

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Francisco Duarte Monteiro

N.º 038212

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/200, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha, da Universidade da Maia e coorientação do Mestre Paulo Alexandre Soares da Silva, da Escola Secundária de Penafiel.

Julho, 2022

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

Palavras – Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Educação Física; Estudante-Estagiário; Relato de experiência.

Agradecimentos

À Professora Doutora Mariana Cunha, pela maneira como me guiou, pelo empenho e disponibilidade demonstrado ao longo deste trajeto.

Ao Professor Orientador Cooperante, Paulo Silva, pelos ensinamentos, e por me dar oportunidades para errar; pela paciência; por demonstrar diferentes visões; e, acima de tudo, por ajudar no meu crescimento profissional e pessoal.

Um agradecimento muito especial a toda a comunidade da Escola Secundária de Penafiel. Por me acolherem tão calorosamente; por me fazerem sentir sempre bem-recebido; e por me proporcionarem experiências inesquecíveis.

Aos meus colegas Paulo e Guilherme, pelo companheirismo, auxílio, aprendizagens e por todos os momentos de alegria que me proporcionaram ao longo desta etapa.

Ao 10.º N, a cada aluno em particular, um obrigado por me terem ensinado tanto em tão pouco tempo.

O meu maior agradecimento aos meus pais! Que me incentivam e motivam todos os dias a ser melhor. Por lutarem todos os dias para que eu consiga alcançar os meus objetivos.

À minha avó e à minha tia. Por todos os esforços realizados, pela educação que me transmitem, por serem os meus pilares e referências.

À minha namorada, Ana Rita, pelo companheirismo, compreensão, respeito e carinho ao longo destes oito anos.

Obrigado a todos!

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada emerge no âmbito do segundo ano do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia. A componente prática - prática pedagógica, foi realizada numa escola de um concelho do distrito do Porto, com a turma de 10.º ano, com a orientação de um professor cooperante, um professor experiente de Educação Física, e uma orientadora institucional, experiente na Supervisão da Prática Pedagógica, a Supervisora. Ao longo do Relatório procurou-se refletir acerca do processo vivido pelo Estudante Estagiário e das aprendizagens essenciais adquiridas. Por isso, o relatório inicia-se com uma parte introdutória no qual é realizado um enquadramento pessoal e profissional, através da descrição das expectativas iniciais, bem como do meu percurso profissional. De seguida, é descrito o enquadramento institucional numa lente de reflexão sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, o seu enquadramento como uma atividade de ensino, a caracterização do núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, da escola cooperante e da turma lecionada. Depois, é efetuada uma descrição da prática profissional que abarca a conceção de ensino, planeamento, realização e avaliação. A participação na escola e a sua relação com a comunidade, implica a descrição das atividades desenvolvidas, do processo de socialização e atuação, bem como as considerações éticas na construção da identidade profissional. Por fim, é realizada uma reflexão final sobre as aprendizagens, percurso vivido bem como erros cometidos. A elaboração do presente documento permitiu-me desenvolver um conjunto de competências reflexivas fundamentais para a minha prática profissional futura, bem como sintetizar as principais aprendizagens, desafios e ambições futuras.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Educação Física; Estudante-Estagiário; Relato de experiência.

Abstract

The Supervised Teaching Practice emerges in the second year of the second cycle of studies in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the University of Maia. The practice component - pedagogical practice-, was carried out in a school in the district of Porto, with one 10th grade class, with the guidance of a cooperating teacher, an experienced teacher of Physical Education, and an institutional advisor, experienced in the Supervision of Practice Pedagogical, the Supervisor. Throughout the report, we tried to reflect about the process experienced by the Trainee Student and the essential learning acquired. Therefore, the report begins with an introductory part in which a personal and professional framework is carried out, through the description of the initial expectations as well as my professional career. Then, the institutional context is presented with the perspective about the importance of the Supervised Teaching Practice, its context as a teaching activity, the characterization of the core of the Supervised Teaching Practice, the cooperating school and the class taught. Then, a description of the professional practice is made, covering the conception of teaching, planning, implementation and evaluation. The participation in school and its relationship with the community, involves the description of the activities developed, the process of socialization and performance, as well as ethical considerations in the construction of professional identity. Finally, a final reflection is made on what has been learnt, the journey experienced and the mistakes made. The preparation of this document allowed me to develop a set of reflective skills essential for my future professional practice, as well as to summarise the main learning experiences, challenges and future ambitions.

Keywords: Supervised teaching practice; School placement; Physical Education; Pre-service teacher; experience report.

Lista de Abreviaturas

CLDE- Coordenação Local do Desporto Escolar

DGE – Direção Geral da Educação

EC- Escola Cooperante

EE- Estudante-Estagiário

EF – Educação Física

GDEF – Grupo Disciplinar de Educação Física

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

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

MEP- Modelo de Ensino entre Pares

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC- Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA - Universidade da Maia

Índice

Agradecimentos	<i>iii</i>
Resumo	<i>iv</i>
Abstract	<i>v</i>
Lista de Abreviaturas	<i>vi</i>
1. Introdução	<i>1</i>
2. Enquadramento pessoal e profissional	<i>2</i>
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	<i>2</i>
2.2 Expectativas iniciais.....	<i>4</i>
3. Enquadramento Institucional	<i>6</i>
3.1 A Importância da PES.....	<i>6</i>
3.2 A PES na UMAIA	<i>8</i>
3.3 A Escola Cooperante: O Lugar de Prática.....	<i>9</i>
3.4 Caracterização do núcleo da PES: Um espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	<i>11</i>
4. Prática Profissional: Do plano de análise ao da intervenção	<i>12</i>
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	<i>12</i>
4.1.1 Conceção de Ensino	<i>12</i>
4.1.2 Planeamento	<i>17</i>
4.1.3 Realização	<i>28</i>
4.1.4 Avaliação	<i>35</i>
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	<i>39</i>
5.1 Atividades Realizadas.....	<i>39</i>
5.2 Fazer aprender para lá da aula: Impactos da minha experiência e atuação	<i>41</i>
5.3 Socialização Profissional e Institucional	<i>42</i>
5.4 Componente Ético-Profissional.....	<i>44</i>
6 Desenvolvimento Profissional	<i>47</i>

6.1	Dificuldades e Necessidade de Formação: Um Imperativo para a Profissão	47
7	Reflexões Finais	49
8	Referencias bibliográficas	51

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) integra o plano curricular do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia (UMAIA) regulado pelo artigo n.º 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio. A Unidade Curricular (UC) procura integrar o Estudante-Estagiário (EE) nos contextos de docência de uma forma gradual e orientada para a propagação de conhecimentos, competências e saberes teóricos e profissionais no âmbito do ensino em Educação Física (EF), focando-se em três domínios principais: a organização e gestão do ensino e da aprendizagem; a participação na escola e relações com a comunidade e por fim, no desenvolvimento profissional. A PES é orientada pelo Orientador Cooperante (OC) e pela equipa de supervisão da UMAIA. O presente relatório é uma das componentes integradas na prática pedagógica.

O objetivo do presente relatório é desenvolver uma reflexão aprofundada da experiência em contexto de vida real de ensino na escola cooperante (EC) e refletir acerca das bases teóricas essenciais ao longo do ano, da experiência pessoal e profissional na escola em articulação com a turma, colegas, orientadores e funcionários da escola, bem como pensar nas principais aquisições e desafios que contribuíram para o meu processo de aprendizagem. Assim, o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem por objetivo permitir ao leitor uma compreensão aprofundada e refletida sobre a experiência e vivência da PES, sublinhando o desenvolvimento profissional no contexto prático, como um processo de alargamento de competências ao nível profissional, com uma lente crítica, ponderada, pensada e ética, de forma a dar resposta aos múltiplos desafios e exigências da profissão (Artigo 14.º, Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada).

Para conseguir todo o processo de articulação entre a parte teórica e a prática, a PES foi fundamental. Foi dada a oportunidade de mobilizar para prática em contexto real os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial anterior. Para que tal fosse possível de realizar foi necessária uma constante reflexão em conjunto com os colegas do PES e do OC, sendo esta baseada em responsabilidade ética, tendo por atenção os objetivos definidos. Desta forma, observo que as escolhas definidas ao longo do ano foram reforçadas com conhecimento teórico previamente adquirido, bem como as

experiências práticas que foram sendo obtidas ao longo do ano, com o OC e com o núcleo da PES. Sem faltar obviamente, a reflexão individual e de grupo, que foi constante no nosso trabalho diário e pretendendo compensar e melhorar alguma falha. Sublinha-se que o conhecimento foi sendo adquirido ao longo do ano, o que se espelhou numa adaptação constante ao contexto de ensino, numa ótica de crescimento pessoal e profissional.

Numa primeira fase, deu-se a observação das dinâmicas de ensino em EF pelo OC bem como pelo núcleo de colegas e paralelamente iniciou-se o ensino da turma do 10.º ano de escolaridade desde o início do ano letivo. Foi necessário um planeamento rigoroso e preparação das atividades em contexto escolar, constituindo um espaço para colocar em prática os conhecimentos já adquiridos, desenvolver novos saberes, ganhar novas experiências e ter contacto com o contexto de vida real.

A organização do presente trabalho encontra-se distribuído por oito capítulos principais seguindo as normas e orientações da UC e da UMAIA. O relatório inicia-se, assim, com uma parte introdutória, na qual é realizado um enquadramento pessoal e profissional, através da descrição das expectativas iniciais bem como do meu percurso profissional. De seguida, é apresentado o enquadramento institucional numa lente de reflexão sobre a importância da PES, o seu enquadramento como uma atividade de ensino, a caracterização do núcleo da PES, da EC e da turma lecionada. Depois, é efetuada uma reflexão sobre a prática profissional que abarca a conceção de ensino, planeamento, realização e avaliação. A participação na escola e a sua relação com a comunidade, implica a descrição das atividades desenvolvidas, do processo de socialização e atuação, bem como as considerações éticas na construção da identidade profissional. Por fim, é realizada uma reflexão final sobre as aprendizagens, percurso vivido bem como erros cometidos. A elaboração do presente documento permitiu-me desenvolver um conjunto de competências reflexivas fundamentais para a minha prática profissional futura, bem como sintetizar as principais aprendizagens, desafios e ambições futuras.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

A minha ligação com o desporto, embora não federado, iniciou-se bastante cedo. Nas minhas memórias mais remotas, recordo-me de, com apenas seis anos, participar nos torneios realizados pelas freguesias ou associações municipais. No entanto, por decisão

dos meus pais, naquele momento o meu futuro passaria pelas artes, a representação e a música.

A minha família mais próxima, no auge da sua juventude, esteve sempre ligada ao desporto. Na minha infância, passei algumas horas a ver o meu pai, madrinha e tio a participar em torneios de futebol. Os familiares anteriormente mencionados juntamente com a minha professora de EF do sétimo ano foram os primeiros e certamente os mais influentes na minha escolha de estilo de vida ativo.

O meu primeiro verdadeiro contacto com o desporto surgiu aos 13 anos e, a partir daí, nunca mais parou. Neste intervalo de tempo representei várias equipas como jogador de futebol em locais como São João da Madeira, Castelo de Paiva, Vila Nova de Gaia, Marco de Canavezes, e, mais recentemente, Cinfães. Ainda na vertente do futebol, assumi a função de treinador principal de uma equipa sub-8 e treinador de guarda-redes do escalão de iniciados.

Aliado a estas vivências desportivas, a área do ensino foi ganhando um relevo substancial na minha vida. Muita dessa influência deve-se à grande admiração que ganhei pela minha professora do 7.º ano, mas também pelas minhas experiências enquanto treinador.

Desde então, percebi que o meu futuro passaria por algo ligado ao desporto, contudo, faltava descobrir a especialização, em que a minha dúvida centrava-se entre o ensino e o alto rendimento. Ingressei na licenciatura sem um objetivo claro e bem definido. No entanto, no seu término, foi altura de definir novos objetivos e desafios, tendo optado por frequentar o MEEFEBS, da UMAIA.

A decisão pela área do ensino prendeu-se ao motivo de ser uma profissão que necessita de qualificação profissional para exercer, enquanto o alto rendimento é possível de alcançar através de um conjunto de curso e formações.

A primeira preferência para a realização da PES foi uma escola localizada na zona de Penafiel, porque é vantajosa em termos de localização geográfica, apresenta uma boa qualidade nas suas infraestruturas e para continuar a acompanhar um dos meus colegas do 1.º ano do curso nesta caminhada.

Todo o percurso anteriormente relatado, moldaram muito o cidadão que sou atualmente. Nas modalidades coletivas, adquiri competências como trabalho em equipa, cumprimento de regras, comunicação e superação.

Por último, saliento a enorme importância da minha formação, licenciatura e 1.º ano de mestrado. No presente reconheço o grande valor que todas as UC aportaram

pessoal e profissionalmente.

2.2 Expectativas iniciais

Após a conclusão do primeiro ano de MEEFEBS, segue-se no segundo ano a PES numa escola cooperante (EC) do ensino secundário, que decorreu no decurso de um ano letivo (2021/ 2022).

Assim, a PES é um processo que abrange uma componente tanto teórica como prática, sendo que proporciona o desenvolvimento de diversas competências fundamentais, nomeadamente a formação da educação, a formação nas didáticas específicas de ensino, formação ética e cultural bem como a iniciação à prática profissional que combinada com a prática supervisionada (Decreto de Lei n.º 79/2014).

A PES é fundamental porque coloca à prova as competências teóricas anteriormente adquiridas no ano anterior na UMAIA, e, que posteriormente, são colocadas em prática em contexto de vida real com diversas novas variáveis, possibilidades, desafios e dificuldades que são desconhecidas e incontroláveis (Resende et al., 2020).

Nesta medida, a PES é um momento que gera enormes expectativas nos alunos e que assume um particular interesse na formação dos professores por ser uma etapa de convergência, de confrontação entre os saberes teóricos da formação inicial e os saberes práticos da experiência profissional e da realidade social do ensino (Piéron, 1996).

Tal como os restantes estudantes do mestrado, todos passamos pela fase de seriação e de colocação nas escolas da rede de escolas cooperantes da PES, no qual colocámos cada escola por ordem de preferência. Tal como supramencionado, a ESP foi a minha escolha prioritária e primária, pelas suas vantagens já mencionadas e descritas, constituindo a minha primeira expectativa.

Devido à pandemia COVID-19, foram experienciados um conjunto de fatores nunca vividos, que conseqüentemente elevou os níveis de ansiedade e de receio relativamente ao meu desempenho e prestação enquanto EE. Contudo, considerando as dificuldades supramencionadas, acreditei sempre que seria possível superar os desafios através da criatividade, dinamismo, reflexividade, cooperação e colaboração, tolerância e ser recetivo a críticas construtivas. Logo, as expectativas enquanto EE passaram por ser competente, pontual, assíduo, responsável, organizado, eficiente e eficaz no ensino. De

acordo com Roldão (2005), o professor é distinguido das demais profissões pelo ato de ensinar, sendo que o conceito de ensinar pode ser definido de duas formas. Por um lado, a postura mais tradicional relacionada com um professor transmissivo e por outro lado, uma parte mais pedagógica relacionada com os saberes.

