conhecendo os alunos assim como implementar algumas regras e rotinas ao longo da aula. De acordo com Metzler (2011), o professor é um líder no que concerne à instrução, uma vez que estrutura o ambiente de aprendizagem, oferecendo ao aluno pouca opção de escolha sobre a aprendizagem na EF. Com o passar do tempo, e verificando que os alunos seguiam as regras e rotinas implementadas, este modelo foi deixando de ser utilizado, recorrendo a outros modelos ou metodologias de forma a tornar as aulas mais ativas e mais motivadoras tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Modelo de Educação Desportiva

Um dos modelos mais utilizados foi o modelo de educação desportiva (MED), sendo este mais específico da EF com principal foco na educação lúdica (Siedentop, 2002). Com este modelo, um contexto desportivo é recriado, apresentando assim uma ideia de época desportiva e desenvolve-se com base em formas de jogo que são adequadas à capacidade dos alunos, permitindo motivá-los e mobilizá-los a participar na aula, proporcionando uma competição saudável. Este modelo acredita nas vantagens da aprendizagem em grupos heterogéneos e duradouros (Graça & Mesquita, 2013). Ainda em diversos estudos apresentados revelam resultados que demonstram o sucesso deste modelo no alcance dos objetivos programáticos da EF, reforçando a renovação da proposta da inclusão deste modelo no ensino do desporto e dos jogos nesta disciplina.

Segundo Graça e Mesquita (2007) citando Siedentop et al. (1986) o autor procurava expressar a prática do desporto escolar, criando ambientes de prática que

permitissem experiências desportivas genuínas. Assim este modelo é considerado um modelo de instrução, organizado para promover uma prática desportiva em contexto escolar de uma forma autêntica de forma a englobar todos os alunos no contexto da EF.

O Modelo de Educação Desportiva (MED), veio contrariar as abordagens mais tradicionais. Este modelo surgiu como sendo baseado em ideias construtivistas, em simultâneo com uma aprendizagem cooperativa, em que os alunos promovem atitudes e competências cooperativas entre si. O MED, vem de encontro a estratégias menos formais, mas em contrapartida, mais significativas e autênticas, de forma a tentar conquistar os alunos para a prática da atividade desportiva. Boavista e Sousa (2013), referem que as abordagens deste modelo de educação colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem enriquecendo este sobretudo no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para além das motoras.

Para Graça e Mesquita (2007), citando Siedentop (1994), o MED, tem como objetivo a reestruturação do desporto nas aulas de EF, com o intuito de promover características como a competência desportiva, a literacia desportiva e a motivação e gosto pelo desporto, em que os alunos irão terminar o ano letivo mais competentes a nível desportivo, mas também mais cultos e entusiastas: culto no sentido de reconhecer e compreender os valores da regras, dos rituais e tradições do desporto, assim como saber distinguir uma boa e uma má prática; entusiasta no sentido que adota a prática desportiva como parte da sua rotina física ativa e de diversas formas. Assim no final do ano letivo o aluno será mais competente, desenvolvendo as habilidades e a compreensão de uma modalidade desportiva para a correta execução das estratégias de jogo, possibilitando participar como conhecer da modalidade.

Este modelo inclui quatro eixos fundamentais que estão incluídos nos objetivos educativos atuais: a competência desportiva, a literacia desportiva, o entusiasmo e o culto desportivo (Metzler, 2011). O autor acrescenta que é possível alcançar um melhor resultado nos alunos através da combinação com o MID, o trabalho cooperativo e do Ensino por Pares.

Siedentop (1998), organiza o modelo em seis características principais, que orientam como o modelo deve ser conduzido no contexto escolar: 1) Época desportiva; 2) Filiação; 3) Competição formal; 4) Registo de informações/estatístico; 5) Festividade e 6) Evento culminante.

Para Vargas et al. (2018) a época desportiva corresponde a um período prolongado de aulas, caracterizada por uma unidade didática desenvolvida pelo professor. Segundo o autor é fundamental que esta unidade didática tenha uma duração suficiente, de forma a que os objetivos propostos sejam alcançados. Assim, será possível que os alunos desenvolvam um conjunto de saberes corporais e dos conteúdos a trabalhar ao longo de toda a época desportiva.

A filiação, Siedentop (1998), destaca que é esta a característica que torna os alunos participantes no processo, pois para além de se envolverem como membros da equipa de forma isolada, os mesmos, são responsáveis por planear, praticar e competir como uma equipa. O autor evidencia que esta característica está relacionada com as evidências que manifestam o significado social proveniente das experiências desportivas, como parte integrante do crescimento pessoal regularmente associado às experiências desportivas.

Já Vargas et al. (2018) referem que a filiação está relacionada com o oferecer oportunidades aos alunos participantes do processo de reconhecerem a sua importância na realização das aulas. Assim, todos os alunos, estão envolvidos e todos contribuem para a construção dos conhecimentos da disciplina. Cada um, com as suas individualidades e capacidades, desenvolvem funções específicas que visam auxiliar na promoção de cada equipa ao longo da época desportiva.

A filiação deve estar diretamente relacionada com a época desportiva. A participação envolve a noção de pertença a uma equipa, tendo sempre em vista o trabalho coletivo para o alcance de objetivos comuns, o que permite a implementação da formação integral destes alunos. Esta filiação proporciona que os alunos exerçam diferentes papéis e competências ao longo da época desportiva. Desta forma todos os membros participam no processo, desde a função de treinador, treinador adjunto, de diretor desportivo, estatístico, árbitros entre outros.

Luquin et al. (2011), mencionam que é o cumprimento dessas várias funções pelos alunos que vai aumentar o entusiasmo, a motivação que vai desenvolver a união entre os vários membros da equipa, para além que ao longo da época irão ser gerados várias situações problemáticas inter e/ou intra equipas que em conjunto irão ter de solucionar, estimulando o processo de tomada de decisões de forma a que os alunos adquiram uma maior autonomia com o passar do ano letivo.

A terceira etapa é a competição formal. Esta, encontra-se relacionada com a realização de uma prática autêntica para os alunos que estão inseridos no processo. Luquin et al. (2011) realçam que a competição formal deve ser organizada de acordo com o planeamento da época desportiva como um todo, de forma a que os períodos de prática estejam intercalados com o período competitivo. O formato da competição assim como o calendário competitivo podem variar de acordo com a modalidade e com o regulamento de cada uma. Os autores afirmam que é nos períodos entre competição, ou seja, nos períodos de prática, que ressalta a importância destas mesmas aulas, uma vez que é nestas que se verifica uma melhoria das habilidades específicas. A experiência da época desportiva permite que os alunos se tornem conscientes das melhorias necessárias nos próprios e/ou nos colegas de forma a aprimorar as suas dimensões técnicas, táticas, físicas, psicológicas, entre outros, permitindo assim competir tirando um maior proveito da prática desportiva.

Já Almeida (2020), afirma que o registo de informações (estatístico), dados relacionados com os resultados das competições, da aprendizagem técnico-motora, assim como o comportamento dos alunos, é também constituidor do modelo. Estes dados são necessários para a implementação do modelo de ensino, na medida que fornece informações pertinentes para mediar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo a curto e longo prazo, proporcionar mais clareza na avaliação realizada pelo docente. Os dados recolhidos, devem ser divulgados em todas aulas, para que todos os envolvidos tenham permanente acesso aos dados.

Outra característica do modelo é a festividade, devendo esta estar presente ao longo de toda a época desportiva, em vez de um acontecimento específico. Siedentop (1998), considera as competições desportivas alvo de festividade, desde os grandes eventos, até aos eventos mais elementares. Neste modelo, tanto o professor, como o aluno desenvolvem em conjunto, um trabalho com o objetivo de conceber um clima festivo em todos os momentos, com principal foco a melhoria do desempenho, a procura pelo aperfeiçoamento, mas também o *fair play*. Esta característica deve, no entanto, ser promovida fora das aulas de EF, divulgando a unidade desportiva e os eventos para toda a comunidade educativa. Considera-se fundamental ter em conta este clima de festividade entre os participantes, pois faz com que os mesmos se sintam mais envolvidos no processo.

A última característica do modelo é o evento culminante. Este, é o momento que encerra a unidade desportiva, dando oportunidade a competição entre as várias equipas da turma. Deve-se proporcionar aos alunos o protagonismo do trabalho que foi por eles realizado, compartilhando o seu conhecimento. Siedentop (1998), considera natural que o desporto tenha um evento culminante, de forma a verificar quais as equipas que se destacaram e de verificar qual o seu progresso desde a fase inicial. Neste os alunos podem coordenar atividades, serem responsáveis pela organização do evento, assumirem papéis de árbitros transmitindo valores como o *fair play* entre equipas. O professor assume um papel de mediador, uma vez que o processo deve ser ativo entre alunos. Todas as atividades realizadas devem ser valorizadas pelas tarefas executadas e não apenas o campeão do evento de forma a premiar os que mais se esforçaram para que o momento decorresse.

De salientar que estas características representam mais do que uma metodologia ou estratégia de ensino que é abordada numa aula em particular. É necessário o professor de EF elaborar um planeamento sólido e com antecedência, de maneira que seja possível transpor para a prática, todas as características do modelo e recolher as suas contribuições.

Este modelo foi utilizado em modalidades coletivas, mas também em modalidades individuais com o principal objetivo de motivar, cativar e incentivar à prática ao longo da UD. Numa fase inicial foram criadas equipas heterogéneas, com alunos de diferentes níveis e de diferentes capacidades motoras, estimulando uma competição equilibrada. Foram criadas diversas funções para os alunos desempenhar, desde treinador, treinador adjunto, árbitros, diretores, entre outros. Uma vez que existiram dois alunos impossibilitados de realizar aulas ao longo do ano, apresentado um atestado de longa duração, estes tiveram a função de estatístico, realizando em todas as aulas a recolha, registo e soma das pontuações para que fossem apresentadas no evento final. Cada equipa apresentou um treinador, qual procurei que fosse um aluno responsável, assumindo assim a responsabilidade de atribuir tarefas aos colegas de equipa, podendo adaptar os exercícios propostos às necessidades dos mesmos.

Os diferentes papéis foram realizados com o intuito que os alunos percebessem de outra perspectiva o que era pretendido em cada UD, ficando eu, enquanto professor, com a função de supervisionar e auxiliar quando necessário garantindo que o processo de ensino e aprendizagem fosse de encontro aos objetivos propostos inicialmente.