Inicialmente, apesar de bastante ambicioso, eu expectava que fossem cometidos erros, tais como uma má gestão de tempo em sala de aula ou do próprio clima e ambiente em aula, falta de conhecimentos relativamente a determinadas técnicas e não compreender a origem dos meus erros. Ao longo do ano, fui ganhando a noção que nem todas as expectativas seriam confirmadas. Nesses momentos, foi necessário lidar com as situações, emocional e psicologicamente, enquanto parte do processo de aprendizagem e característico desta fase académica e profissional.

Nas situações descritas anteriormente, conforme perspectivava, o auxílio do OC foi essencial para me orientar, aconselhar, bem como para me corrigir os erros, de forma que fosse possível evoluir positiva e gradualmente enquanto futuro professor.

No que toca aos contextos fora de aula, absorvi muito da experiência do OC. A título de exemplo, compreendi os procedimentos envolvidos durante as reuniões de conselho de turma; percebi a estrutura e a forma de redigir as atas de reuniões; constatei a sua capacidade de trabalho de equipa; e aprofundei conhecimentos na área do desporto escolar.

Desde o primeiro momento que a EC me surpreendeu positivamente. Desde as condições fornecidas aos alunos, o ambiente entre a direção, docentes e funcionários constituem uma mais-valia para o crescimento dos alunos que frequentam esse estabelecimento. Logo, um dos meus objetivos durante a PES foi o de me integrar nos projetos educativos da escola, participar nas diversas atividades que envolvem o desporto e usufruir de todas as condições, tanto ao nível das infraestruturas como ao nível material, para que as aulas lecionadas por mim decorressem com a melhor qualidade e segurança possível.

No que toca às aprendizagens com os alunos, tal como expectava, consegui ter a capacidade de transmitir os conhecimentos teóricos e práticas adquiridos ao longo da minha formação académica e profissional. Os alunos constituíam o grupo com quem mantinha maiores expectativas, seria com eles que passaria grande parte do meu tempo, sendo que estive exposto a grandes desafios e dificuldades. Contudo, foi com os mesmos que mais evolui tanto a nível profissional como a nível pessoa. Assim, a minha intervenção enquanto EE, constituiu uma oportunidade e um espaço para o

desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos da instituição. Para além deste lado educativo, outro objetivo que concretizei, foi o de os alunos sentirem a minha presença enquanto EE, como uma figura que potenciou e estimulou os seus crescimentos e como uma pessoa que marcou os seus percursos educativos positivamente, tal como eu recordo da minha própria experiência pessoal.

Para terminar, devo salientar os colegas que embarcaram nesta experiência comigo. Assim, um dos EE é um colega com quem tinha uma relação escolar de alguma duração, desde a licenciatura e durante o mestrado. O outro EE foi a primeira vez que trabalhamos juntos. Com ambos, trabalhei de forma respeitosa, estabelecemos uma relação ~~harmónica~~ cooperativa no desempenho de todas as tarefas.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A Importância da PES

Inicialmente, no que diz respeito à integração da PES na minha vida profissional, considero que foi uma fase que teve como objetivo me orientar e auxiliar o seu processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de competências e conhecimentos numa base de reflexão constante. Assim, de acordo com Sá e Carreiro da Costa (2017), esta fase é exigente pelas múltiplas exigências tanto pessoais, como profissionais, sociais e institucionais. Nesta fase existe uma confrontação da passagem do contexto formativo e teórico para um contexto de vida real, a escola, com alunos reais (Cunha, 2008). Esta etapa é composta por múltiplos desafios exigentes a nível emocional pela exigência de se conceptualizar por um lado como EE e ao mesmo tempo como professor – assim, é uma etapa no qual se assumem e se definem novas tarefas e papéis profissionais com múltiplos desafios subjacentes, no qual podem existir desafios a níveis da identidade profissional (Flores, 2010).

A PES foi fundamental e transformadora na construção da minha identidade enquanto professor de EF, pautado por um ano de formação tendo sido sentido como um espaço não apenas de aprendizagem, mas também de reflexão aprofundada dos seus processos e dinâmicas subjacentes (Albuquerque et al., 2015). Mais, este ano permitiu-me desenvolver competências em áreas muito específicas e especializadas, através do contacto com a vida real. Adicionalmente, é uma fase muito importante porque me possibilitou diminuir a distância entre os saberes teóricos, ao aproximar-me da prática,

através da construção de significados, perspectivas e conhecimentos através da conexão com diferentes contextos e diferentes pessoas (Gomes et al., 2019).

Assim, considero que o papel do OC e da professora supervisora (SV) foi fundamental, pois constituiu uma base de apoio neste processo de integração, sendo que estimulou a minha aprendizagem, potenciando os meus conhecimentos, apelando à fundamentação teórica e capacidade de reflexão nesta fase de contacto com a realidade (Pelozo, 2007).

De acordo com Alarcão & Roldão (2008), o processo educativo do professor de EF é efetuado sob supervisão pedagógica, sendo que ocorre essencialmente em dois domínios. O primeiro domínio diz respeito à monitorização da prática pedagógica e o segundo domínio é interpessoal, sendo que se encontra reservado à parte reflexiva e experimental na ação.

Pelo exposto, a PES é extremamente relevante, tendo como objetivo principal e geral a formação de professores, constituindo um espaço de novas aprendizagens, ao qual o EE desenvolve competências fundamentais para a sua prática profissional no futuro e, acima de tudo, para a sua atividade profissional docente (Albuquerque et al., 2015). A PES possibilita o desenvolvimento da capacidade de refletir, analisar e compreender o ambiente de trabalho, que é fundamental para o futuro profissional dos professores (Gomes et al., 2019). Tal como mencionam Alarcão & Tavares (2003), a abordagem reflexiva, de natureza construtiva, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e recreativa.

Por fim, a PES constitui um lugar de reflexão durante o desenvolvimento do EE bem como uma oportunidade de ter contacto com uma componente mais prática de forma a desenvolver um conjunto de saberes e conhecimentos, de forma a intervir especificamente em determinadas questões (Resende et al., 2020).

No que toca às oportunidades de aprendizagem, de acordo com Seabra et al., (2016), a PES é conceptualizada como um processo dinâmico, complexo e que abarca múltiplas dimensões, sendo que constitui uma forma de aprender e uma oportunidade para o desenvolvimento profissional através da interação social em contexto escolar. Assim, o EE tem uma postura ativa de pensamento, motivação e valorização que se reflete no seu comportamento e ação. Esta visão sublinha a importância da formação, estimulando a reflexão aprofundada do contexto de vida real no momento da prática, de forma a avaliar os comportamentos e pensamentos a ser estimulados (Zeichner, 1994).

Um dos pontos mais importantes da PES passou por compreender a necessidade de formação, através da identificação e reflexão das minhas próprias dificuldades e áreas de desempenho que gostava de melhorar, crescer e ser mais competente. Considero que só foi possível compreender esta necessidade de formação, pela experiência do PES e por me ter proporcionado um contexto de vida real, no qual aprendi a aplicar os conhecimentos teóricos antes adquiridos.

3.2 A PES na UMAIA

A UC da PES do MEEFEBS da Universidade da Maia é orientada pela legislação específica do artigo n.º 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio. A UC é constituída por uma componente prática, a prática pedagógica, e por uma componente teórica, o RPES. Após a finalização da PES, os alunos concluem o curso e obtêm a habilitação profissional de professores de EF (Resende et al., 2020).

A PES na UMAIA, surge no segundo ano de MEEFEBS e oferece a oportunidade a todos os seus estudantes mobilizarem o conhecimento que adquiriram ao longo da sua formação. Ao mesmo tempo, a UMAIA assume a importância da PES “reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Assim, tem o objetivo central de integrar o EE em contexto de docência, progressivamente e através da estimulação de um conjunto de competências, saberes e conhecimentos ao nível profissionais no âmbito do Ensino em EF, tendo três áreas de desempenho:

- (a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- (b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- (c) Desenvolvimento Profissional;

Através da PES, experienciei novas aprendizagens e realidades. Esta prática concedeu também um desenvolvimento de uma forma sustentada. Para que isso ocorresse, foram aplicados novos modelos de ensino (Metzler, 2011) que, por vezes, têm de ser alterados, dado que nem sempre decorrem da forma esperada. Através deste método de trabalho, melhorei diariamente as minhas capacidades de ensino, na medida em que tive a possibilidade de reconhecer, trabalhar e corrigir os erros eventualmente cometidos, de uma forma construtiva, tendo sempre por objetivo final a evolução pessoal.

A UMAIA trabalha articuladamente com duas entidades essenciais na formação dos seu EE: o professor OC, na escola, e o professor SV, docente do ISMAI. O trabalho realizado teve por base um acompanhamento personalizado e monitorizado de uma forma contínua com os EE. Ou seja, existiu um estabelecimento de protocolos com escolas, na qual existe a seleção de um professor de EF com experiência e disponibilidade para acompanhar os EE num núcleo de estágio, o OC (Resende et al., 2020) que orienta e sustenta o trabalho desenvolvido pelo EE. No que diz respeito às atividades obrigatórias, Resende et al., (2020) defendem que devem ser realizadas na escola atividades de lecionação, de departamento curricular/grupo, curricular, de direção de turma, de desenvolvimento de um seminário, de atividades de desporto escolar e finalmente atividades que envolvam a organização de um evento anual na escola.

3.3 A Escola Cooperante: O Lugar de Prática

A EC é o local onde convergem as culturas dos estagiários, alunos e demais professores (Lima et al., 2014). A EC, foi criada em 1960, inicialmente com o nome de Escola Industrial de Penafiel. Foi construída na propriedade deixada por testamento à Santa Casa da Misericórdia de Penafiel pelo Dr. Alves Magalhães. Posteriormente, a rua onde se situa a escola ficou denominada de Rua Dr. Alves Magalhães. Em 2010 a escola sofreu uma remodelação com o intuito de melhorar as condições de toda a comunidade escolar como os alunos, professores e funcionários.

No que diz respeito à organização das infraestruturas, a EC é constituída por um pavilhão, uma sala de ginástica, dois courts exteriores de ténis, um campo exterior que serve às modalidades de futebol / andebol e em protocolo com a Câmara Municipal de Penafiel tem a oportunidade de usufruir de um campo sintético e uma pista de atletismo. Estas infraestruturas proporcionam aos alunos e professores ótimas condições para a prática de ensino da educação física.

Em relação à organização e constituição da equipa educativa foi formada por 169 professores, sendo que 16 eram do grupo de educação física. Neste grupo, destaco o professor representante do Departamento de Expressões, sendo de sublinhar o acolhimento e disponibilidade de todos os professores em qualquer situação.

A EC tem como ambição promover uma qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, proporcionando percursos de qualidade e diferenciados para cada

aluno. Pretende-se, assim, o desenvolvimento pessoal, de cidadania e profissional do aluno, permitindo que este dê resposta aos desafios do século XXI.

No que diz respeito à caracterização da turma, denominada de residente, para desenvolver a minha PES, foi-me atribuída a turma do 10.º N durante todo o ano letivo. De forma a obter uma caracterização mais detalhada e pormenorizada, cada aluno recebeu um questionário no qual foram recolhidas informações como a idade, data de nascimento, freguesia de residência, número de telefone, agregado familiar, o grau de parentesco do encarregado de educação, a sua idade, profissão, habilitações literárias, morada e contacto.

Adicionalmente, relativamente aos alunos foram questionados acerca de problemas de saúde, medicação, alergias, historial de hospitalizações, historial de doenças na família, horário e rotina de sono, distância de casa para a escola, forma de deslocação, número de refeições por dia, o consumo de bebidas alcoólicas bem como os hábitos de tabagismo, a disciplina preferida, a profissão que gostariam de ter no futuro, a forma de ocupar os tempos livres, o interesse em educação física, as modalidades desportivas preferidas, historial de prática desportiva e a sua frequência semanal e por fim, sugestões para o professor de educação física de modalidades desportivas para as aulas.

Esta turma foi constituída por 27 alunos, 23 alunos do sexo feminino e quatro alunos do sexo masculino. Em relação às idades, estas variavam entre os 14 e os 16 anos de idade. Mais de metade da turma não pratica qualquer desporto fora da escola, apenas oito alunos são praticantes de atividades desportivas. No que diz respeito à área de residência, todos os alunos habitam dentro do Concelho da EC. Complementarmente, a turma caracterizou-se, sobretudo, pelo empenho, interesse, pontualidade e educação, apresentando-se sempre sociáveis, comunicativos e disponíveis para ajuda na lecionação das aulas. As informações adicionais que faltam serão omitidas de forma a proteger a identidade e confidencialidade dos alunos: número de telefone e data de nascimento. Das informações recolhidas, uma das mais importantes correspondeu à experiência de frequentar atividades desportivas, sendo que existiram 21 alunos sem prática recorrente. Assim, penso que foi importante no planeamento das aulas, juntar alunos com mais e menos experiência desportiva, de forma a estimular a aprendizagem e a potenciar o interesse pelo estilo desportivo. Assim, podemos observar que a PES ocorreu num contexto ecológico complexo e com múltiplas relações: a escola, o departamento de EF, a turma dos alunos, os recursos educacionais e o grupo de EF.

De modo a complementar a minha formação profissional, foi dada a oportunidade de lecionar duas aulas a uma turma do 5.º ano da Escola Básica próxima da EC. Esta turma foi constituída por 22 alunos, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Nas duas aulas lecionadas, fui acompanhado pela professora titular da turma, que desde o início demonstrou disponível para me auxiliar.

Apesar de reduzida, foi uma experiência muito enriquecedora do ponto de vista comportamental. Em comparação aos alunos do 10.º ano, estes demonstraram maior motivação e empenho o que facilitou a minha tarefa.

3.4 Caracterização do núcleo da PES: Um espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

O núcleo da PES é constituído por dois colegas de curso e pelo OC, integrando uma base fundamental ao longo do ano letivo e do processo de PES. Neste espaço encontrei a oportunidade de partilhar dúvidas, receios, aprendizagens e, acima de tudo possibilitou a partilha de diferentes problemas e desafios e o seu debate crítico e construtivo. A possibilidade de partilhar e vivenciar esta etapa com os colegas EE constituiu uma experiência enriquecedora a múltiplos níveis.

Saliente-se o respeito mútuo entre os três, a capacidade de escuta ativa entre o núcleo, a consideração pelas diferentes e diversas opiniões, bem como o auxílio em cada momento e etapa ao longo do ano letivo. Assim, considero a partilha de aprendizagens e o próprio núcleo como um dos pontos-chave do desenvolvimento de novos saberes ao longo do ano letivo. Considero que a possibilidade de ter dois colegas de PES permitiu-me a partilha de conhecimentos, experiências e saberes, tanto a nível pessoal como profissional, no qual trabalhamos nos mesmos projetos e observámos as aulas uns dos outros, em que demos feedback uns aos outros e salientamos pontos importantes a mudar e os pontos positivos já desenvolvidos enquanto EE.

Neste núcleo, encontra-se ainda o OC que nos transmite toda a sua experiência, liderança, conhecimentos e, acima de tudo, compreende e aconselha nas ideias e estratégias. Adicionalmente, auxiliou-me e influenciou o desenvolvimento da minha identidade profissional, através do seu apoio incondicional e por me ter possibilitado um espaço de aprendizagem, a nível pessoal e profissional. Com efeito, o OC “deve contribuir para o desenvolvimento profissional do professor em formação, trabalhando com ele as competências e as ferramentas para ensinar: negociação, técnicas pedagógicas, gestão da

turma, tratamento dos erros, avaliação, orientação, conhecimento do funcionamento da escola, relações com os pais e encarregados de educação” (Albuquerque & Castro, 2015, p.255).

4. Prática Profissional: Do plano de análise ao da intervenção

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de Ensino

Antes de refletir sobre as concepções de ensino em EF, torna-se importante definir a disciplina de EF. É uma disciplina integrada no plano educativo do Ensino Português. De acordo com Bento (2003), a disciplina de EF constitui um processo unitário, metódico e delineado tanto de formação como de educação desportiva, sendo que representa um processo racional, intencional de tornar acessível aos jovens que frequentam o contexto escolar a aprendizagem de conhecimentos e capacidades da cultura física (Carreiro da Costa et al., 1996). Assim, a EF é uma disciplina acessível a crianças e jovens que frequentam o ensino português obrigatório, sendo que tem por objetivo fornecer um leque de diversas modalidades e atividades desportivas bem como estimular o desenvolvimento motor, físico e psicológico, promovendo uma atitude responsável em contexto social e em interação com os outros.

O ensino da disciplina de EF deve ter em consideração o espaço no qual decorre a aula, deve ser adequado às atividades planeadas, com os recursos e materiais necessários num local apropriado e limpo, a aula deve atrair os alunos, ser planeada previamente e organizada, as atividades desenvolvidas e planificadas devem estimular e desafiar os alunos numa lente de crescimento, deve também permitir que os alunos ganhem gosto e interesse pela área da educação física e por fim, deve-se estimular à competição entre os alunos para que desenvolvam competências de saber ganhar e perder bem como a importância do trabalho em equipa. Adicionalmente, a aula de EF deve estimular a disciplina e postura crítica do aluno, deve constituir um espaço de curiosidade e criatividade e facultar saberes e conhecimentos úteis para o futuro.

O papel do professor de EF é de apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, sendo responsável pela construção do seu papel enquanto futuro profissional bem como construir o seu papel de aluno, desenvolver uma metodologia que permita a aquisição de

conhecimentos por parte dos alunos bem como dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos (Darido, 2012).

Crum (1993) afirma que a EF deve ser planejada e desenhada de forma a acrescentar valor aos alunos, como um contexto de vivência de experiências agradáveis e prazerosas para os alunos. Assim, o ensino em EF deve fornecer aos alunos um contexto construído, num equilíbrio entre um planejamento rigoroso das aulas por parte do professor numa estimulação de atividades prazerosas, competitivas e de realização. Assim, e inspirado pelas lentes de Crum (1993), sinto que a minha concepção de ensino em contexto de EF passa por desenvolver aulas com temáticas interessantes e estimulantes para os alunos, que potenciem a sua aprendizagem e crescimento, que lhes permita desenvolver um conjunto de competências essenciais para o contexto profissional e pessoal, capacidade de execução motora, habilidade para gestão de problemas e conflitos. Nesta medida, senti necessário fornecer uma estrutura planejada com alguma flexibilidade nas regras, de forma a criar um clima e ambiente em contexto de aula agradável e no qual os alunos se sentissem confortáveis e motivados.

Assim, também procurei que o meu papel enquanto EE não fosse supérfluo e evitei de ter apenas a função de organizar as aulas. Foi importante compreender que a essência da EF não é “aprender para mover”, mas antes “mover para aprender”, ou seja, é através da prática que a aprendizagem é construída (Crum, 1993).

Tal como mencionei, um dos pontos essenciais é a estrutura da aula através do seu planejamento, reflexão de objetivos de aprendizagem e atividades, de forma a providenciar um contexto estimulante aos alunos e agradável.

No entanto, tive, também, sempre em consideração o documento das Aprendizagens Essenciais em Educação Física do 10.º ano, em que este menciona que deve ser realizada uma revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo dos dois ciclos anteriores. Para além disso, foi tido em consideração o Projeto Educativo da EC. Segundo as suas linhas orientadoras, os professores não devem apenas garantir os bons resultados académicos, mas também emocionais, intelectuais e éticos. No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, procurei dinamizar a participação dos alunos em todas as atividades, contribuindo de forma ativa na organização das tarefas organizadas pelo Grupo Disciplinar de EF.

Pelo exposto, em cada aula também senti a necessidade de através destas lentes, de conhecer e aprofundar alguns modelos de ensino, que me permitiram desenvolver uma abordagem mais específica e alinhada com os meus objetivos de aprendizagem. De

seguida, serão mencionados os modelos de ensino bem como a forma como foram aplicados nas modalidades desportivas lecionadas.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

De acordo com Silva et al. (2017), existem diversos modelos de ensino, uns mais centrados no professor e outros centrados nos alunos, nos quais é necessário equilibrar entre as necessidades educativas dos alunos em termos de apoio ao mesmo tempo que se promove a sua autonomia em contexto desportivo de uma forma positiva, permanente e benéfica (Ramos et al., 2014). O envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e de ensino é fundamental e não deve ser ignorado (Rink, 2001). Os modelos que trazem os alunos para o centro da aprendizagem procuram estimular a sua autonomia, trabalho de equipa e capacidade de resolução de problemas (Dezordi et al., 2021).

Adicionalmente, Metzler (2011) defende que um modelo fornece um plano geral e uma abordagem consistente e coerente para aprender e ensinar, elucida as prioridades nos díspares domínios de aprendizagem e as suas interações, fornece uma ideia central para o ensino, consente ao professor e aos alunos perceberem o que está a acontecer e o que irá acontecer futuramente, permite uma estrutura teórica única, é fundamentada e suportada na investigação científica, permite uma expressão teórica aos professores, possibilita a ligação entre o ensino e a aprendizagem seja averiguada, proporciona uma avaliação válida das aprendizagens e simplifica a toma de decisão do professor na estrutura selecionada e conhecida.

Cada vez mais é exigido dos alunos que tenham características como o sentido de responsabilidade, comprometimento e autonomia e que sejam capazes de se adaptarem aos desafios, riscos e oportunidades do seu contexto. Nesta medida, não é lógico as escolas e as abordagens de ensino e aprendizagem não estimularem tais competências, em que cada vez mais são implementadas abordagens e metodologias que envolvam o aluno no processo (Pill et al., 2012) e que considere as suas necessidades específicas, motivações e dificuldades.

Durante a PES, tive em particular atenção este aspeto ao realizar os questionários iniciais, bem como no final do primeiro período, para conhecer melhor os alunos que constituíam a turma residente, as suas especificidades, interesses e motivações.

Serão apresentados os modelos de ensino aplicados ao longo da PES: o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Ensino entre Pares (MEP), o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

No que diz respeito ao MID, Nascimento et al. (2009) propõem que se baseia em estratégias de ensino formais e explícitas, no qual o controlo e monitorização das atividades é realizada pelo professor, sendo um modelo importante quando se abordam modalidades mais técnicas, em que é necessário o professor explicar de forma clara e objetiva aos alunos, embora não forçosa, mas sim proposta aos discentes, sendo considerado o modelo mais diretivo. Araújo (2017), refere que o MID de (Rosenshine (1979) tem sido utilizado a nível mundial. É um modelo considerado como unidirecional ancorado nas teorias comportamentais da aprendizagem (Vanderstraeten, 2002), no qual o processo de ensino é focado no professor. O professor é responsável e líder de todo o processo de ensino, sendo que os alunos têm um papel mais passivo e com pouca autonomia (Hastie, 2011).

O MID considera cinco etapas de ensino (Gaspar et al., 2008):

(a) a introdução e revisão que fornece e permite obter uma perspetiva global e os objetivos, em que a função do professor é motivar os alunos e a turma, explicando a técnica alvo de aprendizagem, os objetivos a atingir bem como a sua relevância;

(b) a apresentação que implica exemplificar as atividades planeadas da UC, bem como demonstrar a forma correta de execução, em que o professor fornece a prática guiada e estruturada, existindo a possibilidade de ser em grupos ou individualmente;

(c) a prática guiada envolve uma monitorização da atividade, em que o aluno desenvolve as suas capacidades de autonomia, supervisionado pelo professor, que realiza uma avaliação formativa sobre o desempenho do discente;

(d) a prática independente do aluno envolve monitorização, feedback e trabalho em equipa, em que o discente é autónomo.

O MEP procura estimular a construção de conhecimento e competências através dos colegas, ou seja, são os alunos que providenciam as regras e instruções diretamente aos seus colegas. Existem, dois grupos: um grupo de “tutores” e um grupo de alunos. O grupo de “tutores” tem por objetivo desenvolver competências de responsabilidade, ensinar determinados saberes e técnicas através da colaboração (Farias et al., 2017).

Assim, este modelo permite que os alunos sejam mais ativos no processo de aprendizagem, e, conseqüentemente fiquem mais motivados e responsáveis. O clima de aprendizagem é positivo e favorável, os alunos encontram-se mais motivados o que

resulta numa maior satisfação e melhor desempenho (Costa, 2015). É um modelo caracterizado por elevados níveis de envolvimento por parte dos alunos, contudo, é necessário considerar que existem fatores que podem impactar a sua eficiência – idade dos alunos, conhecimentos técnicos, motivação, disponibilidade, capacidade de ensino. Como estratégia, o professor pode treinar os alunos atentadamente através da explicação dos objetivos traçados bem como técnicas de ensino (Dezordi, 2021).

O MED tem como objetivo tornar os alunos mais autónomos e responsáveis pelas suas aprendizagens, em que as atividades e conteúdos programáticos devem ser validados, autênticos, com significado para os discentes estimulando a prática na área do desporto a curto, médio e longo prazo (Mesquita, 2012).

Assim, o MED defende que ao permitir aos alunos um contexto pedagógico rico e autêntico em contexto da EF, será possível desenvolver competências ao nível desportivo e estimular o desenvolvimento de alunos entusiastas e cultivados (Siedentop, 1994). No que diz respeito às competências, o objetivo é estimular o desenvolvimento de competências técnicas e táticas que possibilitem os discentes a envolverem-se no jogo e na competição de uma forma positiva e satisfatória. A importância do desenvolvimento de alunos entusiastas passa pela compreensão de um conjunto de regras, valores e práticas fundamentais no contexto da EF, evitando o desenvolvimento de más práticas desportivas. Adicionalmente, é fundamental que os alunos ganhem um entusiasmo e paixão pelo desporto como uma parte integrante de um estilo de vida saudável (Siedentop, 1994).

O MED procura providenciar aos discentes um contexto de aprendizagem autêntica, no qual a aprendizagem completa de novos conteúdos seja possível e mais importante para que as suas experiências em contexto de sala de aula sejam importantes, relevantes e modificadoras. De forma a atingir os objetivos, supramencionados, é fundamental que os alunos tenham tempo suficiente para experienciar a modalidade desportiva, e como tal é importante que a UC seja mais longa para que todos os conteúdos programáticos essenciais sejam abordados e desenvolvidos (Hastie, 1998).

Igualmente, o MED a nível instrucional, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, em que é fundamental que o professor adapte a sua postura e linguagem de forma a ir de encontro às necessidades dos alunos, no qual o professor passa de uma postura de controlo para uma posição de gestão, no qual os alunos são estimulados a desempenhar um conjunto de papéis, tarefas e funções, de forma a desenvolver

competências de cooperação ao ensinar os colegas. O aluno constrói assim, o seu processo de aprendizagem (Alexander et al., 1998).

Siedentop (1994) sublinha a importância do papel ativo do aluno na organização das tarefas e responsabilidades, ou seja, os alunos constituem um recurso para o professor, como uma estratégia instrucional informal e implícita, em que os alunos também assumem funções durante as aulas. O objetivo desta abordagem é de desenvolver o sentido de autonomia, responsabilidade e cooperação. O aluno deve assim refletir acerca deste processo de aquisição de conhecimentos e competências. O aluno deve ser capaz de reconhecer os seus próprios processos de aprendizagem, pois a construção de uma equipa implica a aprendizagem de competências de liderança, gestão de papéis e interesses numa articulação constante dos objetivos gerais da equipa (Siedentop, 1994).

Siedentop (1994) organiza o modelo em seis características principais, que devem ser abordadas em contexto escolar. Essas características são: (a) Época desportiva; (b) Filiação; (c) Competição formal; (d) Estatística; (e) Festividade e (f) Evento culminante.

O MAC promove a socialização espontânea entre os alunos, através de atividades em EF, sendo útil quando os professores procuram que os alunos participem ativamente no processo de aprendizagem. É um modelo que defende o uso de grupos pequenos, que trabalhem em equipa de forma a elevar as suas aprendizagens, recorrendo uns aos outros (Johnson & Johnson, 1999, p.72). Metzler (2011) também define este modelo como: “*alunos aprendem com, por e para os outros*” (p.252), sendo um modelo que reforça a aprendizagem, ensino, conteúdo e contexto (Casey & Dyson, 2012).

Slavin (1983), defende que o MAC se baseia em três conceitos-chave: (1) Recompensas para as equipas: permitir que o conhecimento adquirido por cada equipa se reflita em conhecimento geral no final da atividade; (2) Contabilização do individual: perceber que o desempenho individual terá de se traduzir em rendimento de equipa. (3) Igualdade de oportunidades para o sucesso: Os menos habilidosos aprendem com os mais e vice-versa.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é a primeira tarefa do professor, existindo primeiro a sua criação e depois implementação na realidade (Bento, 2003), sendo que assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A alta complexidade do planeamento em EF deve-se à grande quantidade de fatores que influenciam este processo (Viciania & Mayorga-Vega, 2018). O processo de planeamento impõe que os professores de EF respeitem a organização dos objetivos numa hierarquia, que acompanha o critério do geral para o específico. Este alinhamento através de padrões, nacionais ou locais, é proposto a fim de organizar a aprendizagem, de acordo com os padrões elaborados por cada governo, o que garante uma adequação do planeamento à sociedade (Viciania & Mayorga-Vega, 2018).

Quina (2009) defende um o modelo geral do processo de planeamento e apresenta um conceito global das fases e tarefas ao longo do processo de planeamento. Em primeiro lugar, considera-se a *caraterização do local* onde as aulas vão ser lecionadas, sendo importante perceber se existe um programa pré-definido, quais são as condições dos materiais e recursos disponíveis e se são suficientes para todos os alunos. As questões temporais são também fundamentais, como o número de aulas por semana/mês/ano, bem como o número de aluno em sala de aula. Depois, é fulcral *definir os objetivos* de aprendizagem, existindo três níveis importantes a ponderar: objetivos a nível cognitivo, motor e sócia afetivo. A *estratégia* é a terceira fase e, implica desenvolver um processo, no qual é essencial desenhar um cronograma para a seleção e ordenamento do tempo, de forma a planear as modalidades desportivas (p.e., voleibol, basquetebol etc), identificar para cada modalidade desportiva qual o modelo de ensino adequado e os seus objetivos, desenvolver os exercícios de ensino bem como implementar formatos de organização. Por fim, a *avaliação* implica entender e definir de que forma os alunos serão avaliados, quais as formas de controlo, como por exemplo, realização de testes, provas, exercícios, quais os instrumentos de avaliação selecionados, grelhas e critérios de avaliação (Quina, 2009, p.75).

O planeamento envolve organizar os objetivos a atingir, bem como a sua implementação com precedência (Mesquita et al., 2005). Nesta medida, é fundamental que o planeamento considere o plano do sistema de ensino, as suas exigências e conteúdos programáticos bem como a sua implementação, refletindo sobre os seus potenciais desafios. De acordo com Bento (2003), o planeamento consiste em selecionar e organizar um conjunto de objetivos e conteúdos programáticos, considerando o contexto de ensino, as suas condições tanto a nível de localização, como por exemplo o número de aluno na turma, os espaços disponíveis para a realização da aula ou os materiais existentes, tal como considerar as condições temporais, tal como o número de horas da aula. O planeamento assume um papel essencial durante o processo de ensino e aprendizagem

para que se desencadeie o mais naturalmente possível.