Educação Física Criativa

A Educação Física Criativa, é considerada um modelo inovador, não se aplicando a uma modalidade específica, mas baseada na criação de um jogo por parte dos alunos, procurando desenvolver nestes, a criatividade e a autonomia.

Quay e Peters (2012), defendem que no Modelo de Educação Física Criativa todos os jogos devem: garantir a diversão; ter diferentes níveis de participação; ter sempre em consideração a segurança dos alunos; conter técnicas específicas; ter equipamento; estar divididos em períodos de tempo; ter espaço; ter arbitragem e regras a cumprir; ter marcação de pontos e/ou golos. Ainda de acordo com os autores, este modelo, é adequado para alunos ou turmas que demonstram carência nas habilidades motoras, fazendo com que se sintam desmotivados e desinteressados por determinados exercícios. Desta forma, se forem os alunos a desenvolver os próprios exercícios vai torná-los mais eficientes, melhorando a autoconfiança e a autoestima, melhorando o seu rendimento ao longo do período.

Este modelo surgiu de forma a dar uma nova visão e um novo ser ao que a disciplina tenta transmitir aos alunos. Esta abordagem é caracterizada por englobar cinco fases distintas incluídas na UD. A primeira fase mantém-se ao longo de todo o processo, focando na criação de quatro equipas, procurando desenvolver o trabalho de equipa e a união. Também nesta fase é promovido um capitão, uma cor e um grito de equipa, promovendo o espírito desportivo, sendo uma fase fundamental, uma vez que é considerada o coração do projeto de Educação Física Criativa (Quay & Peters, 2012). A segunda fase é dedicada à escolha do material, para de seguida passar para a prática do exercício. A próxima fase é a época desportiva, onde o professor pode e deve atribuir funções e responsabilidades a cada elemento da equipa. Por fim, a prática dentro de um evento culminante, existindo foco para as Táticas de Jogo, as Habilidades de Jogo e a Aptidão Física, passando à celebração onde vai ter lugar a classificação das equipas e a tão desejada festividade.

O recurso às variantes deste modelo, deu-se, essencialmente, ao longo da modalidade de futebol, uma vez que na turma estavam incluídos alguns praticantes, atribuindo assim, um incentivo e uma motivação extra para a prática da modalidade nas aulas de EF.

Teaching Games for Understanding

O TGFU, também conhecido como Modelo de Ensino baseado na Compreensão do Jogo, foi desenvolvido devido a alguns descontentamentos acerca do ensino dos jogos centrados apenas na obtenção de habilidades técnicas no decorrer das aulas de EF, apresentando justificações como: reduzido sucesso de realização das habilidades, falta de crítica por parte dos alunos sobre o jogo, método rígido de habilidades técnicas, conhecimento sobre o jogo reduzido.

Balbino e Paes (2005), destacam a importância da variação de atividades realizadas no decorrer das aulas, possibilitando ao aluno diversas variações e situações, iniciando no mais simples até ao mais complexo. Desta forma, os autores, destacam a figura dos jogos como a principal atividade desempenhada, em vez da repetição exaustiva de habilidades técnicas, de forma a desenvolver o processo de aprendizagem.

O processo de ensino apresentado por Bunker e Thorpe (1982) e Bunker e Thorpe (1986) destaca seis fases fundamentais no processo de desenvolvimento da abordagem pedagógica. O Jogo, como a realização do jogo propriamente dito; a Adequação do Jogo” como sendo a fase que exige conhecimento das regras utilizadas no jogo, podendo ser remodeladas de acordo com a tarefa; a Consciência Tática, sendo a etapa que esclarece os problemas táticos do jogo e recomenda o entendimento das táticas mais elementares; a Tomada de Decisão que estimula o aluno a resolver questões, atribuindo significado ao uso da técnica em função dos problemas táticos originados pelo jogo; a Habilidade de Execução, procurando dotar os alunos de um domínio assim como maior eficácia na execução de técnicas; e Desempenho, juntar todos os pontos e consolidar novamente no jogo.

O TGFU distingue-se do modelo tradicional, devido aos seus princípios pedagógicos. Segundo Bunker e Thorpe (1986) existem quatro princípios utilizados: 1) Simulação: jogos modificados; 2) Exagero: altera estruturas de jogo, de forma a promover, exagerar, controlar e eliminar certos comportamentos para permitir o ensino através do jogo; 3) Representação: jogos modificados para estarem adequados aos praticantes; e, 4) Questionamento: conduzir o aluno a pensar e resolver problemas através de perguntas de forma a que no contexto de jogo o aluno saiba responder a “o que fazer”, “quando fazer” e “porque fazer”.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é um processo onde se tomam decisões, racionalizando as atividades do professor e do aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, através de uma análise e seleção de estratégias e meios, com vista à obtenção de melhores resultados e consequentemente um maior sucesso. O sistema de ensino atual incentiva o professor a procurar diferentes situações que seja possível ensinar, criando um ambiente educacional que apoie a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, para que a todos os envolvidos seja possível alcançar níveis idênticos de conhecimento.

O ato de planear é uma atividade imprescindível na atividade profissional de qualquer docente, com o propósito de proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas e produtivas. A colocação de metas e objetivos em todas as atividades realizadas fazem parte do processo de desenvolvimento e planeamento, perspetivando ao aluno um ensino eficiente ao longo do ano letivo.

Todo este processo encontra o seu ponto de partida na conceção de conteúdos dos programas e/ou normas programáticas de ensino. Assim, deve ser ajustado às necessidades da turma.

No que diz respeito ao planeamento, existem vários níveis de execução: a curto, médio e longo prazo, a saber: planos de aula, UD, grelhas de avaliação diagnóstica, sumativa e formativa, seleção dos modelos de ensino aos quais recorrer, entre outros. No caso dos planos de aula e UD existe a necessidade de contabilizar o número de aulas, a escolha e distribuição dos conteúdos a lecionar, seleção, organização e distribuição dos exercícios, para que estes vão ao encontro dos objetivos delineados inicialmente. De seguida a avaliação, recorrendo a grelhas, contendo os critérios estipulados.

Para a realização dos vários níveis de planeamento, recorreu-se à análise dos documentos estruturantes disponibilizados, entre eles, o programa nacional de EF, o projeto curricular do agrupamento, o planeamento anual (para o 5º 9º e 11º anos), o regulamento interno, o projeto educativo do agrupamento, aprendizagens essenciais entre outros. O programa nacional de EF é um documento importantíssimo para a estruturação dos conteúdos. Roldão e Almeida (2018), afirmam que os programas nacionais formam o currículo e materializam uma determinada forma de o gerir, adequando às finalidades dos objetivos de cada escola e do sistema. É também de elevada importância ter em

consideração o que cada escola descreve no processo educativo e o que cada escola pretende alcançar com os seus alunos.

A Planificação Anual (PA) realizada, esteve na base de todo o trabalho para a realização das planificações das UD, assim como os planos de aula. Bento (2003), considera o planeamento anual o primeiro passo do planeamento, na elaboração do ensino. Este é um documento de orientação, sendo flexível e ajustável mediante adversidades ou necessidades que possam ocorrer ao longo do ano. Este planeamento surge das decisões do grupo de EF, onde se define a composição curricular para cada ano de escolaridade, as áreas e respetivas matérias a lecionar. A planificação das UD's foram ajustadas semanalmente, tendo em conta os ritmos de aprendizagem dos alunos assim como a especificidade da turma. São consideradas três fases do planeamento: o planeamento por bloco, o Intermitente e o Alternado.

Viciano e Mayorga-Vega (2016), o planeamento em bloco é caracterizado por um período de aula concentrado, ao longo de um período de tempo, com o intuito de atingir o objetivo definido previamente. O recurso a esta forma de planeamento deu-se numa fase inicial do ano. O planeamento intermitente, transversal a várias UD's, centrou-se mais na fase inicial da aula, uma vez que está era dedicada a conteúdos transversais e articulados com a modalidade a abordar, como por exemplo o aquecimento. Já o planeamento alternado permite aos alunos que adquiram conhecimento ao longo de modalidades que são abordadas alternadamente.

É de salientar que nas instalações da EBSLM, não existe um *roulement*. Pelo que na sala dos professores de EF, no pavilhão desportivo, está exposto um mapa com referência à ocupação dos tempos letivos, onde essa ocupação de espaços deve ser articulada com os restantes professores.

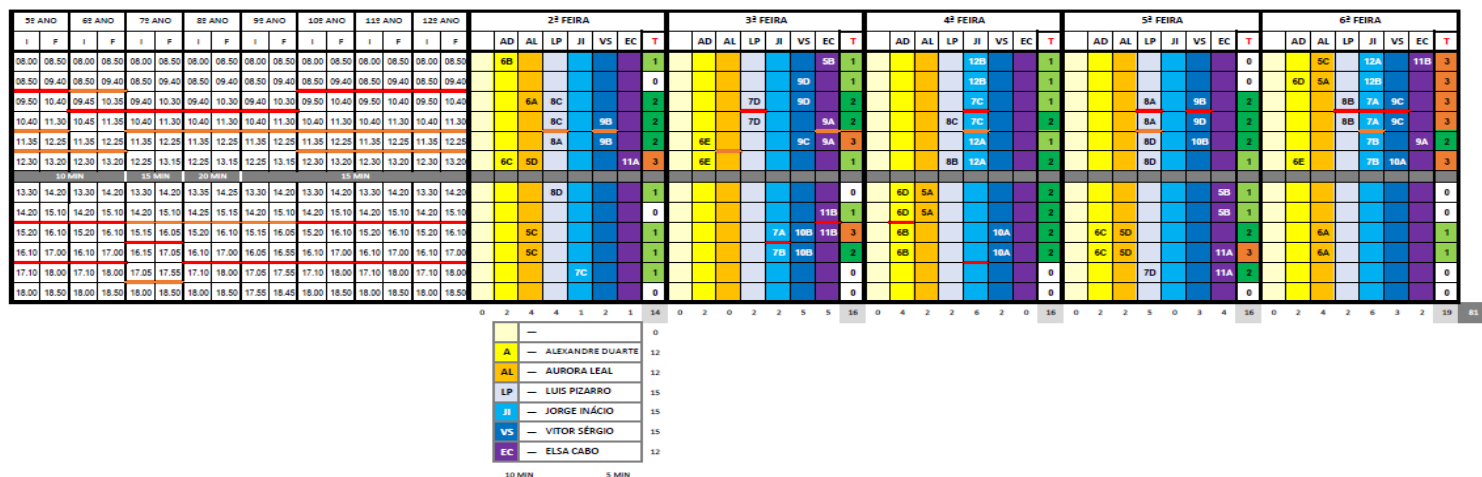


Figura 1: Calendarização do grupo de EF

Os planos de aula tiveram como propósito, definir os objetivos, quer gerais, quer específicos a serem alcançados, de forma a encontrar atividades que fossem de encontro com o tempo de aula, priorizando um processo progressivo de aprendizagem. De seguida a seleção do modelo instrucional a que iria recorrer de forma a que fosse ao encontro a algumas especificidades como as características e necessidades dos alunos, o que permitia definir os conteúdos a serem desenvolvidos e estratégias a recorrer.