Finalmente, é fundamental entender que o planeamento é um documento flexível e suscetível a alterações, pelo que deverá estar adaptado às condições temporais e espaciais inerentes à escola e UC, assim como às capacidades e motivação dos alunos. O planeamento é, logo, um guião passível de ser alterado sempre que assim a necessidades o ditem, demonstrando também que o docente está atento às necessidades que surgem. Segundo Albuquerque e Castro (2015, p.247): “é função do professor preparar e orientar um processo em que é necessária uma permanente adaptação, sem que se perca um sentido evolutivo, uma análise crítica dos processos de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil.”

O planeamento e os seus objetivos devem ser organizados em três níveis: anual, por período, unidade e aula (Bento, 2003) e serão descritos de seguida.

Planeamento anual

O plano anual é como uma perspetiva e imagem global do que se pretende alcançar com o programa num determinado contexto, tempo e turma (Bento, 2003). O desenvolvimento do plano anual implica em primeiro lugar uma análise das modalidades desportivas, unidade curricular ou conteúdos programáticos, de forma a obter uma lente mais conhecedora e tomar decisões mais ponderadas. Adicionalmente, implica também analisar cuidadosamente o calendário escolar da EC, o plano de atividades da EC, do roulement, bem como o conhecimento dos espaços desportivos e dos materiais disponíveis.

A organização do planeamento anual implica considerar:

- a) Aprendizagem de técnicas desportivas.
- b) As formas de avaliação.
- c) Desenvolvimento de capacidades físicas/cognitivas ou emocionais.

Ou seja, o planeamento implica a organização dos objetivos por conteúdo programático pelas unidades de ensino. É importante considerar que não é possível prever todos os detalhes ao longo do ano (Quina, 2009, p.75).

A flexibilidade no desenho curricular é fundamental, de forma a ser possível uma aprendizagem situacional e significativa, bem como a retenção da aprendizagem alcançada durante o período escolar (Viciania & Mayorga-Vega, 2016).

Até meados do primeiro período o *roulement* foi divulgado a cada três semanas,

logo só era possível planejar para esse intervalo. Posteriormente, o *roulement* foi anunciado até ao final do período, sendo que os espaços concedidos a cada turma alteravam de três em três semanas. Os espaços atribuídos a cada professor quase que indicavam a modalidade a lecionar.

Com efeito, é de sublinhar que durante a PES o planeamento anual foi realizado através da verificação do *roulement*. Esta escolha deve-se ao contexto atual da pandemia da COVID-19. De modo a seguir o plano de contingência, adotado pela escola, seguindo as diretrizes da DGS, as regras passam por equipar uma turma por cada balneário.

De modo a realizar um planeamento viável e adequado ao nível de ensino da turma, o núcleo da PES reuniu-se para verificar as orientações essenciais de EF, o *roulement* e o calendário escolar. Para além das restrições impostas pelo *roulement*, o calendário escolar também “prende” sobre a modalidade a lecionar em cada período. A título de exemplo, no final do 1.º período estava discriminado pelo GDEF a realização do torneio e basquetebol 3x3, logo, neste período a prioridade teria de ser para essa modalidade. No 2.º período, pelos mesmos motivos, mas com a modalidade de voleibol. Nessa perspetiva, ficaram logo delineadas as modalidades bem como o número de aulas. No primeiro período foi abordado o basquetebol e orientação, no segundo o voleibol e dança. Por último, no terceiro período, ginástica, atletismo e badminton.

À exceção do terceiro período, devido ao *roulement*, no primeiro e segundo período a minha turma apenas se equipava um dia por semana. Esta regra condicionou bastante toda a planificação e aprendizagem dos alunos.

Bossle (2002) menciona que o planeamento do ensino é uma orientação para a ação do docente, que por sua vez direciona e organiza a sua prática de acordo com os objetivos propostos.

Como pontos fortes a destacar, foi fundamental realizar uma planificação antecipada (anual/período) e a possibilidade de receber informação pelo OC. A observação da elaboração da planificação anual do ano letivo permite assim obter uma perspetiva e visão geral acerca da estruturação de conteúdos bem como os critérios de seleção de metodologias de ensino, modelos, técnicas e estratégias.

Com todas as restrições mencionadas, não foi possível lecionar conforme estava planeado. No entanto, como supracitado em cima, o planeamento é flexível e suscetível às alterações que lhe são impostas. Ao longo do ano foram várias as situações que por imposição do *roulement*, condições climatéricas e/ou atividades escolares tive a necessidade de adaptar face às condições que me eram oferecidas.

Deste modo, não fui ao encontro do que é mencionado pelo Ministério da Educação (2001), estes defendem uma lecionação por etapas, permitindo a duração variável em função do nível dos alunos, com respeito pelas suas diferenças e ritmos.

O facto de estar em constante alternância de espaços e consequentemente de modalidades, dificultou quer o meu processo de ensino quer o processo de aprendizagem dos alunos.

Araújo (2017), considera que a lecionação por blocos compromete a continuidade do ensino e da aprendizagem.

Planeamento de Período / Unidade Didática

De uma forma geral, o planeamento de um período implica a atribuição de um número de aulas por bloco temático, que é consequentemente organizada num cronograma ou calendário. De seguida, os objetivos são definidos e/ou atualizados de acordo com o conteúdo do programa. Numa terceira fase, a calendarização dos pontos altos previstos, depois o delineamento dos espaços e recursos preciso e por fim a definição dos momentos e formas de avaliação. De seguida é apresentado um exemplo de um quadro com um plano de período (Quina, 2009, p.77).

Na elaboração do planeamento por período a estratégia adotada foi o planeamento alternado. Isto é, a alternância entre as duas modalidades, concebendo assim, uma flexibilidade curricular.

No que concerne o planeamento de uma unidade de ensino, Quina (2009) defende que uma unidade de ensino é um conjunto de aulas, estruturadas e organizadas de uma forma correspondente, que procuram atingir os objetivos pré-definidos de aprendizagem.

Marco e Melo (2002) sublinham que a EF deve respeitar os alunos no que toca às suas necessidades, faixa etária e interesses, ou seja, na realização da planificação da UC é fundamental considerar os aspetos supramencionados bem como os pressupostos metodológicos da pedagogia do desporto (Coutinho & Silva, 2009), sendo que a disciplina de EF deve apelar ao exercício do aluno de cidadania.

No desenvolvimento do conteúdo programático de uma UD, considera-se fundamental a definição e delineamento de objetivos a atingir bem como a ponderação das linhas metodológicas do Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário (PNEF). Outro aspeto a ter em consideração são as decisões do Grupo Disciplinar de Educação Física (GDEF), que já tinha definido algumas das modalidades

a serem lecionadas.

O modelo de estrutura da UD desenvolvido corresponde ao proposto por Tannehill et al., (2015) Wiggins e McTighe, (1998), denominado de *Backward design*, no qual é realizada uma caracterização do contexto, formulado os objetivos centrais de aprendizagem, e delineado o plano de avaliação.

O momento de definição, organização e planificação dos conteúdos programáticos para a UD por parte do docente, implica também a reflexão, questionamento e ponderação das características da turma, das suas especificidades e necessidades bem como diferenças e heterogeneidades (Gonçalves & Trindade, 2010).

No que concerne aos modelos de ensino, o MID foi o primeiro a ser implementado. No primeiro período, foram desenvolvidas duas modalidades: basquetebol e orientação. Como foi mencionado anteriormente, no MID, o controlo e monitorização das tarefas é realizado pelo professor. Considerando que o primeiro período representou o início da PES, este modelo era o mais facilitador, pois eu era o centro de todo o processo. Desse modo, tinha controlo em todas as decisões, desde as tarefas, a instrução e autonomia dos alunos. A escolha do modelo teve ainda, como base, o desconhecimento dos alunos, especificamente dos seus níveis de empenho, motivações e autonomia. No entanto, apesar de ter iniciado com o MID, rapidamente foi observado e verificado que a turma residente apresentava níveis de desempenho díspares. Perante esta situação, alguns ajustes foram realizados e, uma das soluções encontradas passou pela distinção desses grupos e determinação de diferentes objetivos, face aos níveis. No que concerne à diferenciação pedagógica, compreendida como um pressuposto estruturante de uma ação pedagógica que considera todos os alunos na relação com as tarefas de aprendizagem, estas tarefas poderão ser distintas quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as executarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados. A diferenciação pedagógica apresenta múltiplas vantagens: primeiro em contexto de sala de aula é proactiva, complementa a avaliação, é mais quantitativa do que qualitativa, possibilita várias abordagens ao conteúdo, ao processo e produto, é centrada no estudante, os discentes e os docentes encontram-se em constante aprendizagem, é uma combinação de instrução individual, de grupo e de turma (Tomlinson, 2001).

Aliada à estratégia supramencionada, aos alunos de níveis superior, foi atribuída a função de tutor de forma a auxiliarem os seus colegas e os auxiliarem a desenvolver e a melhorar as suas capacidades, inspirado pelo Modelo de Ensino com Pares (MEP).

No segundo período, na modalidade de voleibol foi aplicado o MED. Em conjunto com o núcleo da PES, ficou decidido que os três EE utilizariam este modelo de ensino na modalidade de voleibol.

A modalidade de voleibol foi lecionada neste período tendo em conta a realização do torneio escolar de voleibol - 4x4.

Nesta modalidade foram realizadas sete aulas, seis equipas heterogêneas, constituídas com cerca de quatro a cinco alunos de diferentes níveis de capacidades, nas quais defini capitães e treinadores de equipas.

O treinador tinha a responsabilidade de preparar exercícios, que fossem ao encontro dos critérios cedidos, e gestão do material no início e final de aula. Enquanto o capitão era o elemento de ligação entre o professor e a sua equipa.

No final de cada aula todos os treinadores e capitães refletiam sobre evoluções e erros frequentes, tal como ilustrado no excerto seguinte:

Os treinadores foram desafiados a falar sobre a sua experiência, mais especificamente, expor as dificuldades observadas na aula anterior. Esta estratégia pareceu-me funcionar muito bem, os alunos prestaram atenção aos seus representantes e fico com a sensação que compreendem melhor quando a nomenclatura vai ao encontro da deles.
(Plano de aula de Voleibol – Aula 36 – 11 de fevereiro)

Cada equipa ficou responsável por definir o seu “grito” de motivação e no final do campeonato de voleibol existiu a entrega de medalhas às equipas.

Como professor, para além de supervisionar se tudo decorria conforme era pretendido, fiquei com a responsabilidade conceder ferramentas, aos alunos, para que estes organizassem a sua aprendizagem.

Tal como foi citado em cima, este modelo procura criar situações autênticas aos alunos. Nesse sentido foi organizado um quadro competitivo e posteriormente cedido a cada treinador de equipa. Esta organização permitia a cada equipa saber qual o seu adversário como também o a sua classificação.

Em reflexão final a esta UD, e indo ao encontro de Hastie (1998), ficou a sensação de que com um maior número de aulas a aprendizagem dos alunos teriam atingido outros níveis. No entanto, devido ao roulement e ao Projeto de Intervenção II, não foi possível lecionar mais de sete aulas, tal como ilustrado no excerto seguinte:

De um modo geral, nesta unidade didática, os alunos evidenciaram respeito, empenho, fair play, motivação e adquiriram aprendizagens. Sinto que, com mais aulas e de forma consecutiva, os alunos conseguiriam atingir outros patamares. (Plano de Aula de Voleibol – Aula 51- 4 de abril)

Em relação à ginástica, optou-se pelo MAC, em que as equipas formadas no segundo período de voleibol foram as mesmas nesta modalidade. Nesta fase, o material didático de ginástica foi fornecido e entregue às equipas, estas trabalharam as coreografias em grupo, numa postura de cooperação, ajuda, apoio e treino de competências, saberes e técnicas. Por fim cada grupo demonstrou a sua coreografia, havendo um espaço para debate construtivo entre os próprios grupos. Esta estratégia teve como objetivo que cada grupo fosse capaz de avaliar e identificar os pontos fortes e pontos a melhorar. Para além de promover a socialização e aceitação de ideias dentro do grupo, os alunos deviam ser capazes de as transmitir.

Na modalidade de atletismo, foram utilizados dois modelos o MID e o MED – ou seja, utilizou-se a instrução direta com recurso às características, como mencionado em cima, o controlo e monitorização das atividades é realizada pelo professor, sendo um modelo importante quando se abordam modalidades mais técnicas, em que é necessário o professor explicar de forma clara e objetiva aos alunos e linhas do MED para a gestão das equipas, para as estratégias e definição de funções e tarefas.

Tendo em conta todas as condições e condicionantes e modelos supramencionados, em conjunto com o núcleo de estágio, decidi qual o modelo de ensino mais apropriado para cada modalidade. Nesta fase, o auxílio do OC foi deveras importante. Face à sua experiência de anos anteriores, ao conhecimento das dinâmicas da escola e dos professores de EF e dos próprios alunos da minha turma, indicou a sua opinião, sendo que a minha era a que prevalecia.

Desse modo, após diálogo entre núcleo da PES e posteriormente com a turma, decidimos que a modalidade de dança seria possível de ser lecionada mesmo não equipando. Seguidamente desta decisão, o próximo obstáculo passava por encontrar um espaço onde fosse possível ter os alunos dispersos utilizar uma coluna de som. A solução encontrada foi a de esperar que todas as aulas se iniciassem e verificar um espaço vazio.

Assim, na modalidade de dança, optou-se pelo MEP. Após a avaliação diagnóstica, os alunos com menos dificuldades foram colocados juntamente com os alunos com mais dificuldades. O meu papel enquanto professor passou pela demonstração dos passos envolvidos na dança, ao qual o grupo dos alunos com menos dificuldades ficaram responsáveis por ensinar ao outro grupo. No final, o grande objetivo da UD foi cumprido, os alunos executaram uma coreografia de forma coordenada, ritmada, fluida e harmoniosa.

Finalmente, no badminton, adotou-se as lentes do MEP, em que após a avaliação diagnóstica os alunos com menos dificuldades foram colocados com os alunos com mais dificuldades, ao que o professor demonstrou a técnica necessária e os alunos mais competentes ficaram responsáveis de ensinar aos alunos com mais dificuldades.

Plano de aula

As aulas devem ter em consideração o plano de ensino, para garantir que as potencialidades educativas e formativas sejam exploradas (Bento, 2003, p.75).

Neste sentido, cada aula deve ser planeada com antecedência, considerando os objetivos gerais e específicos de cada aula bem como os exercícios propostos para cada sessão. Adicionalmente, o professor deve planejar e considerar o tempo para cada atividade e desenvolver uma metodologia de ensino própria.

No que diz respeito ao planeamento de aula, pode ser definido como mapa de seguimento dos passos e etapas ao longo do ano letivo, logo, consiste numa sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino e aprendizagem (Castro et al, 2008 citado por Pilleti, 2001). O planeamento de aula é fundamental aquando da prática pedagógica do docente, isto por constituir um documento orientador, que permite organizar o ensino no dia-a-dia, fornecendo a dimensão da importância da sala de aula (Castro et al., 2008 citado por Pilleti, 2001).