Os planos de aula são documentos pessoais, desenvolvidos pelo docente com a finalidade de orientar e organizar na realização da aula. Assim, o plano de aula elaborado era constituído por um cabeçalho com a identificação e logotipo da escola, e da faculdade. Em rodapé estava presente a identificação NPES e do ano letivo em questão. Já no enunciado continha a modalidade a lecionar, o número da aula, o número da aula da UD, os números dos alunos, a turma, a duração da aula, a hora, a data, local onde a aula iria ser lecionada, e ainda um espaço para o objetivo geral determinado para a aula. Após esta parte inicial, estava dividido em quatro campos com lugar a duração estimada para o exercício, o objetivo específico do exercício, a descrição da atividade proposta e os critérios de êxito/palavras chave. Para a realização deste documento o docente deve ajustar e ter em conta fatores como o nível das capacidades motoras dos alunos, respeitando o desenvolvimento destes, tendo sempre em consideração o material

necessário e disponibilizado pelas escolas. Gulten (2013), refere ser um desafio planejar uma aula, uma vez que é necessário determinar os objetivos da mesma, selecionar e organizar os exercícios adequados ao nível da turma e ainda dos seus interesses.

Na elaboração do plano de aula, existem alguns aspetos a ter em consideração, nomeadamente os objetivos gerais e específicos, as componentes críticas dos exercícios e respetivo tempo, as componentes críticas e o encadeamento dos exercícios ao longo desta assim como a sua progressão, o momento de transição, os critérios de êxito e a constante preocupação com um elevado tempo de empenhamento motor. Com a finalidade de melhorar estes aspetos, é realizada uma análise e uma reflexão da aula lecionada, onde também são evidenciadas melhorias de outros aspetos. É de referir que o momento reflexivo no término de cada aula, em articulação com a observação do plano de aula, quer por parte da OC, quer por parte dos colegas de PES, com opiniões construtivistas auxiliam na produção de conhecimento.

Quina (2009), considera que existem diversos tipos de modelos que servem de estruturação para a aula de EF, no entanto, aquele a que mais se recorre é o tripartido. Este modelo é composto por três momentos que devem ser articulados de forma coesa: Parte inicial, Parte Intermédia e Parte Final. A primeira engloba dois objetivos, a criação de um clima pedagógico favorável à realização da aula em simultâneo com a realização de uma preparação funcional do corpo para a prática através de exercícios simples e dinâmicos, mobilizando os principais grupos musculares necessários para a aula. A parte intermédia pode ser também entendida como fase fundamental. Aqui serão introduzidos, exercitados e consolidados os conteúdos e capacidades motoras referentes a diversas modalidades. A parte final da aula engloba o retorno à calma. Também esta parte da aula, tem como propósito a arrumação do material utilizado na aula, como também pode ser realizada uma reflexão/análise sobre a aula. Para Oliveira et al. (2018), a estruturação do plano de aula, deve ter em consideração o número de alunos, para que todos estejam envolvidos nas atividades propostas, e ainda, descrever os espaços e materiais necessários à realização da aula, evitando o recurso ao improvisado, que pode, eventualmente, prejudicar a aprendizagem dos alunos.

De referir que apesar de existir uma preparação prévia da aula, esta não é definitiva, podendo ser alterada, devido a vários fatores, por vezes surgindo constrangimentos, alguns imprevistos, evidenciando a capacidade de improvisado do docente, uma vez que durante as aulas podem sempre surgir contratemplos, os quais o

docente tem de resolver no momento, da melhor maneira possível, evitando ao máximo comprometer os alunos e a própria aula.

As UD, surgem após o planeamento anual, fazendo referência às áreas da atividade física, da aptidão física e dos conhecimentos, dividindo as horas por cada matéria, tornando o planeamento mais específico, apoiando e orientando o professor, sendo planeadas com base nas aprendizagens essenciais para cada ciclo e respetivo ano. Estas irão facilitar a construção dos planos de aula.

As UD são à semelhança dos planos de aula considerados um documento orientador e estruturante dos vários conteúdos, recorrendo assim ao último módulo do modelo de Vickers (1990), auxiliando a progressão pedagógica das matérias a lecionar, o que permite ao docente estar mais organizado no que diz respeito à distribuição de conteúdos ao longo de cada UD. Estas devem estar adequadas aos objetivos, finalidades e metas a alcançar, sempre aliando a maturidade, quer física, cognitiva e afetiva, ao conhecimento e interesse de cada aluno.

Bento (2003), considera que as unidades didáticas se revelam parte essencial de cada disciplina, constituindo unidades fundamentais do processo pedagógico, assumindo o segundo nível da área do planeamento permitindo uma construção orientadora da ação docente, que quando bem organizadas e estruturadas, conduzem a uma prática coerente de acordo com os objetivos se são propostos. As UD são compostas por cinco fases distintas, iniciando por uma avaliação diagnóstica (onde se verifica o nível geral da turma), a introdução (abordagem de novos conteúdos), a exercitação (repetição correta do movimento onde o aluno pode melhorar os conteúdos lecionados), a consolidação (o aluno pode retirar algumas dúvidas existentes sobre a modalidade ou a técnica de execução) e, por fim, a avaliação sumativa (momento destinada à verificação da evolução do aluno na UD). A partir dos objetivos definidos inicialmente pelo grupo de EF, para todos os anos de escolaridade e para todas as modalidades, foram traçadas as necessidades de intervenção pedagógica, com o objetivo de atingir os objetivos traçados para os três domínios de avaliação (Psicomotor, Sócio afetivo e Cognitivo), de acordo com o apresentado pelos alunos na avaliação diagnóstica.

Segundo Silva (2009) o planeamento no ensino é organizado por UD, estas são compostas por justificação da modalidade, conteúdos a abordar, objetivos gerais e específicos da modalidade, metodologias adotadas e a avaliação. Todos estes aspetos

ligados tendo como princípio básico a função da escola e especificidade das disciplinas e objetivos pedagógicos.

Considero que a construção da UD se revela um momento complexo, isto pela dificuldade em prever o tempo necessário para a transmissão de conteúdos, assim como a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, havendo a necessidade de por vezes, ajustar o conteúdo de cada UD, não prejudicando a progressão pedagógica de maneira a que esta se mantivesse motivadora, mas consciente para oferecer ao aluno aprendizagens através de situações de jogo e de responsabilidades assumidas.

Um dos modelos mais utilizados foi o modelo de educação desportiva (MED), sendo este mais específico da EF com principal foco na educação lúdica (Siedentop, 2002). Com este modelo, um contexto desportivo é recriado, apresentando assim uma ideia de época desportiva e desenvolve-se com base em formas de jogo que são adequadas à capacidade dos alunos, permitindo motivá-los e mobilizá-los a participar na aula, proporcionando uma competição saudável. Este modelo acredita nas vantagens da aprendizagem em grupos heterogéneos e duradouros (Graça & Mesquita, 2013). Ainda em diversos estudos apresentados revelam resultados que demonstram o sucesso deste modelo no alcance dos objetivos programáticos da EF, reforçando a renovação da proposta da inclusão deste modelo no ensino do desporto e dos jogos nesta disciplina.

4.1.3. Realização

A realização, por ser um processo que está continuamente em desenvolvimento, é um dos momentos mais importantes no que diz respeito à PES. É neste momento que entramos em contacto com a realidade da prática de ensino e colocamos todo o planeamento e conhecimento em prática. Através deste processo o EE passa pela real interação de professor, pela transmissão de conhecimentos, mas essencialmente pelo conhecimento e acompanhamento aos alunos ao longo do ano letivo.

Existem aspetos que influenciam a atividade de lecionar como é o caso do sistema educativo, as características da escola e das turmas, o meio envolvente, o tipo de materiais disponíveis na escola ou as instalações são alguns dos exemplos. Estes, influenciam também o nosso planeamento e ainda as orientações metodológicas.

Com a finalidade de definir quais as melhores metodologias, atitudes e progressões pedagógicas a adotar é importante criar um bom planeamento da aula. Ainda para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de uma forma eficaz, permitindo uma aprendizagem de sucesso aos alunos, tenho sempre em conta as quatro dimensões da intervenção pedagógica, entre as quais, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. Mas também quais as ferramentas a adotar, adaptadas à realidade material e espacial da escola assim como o desenvolvimento pedagógico da turma.

Estas dimensões são assim fundamentais e dependem umas das outras, uma vez que se complementam contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem levando à evolução dos alunos (Siedentop, 1998).

Rosado e Mesquita (2011), referem que o sistema de gestão das tarefas, corresponde a um plano de ação dos professores. Este tem como missão a gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, com a finalidade de atingir elevados índices de envolvimento na aula, reduzindo a indisciplina e fazendo melhor aproveitamento do tempo de aula.

De acordo com Lopes et al. (2016) a interação professor-aluno é fundamental para que o sucesso seja alcançado no processo de ensino e aprendizagem. Assim numa fase inicial do ano letivo existiu algum distanciamento entre o professor e o aluno, com o intuito de implementar algumas regras para o bom funcionamento da aula. Com o passar do ano procurou-se criar uma relação saudável com os alunos de forma a obter um bom ambiente de ensino. McKinsey (2016) reafirma que esta relação entre professor e alunos se constitui essencial para a aprendizagem e sucesso do processo formativo.

Todo o processo de ensino e aprendizagem foi objeto de análise, por mim, mas também pela OC e respetivo NPES, através das minhas reflexões realizadas diariamente, no que diz respeito: à planificação das aulas, (englobando assuntos como objetivos gerais e específicos, conteúdos a desenvolver, atividades sugeridas, gestão de tempo, do espaço e do material necessário à realização da aula); à gestão da aula, de forma a obter um bom ritmo e clima de aula, no que diz respeito à organização e distribuição de material, a implementação de regras e tempo de empenho motor nas atividades; e à instrução de conteúdos transmitida aos alunos.