A abordagem da gestão de exercícios em cada UD defende que é necessária uma mudança em cada aula, contudo, é fundamental manter a estrutura, organização e grande parte dos objetivos e exercícios das aulas. Assim, é possível reestruturar a turma bem como as atividades, para que os discentes possam desenvolver competências que ainda precisa de adquirir e menos do que já sabe., o papel do professor é ir introduzindo em cada aula novas, mas poucas, situações.

No que diz respeito à função do professor, na realização do planeamento das aulas, é importante considerar que é essencial definir temas/blocos, temáticos/conteúdo programático para cada aula, depois, deve definir de uma forma objetiva e clara os objetivos de aprendizagem de acordo com os seus conteúdos. Os objetivos nesta fase são os objetivos a atingir pelos alunos, ou seja, os resultados esperados. A definição do número de aulas também deve estar presente, tal como supracitado, aliado a um modelo de ensino adequado, à função didática de cada aula, a uma estrutura organizativa geral, compreensão dos espaços e recursos disponíveis, distribuição dos objetivos pelas aulas bem como a construção de um modelo de ensino coerente a seguir.

De acordo com Roldão (1999), observando o professor como gestor do currículo, concerne-lhe saber discriminar os modos de lecionar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem de cada um. Neste âmbito, é fundamental diferenciar os alunos dentro do mesmo nível de desempenho. Para isto, temos que ter em conta quatro aspetos que podemos diferenciar em sala de aula: conteúdo, processo, produção e ambiente de aprendizagem (Tomlinson, 2001). Desta forma, procurei uma estratégia no qual é possível diferenciar alunos dentro do mesmo nível de desempenho.

Um aspeto fundamental que tive de ter em consideração no planeamento foi a duração da aula, pois existem fatores imprevisíveis e fora do alcance, como por exemplo os alunos chegarem atrasados ou tempo que os grupos necessitam para se equipar e desequipar. O excerto seguinte é exemplo disso:

A salientar nesta aula, o atraso dos alunos, devido às novas rotinas de balneário (Plano de aula de Atletismo – Aula 41 – 28 de fevereiro)

Particularmente, com as novas regras devido à pandemia mundial de COVID-19, o número de alunos que podem permanecer ao mesmo tempo no balneário é reduzido, o que resulta na programação da aula de forma que todos tenham tempo disponível para estas tarefas. Também foi necessário verificar as condições materiais e infraestruturas oferecidas pela escola. Todas estas barreiras afetaram diretamente a qualidade da aula e reduziram significativamente o aproveitamento por parte dos alunos.

Adicionalmente, outro aspeto fora de controlo disse respeito às condições climáticas. Desta forma, muitas das vezes existiu a necessidade de utilizar a zona exterior ao pavilhão e quando o clima permitiu as aulas foram realizadas sem constrangimentos. O planeamento possibilitou conhecer as alternativas caso os cenários identificados

aconteçam. Por exemplo, perante más condições de tempo, os espaços internos da escola eram utilizados para a realização de jogos tradicionais ou por exemplo as salas de aula. Todavia, existiram aspetos positivos como a flexibilidade do planeamento, ao possibilitar alterações durante o ano letivo dos conteúdos e principalmente a colaboração e cooperação do núcleo de estágio e do grupo de docentes de EF.

Segundo Bento (2003), a organização da aula e a sua estrutura depende dos resultados de aprendizagem dos alunos, sendo que a aula é “*o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor*” (Quina, 2009, p.81). O modelo mais utilizado no planeamento de uma aula, é um modelo com três partes, ou seja, tripartido: a fase inicial, fundamental e final. Foi deste modo que organizei todos os planeamentos ao longo do ano.

A parte inicial da aula, que corresponde a cerca de 10% a 25% da aula, procurei desenvolver um clima de aprendizagem saudável e vantajoso, sendo possível através da fase verbal e da fase ativa: O excerto seguinte é exemplo disso:

Os conteúdos planificados, como a reação e aceleração foram lecionados de uma forma lúdica. Esta metodologia pareceu-me muito do agrado dos alunos, estes demonstraram total entusiasmo e participação nas tarefas. (Plano de aula de Atletismo – Aula 39 – 21 de fevereiro)

Na fase verbal, apresentava a aula aos alunos, os seus objetivos, as atividades a serem desenvolvidas e a sua organização. Depois, a fase ativa implicou a realização menos extenso de exercícios como combinações de diversas formas de deslocamentos, alões técnico-táticas bem como jogos que mobilizem atividades e ao mesmo tempo todos os discentes e por fim, exercícios de flexibilidade. Importante sublinhar que nesta fase os exercícios selecionados pelo docente devem ser familiares aos alunos (Quina, 2009, p. 81).

Na segunda parte da aula, que corresponde a 50% a 70 % da aula, o propósito é que os novos conteúdos sejam abordados, exercitados, consolidados e aperfeiçoados. Nesta fase, a estruturada da aula é flexível, sendo adaptada aos objetivos, função didática, exercícios e características da turma (Quina, 2009, p. 82).

Na terceira e última parte da aula, procurava que os alunos regressassem à condição pré-exercício, em que as atividades desenvolvidas eram pouco intensas. Nesta

etapa, pedia para que o material fosse arrumado e por fim a aula era analisada (Quina, 2009, p. 82).

A análise da aula contemplava os objetivos propostos, momentos altos, dificuldades sentidas e introdução da aula seguinte.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Instrução

Segundo Siedentop (1991), a instrução refere-se a um conjunto de comportamentos pedagógicos que concebem parte da coletânea do professor para comunicar a informação substantiva. Quanto mais concreta for a instrução, mais beneficiarão os alunos.

Neste sentido, um dos objetivos propostos ao longo da PES foi de desenvolver a minha capacidade de instrução com os alunos, considerando o potencial impacto na forma como compreendem e obtêm a informação e, seguidamente, realizam as tarefas delineadas (Graça & Mesquita, 2006).

A instrução, assume um papel decisivo em todo o processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da prática pedagógica, senti que a minha instrução foi reduzindo quantitativamente e aumentando qualitativamente. Ou seja, fui melhorando a minha objetividade o que consequentemente diminuiu o tempo gasto em explicações. As palavras-chave para destacar alguma ideia, feedbacks para corrigir ou elogiar uma situação positiva e enumerar os momentos marcantes da aula, foram um dos aspetos que considero onde mais evolui.

A comunicação é essencial durante a aprendizagem e contribui para o seu sucesso. A forma como o professor desempenha o seu papel enquanto instrutor influencia a maneira como os estudantes compreendem, detêm e executam as atividades propostas (Graça & Mesquita, 2006).

Nas primeiras aulas fiquei sempre com a sensação de que os alunos não entendiam na perfeição aquilo que lhes era solicitado. Esta dificuldade de compreensão pode ser justificada pelo excesso de informação ou pela utilização de terminologias excessivamente específicas (Arends, 2008).

Os professores de EF muitas vezes tendem a sobrecarregar os alunos com

informações excessivas durante a demonstração da competência (Belka 2002). Embora a informação possa ser importante, é demais para os alunos processarem. Adicionalmente, uma demonstração perlongada ocupa muito tempo de instrução.

Assim, o professor de EF ao demonstrar uma aptidão aos alunos deve mantê-la simples, explicando apenas um ou dois elementos de cada vez (Magill 2007; Schmidt e Wrisberg 2008).

Todos os alunos, independentemente da sua faixa etária, conseguem apenas concentrar-se e lembrar-se de duas informações de cada vez. Logo, o papel do professor é de selecionar as informações mais relevantes e úteis para ensinar (Shimon, 2019, p.98).

Assim, através da demonstração é possível que os alunos aprendam através do que observam bem como do que ouvem. Por isso, as manifestações são fundamentais enquanto método de ensino para professores de educação física, especialmente quando ensinam alunos iniciantes (Shimon, 2019, p.97).

Os professores de EF geralmente assumem que os alunos sabem como executar um exercício que requer uma determinada aptidão ou competência, no entanto, desde cedo que os alunos podem não saber identificar ou colocar em prática uma determinada competência. Nesta medida, é essencial que o professor de EF demonstre aos alunos os exercícios propostos, bem como as competências envolvidas de forma a providenciar uma ideia geral aos estudantes.

Deste modo, indo ao encontro do que foi citado, procurei em todos os momentos posicionar-me de forma estratégica, seja para instruir, observar ou demonstrar alguma tarefa. O excerto seguinte é exemplo disso:

Outro aspeto que beneficiou a aula e compreensão dos alunos foi o aumento das minhas demonstrações, logo, se verifico que a demonstração favorece a aula, vou aumentar o número de vezes que as realizo. (Plano de aula de Atletismo – Aula 41 – 28 de fevereiro)

É importante a demonstração ser repetida para que se alguns alunos não prestarem atenção, pois uma demonstração única não é suficiente. Adicionalmente, o professor deve demonstrar a competência de diversos ângulos e perspetivas. Assim, existem muitas maneiras de demonstrar uma habilidade: pode ser demonstrado através de um modelo, pode-se pedir a um estudante que demonstre o exercício, pode-se pedir aos alunos que assistam a um vídeo de demonstração ou utilizar o modelo de aluno-aluno. O tipo de

demonstração mais usada foi o modelo de aluno-aluno. Este implica que um estudante demonstre a sua aprendizagem da competência à frente da turma. Em cada modalidade recorri ao aluno mais evoluído para realizar a tarefa solicitada. Assim, o resto da turma observa o aluno a aprender a habilidade por meio de instruções e *feedback* do professor (Darden 1997).

Outra forma de instrução pode passar por fornecer palavras-chave ou pistas de aprendizagem aos alunos. É uma prática comum, os professores de EF usarem dicas verbais de ensino durante as demonstrações para descrever movimentos relevantes ou ações de forma significativa (Rink, 2010).

Outro aspeto importante durante a fase de instrução passa pela explicação dos exercícios e a sua razão. Alguns alunos aprendem e lembram-se de elementos da competência ou até mesmo das dicas de ensino quando podem pensar no seu processo (Rink, 2010). Nos momentos de introdução dos exercícios, procurei acrescentar uma justificação e explicação rápida sobre o porquê da competência ou exercício proposto ser como é.

Para terminar, o uso de *feedback* é considerado um componente da fase de instrução. Neste seguimento, fornecer *feedback* aos alunos enquanto desempenham as tarefas constitui uma parte crítica da aula. O *feedback* não só ajuda a motivar e reforçar as tentativas de prática, mas também ajuda os alunos a melhorar consistentemente seu desempenho (Shimon, 2019, p.100).

O *feedback* pedagógico tem assumido grande importância no ensino de atividades desportivas e surge como estratégia instrucional para a eficácia pedagógica. Por essa razão, tem assumido grande importância no ensino das atividades desportivas (Graça & Mesquita, 2002). Com o início da pandemia COVID-19, a importância do *feedback* ganhou maior relevância, grande parte pela mudança de paradigma, contexto e dinâmicas pedagógicas. O contacto de proximidade com os estudantes ficou reduzido ao estritamente necessário e não havendo o *feedback* cinestésico, a estratégia passou pela demonstração e *feedbacks* verbais adaptados a cada turma e aluno.

Assim, o *feedback* fornece um conjunto de informações importantes no que toca ao desempenho dos alunos. O *feedback* que os professores de EF mais usam é o *feedback* extrínseco. Os alunos recebem informações (*feedback*) sobre seu desempenho e resultado através de uma fonte externa. Esta fonte é na maioria das vezes o professor. Na aplicação do MED, com a nomeação de treinadores e capitães, foi possível observar outro tipo de *feedback* extrínseco, este também pode vir através de uma crítica dos colegas de turma

(Shimon, 2019, p.101).

Os alunos aprendem aptidões, conhecimentos, saberes e competências mais rapidamente e com melhores níveis de execução quando recebem *feedback* extrínseco durante a prática (Magill, 2007).

Organização e Gestão

O elevado número de alunos, em relação ao espaço e à quantidade de materiais disponíveis para lecionação, foi um dos aspetos mais difíceis de planear, e, posteriormente de executar. De maneira a dar as mesmas oportunidades a todos os alunos, é importante desenvolver competências de gestão de tempo.

Com efeito, desde o início que compreendi que o tempo é fundamental, devendo ser bem aproveitado. O pretendido era que os alunos estivessem todos envolvidos nas tarefas, mas nem sempre é concretizável. A solução passa, para além de haver constantes rotações entre alunos praticantes e observadores, ter um planeamento contempla exercícios possíveis de ser realizados num espaço mais curto.

Segundo o relatório PISA 2009 - *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2010), a dimensão das turmas pode afetar o tempo e a atenção que um professor pode disponibilizar a cada estudante, bem como a dinâmica social entre os estudantes. Naturalmente, em turmas mais reduzidas o trabalho do docente é facilitado e a disponibilidade que tem para cada um dos alunos aumenta significativamente traduzindo-se em melhores resultados.

No que diz respeito à concretização das aulas, considero como pontos fortes o meu controlo sobre turma, a minha projeção de voz e a capacidade de adaptação. Visto que já tenho alguma experiência em lecionar aulas, no primeiro ciclo – atividades de enriquecimento curricular (AEC), o controlo da turma torna-se mais fácil. No entanto, por vezes foi necessário aumentar o tom de voz, seja para repreender comportamentos incorretos ou mesmo para dar *feedbacks* ou fazer correções.

As tarefas instrucionais podem incluir a demonstração ou explicação de exercícios, tarefas ou atividades, como fornecer pistas aos alunos ou dar *feedback* sobre o processo de aprendizagem do próprio aluno. Assim, Shimon (2019) identifica um conjunto de estratégias de organização em sala de aula, as quais tive em consideração e tentei sempre seguir: o professor deve posicionar-se à frente dos alunos quando está a dar uma instrução; todos os alunos devem estar afastados de distrações bem como

desenvolver estratégias especificamente aos grupos, ou seja, preparar os grupos antes da aula, considerar as escolhas dos alunos no processo de decisão bem como distribuir as tarefas de transporte de equipamentos de uma forma rápida e eficaz.

Um dos aspetos fundamentais na condução do ensino é a organização do mesmo, bem como a compreensão dos conteúdos desenvolvidos para a aprendizagem dos alunos de forma que a transmissão de conhecimentos seja mais aprofundada (Ward & Lehwald, 2017). Para além disso, a qualidade das tarefas é fundamental, pois os alunos adquirem melhor conhecimento e o desempenho é melhor se as tarefas, atividades e conteúdos programáticos forem de qualidade.

As tarefas instrucionais devem ser organizadas de acordo com o seu objetivo, deve existir uma descrição detalhada da tarefa ou atividade bem como o equipamento necessário para cada aula. Deve-se identificar os elementos ou pistas principais críticas da atividade bem como reconhecer os erros mais comuns, as suas causas e as formas de progressão e correção. (Ward & Lehwald, 2017, p. 30).

Ward & Lehwald (2017) defendem que o ensino eficiente requer conhecimento profundo do conteúdo, o que permite adaptar a instrução para atender as necessidades dos estudantes. Adicionalmente, é necessário observar o desempenho de seus alunos e determinar as tarefas instrucionais que irão melhorar a sua performance.

Durante a organização do ensino é importante refletir que o tempo disponível para ensinar educação física, pode ser insuficiente para a progressão de jogos completos. Com UD de curta duração, e segundo as diretrizes do GDEF, mais do que aprender a técnica os alunos devem compreender o jogo.