No que diz respeito à capacidade de instrução, Rosado e Mesquita (2011), referem que na organização do processo de instrução é indispensável responder não apenas a

aspectos didático-metodológicos na estruturação das tarefas, mas também à informação que as deve sustentar e acompanhar, fazendo referências aos objetivos da respetiva aula. Esta dimensão envolve também diferentes técnicas de intervenção pedagógica que estão relacionadas com a forma de comunicação do professor e de como este faz com que a informação chegue aos alunos, tentando ao nível da instrução, oferecer em todos os momentos uma instrução clara, assertiva e objetiva, com o objetivo que os alunos entendessem e executassem corretamente a atividade proposta.

Assim, o *feedback*, revela-se fundamental no processo de ensino dos alunos, uma vez que promove uma interação na aprendizagem, isto com um ambiente motivador e reflexivo, onde os alunos assumem um papel mais central na aula, tornando-se estes mais autónomos e responsáveis. O recurso ao *feedback* positivo e interrogativo foram privilegiados de forma a elogiar os alunos, mantendo-os motivados para a prática, aumentando a sua participação nas tarefas de aprendizagem e como uma forma de verificação, desenvolvendo a capacidade de reflexão dos alunos envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem. Estas intervenções auxiliaram na melhoria do clima de aula, obtendo uma melhor relação com o aluno (Aparício et al., 2020). Para além do *feedback*, estratégias como o questionamento e a demonstração são também ferramentas que o professor deve utilizar como forma de expressar o seu conhecimento à turma. Um dos parâmetros a ter em consideração é o facto de perder pouco tempo nas transições entre exercícios, procurando sempre uma organização que facilitasse a troca de alunos e/ou equipas entre exercícios. De forma a evitar estas situações a realização do plano de aula é efetuada com um seguimento lógico e de fácil gestão, na transmissão de conteúdos existe sempre a preocupação em fazê-lo de forma clara, acessível, objetiva e célere aumentando, por conseguinte, o tempo de empenho motor e o processo de aprendizagem.

O recurso à demonstração é também um aspeto positivo em todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se revela mais eficaz do que qualquer instrução dada pelo professor. A demonstração, é, sempre que possível, realizada por um aluno, preferencialmente que pratique a modalidade lecionada no momento, de forma a valorizar os alunos e a facilitar a explicação do exercício.

Em relação à disciplina, existe a preocupação constante de criar sinais e/ou estratégias de forma que ao serem aplicados, mobilizem os alunos rapidamente ou para a tarefa seguinte, ou a parar a atividade, através do recurso ao apito, ou à contagem decrescente de 5 segundos ou até mesmo a realização das equipas/grupos previamente,

tornando estes em rotinas específicas da aula. Existe também a preocupação de organizar a turma voltada para o professor e de costas para qualquer outra atividade. Essencialmente na turma do 5º ano existe a necessidade de sentar os alunos em semicírculo a observar, de forma a estarem mais tranquilos e atentos. A atenção é um aspeto que o professor de EF deve considerar ao longo da aula, uma vez que em simultâneo existe muito ruído, diversas atividades das restantes turmas em prática, tornando a instrução mais difícil.

Como Rosado e Mesquita (2011) afirmam, um dos aspetos a otimizar a transferência de informação do professor para o aluno, é sua atenção apresentada, uma vez que a instrução não se limita à parte inicial e/ou final da aula, mas sim ao longo da aula, em todas as atividades, assim, ao ter os alunos focados, é possível potenciar o tempo de empenhamento motor. Considero também que clima e disciplina são dois conceitos que estão interligados no processo pedagógico em que a promoção de um clima satisfatório na aula, se reflete na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Considero também que os alunos que não realizam a aula devem ser responsáveis por tarefas, assim, têm igualmente uma tarefa a realizar, tendo um papel ativo na aula, adotando diversos papéis como: funções de arbitragem, realizar relatórios de aula, assumir determinadas funções acessórias. Como por exemplo treinador, na ajuda aos colegas e, ainda, no auxílio na montagem e desmontagem de exercícios, bem como na arrumação do material.

Quina (2009), refere que uma boa organização facilita positivamente as condições de ensino e aprendizagem, sendo uma condição indispensável ao sucesso pedagógico, no entanto a gestão deste processo, evidencia algumas dificuldades, nomeadamente na criação de equipas. Uma vez que em certas modalidades existe a necessidade de criar grupos homogéneos, como por exemplo no futebol, uma vez que neste caso, existe uma percentagem de alunos do sexo masculino praticante da modalidade, tendo as habilidades técnicas e táticas mais desenvolvidas. Nesta situação as meninas estiveram nas fases iniciais das aulas a aprender em conjunto, estando sempre motivadas e predispostas para a aula. De acordo com Silva et al. (2016), as raparigas parecem melhorar os seus níveis de participação e desempenho nas aulas de EF quando separados do sexo masculino. No entanto, numa fase final da aula, após praticarem, eram incluídas com a restante turma, tendo esses exercícios sempre condicionantes, de forma a que as mesmas não desmotivassem da aula, tendo os rapazes sempre a função de as ajudar, auxiliar e integrar no exercício, melhorando o desempenho e a participação em conjunto. Ainda segundo

Silva et al. (2016), no seu estudo revela que as atitudes e comportamentos do género masculino condicionam as oportunidades de desenvolvimento motor e de participação do género feminino na aula.

A gestão da aula implica que o professor seja organizado para que a mesma decorra de uma forma fluída evitando grandes tempos de paragem, onde o principal objetivo é rentabilizar o tempo disponível para a prática de forma a potenciar as aprendizagens dos alunos, traduzindo uma dinâmica benéfica para o desenvolvimento das capacidades motores destes.

A organização e distribuição do material, em momentos prévios à realização da aula, a implementação de regras, orientação e gestão do tempo de empenho motor nas atividades foram importantes para estabelecer a disciplina na participação de atividades e implementação de regras, também influenciou para um comportamento positivo por parte dos alunos, (Resende et al., 2015). Também, numa fase inicial, despendia algum tempo na estruturação das equipas, quebrando a dinâmica da aula, aspeto que foi solucionado, levando as equipas previamente já estruturadas.

No início do ano foram implementadas rotinas, algumas recomendadas pela Direção-Geral de Saúde (DGS), no que diz respeito à pandemia Covid-19, em que na fase inicial e final da aula, os alunos, ao entrarem e saírem do pavilhão deveriam desinfetar as mãos, dirigir-se para o seu lugar definido na bancada, (definido pela numeração consoante a listagem da turma), devidamente distanciados, onde o professor se iria encontrar com a turma. Rotinas estas que já tinham sido implementadas no ano letivo anterior. Durante a atividade física, o aluno era impossibilitado de realizar a aula caso possuísse acessórios como: relógios, bijuterias e/ou estivesse com pastilhas elásticas. Nas diferentes modalidades existiam regras: como não chutar a bola, (no caso do voleibol e andebol), não bater com a raquete no solo (no caso do badminton), entre outras.

Todas as práticas foram pensadas e planificadas semanalmente procurando realizar os planos elaborados para a respetiva turma. No entanto, por vezes, existiu a necessidade de ajustar o plano de aula devido a vários fatores, como a predisposição dos alunos, número de alunos, ou até mesmo, modificar completamente, no caso de o espaço pretendido para aula estar previamente ocupado, não sendo possível readaptar como é o exemplo da sala de ginástica.

O ajustamento é, naturalmente, a dimensão pedagógica mais exigente para o professor, uma vez que este tem de assumir a capacidade de improvisar mediante as condições irregulares e não planeadas no decorrer da aula ou então dificuldades apresentadas pelos alunos, sendo sem hesitação, a experiência, a melhor forma de adquirir esta competência pedagógica. Algumas destas decisões estão relacionadas com a atitude autorreflexiva das condições em que decorreu a aula, mas também com a opinião e aconselhamento da OC e do restante núcleo. Assim é possível desenvolver esta capacidade de adaptação e integração dos critérios sem desrespeitar os objetivos previamente definidos através dos ajustes considerados necessários. Logo, e segundo Bento (2003), a reflexão pós-aula, estabelece a base para o reajuste na planificação das próximas e, em conjunto com a experiência, irão ser a melhor forma de adquirir esta competência pedagógica.

Ao longo do ano letivo, fui descobrindo soluções e estratégias capazes de auxiliar na prevenção de situações possíveis de prejudicar a prática, intervindo melhor nos momentos em que surgiam comportamentos menos adequados de forma a controlar o comportamento da turma.

Siedentop (1998), afirma que um professor eficaz é o que soluciona os meios necessários de forma a manter os alunos motivados, empenhados, o máximo de tempo possível, sem ter de utilizar o recurso a técnicas e/ou intervenções negativas ou punitivas, mas sim mantendo o aluno em atividade, promovendo uma melhor aprendizagem durante o maior tempo de aprendizagem possível.

4.1.4. Avaliação

A avaliação, aspeto que também constitui cada UD, tem como finalidade acompanhar o processo de evolução dos alunos em cada modalidade abordada. Considerado um processo fundamental para ajustar os grupos de alunos por nível, mas também a prática pedagógica.

Jesus, et al. (2013), citando Gomes (2009), realçam que a problemática da avaliação é uma questão recorrente do quotidiano, estando associadas às conceções de

ensino e aprendizagem, sendo parte integrante do processo educativo. Também os instrumentos e técnicas utilizadas pelo docente podem ter impacto neste processo.

Assim sendo, a avaliação está constantemente presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, com diversos objetivos, recolhendo e interpretando dados, permitindo perceber possíveis erros, que quando resolvidos irão melhorar este processo, decidindo novos desafios, sendo uma referência fundamental e determinante. Assim, revela-se necessário colocar metas e objetivos a alcançar, de forma a refletir se houve lugar à aprendizagem e se todos os parâmetros propostos foram atingidos. É através deste processo que o professor consegue identificar quais os alunos que estão melhor na modalidade em questão, tendo em conta os diferentes domínios.

Como refere Rink (2014), o processo de avaliação tem como finalidade proporcionar aos alunos informações sobre a sua progressão e ainda verificar o estado dos alunos em relação aos objetivos e analisar se as metodologias foram bem-sucedidas.