A EF segue um modelo de ensino e instrução desenvolvido para permitir aos alunos usufruir de um programa rico em aprendizagens, num local agradável de experiências com modalidades desportivas. A EF difere em muitos aspetos do que os alunos normalmente esperam aprender na educação física e como seus professores organizam as experiências de aprendizagem (Siedentop et al., 2019).

De forma a fornecer um ensino de qualidade aos alunos, é fundamental a organização do ensino – gestão do tempo de aula e definição de objetivos para cada fase, definição dos espaços escolares no qual a aula vai decorrer, formação de grupos de trabalho bem como identificar os materiais desportivos necessários para cada aula (Quina, 2009, p,103). Assim, uma boa organização do ensino influencia não só a qualidade de ensino, mas também o sucesso dos alunos em termos de aprendizagens. O excerto seguinte é exemplo disso:

O facto de os alunos continuarem a trabalhar nos mesmos grupos das modalidades anteriores, permite-me rentabilizar a aula em termos de organização. Para além disso, pressupõe-se que exista um maior conhecimento entre os elementos. (Plano de aula de Ginástica – Aula 53 – 22 de abril)

Piéron (1996) defende que os alunos devem ser independentes e autónomos nas rotinas organizativas da aula. Desde as primeiras aulas que insisti para o cumprimento dos horários para os alunos se equiparem. Também de modo a rentabilizar o tempo de aula, os primeiros alunos a se equiparem auxiliavam-me na montagem dos exercícios. Para a recolha do material, a função era atribuída aos alunos dispensados, caso houvesse.

De forma a atingir esta independência foi fundamental desenvolver sinais de organização em termos de atenção, reunião e transição. Tornou-se importante explicar e mostrar aos alunos os espaços da escola bem como os materiais que podiam utilizar.

Adicionalmente, a partir do segundo período, adotei uma estratégia para formar grupos mais rapidamente e sem perder muito tempo (importância da gestão do tempo em aula), foram sempre utilizados os grupos da modalidade de voleibol.

A mobilização dos materiais para a aula também deve ser eficiente, ou seja, se o professor atribuir a função a um grupo de alunos para ir buscar os materiais ao local adequado e a outro grupo de alunos que arrume os materiais quando a aula terminar, vai permitir uma melhor gestão de tempo e não se irá desperdiçar tempo útil de aula com questões de logística.

O professor deve também no seu planeamento da aula, decidir quanto tempo quer despender em cada atividade, bem como fazer uma gestão adequada do material. Por exemplo, escolher materiais que possam ser utilizados mais do que uma vez numa atividade bem como refletir sobre os pontos fortes e fracos de cada aparelho (Quina, 2009, p.106).

Disciplina

Sarmento et al. (1998) referem que o controlo da turma passa por uma variedade de condições relacionais que reflitam a conservação de comportamentos apropriados no contexto da aula. De facto, a boa relação pedagógica, permitiu acordar um conjunto de regras iniciais, que levou a um ótimo funcionamento da aula.

Clima

Esta dimensão é também primordial no processo de ensino e aprendizagem. Sempre que harmonioso e sereno, o clima suplanta a importância e o papel do professor de EF para lá da aula, promovendo a transmissão de valores ao nível da cidadania (Albuquerque et al., 2015).

Piéron (1992) sublinha que existem comportamentos adequados em contexto de sala de aula e relacionam-se com a realização das tarefas propostas pelo docente, bem como a ausência de comportamentos disruptivos em aula, o que permite que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos. No que diz respeito aos comportamentos desadequados, e, por isso, indesejados, dizem respeito à transgressão de regras e princípios básicos de sala de aula, falta de participação nas tarefas propostas, esquecimento do equipamento de ginástica em casa, interrupção da aula, comportamento antissocial ou desobediência perante as ordens do professor.

A criação de um clima positivo estimula e reflete-se num ensino mais eficaz, sendo facilitador da aprendizagem. O clima positivo pode ser obtido quando o professor é consistente nas suas abordagens e comportamentos, manifesta entusiasmo quando comportamentos positivos e saudáveis são identificados, quando possui boas competências de comunicação bem como quando elogia os comportamentos dos alunos (Piéron, 1992), o que permite o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

O conhecimento das características dos estudantes durante as atividades torna mais fácil e acessível o processo de tomada de decisões no que diz respeito à organização da turma e das atividades (Quina, 2009, p.108).

O comportamento dos estudantes pode ser relacionado com a tarefa ou relacionado fora da tarefa (Tousignant, 1982 cit por Quina, 2009). Por um lado, os comportamentos relacionados com a tarefa dizem respeito à vontade de participação do aluno numa tarefa da aula e no cumprimento das regras e instruções do professor. Mais ainda, Piéron (1992) defende que perante uma atividade malsucedida, o aluno pode tomar a decisão de a modificar de forma a adaptar-se à tarefa e a ajustar as suas capacidades e necessidades na linha com os objetivos do professor e da aula. Assim, é importante considerar que o aluno demonstra interesse e vontade em continuar a tarefa, mesmo perante dificuldades, em que aprende a dominar e ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

No que diz respeito ao comportamento do aluno não relacionado com tarefa, podem ser definidos como os alunos que participam pouco nas atividades, não demonstrando vontade, motivação ou empenho nas atividades. O excerto seguinte é exemplo disso:

Salientar o comportamento menos adequado do [Joaquim]. Esta conduta apresentada pelo aluno tem sido recorrente neste segundo período, mesmo apesar de todos os avisos. (Plano de Aula de Atletismo – Aula 41 – 28 de fevereiro)

É importante observar os diferentes tipos de comportamentos e participação no decorrer das aulas e atividades de forma a prever e a gerir os comportamentos indesejados por parte dos alunos (Quina, 2009, p. 109).

Assim, torna-se importante pensar num conjunto de princípios e medidas preventivas de comportamentos indesejáveis que influenciam o clima da sala de aula (Quina, 2009). Primeiro, é importante maximizar o tempo em cada atividade, pois segundo Piéron (1992), quando os estudantes têm tempo livre de aula sem estarem inseridos em atividades é quando emergem os comportamentos desadequados.

De forma a evitar os comportamentos inapropriados, desenvolvi um conjunto de regras de comportamento transparentes e objetivas. A transmissão das regras permitiu que os alunos tivessem uma compreensão melhor. As regras incidiram sobre a forma de utilização do material da aula, de forma a garantir a segurança dos alunos, sobre a interação entre os estudantes e professores, a forma de tratamento dos materiais e recursos bem como a participação na aula como a assiduidade, pontualidade, empenhamento e concentração (Quina, 2009, p. 113).

4.1.4 Avaliação

A avaliação abarca um conjunto de práticas que incluem a avaliação inicial, formativa e sumativa, bem como um conjunto de técnicas de avaliação que consideração a avaliação para a aprendizagem (Black, 2005). Assim, permite recolher de uma forma, clara e objetiva, um conjunto de informações sobre as aprendizagens dos alunos, bem como permite compreender quais as estratégias, recursos e mecanismos de ensino que permitem potenciá-lo e melhorá-lo (Tannehill et al., 2015).

De acordo com Annerstedt e Larsson (2010), a avaliação constitui uma dimensão integrada no plano escolar, constituindo um desafio no que toca à sua validade e pouca flexibilidade e capacidade de mudança, existindo vários autores que defendem esta ideia (Penney, 2013).

O modelo desenvolvido por Giannichi (1984), definiu que a avaliação inclui três etapas. Segundo o autor, a avaliação diagnóstica identifica as condições iniciais dos alunos, definindo os seus pontos fortes e fracos, dificuldades e potencialidades. A avaliação formativa fornece informação acerca das mudanças que estão a ocorrer de acordo com os objetivos definidos previamente. E a avaliação sumativa é verificada no final do ano letivo.

No que concerne a *avaliação inicial, com função diagnóstica*, permite ao professor aferir o ponto de situação dos alunos em determinado momento. Para Cortesão & Torres (1993), possibilita a identificação das competências dos alunos no início de uma UD e, desta forma, inserir os discentes num nível de aprendizagem adequado.

Ao longo da PES, a avaliação diagnóstica foi sempre a mais difícil de realizar. Não me conseguia focar em várias tarefas ao mesmo tempo, como por exemplo, avaliar, transmitir feedbacks, organizar exercícios...

No entanto, considero deveras importante, pois, esta tinha o objetivo de verificar o nível de aptidão motora dos alunos em cada matéria e, assim, definir o ponto de partida do trabalho que, no futuro, iria ser realizado, estipulando os objetivos a alcançar. O excerto seguinte é exemplo disso:

De facto, realizar a avaliação a tantos alunos e, ao mesmo tempo dar feedbacks, explicar as tarefas e organizar os espaços, é uma tarefa bastante exigente. (Plano de aula de basquetebol – Aula 10 – 18 de outubro)

É de sublinhar que a avaliação diagnóstica foi apenas realizada em modalidades já abordadas anteriormente pela turma.

O OC solicitava aos três EE que cada um efetuasse a sua avaliação sobre a mesma turma, apelando ao diálogo, reflexão, definição de critérios de avaliação com o objetivo de comparar pontos de vista entre o núcleo da PES.

A avaliação formativa é uma forma de avaliação que procura identificar continuamente as aprendizagens dos alunos bem como identificar os seus erros e

dificuldades (Ferreira, 2017).

A *avaliação intermédia, com função formativa*, pode ser definida como uma forma de compreender e determinar o nível num certo domínio (cognitivo, motor, psicológico) no desempenho de uma determinada função e tarefa bem como a identificação da parte da tarefa com competências ainda não desenvolvidas (Bloom, 1971).

O exercício da avaliação contínua permite a existência de informação sobre os caminhos e percursos dos alunos acerca das suas aprendizagens ao professor e encarregados de educação. Assim, o objetivo da avaliação formativa é avaliar o desempenho dos alunos durante as tarefas de aprendizagem (Ferreira, 2017).

Sobre a observação, Quina (2009) defende que de forma a compreender a forma como os alunos concretizam os exercícios e tarefas propostas nas diversas modalidades desportivas, observação permite a recolha de informação detalhada sobre cada aluno, bem como possibilita a identificação dos aspetos passíveis de melhorar e as dificuldades de cada aluno numa área particular.

Subsistem bastantes medidas de observação que podem ser usados para examinar e avaliar a aptidão desportiva dos estudantes. Nesta medida, Quina (2009) destaca as listas de verificação, as escalas de classificação e os registos de ocorrências. Durante a PES foi utilizada a escala de classificações.

O objetivo passa não por determinar uma nota ao discente, mas sim ajudá-lo e potenciar a sua aprendizagem específica que é necessária num determinado domínio ou área do desenvolvimento. Adicionalmente, a avaliação formativa fornece ao aluno um conjunto de informações acerca do seu desempenho a nível académico, o que permite fornecer-lhe uma orientação, facilita o trabalho do professor ao permitir ter acesso a um conjunto de informações sobre os alunos e que se reflete na sua capacidade de produtividade, eficiência e sucesso no ensino (Reuchlin, 1974).

De uma forma geral, pode ser considerada como uma avaliação de proximidade, pois ocorre durante o quotidiano de sala de aula, estando integrada nos processos de ensino e aprendizagem, sendo que resulta das interações que se devem estabelecer entre alunos e professores (Fernandes, 2019).

No final de cada aula tinha sempre a responsabilidade de atribuir uma nota a cada aluno, de zero a vinte, em função dos três domínios: psicomotor, cognitivo e socio afetivo. Juntamente com a atribuição da nota, por vezes, deixei escritos comentários sobre a

prestação do aluno naquela aula. Este tipo de anotações, permitiu-me, na avaliação final, ter um maior conhecimento sobre a evolução do aluno.

No que toca à avaliação final, com função sumativa, Haydt (2002) refere que é a totalidade de todas as avaliações realizadas no fim de cada unidade didática, com o objetivo de obter um quadro geral da evolução do aluno. Logo, possibilita ao professor classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento.

Existem três domínios de avaliação: o domínio cognitivo, psicomotor e socio-afetivo. A avaliação do domínio cognitivo engloba a compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos; o domínio psicomotor, envolve a avaliação da realização das tarefas desportivas e o domínio socio-afetivo, que remete para as atitudes e valores dos alunos.

Este tipo de avaliação, foi realizada no final da UD, ou período letivo, de acordo com os critérios antecipadamente impostos pelo GDEF e EC. Assim, a avaliação sumativa não acompanha de forma sistemática o dia-a-dia do ensino e das aprendizagens, tal como acontece com a avaliação formativa. Na realidade, a avaliação sumativa ocorre normalmente após os processos de ensino e aprendizagem e não durante esses processos, como acontece com a avaliação formativa (Fernandes, 2019). Considerado a minha experiência de prática pedagógica, no processo de avaliação sumativa, foram utilizados um conjunto de critérios de avaliação já definidos pelo GDEF. No final comparava sempre a nota obtida na avaliação sumativa com a nota da avaliação formativa.

No que diz respeito às problemáticas e dificuldades associadas à avaliação, Jesus et al., (2013) defendem que resultam das significações e conceções de ensino, de aprendizagem bem como os instrumentos e técnicas desenvolvidas pelo professor. A tarefa de avaliar foi uma das dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica, apesar de reconhecer melhorias em diversos parâmetros.

Uma das dificuldades correspondeu à atribuição de classificações aos alunos, sendo que foi valorizado o processo individual de evolução, que se revelou fundamental na atribuição da nota final. Outra dificuldade sentida, prendeu-se pela dificuldade em distinguir um aluno com desempenho muito idêntico, a título de exemplo de 16 ou 17 valores. É, essencialmente, com base nesta avaliação que surgem as propostas de avaliação, que seguidamente serão debatidas em núcleo de estágio e posteriormente em conselho de turma. Enquanto EE, durante as aulas lecionadas, foi importante ir relembrando os alunos que estão sujeitos a observação e avaliação.

Com base nos critérios, previamente, definidos, o meu papel era verificar se um conjunto de comportamentos estavam presentes ou não, sendo que formulava um juízo

de valor sobre o que é observado. Nesta fase, a avaliação dos comportamentos foi realizada numa escala de um a cinco, transformada depois de zero a vinte.

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

5.1 Atividades Realizadas

Para Villas-Boas (2009), os professores são o elo entre a escola, a família e a comunidade. Assim, é fundamental que durante a formação de professor sejam desenvolvidos conhecimentos sobre o papel e importância dos professores e a necessidades de envolver os encarregados de educação ao longo do processo educativo.

O Desporto Escolar é o sector da vida escolar em que são criadas oportunidades para ação orientada e organizada, para atividades autónomas e espontâneas, para competições intra e inter escolas e fomento e desenvolvimento de talentos (Bento, 1989). O Desporto Escolar tem vindo a ocupar um espaço cada vez mais importante no panorama escolar. É uma oportunidade extra para uma camada considerável da população discente praticar desporto (Santos, 2009).

Atualmente, devido às restrições impostas pela pandemia Covid-19, as nossas oportunidades de participação em várias atividades escolares são escassas ou quase nulas. Por exemplo, algumas atividades planeadas inicialmente, como o torneio de basquetebol 3x3 foram cancelados.

O Dia Europeu do Desporto Escolar, comemorado a 24 de setembro de 2021, foi celebrado com uma caminhada ao parque do Sameiro, Penafiel. A atividade procurou promover um estilo de vida ativa e saudável dos estudantes. Para além desta atividade, estava prevista uma coreografia, mas que por impossibilidade da professora não foi exequível. Ambas as atividades supramencionadas, estavam destinadas a todas as turmas com aulas de educação física nesse dia. Nesta atividade, o meu papel implicou a organização do evento juntamente com os restantes núcleos do PES, assim como os professores orientadores. Assim, em conjunto delineamos todos os aspetos relacionados com a atividades tais como o horário, definição dos grupos-alvo, desenvolvimento do percurso da dinâmica bem como a sua divulgação na escola. Adicionalmente, estive responsável por acompanhar, guiar, apoiar e orientar os alunos ao longo deste percurso. A caminhada pelo parque do Sameiro decorreu como foi prevista, com grande participação e bom ambiente por parte dos alunos professores e EE.

O Corta-Mato Escolar, inicialmente previsto para dia 29 de outubro, foi adiado para 5 de novembro devido às condições meteorológicas que não se mostraram propícias. No final da prova, seis participantes são apurados e classificados por escalão e género. No que toca à minha função nesta atividade, implicou a organização logística do evento, sendo que ficamos responsáveis pelo controlo dos alunos no decorrer da prova. Numa fase final, ajudamos na recolha de todo o material.

O Corta-Mato da Coordenação Local do Desporto Escolar (CLDE), realizou-se no dia 23 de março de 2022, na cidade de Lousada. Em relação à escola Secundária de Penafiel, estava prevista a participação de 19 alunos, no entanto apenas compareceram 17. Infelizmente, nenhum aluno da nossa escola conseguiu apurar-se para a fase seguinte, contudo, na minha lente enquanto aprendiz foi-me possível observar toda a organização necessária para uma prova desta importância.

A Mega Sprinter CLDE, decorreu no dia 31 de março de 2022, em termos de dinâmicas e organização foi bastante semelhante ao corta-mato. Apesar de ter sido realizado na mesma cidade, esta prova realizou-se no complexo desportivo. Este evento abrangeu quatro provas diferentes, os 40m, 1000m, salto em comprimento e lançamento do peso. De salientar a medalha de ouro, ganha pela ESP, na prova dos 40m, infantis masculino.

O Torneio Voleibol, decorreu nos dias 7 e 8 de abril de 2022, dinamizado pelos docentes de EF. Este evento destinou-se a todos os alunos da escola, sendo que no dia 7 era reservado aos do 3.º ciclo e no dia 8 ao secundário. Nesta atividade, o nosso núcleo recebeu a responsabilidade da montagem de todos os campos e, seguidamente, a supervisão e comunicação dos resultados dos jogos.

O Evento anual, realizado a 5 de maio de 2022, implicou a realização da atividade de *Jump*. A atividade foi inserida na semana desportiva, ao qual fomos desafiados a pensar, idealizar e organizar uma atividade que estivesse incluída em contexto escolar. Este evento destinou-se a todos os alunos que se encontravam a realizar aula de EF nesse dia. Devido ao elevado número de alunos, em termos organizativos e de material, esta tarefa foi árdua e bastante refletida. Para o bom funcionamento e inclusão do maior número de alunos possíveis, efetuamos protocolo com três entidades para a cedência de material e recursos humanos. Assim, considero esta experiência positiva, inovadora, que se desenvolveu num bom ambiente e com grande motivação dos alunos. Estes tiveram a oportunidade de experienciar uma modalidade pouco habitual, com professores e instrutores novos o que levou a um acréscimo da motivação.

No que diz respeito ao **seminário**, ocorreu no dia 27 de maio pelas 14 horas, no auditório da. Assim, o núcleo da PES desenvolveu um projeto de intervenção, *Family in Move*, em parceria com a Universidade da Maia, que procurou encontrar um perfil familiar em relação aos níveis de atividade física. O grande objetivo foi explorar o nível de importância que é atribuído a um estilo de vida ativo, à aptidão física e à coordenação motora, dentro do seu círculo familiar e os estilos de vida já associados, assim como a influência da implementação de um programa de treino de oito semanas na coordenação motora do aluno. O projeto teve uma intervenção de oito semanas, após a realização dos testes práticos *Motor Competence Assessment* (MCA) e o envio de questionários, dirigidos aos pais e aos alunos. Os dados e resultados obtidos foram apresentados em seminário aberto à comunidade escolar, em especial às turmas que intervirão e ao GDEF.

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

A palavra escola remete-me para um sentimento de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos, mas parece-me que é simplista e insuficiente para o significado que encerra. A aprendizagem na escola implica a formação dos seus alunos, fornece experiência letiva e social e acima de tudo molda os alunos enquanto cidadãos integrados numa sociedade. O papel do professor é fundamental, por ser a figura central na transmissão de conhecimentos e a sua função é multidimensional e complexa.

Desde cedo, que passamos muito tempo na escola, por vezes mais do que nas nossas próprias casas e com as nossas famílias. Assim, considero que o papel da escola na formação de futuros cidadãos conscientes, cumpridores e competentes é muito relevante e os professores são o elo central de todo esse processo.

Neste ano de prática pedagógica da PES, observei e vivenciei um conjunto de atividades, que em termos de planeamento, organização e gestão são conduzidas com o máximo de rigor para que os resultados fossem os expectáveis.

Considero que, enquanto EE, devemos procurar todos os dias trabalhar para o bem-estar do aluno, sempre que possível deixar marcas positivas de aprendizagem e como uma referência a seguir no futuro e acima de tudo dar o exemplo

Ao longo deste ano, uma das maiores aprendizagens diz respeito à importância dos pequenos gestos, ações e atitudes que podem marcar a vida de uma forma considerável. Considero que a forma de ensino e adotar uma postura de disponibilidade,

estar atento a sinais e necessidades que nem sempre são imediatamente visíveis nos alunos, nem que isso implique desenvolver uma postura mais pessoal.

Os professores de EF assumem um papel de responsabilidade em todo este processo, uma vez que a natureza das aulas lhes permite uma proximidade privilegiada com os jovens de uma forma individual e coletiva.

Compreendi que o papel dos professores abrange muito para além do espaço físico da aula, por vezes, é por sua iniciativa que se mudam hábitos, sensibiliza a comunidade escolar como foi o caso do Projeto de Intervenção.

Pelo exposto, através da minha experiência profissional durante este ano, foi possível apreender e compreender a importância de ser professor e, também, as responsabilidades inerentes.

Na minha visão pessoal, um dos primeiros passos para o sucesso enquanto professor, passa pelo estabelecimento da relação que alcança com os seus alunos, sendo a confiança um aspeto central. Um professor que consegue criar um ambiente positivo de aprendizagem nos seus alunos, consequentemente o impacto será positivo, aumentando a probabilidade de sucesso. Pela experiência vivenciada, apenas conseguimos alcançar algo desse género se transpusermos as nossas atitudes positivas para todos os contextos, inclusive para além do contexto de aula. Isto é, decorre da sua postura ao longo do dia, em todo o recinto escolar e em qualquer momento.

Algo que me agradou na EC foi precisamente serem criadas condições para que tal aconteça, gerando situações que favoreçam o envolvimento do professor no crescimento dos seus alunos. Durante todo o ano letivo foram proporcionadas muitas ocasiões de conviver com os discentes, seja em atividades desenvolvidas pela escola e/ou pelos professores.

5.3 Socialização Profissional e Institucional

Alarcão e Tavares (2003) destacam que no decorrer da última década se tem assistido nas escolas a uma crescente vontade de criar um ambiente de comunidade de aprendizagem.

Desde o início do ano letivo, sempre foi um objetivo prioritário receber o máximo de informação possível sobre a realidade escolar, percebendo assim as dificuldades e facilidades do meio em que estava inserido. Nada melhor que aprender ~~tu~~ ^{com} ~~isso~~ ^{quem} já “vive” nesta escola há diversos anos e que nos conseguirá passar toda a realidade e

conhecimento para um futuro próximo.

Devo destacar, positivamente, a integração do grupo de estagiários na escola, reconhecendo o bom relacionamento com toda a comunidade escolar, desde a direção da escola até aos assistentes operacionais, dando principal foco ao grupo de EF que ajudou e continua a ajudar em toda a integração e bem-estar.

A socialização profissional configura-se como uma oportunidade para o estagiário, através da inserção na escola, descobrir a organização da mesma, bem como o seu funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008).

Não podia deixar de referir a relevância que o professor orientador cooperante teve em toda a experiência. Este, surge como um mediador para com, por exemplo, o diretor, professores, funcionários e alunos. O OC é então um dos principais intervenientes no processo formativo dos estudantes estagiários (futuros professores), sendo responsável pelo acompanhamento da prática pedagógica com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real (a escola) que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente (Albuquerque et al., 2005).

Neste sentido e de forma a atingir o previamente descrito, foi relevante compreender as dinâmicas da EC, nomeadamente as dinâmicas entre os professores, a organização dos espaços escolares e conhecer a turma atribuída. De uma forma geral, procurou-se compreender a forma como a escola opera e se organiza e especificamente conhecer melhor o contexto escolar da EF, através da observação.

A entrada de um novo membro para a equipa de professores, envolve a adaptação não só por parte do novo membro, neste caso o EE, mas também do local de estágio e dos seus funcionários ao EE de EF. O responsável pelo meu processo de integração foi o meu OC.

Sublinha-se que existem momentos informais, que facilitam a integração, nomeadamente as horas de almoço, que sendo momentos mais relaxados e calmos permitem estabelecer conversas “fora do trabalho”, observar as interações entre os membros da equipa e colaboradores de uma forma mais descontraída e casual.

Com os meus colegas EE, reconheci o valor do diálogo, a partilha de ideias, na preparação e lecionação das aulas, tal como diz Piéron (1996), observar um professor na sua ação, fornecer-lhe dados que obtivemos e ajudá-lo a utilizá-los, constituem os diversos componentes de um feedback que facilita a aprendizagem a todo o formando.

Em relação à SV é inegável a sua importância no acompanhamento dos EE na prática letiva, como descreve Cunha (2017), este é um “barómetro dos seus trabalhos e progressos como professores em aprendizagem, em períodos pontuais do estágio.” (p. 290).

A primeira fase da PES foi predominantemente observação, cujo objetivo foi compreender a forma de ensino do professor de EF, a sua metodologia bem como a forma como planifica as aulas. Através da observação também foi possível conhecer a turma, compreender as suas dinâmicas e relacionamentos.

No entanto, com as restrições impostas pela pandemia, o tempo para socializar não foi o pretendido, pois toda a comunidade escolar evitava o contacto próximo. Também a minha rotina passou muito pelo pavilhão desportivo e, desse modo, quase que é descartada a socialização com outros professores, nomeadamente na sala de professores. As nossas ligações com docentes e não docentes efetuaram-se, na sua maioria, através de reuniões ou atividades escolares.

5.4 Componente Ético-Profissional

As questões éticas são compreendidas como algo complexo e integrador no sentido de considerar e refletir sobre os procedimentos adotados, os valores e crenças subjacentes à vivência dos alunos de forma a promover o seu bem-estar, ajustamento psicossocial e a potenciar a sua aprendizagem (Caetano & Silva, 2016).

Assim, o papel da educação é de formar cidadãos responsáveis e prepará-los para o futuro. Logo, o contexto escolar e os seus intervenientes deparam-se com questões éticas no que toca às finalidades e objetivos do ensino bem como os seus processos subjacentes. As autoras defendem que a literatura portuguesa sobre as questões éticas em contexto de ensino são escassos. Contudo, permitem compreender que a conceção da profissão de professor já é eminentemente ética, ou seja, que os professores já consideram fundamental o desenvolvimento de princípios e comportamentos de origem moral bem como a necessidade de desenvolver um método que promova a formação ética dos alunos. Para os professores, a função e definição de docência passa por ter características específicas para que consigam responder aos desafios e exigências da sua profissão e que a docência é colocada em prática juntamente com os estudantes de forma que seja possível o desenvolvimento de valores éticos de referência (Caetano & Silva, 2016).

Para que seja possível providenciar um ensino de qualidade aos alunos, é essencial considerar que existe uma relação entre a qualidade do ensino com a qualidade das aprendizagens (Catunda & Marques, 2017, p.54). Assim, a qualidade e sucesso do ensino depende do posicionamento do próprio docente em desenvolver um plano curricular sedutor para que os objetivos da EF sejam cumpridos e desenvolvidos pelos alunos.

Podemos afirmar que para que o ensino tenha sucesso, é fundamental a consideração da dimensão moral e ética (Catunda & Marques, 2017, p.54).

Assim, de forma a compreender as questões éticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem é fundamental em primeiro lugar compreender quais são os objetivos e finalidades da EF.

Adicionalmente, a finalidade da EF é de conceder um espaço de atividade física, um fator fundamental no desenvolvimento das crianças e jovens, de forma a potenciar a sua qualidade de vida. Mais, a EF fornece um espaço no qual valores, crenças, saberes, competências e capacidades são desenvolvidas e que serão úteis ao longo da vida adulta.

Um posicionamento ético no contexto de EF passa por garantir que o ensino é de qualidade, que as necessidades dos alunos são identificadas e que existe uma intervenção adequada e especializada. Através do conhecimento de diversas técnicas e estilos de ensino, é possível um olhar mais conhecedor e atento às necessidades dos alunos e ter mais conhecimento sobre a potencialização das suas aprendizagens. Assim, um posicionamento ético do docente passa por garantir que todos os estudantes têm a oportunidade de receber as aprendizagens de forma igualitária, sem discriminação, estimulando as suas aprendizagens bem como formar cidadãos ativos fisicamente e com literacia em EF.

Podemos assim afirmar que o contexto desportivo na educação dos cidadãos alinhado com propósito, planeamento e concretizações estimula o desenvolvimento de relacionamentos inclusivos entre os alunos, alertando-os para as suas limitações e potencialidades, incentivando-os a ultrapassar as suas dificuldades mesmo perante atividades complexas e desafiantes (Bailey, 2008). O contexto desportivo apela ao desenvolvimento de certas aptidões e competências, consolida a formação pessoal e social através do desenvolvimento de comportamentos éticos e morais que permitem o desenvolvimento de relacionamentos positivos ao longo do ciclo de vida (Côte & Hancock, 2016).

Em contexto de sala de aula, o professor apela que os alunos superem situações com mensagens éticas e morais, em que na escola cada aluno deve buscar atingir um

conjunto de feitos e comportamentos que mostrem o seu desempenho, sucesso e valor (Garcia & Lemos, 2005).

É relevante mencionar o Instituto Português do Desporto e Juventude e o seu código de ética desportiva. Assim, sublinha que o desporto promove um combinado de definidos valores pessoais e sociais. Estes valores são identificados no nosso dia a dia e são comuns a todos os sujeitos na sociedade, como por exemplo o respeito pelas regras e pelo concorrente; o fair-play; a flexibilidade e tolerância; a amizade:

“a verdade; a aceitação do resultado; reconhecer a dignidade da pessoa humana; saber ser e estar; a persistência, a disciplina; a socialização; hábitos de vida saudável; a interajuda; a responsabilidade; a honestidade; a humildade; a lealdade; o respeito pelo corpo; a imparcialidade; a cooperação e a defesa da inclusão social em todas as vertentes” (Código de Ética Desportiva. 2014, p.10).

Por isso, é essencial a transmissão desde cedo de comportamentos e atitudes éticas para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e empáticos, mas também para que a prática desportiva se possa desenvolver de uma forma positiva e saudável para a sociedade. Por isso, a ética no desporto representa um ponto fulcral, que se encontra com os valores fundamentais do desporto.