A avaliação pedagógica requer, por um lado, a necessidade de avaliar com o intuito de melhorar e corrigir as aprendizagens dos alunos e, por outro lado, no processo de avaliar, o docente realiza um balanço no que diz respeito à qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, após um período e/ou num determinado momento (Fernandes, 2019).

O processo de avaliação só é possível através da definição de metas e de objetivos. Assumimos, desde logo, a importância da avaliação no contexto escolar, devido ao valor da classificação atribuída na disciplina de EF, assim como a autoestima dos alunos pode ficar afetada ou ainda estes podem desmotivar se este processo não for dirigido da melhor forma por parte dos docentes. Este também não é um processo fácil, pois é o produto de diversos fatores e características. Assim, e segundo Santos e Pinto (2018), o processo de avaliação pode ser compreendido como um procedimento pedagógico que encerra uma comparação entre o que foi produzido e o que foi realizado ao longo das aulas, abrangendo as modalidades de avaliação, formativa e também sumativa. O facto de delinear os critérios de avaliação, foram importantes na medida em que através do recurso aos *feedbacks* dirigidos aos alunos, estes tinham conhecimento dos objetivos de aprendizagem, mas também o recurso ao *feed-up*, com o intuito de clarificar as aprendizagens e os critérios, levando os alunos ao sucesso.

Este momento apesar de evidenciar importância para o aluno, deve ser compreendido como uma aula normal, na qual o professor retira uma série de elementos para a avaliação do aluno. O professor deve evitar colocar os alunos numa situação de pressão, com a finalidade de estes não alterarem o seu comportamento, mas sim estarem dispostos a obter o melhor resultado possível de uma forma correta e sustentada. Sendo a avaliação um processo contínuo, Sousa (2012) afirma que o processo de avaliação deverá compreender uma avaliação inicial, uma avaliação formativa e uma avaliação final. Assim, e como assente no Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril se à avaliação diagnóstica, (onde é realizada uma revisão do conteúdo), à avaliação formativa, (onde se analisa o processo em todas as aulas), e à avaliação sumativa, (onde se observam resultados finais, tendo em consideração os objetivos que tinham sido propostos na fase inicial).

De forma a que o docente tenha uma melhor orientação para a elaboração de cada UD e de seguida dos planos de aula, numa fase inicial, deve ser realizada uma avaliação diagnóstica. Como referem Gonçalves et al. (2016), esta avaliação tem como finalidade recolher informações de forma a ajustar a atividade e prioridades para alcançar o desenvolvimento do aluno. Assim sendo, torna-se mais fácil ao docente ter conhecimento do nível de aptidão da turma e entender quais as competências técnicas e táticas necessárias para a turma em questão, tentando sempre melhorar as habilidades da mesma. O recurso a uma *check list*, auxiliou na verificação de cada aluno, percebendo os níveis de aprendizagem em que cada um se encontrava (nível introdutório, elementar ou fundamental), orientando todas as decisões sobre os objetivos a propor para a turma.

A avaliação diagnóstica, na EBSLM, não é realizada nas modalidades individuais, uma vez que estas modalidades já têm poucos tempos letivos destinados, aproveitando ao máximo os tempos letivos, tendo a oportunidade de o docente ao longo da UD, perceber o nível da turma. Já no que diz respeito às modalidades coletivas, a avaliação diagnóstica é realizada, de forma a verificar os conhecimentos da turma. Também de referir que o conjunto de testes realizados no Fitescola, foram utilizados como avaliação diagnóstica em algumas modalidades, como por exemplo, velocidade e resistência, possibilitando aferir o nível inicial da turma.

Relativamente à avaliação formativa, esta está presente ao longo de todo o processo de ensino de cada UD, permitindo verificar as dificuldades sentidas pelos alunos, ajustando o processo de ensino e aprendizagem. Com esta avaliação os alunos são avaliados em todas as aulas, num processo contínuo, suavizando o nervosismo dos alunos,

o que os pode prejudicar no momento de avaliação formal. Como afirmam Gonçalves et al. (2016), este processo de avaliação auxilia a eficácia do ensino, uma vez que se baseia na observação e interpretação de ações dos alunos podendo assim conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Já Chng e Lund (2018), referem que a Avaliação Formativa possui dois delineamentos: um como monitorização das atividades realizadas, pelas informações recolhidas pelos *feedbacks*, de forma a verificar o processo de ensino e aprendizagem; por outro lado como evidências, de forma a adequar o ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

Por fim, a avaliação sumativa, encerra cada UD, sendo esta, segundo Gonçalves et al. (2016) o balanço final, permitindo ao docente ter uma visão de todo o processo de ensino e aprendizagem, verificando se o mesmo foi ou não eficaz. Assim sendo, a avaliação sumativa baseia-se na atribuição de uma nota quantitativa ou qualitativa ao processo de aprendizagem do aluno, através dos critérios gerais e específicos de avaliação previamente definidos pela escola, pelo grupo disciplinar e pelo docente. O momento para a realização desta avaliação em concreto era previamente indicado, juntamente com os critérios de observação. Estas avaliações correspondiam a uma escala quantitativa (no 5º ano de 1 a 5 e no 11º ano de 0 a 20 valores).

Foram utilizados critérios de avaliação elaborados pelo professor, sendo que determinados aspetos já tinham sido previamente estipulados. Para este momento, o instrumento utilizado foi uma grelha de observação, contendo os conteúdos técnicos e táticos e os restantes critérios a observar. Em relação à avaliação diagnóstica, recorreu-se a escalas dicotómicas (executa; não executa), para as avaliações sumativas o recurso a uma escala de valores.

De salientar que a avaliação prática não é o único método avaliativo, no qual os alunos têm a oportunidade de expor os conhecimentos adquiridos, existe também lugar à realização de um teste teórico, com ponderação na nota no final do período. Isto justificou-se devido à existência de dois alunos impedidos de fazer aula prática devido a atestado médico, aos quais foi necessário substituir a sua avaliação prática por outra em conformidade com a sua situação específica, neste caso o teste teórico. Como referem Lopes et al. (2016), a avaliação é realizada de uma forma contínua sendo esta a somatório do resultado de sucessivos exercícios avaliativos, sendo realizada pelos alunos, a exceção, evidentemente, dos alunos que se encontram com atestado médico.

Também no final do período, cada aluno preencheu uma ficha de autoavaliação, de forma a incitar o seu processo reflexivo, pois, como afirma Rosado e Silva (2014), tanto a autoavaliação como a heteroavaliação revelam-se elementos fundamentais de avaliação educacional, permitindo atingir objetivos pedagógicos diversos.

Uma das estratégias utilizadas de forma a elevar o sucesso dos alunos no momento de avaliação, é o facto de executar os exercícios no momento da avaliação em aulas anteriores. Algumas das maiores dificuldades, que torna a avaliação um desafio, nomeadamente, na fase inicial, prende-se com o não conhecer a turma e a falta de experiência nesta vertente. De forma a facilitar este processo, foram realizados maioritariamente formas de jogo evitando situações analíticas. Ao longo do ano este processo tem-se simplificado com a aquisição de mais competência para avaliar, com o auxílio das reflexões após a aula e com as sugestões de melhoria do núcleo.

A avaliação teve em consideração uma variedade de tarefas onde os alunos experienciaram a possibilidade de demonstrar o seu conhecimento, as suas habilidades, compreensão e aplicação dos conteúdos, abordados ao longo das aulas, num determinado contexto e momento.

Os critérios estabelecidos pela EBSLM no grupo disciplinar de EF, tiveram por base as aprendizagens essenciais e ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil do aluno. Assim os alunos foram avaliados em dois domínios em que cada domínio tinha um valor percentual: 80% atribuído ao domínio Processual/Concetual e 20% atribuído às atitudes. O Processual/Concetual encontra-se dividido em três diferentes áreas, cada uma com o respetivo valor: 50% atribuído à Atividade Física (modalidades abordadas); 20% atribuído à Aptidão Física (resistência, flexibilidade, força, entre outros); e 10% atribuído aos Conhecimentos (regras e termos específicos da modalidade, avaliação escrita, entre outros) e 20% às atitudes (assiduidade, pontualidade, participação, entre outros). Esta última área, o valor percentual pode variar dependendo do ciclo pode representar 30%, como é o caso do 5º ano. Uma das ferramentas para auxiliar na avaliação da Aptidão Física foi o *Fitescola*, que de acordo com Vieira et al. (2016), o *Fitescola* é uma plataforma online que apresenta várias baterias de testes, permitindo a avaliação da aptidão física e da atividade física nas crianças e jovens. O domínio das Atitudes engloba áreas como assiduidade/pontualidade, empenho, material necessário para as aulas, etc).

Numa fase inicial, existiu, o receio, como professor sem experiência, não conseguir realizar, com clareza e, no período determinado, a correta interpretação dos níveis de cada aluno. Por isso, para as primeiras avaliações foram dedicados maiores períodos de tempo, organizando e tranquilizando os alunos. Com o passar do tempo fui ganhando mais experiência e confiança na realização deste processo.

Para finalizar, a avaliação é um fundamento para a realização e orientação do planejamento, traçando metas, objetivos, estratégias, tarefas e progressões com a finalidade de melhorar todo o processo de aprendizagem, desempenho e motivação dos alunos, não sendo um produto, mas sim um processo, que pode sofrer alterações ao longo do ano letivo.

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Para além de lecionar aulas, existiu a oportunidade de envolvimento em vários projetos, dentro da comunidade escolar, relacionados com a atividade física e desportiva, mas também com a promoção de uma vida saudável. Assim, existe um conjunto de atividades e experiências desenvolvidas ao longo do ano letivo na EBSLM.

A relação com a comunidade tem como objetivo desenvolver no EE competências que lhes permitam compreender a importância da relação escola-meio e também promover iniciativas para participação da comunidade, tornando a PES fundamental uma vez que permite o progresso de habilidade e possibilita a participação ativa no desenvolvimento de diversas atividades no decorrer do ano letivo (Sousa et al., 2018).

5.1. Atividades realizadas e trabalho colaborativo

Dia Europeu do Desporto Escolar

O Dia Europeu do Desporto escolar teve como objetivo promover uma vida ativa e saudável a todos, neste caso aos alunos.

Neste evento participaram as turmas que iriam ter aula de educação física no dia em questão. A organização deste evento ficou a cargo do grupo de educação física e cada turma passou pelas três atividades (ténis de mesa, basquetebol e badminton) disponibilizadas pelo grupo.

A atividade decorreu conforme o previsto, num ambiente de participação e de boa disposição por parte dos participantes envolvidos.

Corta-mato da EBSLM

O corta-mato, teve como principal objetivo, sensibilizar os alunos para a prática de exercício físico, promovendo a sua participação e socialização. Este ano, devido à situação pandémica, o grupo de educação física decidiu realizar o corta-mato dentro de

cada turma, não sendo, por isso, uma atividade opcional, mas em que a participação nesta atividade teve uma ponderação na nota de cada aluno.

Corta mato distrital

Nesta atividade contou com a participação dos alunos, do sexo masculino e feminino, apurados para participarem no corta mato distrital. Estiveram presentes diversas escolas do distrito do Porto. Enquanto NPES, a nossa função passou por orientar os alunos, guiando-os até à linha de partida e recolhe-los na chegada à meta. A atividade contou com uma organização à escala do evento, dado o número de participantes envolvidos. Foi mais uma experiência enriquecedora, embora não tenha sido em grande escala, devido à situação epidemiológica, foi possível ter perceção da dinâmica do evento.

Direção de turma

Ao longo do ano foi-nos possível acompanhar o trabalho de direção de turma, e todas as tarefas inerentes ao cargo, e ainda as dificuldades que lhe estão associadas. Conhecemos todos os procedimentos administrativos, preparação de reuniões entre outros relativos à turma.

O ano letivo iniciou com uma plataforma digital, GIAE, a qual aprendemos a trabalhar, no entanto, esta plataforma foi substituída, pelo INOVAR, mantendo-se até então. Através desta são escritos os sumários, a marcação de faltas, o lançamento de classificações, acesso a sínteses descritivas, aulas previstas e lecionadas, entre outras.

Esta é uma área de enorme importância na duração da PES, pois como referem Pacheco, et al. (2018), o diretor de turma assume diversas funções, entre elas de natureza burocrática, social e relações humanas no que toca aos encarregados de educação.

Desporto escolar – Basquetebol

Na fase inicial do ano letivo, tivemos conhecimento que a OC está responsável pelo grupo-equipa de basquetebol das EBSLM, fazendo com que o núcleo de PES estivesse responsável pelo seu acompanhamento.

Foi criado um cartaz promocional que fazia referência aos dias de treinos do grupo equipa de basquetebol, de forma a que todos os alunos tivessem conhecimento dos dias e horas dos treinos. Em simultâneo, com os cartazes afixados pela escola, foram também divulgadas todas as informações na página de *Instagram* do grupo de basquetebol.

Ao longo do ano letivo, nomeadamente a partir do segundo período, tiveram lugar os jogos. As escolas estiveram organizadas por séries, cada uma com três equipas. Os jogos entre equipas, decorreram na forma de concentração, ou seja, as equipas reuniam-se num pavilhão de uma das escolas e realizavam-se os três jogos em formato de todos contra todos. Decorreram três encontros em que cada equipa, tendo ficado responsável pela organização quando a concentração estava marcada para a sua escola. Assim sendo tivemos deslocações à Escola Básica e Secundária da Trofa e à Escola Secundária de Ermesinde.

Coreografia Semana da Europa

Ao longo da semana, de 9 a 13 de maio, decorreu a semana da europa. Para comemorar esta data, para além de muitas outras atividades, fui instigado pela professora responsável pelo projeto de cidadania e desenvolvimento a criação uma coreografia alusiva à respetiva semana e apresentá-la à comunidade escolar. Apesar da turma não querer expor o trabalho desenvolvido no decorrer das aulas, a coreografia elaborada pelos alunos, foi gravada e partilhada com a professora responsável, com o intuito de divulgar, posteriormente, com as restantes atividades desenvolvidas de forma a celebrar este dia.

Torneio de *StreetBasket* do 3º ciclo e secundário

O torneio de *StreetBasket* decorreu no último dia de aulas do 2º período, ao longo de toda a manhã, contando com a participação de diversos alunos, distribuídos pelos 6 anos de escolaridade que estavam envolvidos, jogando num formato de 3x3.

Nesta atividade o grupo de PES assumiu as funções de organização e gestão do evento, assim como de árbitros dos diversos jogos, juntamente com o grupo de EF.

Torneio de Voleibol do 2º ciclo

O torneio de voleibol esteve destinado aos alunos do 2º ciclo. Este evento decorreu na última quinta feira do 2º período, durante a tarde, contando com a participação de diversos alunos das várias turmas, do 5º e do 6º ano de escolaridade, cada turma apresentou duas equipas a participar. Os jogos decorreram num formato de 2x2 misto.

À semelhança do torneio de *StreetBasquet*, nesta atividade o grupo de PES assumiu funções como organização e gestão do evento, assim como de árbitros dos diversos jogos, juntamente com o grupo de EF.

Provas de Aferição do 2º e 8º ano

Ao longo do ano foram realizadas várias atividades com o objetivo de aumentar as experiências e conhecimentos no contexto escolar. Deste modo, o NPES teve a oportunidade de acompanhar o OC (à respetiva escola do 1º ciclo) nas provas de aferição, sendo esta proveniente do Ministério da Educação, contando com um conjunto de exercícios dirigidos aos alunos.

Para a realização destas provas, o aluno era possuidor de um colete com o respetivo número, de forma a manter o anonimato deste. Embora a organização das estações ficasse a cargo do professor que ia aferir. Nestas provas tivemos a oportunidade de estar diretamente relacionados com o processo de aferir os alunos.

No que diz respeito às provas de aferição do 8º ano, estas foram realizadas na EBSLM, estruturadas em duas partes e em dois dias distintos. Nestas, o NPES participou também acompanhando e observando o professor aplicador e avaliador.

A nível pessoal, considero ter sido uma experiência vantajosa, uma vez que tivemos contacto com os dois lados das provas de aferição, já que no próximo ano letivo poderemos estar ligados às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e, por conseguinte, a qualquer uma destas funções, já possuindo, desta forma, experiência no que às provas diz respeito.

Evento “Põe-te a mexer”

Ao dia 5 de abril de 2022, teve lugar no pavilhão gimnodesportivo da escola o evento organizado pelo NPES, denominado de “Põe-te a Mexer”.

Este evento surgiu após verificar, nas respectivas turmas, que os alunos estão cada vez mais sedentários. Alunos que habitualmente praticavam desporto ao longo do ano desistiram ou então abandonaram muito recentemente devido à epidemia COVID-19, não tencionando regressar à prática a curta e médio prazo, fazendo com que os níveis de aptidão física e de saúde mental, que seriam desejáveis para a respetiva faixa etária, baixassem para valores assustadores.

De forma a tentar cativar, novamente, os alunos que abdicaram de praticar desporto a nível federado ou não, e até mesmo aqueles que não praticam à mais tempo ou nunca praticaram, o evento teve o objetivo de promover a prática desportiva, em casa, sem necessidade de recurso a materiais, podendo ser realizado em qualquer lugar, a qualquer hora, dando assim, de forma acessível, acesso à prática desportiva.

O evento consistiu numa primeira parte, mais expositiva, onde foi abordado o tema da aptidão física, tal como as suas variantes e o impacto da pandemia na população. De seguida teve lugar uma aula de grupo, uma componente mais prática, onde todos os participantes estavam inseridos em exercícios simples e adaptados aos participantes podendo ser executados em casa.

A realização deste evento contou com a participação de um convidado externo à escola, com formação na área do treino, mas também com formação na área da saúde. Enquanto NPES, consideramos ser uma ideia interessante, uma vez que os alunos poderiam desmotivar ou não prestar a devida atenção, já que lidamos com os mesmos no dia a dia, tendo deste modo a presença de um convidado uma atenção especial.

De referir que este evento, contou com o apoio da direção da escola, auxiliando na divulgação junto dos professores, auxiliares e alunos, visto que o mesmo se encontrava aberto à participação de toda a comunidade escolar.

Seminário “A construção da Relação Pedagógica”

No dia 26 de abril de 2022, a biblioteca da EBSLM, acolheu o seminário organizado pelo núcleo da PES.

Este evento foi direcionado à turma que esteve envolvida no projeto (11ºB), porém encontrou-se aberto a todos os professores do grupo de EF, assim como a todos os alunos e professores que estivessem interessados.

Após o projeto ser sido selecionado, foi definida uma data para a apresentação do evento. Numa fase inicial, estava organizado para ter lugar num dia à tarde, onde a que os alunos não tivessem aulas nesse período, no entanto, devido a diversos fatores, optamos por realizar o seminário, num dia em que a turma envolvida estivesse em aula.

Após definição da data de realização, procedeu-se à organização do evento. Elaborou-se um cartaz promotor do evento, assim como convites para professores e alunos.

De forma a enaltecer o seminário, contamos com o apoio da Universidade da Maia e da comunidade escolar. O ISMAI não só apoiou como nos permitiu ofertar uma lembrança a todos os participantes no evento. A comunidade escolar, nomeadamente os assistentes operacionais, encarregaram-se da parte logística do evento, enquanto que a direção auxiliou na divulgação do evento.

Após o término e reflexão do evento foram destacados aspetos como a prontidão dos assistentes operacionais na colaboração do evento, a cedência da biblioteca para a realização do evento e do gabinete de Marketing do ISMAI, na contribuição ofertada. Ainda de salientar a presença da OC e do professor de EF. Consideramos que a atividade foi bem-sucedida, tornando-se mais uma atividade importante na nossa formação.

O facto de o EE vivenciar a preparação de um seminário, favorece o desenvolvimento de situações futuras (Bento, 2014). O facto de desenvolver capacidades adquiridas são fundamentais para a elaboração do relatório de PES, como a investigação realizada, assim como a procura científica, adaptação da linguagem ao publico alvo e a postura de orador.

Receção aos alunos do 4º ano – “Levante com Vida”

Esta atividade teve como propósito uma pequena amostra, aos alunos do 4º ano de escolaridade das escolas pertencentes ao agrupamento, das diversas atividades dos vários departamentos presentes na escola, tentando que estes alunos integrem a escola Secundária do Levante da Maia, reforçando o sentido de pertença e identidade do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia.

O NPES ficou responsável pela organização da atividade tal como a dinamização das atividades ao longo dos quatro dias de receção às turmas, tendo optado por realizar

um circuito na sala de ginástica, onde os alunos tiveram oportunidade de experienciar os trampolins, exercícios com bola e com raquetes e ainda nos espaldares. Estas atividades deveriam ser realizadas num curto espaço de tempo, tendo em geral cerca de trinta minutos para a atividade, mas na realidade correspondeu a cerca de 20 minutos, uma vez que os alunos tinham de chegar ao espaço provenientes de outra atividade, tinham de retirar o calçado e observar a demonstração dos exercícios. Pelos *feedbacks* recebidos pelos alunos, todos gostaram das atividades propostas.

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

A escola apresenta um papel primordial e indispensável no desenvolvimento e na educação dos jovens, sendo o principal objetivo da educação o desenvolvimento dos jovens ao nível da sua personalidade e enquanto cidadão. Assim, o docente está envolvido no processo de formação dos alunos enquanto cidadãos ativos na sociedade. Ser professor representa muito mais do que preparar aulas e lecionar. O professor possui um papel fundamental no meio escolar. O docente deve procurar ativamente estratégias e metodologias de forma a motivar e incentivar a aprendizagem dos alunos, auxiliando-os na aprendizagem, transmitindo conhecimento e desenvolvendo oportunidades de aprendizagem e, em conjunto com a escola, deve instruir e educar influenciando a formação do aluno (Nóvoa, 2009).

Ao longo do ano letivo, através das aulas de EF, tentamos que os alunos assimilassem valores éticos, morais e desportivos para que os possam aplicar no seu presente, no dia-a-dia, mas também para o seu futuro. Através da EF e, devido às características da disciplina, é possível manter um relacionamento próximo com o aluno, aprendendo a criar laços, promovendo o espírito de equipa, assim como o controlo de emoções e frustrações. Através destas interações os docentes são vistos como um exemplo para os alunos, pelo que é necessário ter em consideração que tudo o que dizemos e fazemos deve estar de acordo com os princípios e valores que tencionamos transmitir e estimular nos alunos.

Apesar de ser uma disciplina desvalorizada por diversas entidades, é uma disciplina que faz a diferença, não apenas pelo ensino das diversas modalidades e

conhecimento do corpo, ela engloba também valores subjacentes, como por exemplo: a melhoria da condição física, o poder de raciocínio, o controlo de emoções, o desenvolvimento da personalidade, o relacionamento social, os valores sociais, o cumprimento de regras, o respeito pelo outro, a superação de obstáculos, a cooperar e a interação com os colegas, assumindo assim, a EF, um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos alunos.

Enquanto EE, considero que o trabalho desenvolvido foi positivo, quer em aulas, quer em treino do DE, uma vez que ambas decorreram com um ambiente favorável, inclusivamente, no período fora de aulas, contribuindo positivamente para a formação individual dos alunos. Por outro, e concordando com Gomes et al. (2014), a constante participação nas várias funções desempenhadas ao longo do ano letivo, como por exemplo a lecionação de aulas, a participação em reuniões, o desenvolvimento de atividades, o acompanhamento de tarefas de direção de turma, o cumprimento de tarefas propostas pela PES e o processo de produção escrita, conduziram a uma melhor capacidade de reflexão e crítica sobre as práticas diárias, melhorando o processo de aprendizagem enquanto professor, terminando o ano letivo mais capaz de exercer a função.

5.3. Socialização profissional e institucional

O bom relacionamento e participação na escola, no que diz respeito a atividades, reuniões e espaços de convívio, são igualmente importantes para o desenvolvimento enquanto professor. Ao longo do percurso procurei demonstrar responsabilidade e autonomia, sendo objetivo, empenhado e alcançando todas as metas propostas.

A relação desenvolvida com a instituição é também importante neste processo, desde a disponibilidade com que nos acolhem e ajudam neste processo, até às parcerias com o corpo docente, principalmente com o grupo de EF.

A relação com a OC é uma das mais importantes para o EE, na forma como integra no meio escolar, a partilha de informação, o rigor, a dedicação e a sua organização contribui para o desenvolvimento do EE. Como refere Batista e Borges (2015), a OC deve deixar de ser um modelador, mas ser um co-construtor da prática envolvendo os

estudantes em práticas reflexivas adquirindo de forma substancial e prática. A própria relação com os colegas de PES tem impacto no que diz respeito à partilha e à dinâmica de grupo, assim como os momentos de reflexão contribuem constantemente para um crescimento pessoal e profissional.

Tendo em consideração as três dimensões de socialização que Resende (2011) define, no que diz respeito à dimensão pessoal, existiu sempre respeito com toda a comunidade educativa, para além de refletir e ajustar metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Em relação à dimensão para a cidadania, procurei sempre assumir um comportamento capaz de transmitir valores e cumprimento de normas aos alunos. Já na dimensão profissional, explorei metodologias ativas de trabalho capazes de auxiliar as aulas, assim como o relacionamento com os alunos. Assim, de acordo com Gonçalves e Almeida (2019), através destas dimensões, foi possível caracterizar a minha experiência, retratando os conhecimentos adquiridos, ao interagir com toda a comunidade escolar, desde docentes, a auxiliares e alunos.

5.4. A componente ético-profissional

Esta componente é orientada pelos conhecimentos que cada pessoa possui de acordo com os seus princípios pessoais e institucionais. Segundo Queirós (2014), as questões éticas são refletidas em princípios deontológicos sendo fundamentais na globalidade das profissões, mas sendo indispensáveis nas que trabalham com pessoas, sendo assim considero que o professor deve agir de acordo com um conjunto de princípios de natureza moral.

De acordo com Nóvoa (2019), é fundamental a presença de ética-profissional num diálogo com outras pessoas. O autor considera o trabalho colaborativo essencial na formação de professores com vista a reforçar a atuação dos mesmos, marcando a sua posição no que diz respeito à diferença cultural, aos valores e às experiências pessoais.

Já Caetano e Silva (2016), referem que é expectável que o professor recorra a estratégias, de forma a desenvolver métodos, a promover a formação ética dos alunos, assumindo relevância na educação e na formação de alunos contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal para o presente e para o futuro.

Ao longo do ano letivo procurei sempre apresentar uma postura pró-ativa, para além do cumprimento na íntegra dos horários das aulas, das reuniões, a assiduidade em todos os momentos e ser possuidor de planos alternativos no caso de indisponibilidade do espaço ou de material, inclusivamente da falta de alunos para a realização de determinados exercícios.

6. Desenvolvimento Profissional

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

Marcelo (2016) refere que o Desenvolvimento Profissional é concebido como sendo um processo individual, mas também coletivo, contribuindo para o desenvolvimento das competências profissionais através de experiências de cariz formal e/ou informal.

Sendo que o desenvolvimento profissional não se torna num processo fechado, mas sim complexo, em que o professor deve procurar refletir sobre as suas práticas, partilhar o seu conhecimento e cooperar com outros profissionais, não devendo o professor limitar-se ao seu conhecimento adquirido pela experiência ou vivências passadas.

Assim, o desenvolvimento profissional tem como objetivo enunciar as dificuldades e necessidades de formação contínua ao longo da profissão de professor. Desta forma torna-se possível ao professor compreender quais as suas qualidades, mas também os seus aspetos menos positivos, podendo, por isso investir na sua formação de forma a conseguir ser mais competente e a melhorar a sua qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo a capacidade reflexiva um grande peso no processo de desenvolvimento de cada professor, Mesquita e Roldão (2017) afirmam que esta capacidade em conjunto com a experiência cria fatores que melhoram a capacidade pedagógica e científica de cada um. Logo, ao longo do ano letivo, procurei transferir os conhecimentos que foram adquiridos ao longo de todo o percurso académico para a PES. Através da reflexão, procurei enquadrar estratégias viáveis de aplicar, indo de encontro com as necessidades da turma e contornando dificuldades sentidas ao longo do percurso.

De forma a existir um desenvolvimento do currículo, é necessário que o professor seja um pesquisador, procurando melhorar o contexto em que a aprendizagem ocorre, tornando-se o mesmo um investigador permanente, adaptando as exigências centrais às condições da escola e da turma, desenvolvendo soluções pedagógicas e metodológicas, que irão favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

É clara a importância da formação para além da adquirida por instituições de ensino. O professor deve ter em consideração que o processo de ensino está constantemente a evoluir, necessitando assim de se adaptar constantemente, mas ainda a necessidade de adaptar as suas práticas ao desenvolvimento da comunidade, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais estimulante e cativante para os alunos, devendo ainda adotar um pensamento “fora da caixa”, procurando constantemente novas metodologias e exercícios que estimulem o lado criativo e competitivo de cada aluno, investindo de forma continuada no seu desenvolvimento profissional (Resende et al., 2014).

Pondo isto, em contexto de PES, nem sempre é fácil criar exercícios com dinâmicas que possibilitem a motivação e a criatividade, apresentar a informação de forma detalhada e simples, o foco no importante de cada faixa etária e aptidões teóricas e práticas de cada aluno, apesar da constante procura pela informação, esta revela-se uma das dificuldades evidenciadas. A participação no grupo/equipa de basquetebol pertencente ao DE também auxiliou na construção de conhecimento e competências teórico e prático, fazendo a ponte entre professor e treinador.

Assim sendo é de elevada importância aproveitar e frequentar as formações disponibilizadas, tendo desta maneira mais oportunidades de atualizar o conhecimento. Contudo, as formações disponibilizadas, não são muitas e, por vezes, as poucas que há são em horário incompatível com outras atividades, impossibilitando a participação nas mesmas.

O NPES esteve presente numa ação de formação sobre a cidadania e desenvolvimento, realizada pela professora responsável pelo projeto na EBSLM, com o intuito de dar bases e noções acerca deste mesmo projeto. Ao longo da formação foi possível ganhar conhecimento acerca dos fundamentos de Cidadania e Desenvolvimento, como estão os domínios organizados pelos respetivos ciclos de estudo, quais as etapas a cumprir, como se realiza o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (o que se avalia e como se avalia, entre outros aspetos fundamentais. Considero, esta formação de grande relevância, uma vez que não tinha conhecimento nenhum acerca deste projeto e, ao realizar aulas sobre o tema, já possuía noções de que era então pretendido.

De salientar que a IP de um professor de acordo com Cunha et al. (2018) é desenvolvida pelos processos de aprendizagem profissional, através de participações nas

atividades escolares, sejam elas de cariz formal ou informal, numa prática social, envolvendo as suas atividades, relações e contexto como partes envolventes do seu processo. A troca de ideias entre professores, aliado com as reflexões, partilhas e participações contribuiu igualmente para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, desenvolvendo estratégias nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução.

Considero que a nível profissional e, concordando com Fialho e Artur (2018), o NPES, a OC e o SV foram imprescindíveis na construção da minha IP, auxiliando na construção de interações entre a prática e a teoria, com recurso ao diálogo, investigação e reflexão,

7. Reflexões Finais

O findar da PES representa o culminar de uma etapa fundamental, predominante e marcante na minha formação, em que os momentos de partilha e práticas pedagógicas, assim como, todas as experiências vivenciadas, traduzem o ano de PES. Este que será recordado não só como um ano de desafios, mas também de superações constantes desde o início ao fim do ano.

De acordo com Nóvoa (2017), que considera que o espaço universitário é considerado decisivo e imprescindível, no entanto, deve ser complementado com o trabalho no ambiente profissional, uma vez que a prática vem complementar os conhecimentos adquiridos no ensino superior, isto porque a autonomia e a proximidade com o contexto escolar, possibilita desenvolver conteúdos, melhorando e reforçando competências vistas como essenciais para a prática docente.

Considero ter terminado esta fase mais enriquecido por vários motivos: pelas relações construídas pelos alunos, com o núcleo de PES e com todos os professores com que lidei ao longo do ano, mas também com toda a comunidade educativa; pelas práticas pedagógicas que foram implementadas desde a fase inicial de PES, como por exemplo as reflexões realizadas diariamente. Tudo o que foi elencado anteriormente, permitiu, assim desenvolver a minha capacidade para o ensino da EF, contribuindo para a construção da minha IP. pois foram ultrapassados receios e inseguranças, procurando competências no saber científico.

Embora a PES solicite uma grande dedicação e compromisso, a participação das atividades integrantes propostas pelo grupo de EF e/ou escola, contribuíram para aumentar a experiência e contacto com as tarefas no meio escolar, uma vez que, numa fase inicial, existe o momento da transformação entre Estudante e Estudante-Estagário, onde nos apercebemos das realidades, como por exemplo a imposição de disciplina no momento da aula, o facto de ter de motivar constantemente os alunos, os diferentes níveis de densidade motora, a importância e responsabilidade no momento de avaliar, a relação com todos os membros da comunidade educativa, pela organização das UD, os planos de aula, pela gestão de recursos em termos de material e de locais com os restantes professores e pelo facto de lidar com os problemas pessoais dos alunos, enriquecendo toda a nossa formação, terminado o ano mais capazes de lecionar. Considero também que

a participação e estar envolvido em atividades como o Projeto PRESS, a Cidadania e Desenvolvimento e a Flexibilidade Curricular, vieram aumentar as minhas experiências enquanto professor, estando mais apto para o futuro.

Logo é de salientar que o conhecimento não é um percurso inalterável, mas sim um processo de aquisição, onde devemos investigar constantemente de forma a adaptar a nossa aprendizagem e experiências, não nos limitando, apenas, à informação adquirida no passado, mas também de forma constante no futuro, dando-nos, por conseguinte, a possibilidade de proporcionar aos nossos alunos aprendizagens mais inovadoras, motivadoras e enriquecedoras, cativando os alunos para a prática desportiva e a realização das aulas.

Referências Bibliográficas

- Direção-Geral da Educação (2017). *Programa do Desporto Escolar*.
- Albuquerque, A., Silva, E., & Freitas, I. V. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de Educação Física*. Edições ISMAI.
- Almeida, E. (2020). *Implementação do Modelo de Ensino Sport Education nos anos iniciais do Ensino Fundamental* Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Aparício, J., Ruiz, A., & Fraile, A. (2020). *Feedback as a key to formative assessment: a case study in the physical education practicum*.
- Balbino, H., & Paes, R. (2005). *Processo de ensino-aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. Basquetebol uma visão integrada*. Manole.
- Batista, P., & Borges, C. (2015). Professor Cooperante: Papel de Desafios no contexto Português e Quebequense. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Visão e Contextos, Edições e Representações.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. FADEUP.
- Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bracht, V. (2003). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19, 69-88.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). Rethinking Games Teaching. *Loughborough University of Technology*, 7-10.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(3), 5-8.
- Caetano, A., & Silva, M. L. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo - 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,

- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29-34.
- Cunha, Batista, P., & Graça, A. (2014a). Pre-Service Physical Education Teachers Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141-171. <https://doi.org/https://doi.org/10.2174/1875399X01407010141>
- Cunha, Batista, P., & Graça, A. (2014b). 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.
- Cunha, M. A. d., Batista, P., Macphail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240-254.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação Sumativa. *Folha de Apoio à formação-projeto MAIA*, 1-11.
- Fialho, I., & Artur, A. (2018). Aprender a ser Educador com a Prática de Ensino Supervisionada. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 12(21).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras* 8(1), 5-16.
- 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.
- Gonçalves, C., & Almeida, L. (2019). Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saude*, 42(1), 85-95.
- Gonçalves, C., Silva, M., & Cruz, J. (2017). Efeito do género, contexto de prática e tipo de modalidade desportiva sobre os valores no desporto de jovens. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 71-83

- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2ª ed.). Maia: Edições Ismai.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Deporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2013). Modelos e conceções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar*. 9-54.
- Gulten, A. Z. (2013). Am I planning well? Teacher trainees' Voices on lesson planning. In (Vol. 93, pp. 1409-1413). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.
- Júnior, A. P. D. S., & Oliveira, A. A. B. D. (2018). Estágio curricular supervisionado em Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias TT - Prática curricular supervisionada en Educación Física: cercanias con la teoria de Norbert Elias TT- Supervised Teaching Practice in Physical Education. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20.
- Lopes, B., Sousa, N., & Guimarães, A. (2016). Avaliação da aprendizagem: Uma experiência formativa com mapas conceituais. 8-18.
- Lopes, M. (2012). *Aprendizagem em Educação Física: Análise de dois modelos de ensino em basquetebol - Instrução Direta e Educação Desportiva* Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Departamento de Educação e Ensino a Distância. Lisboa, Portugal.
- Luquin, A., Hastie, P., & Perón, D. (2011). El Modelo de Educación Desportiva (Sport Education Model) Metodologia de Enseñanza del nuevo milenio. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 63-79.
- Lusquinhos, L., & Carvalho, G. (2017). O Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar (PRESSE): uma realidade em construção. *Universidade do Minho: Centro de Investigação em estudos da Criança*
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista das ciências Da Educação*(8), 7-22.
- Marcelo, C. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo - Revista de ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Martins, G., Brocardo, S., Pedroso, J., Carrilo, J., Encarnação, L., Horta, M. D., Calçada, C., Nery, S., & Rodrigues, V. (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial do Ministério da Educação e Ciência*, 1-33.

- 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.
- Matos, Z. (2017). A avaliação da formação dos professores. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 53-78.
- McKinsey, E. (2016). Faculty mentoring undergraduates: The nature, development, and benefits of mentoring relationships. *Teaching and Learning Inquiry*, 4(1).
- 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.
- Metzler, M. (2011). *Instruction Models for Physical Education* (3 ed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2017). Tema em Destaque Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Posição. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.
- Oliveira, F., Rocha, M., & Oliveira, E. (2018). Elaboração de planos de aulas para a educação física: a perseguição discente. *Caderno de Educação Física e Esporte*, 16(1), 185-192.
- Quay, J., & Peters, J. (2012). *Educação Física Criativa: Integrando Currículo por meio de projetos inovadores de educação física*. Cinética Humana.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais de Educação Física e Desporto. *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Resende, R. (2011). Responsabilidades Profissionais do Professor de Educação Física e a sua Contribuição para a sociedade actual. *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saúde*, 7-15.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*, 401-420.

- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. *Formação Inicial de Proessores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional*, 145-164.
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.
- Rosado, A., & Silva, C. (2014). Conceitos básicos sobre a avaliação das aprendizagens.
- Rufino, L., & Neto, S. (2016). Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro "Instructional Models for Physical Education". *Motrivivência*, 28(47), 290.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In Climepsi (Ed.), *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (pp. 503-539).
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and how does it Work? *JOPERD*, 69(18).
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in physical education*, 21(4), 409-418.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades*. Mayfield Publishing Company.
- Silva, C. d., & Teixeira, M. (2013). Experiencias de Pasantía Profesional: Contribuciones a la Transición Universidad-Trabajo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54).
- Silva, E. (2009). A importância do planeamento no contexto escolar. Programa Nacional escola de gestores da educação básica curso de especialização em coordenação pedagógica.
- Silva, P., Gomes, B., & Goellner, S. (2016). As relações de género no espaço da educação física e a percepção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências do Deporto*(3), 396-405.

- 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 Desporto*.
- Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 36, 85-92.
- Sousa, V., Santos, G., Oliveira, L., Rodrigues, M., & Almeida, M. (2018). A relevância do estágio para o licenciado em ciências agrárias e sua relação com a formação docente. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 16, 1-10
- Vargas, T., Morisso, M., Gonzále, F., & Sawitzki, R. (2018). A experiência do Sport Education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. *Movimento- Revista de Educação Física da UFRGS*, 24(3), 735-748.
- Viciana, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152.
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human kinetics Publishers, Inc.
- Vieira, P., Castro, M., Minderico, C., & Sardinha, L. (2016). Conceção da Plataforma Fitescola. *Risco Psicossocial: Investigação e Boas Práticas*, 17-18

Decreto-Lei nº 17/2016 de 4 de abril do Ministério da Educação. Diário da República nº 65/2016, Série I de 2016-04-04 (2016). www.dre.pt("Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio,")

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I de 2014-05-14

Anexos

Panfleto evento

PÕE-TE A mexer

**5 DE ABRIL
14H-16H**

ACEDE AO QR CODE PARA CONFIRMARES A TUA PRESENÇA



NO PAVILHÃO DA TUA ESCOLA
VEM MANTER-TE ATIVO CONNOSCO

PÕE-TE A mexer

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

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

Quantas vezes cumpriste durante os últimos 2 anos?

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

Convite Seminário

Seminário

**A CONSTRUÇÃO DA
RELAÇÃO
PEDAGÓGICA**

26 Abril

Com os professores estagiários:
Lucas Rebelo, Ricardo Velho e
Ruben Pires