Na perspectiva e olhar para o docente, de maneira que seja possível uma inclusão profissional, é importante a consideração e seguimento de um conjunto de práticas de ensino éticas. Campbell (2014) defende que o professor deve estimular o sentido de sinceridade, sentido de justiça, empatia, paciência, respeito e imparcialidade. Assim, ao conhecer e considerar um conjunto de princípios éticos existe uma maior sensibilização e consciencialização.

Logo, e para terminar, enquanto EE tive a consideração de um conjunto de questões morais e ética durante o desenvolvimento das relações com os docentes, alunos e colegas bem como durante a fase de transmissão de conhecimentos e principalmente perante situações complicadas e problemáticas que decorriam ao longo das aulas que foram mais exigentes profissionalmente e emocionalmente.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, definiu um perfil global para o desempenho docente nos ensinos básico e secundário. Assim, sublinham-se alguns pontos fundamentais: O docente estimula a aprendizagem escolar, como referências à atividade da docência, na sua organização e respetiva formação. Mais, a sua função principal é de ensinar, com bases científicas e teóricas como sustento da sua intervenção, numa lente de

constante reflexão. Este deve assim exercer no contexto escolar, com um comprometimento de responsabilidade de garantir a todos os alunos uma escola inclusiva, com um conjunto de conteúdos de aprendizagem diversos, para promover a construção social e desenvolvimento integral. O professor, numa postura ética e moral, deve promover a autonomia dos seus alunos, numa ótica de inclusão, bem como estimular a qualidade dos conteúdos e dos contextos de aula, de forma a contribuir para o desenvolvimento individual e cultural. É fundamental o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos, de forma a combater a discriminação e exclusão. Por fim, deve assumir e assegurar uma dimensão cívica e formativa nas aulas, manifestar uma capacidade de relacionamento com os alunos, comunidade e instituição escolar, assegurar o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais e incentivar a construção de regras.

6 Desenvolvimento Profissional

6.1 Dificuldades e Necessidade de Formação: Um Imperativo para a Profissão

O desenvolvimento profissional pode ser definido como um processo de mudança de saberes, conhecimentos e competências através da elaboração de saberes profissionais através de vivências em contexto de vida real bem como através de um processo reflexivo sobre o desenvolvimento profissional e as aprendizagens adquiridas (Amaral & MacPhail, 2015).

Assim, o desenvolvimento profissional passa pela necessidade de formação constante e contínua. Segundo Casanova (2016), a formação contínua de professores é valorizada, constituindo assim um fator bastante importante no contexto da comunidade escolar e da sociedade atual.

Adicionalmente, Hashweh (2005) refere-se à necessidade de o professor apresentar um leque alargado de conhecimentos didáticos e pedagógicos na sua abordagem ao processo de ensinar, a fim de responder às situações que se lhe apresentam, visando promover maior interesse e motivação por parte dos seus alunos.

Um dos maiores desafios atuais na área da formação de professores diz respeito à formação de capacidades e conhecimento durante o desenvolvimento profissional. Assim, o desenvolvimento do docente pode ser definido como um processo de desenvolvimento

dos objetivos de ensino, de competências, conhecimentos, capacidades e aptidões que potenciem o pensamento profissional, forneçam ferramentas para o planeamento e planificação escolar de forma a melhorar o ambiente e clima de ensino (Hargreaves, 1998; Day, 2001; Marcelo, 2009).

Assim, a formação e desenvolvimento profissional pode ser considerado como um processo em constante evolução e complexidades ao longo da vida profissional (Januário et al., 2009).

No que diz respeito à formação inicial, salienta-se que o objetivo principal é o desenvolvimento de competências que permitam compreender e concentrar-se em circunstâncias e tarefas verdadeiras e verídicas. Adicionalmente, procura-se avaliar o percurso do processo de aprendizagem: no início, meio e fim. Igualmente, tem por objetivo integrar o sinal de aprendizagem no plano curricular, desenvolver capacidades planeamento e de treinador da aprendizagem (Januário et al., 2009).

O conceito de competência pode ser percecionado de diversas formas de acordo com a área científica inserida. É um conceito que se encontra relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação de professores e formação profissional em geral (Esteves, 2009).

Januário et al., (2009) defendem que a formação inicial de professores constitui um percurso de aprendizagem e contribuição para a sociedade. Considerando que as necessidades sociais e económicas estão em constante mudança, bem como as necessidades e planos educativos em vigor, os modelos e métodos têm de se ir adaptando às mudanças e exigências do contexto de ensino, daí ser fundamental a formação contínua e desadequado apenas a formação única e final.

Enquanto EE, penso que devemos aproveitar toda a formação oferecida pela escola no âmbito desportivo, pois é uma forma estruturada de aprender e aumentar o conhecimento.

Menciono como aspeto a ter em consideração a falta de formação por parte dos EE, na chegada ao estágio. Dificilmente algum EE está preparado para lidar com todas as dificuldades existentes no meio escolar, pois a faculdade baseia-se muito no campo teórico, esquecendo-se que por vezes a aplicação e a prática é bastante diferente do que imaginamos.

Neste ponto, penso que a UMAIA poderia disponibilizar formações recorrentes durante o ano da PES, por forma a serem apresentadas dificuldades encontradas e formas de resolução. Apesar de saber que não existe uma solução fixa, a formação deve ser

constante durante todo o nosso percurso, incluindo no ano de estágio, melhorando assim o nosso percurso acadêmico.

Neste sentido, demonstro o meu agrado pela formação “Desafios para um professor em início de carreira” e pela experiência de ter participado na 4.^a Ed. do Seminário Internacional do Ciclo de Estudos, “Porque é importante saber investigar sobre a, e na, formação de professores em EF – Onde a Teoria encontra a Prática”. Atento como fundamental a articulação entre a investigação-ação. Considero que esta metodologia contribuiu imenso na minha prática educativa, pois, foi desenvolvida num ambiente de colaboração e suscitou o diálogo, enriquecendo o processo de fazer emergir a verdade.

Deste modo, entendo que foi necessário e incentivador, enquanto futuro docente, para que pudesse superar os desafios de novas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento.

7 Reflexões Finais

Após um ano letivo a realizar a minha PES, o presente documento representa o fechar de um capítulo na minha vida académica e representa o início da minha vida profissional.

O documento procurou descrever a PES, os seus objetivos, atividades desenvolvidas, bases teóricas utilizadas e apresentar reflexões sobre o próprio processo de aprendizagem enquanto EE de EF.

A elaboração do RPES permitiu-me desenvolver um conjunto de competências reflexivas fundamentais para a minha prática profissional futura. Para mim, existiu a necessidade de me distanciar um pouco da minha realidade diária durante a PES de forma a conseguir pensar concretamente sobre as minhas vivências, aprendizagens, observações e interações.

Um dos maiores desafios sentidos ao longo do ano foi a necessidade de dar respostas imediatas aos alunos. Assim, aprendi que quando estamos envolvidos numa situação prática, em que as soluções e respostas têm de ser apresentadas na hora, é importante refletirmos sobre a nossa postura e comportamento momentâneo e explorar novas respostas e soluções para as situações apresentadas. Este tipo de exercício torna-se fundamental para a nossa construção enquanto docentes, de forma a alargar a nossa bagagem nas questões relacionadas à resolução de problemas quotidianos.

A partir de uma análise reflexiva, identifiquei as oportunidades, forças, fraquezas e ameaças. Deste modo, foi exequível dissecar e refletir sobre aspetos que devem ser melhorados durante a minha intervenção na escola. Desta forma, é possível circunscrever novas estratégias de atuação que me permitam melhorar as minhas abordagens nas dimensões apresentadas anteriormente.

Posto isto, fui experimentando e analisando novas estratégias por forma a melhorar o planeamento e ensino, mantendo como objetivo principal o desenvolvimento dos alunos, não perdendo o foco nas características da turma assim como na individualidade e necessidade de cada um dos elementos.

Assim, termino este relatório mencionado algumas das principais aprendizagens ao longo do ano.

A PES mostrou-me a realidade de ser professor em geral e, mais ainda, aprendi como é difícil, exigente e complexa a docência em educação física. Para que todo o planeamento seja corretamente executado é preciso ter um integrado de capacidades de organização, preparação bem como de reflexão que transpõem os conhecimentos, competências, informações e saberes desenvolvidos e obtidos durante o primeiro ano do mestrado.

Fazendo uma análise retrospectiva, posso afirmar que a experiência de prática pedagógica da PES superou as minhas expectativas iniciais. Não posso dissociar todos os elementos com quem partilhei estas experiências, desde a professora Supervisora, ao OC, o núcleo da PES, a minha turma e toda a comunidade escolar.

Considero-me melhor professor do que quando iniciei esta etapa, resultado dos agentes, acima mencionados, bem como de todas as experiências adquiridas até ao momento.

Concluindo, neste documento expressei o meu percurso, demonstrei as minhas dificuldades e soluções encontradas para cada uma delas. Compreendo que devo continuar o meu processo de pesquisa e reflexão de modo a evoluir as minhas capacidades, estando desse modo mais preparado para a minha vida profissional.

8 Referencias bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. *Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alexander, K., Taggart, A., & Luckman, J. (1998). Pilgrims progress: The sport education crusade down under. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 21-23.
- Albuquerque, A. & Castro, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: No Poliedro da Profissionalidade Docente. In Resende, R., Albuquerque, A. & Gomes, R. (2015). *A Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (1 Ed., pp. 247-255). Lisboa: Edições e Contextos.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A supervisão Pedagógica em Educação Física A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa. Livros Horizontes.
- Albuquerque, A., Silva, E., Resende, R., Gonçalves, F., & Gomes, R. (2015). Pedagogical supervision in physical education - the perspective of student interns. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20(1), 11-26. doi.org/10.590/S1414-40772015000100003.
- Amaral, M., & Macphail, A. (2015). A Renewed appraisal of teachers' professional identity: A review of empirical research from 2001 to 2015.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97–115.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Bailey, R. (2008). Youth sport and social inclusion. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 85-96). Oxon: Routledge.
- Belka, D. E. (2002). A strategy for improvement of learning-task presentations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(6), 32-35.

- Bento, J. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na Escola*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, 3ª edição. Livros Horizonte, Lisboa
- Black, P. (2005). Formative assessment: views through different lenses. *The curriculum Journal*, 16(2), 133-135.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Caetano, A. P., & de Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 49-60.
- Campbell, E. (2014). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In *Handbook of Moral and Character Education*. <https://doi.org/10.4324/9780203114896>.
- Carreiro da Costa, F., Quina, J. D. N., Diniz, J. A., & Pieron, M. (1996). Feedback pedagogique: analyse de l'information evoquee par l'eleve lors seances d'education physique. *Revue de l'education physique*, 75-82.
- Casanova, M. P. (2016). Formação Contínua de Professores ao Serviço do Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista do CFAECA*, 9–18.
- Castro P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. Athena, *Revista Científica de Educação*, Volume 10. Unidade de Ensino Superior Expoente.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Cortesão, L., & Torres, M. (1993). Conceito de Avaliação. *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 89-100.
- Costa, L. (2015). Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental.
- Côte, J., Hancock, D. (2016) Evidence-based policies for youth sports programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65.
- Coutinho, N. F., & dos Santos Silva, S. A. P. (2009). Conhecimento e aplicação de métodos de ensino para os jogos esportivos coletivos na formação profissional em educação física. *Movimento*, 15(1), 117-144.

- Crum, B. (1993). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 – Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor–Bases de uma Sistematização Teórica*. sl: Casa do Professor.
- Amaral Da Cunha, M. (2017). A (re) construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino da educação física: uma análise situacional de discursos e narrativas.
- Darden, G. F. (1997). Demonstrating motor skills—rethinking that expert demonstration. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(6), 31-35.
- Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. *UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica*, 16, 127-140.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dezordi, B. C., Xavier, C. C., & Contessoto, L. C. (2021). Modelo de Ensino entre Pares (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo em pares. *Educação física e modelos de ensino dos esportes: conceitos, características e aplicações*, 29.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 3748.
- Farias, C., Hastie, P. A., & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: Results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476.
- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. *Avaliação formativa. Folha de apoio à formação-Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação*.
- Ferreira, J., & Lucena, I. (2017). Avaliação formativa e comunicação matemática: um estudo sobre a prática na educação de jovens e adultos. Instituto de Educação Matemática e Científica. <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/10493>
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de

- professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Garcia, R. P., & Lemos, K. (2005). *Temas (quase éticos) de desporto*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gaspar, M.; Pereira, A.; Teixeira, A.; Oliveira, I. *O modelo na relação do ensino e aprendizagem*. 2008. Universidade Aberta: Lisboa.
- Giannichi, R. S. (1984). *Medidas e avaliação em educação física*. Viçosa: Editora da Universidade Federal de Viçosa.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-27.
- Gonçalves, E. J. e Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”*. Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2062-2073.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). *Ensino do Desporto*. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-2016). Rio de Janeiro Guanabara Koogan.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora McGrawHill de Portugal.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, (11), 189-206.
- Hastie, P. (2011). *Sport education: International perspectives*. Routledge.
- Hastie, P. A. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research quarterly for exercise and sport*, 69(4), 368-379.
- Haydt, R. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Instituto Português do Desporto e Juventude (2014). *Código de Ética* Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Januário, C.; Anacleto, F. & Henrique, J. (2009). O processo de planeamento dos estagiários de Educação Física: o perfil decisional pré-interativo. In: X Symposium Internacional el Practicum y las prácticas em empresas en la formación universitaria. Poio (Pontevedra). El Prácticum más allá del empleo:

- Formación vs. Training. Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria, 2009. p. 759769.
- Jesus, A., Gomes, M., & Cruz, A. (2013). Case based learning digital: estratégias de avaliação e colaboração online. *Indagatio Didática*, Universidade de Aveiro.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, (5), 68-74. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 1261-1280). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Magill, R.A. (2007). *Motor learning and control—Concepts and applications*, 8th ed. New York: McGraw-Hill.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 722.
- Marco, E. A.; Mello, J.P. Desenvolvimento Humano, educação e esporte. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (Org.). *Esporte como fator de qualidade de vida*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 2002.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (1998). *Understanding by design* (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).
- Mesquita I (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: Mesquita I, Bento J (ed.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita I, Graça A, Gomes AR, Cruz C (2005). Examining the Impact of a Step Game Approach to Teaching Volleyball on Student Tactical Decision Making and Skill Execution During Game Play. *Journal of Human Movement Studies*. 48, 6: 469-92.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students’ decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge.

- Ministério da Educação (2001). *Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação
- Nascimento, J. V., Ramos, V., Marcon, D., Saad, M. A., & Collet, C. (2009). Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 358-366.
- OCDE (2010), PISA 2009 Results: *What Makes a School Successful?* - Resources, Policies and Practices.
- Pelozo, R. D. C. B. (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, 5(10), 1-7.
- Penney, D. (2013). Points of tension and possibility: Boundaries in and of physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 6-20.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. [Pedagogy of physical activities and sport. In French.] Paris: Revue EPS.
- Piéron, M. (1996). Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Ciências do Desporto. Edições FMH. F.M.H.. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa
- Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking sport teaching in physical education: A case study of research based innovation in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(8), 118-138.
- Pilleti, C. *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Ramos, V., Souza, J. R. D., Brasil, V. Z., Barros, T. E. D. S. D., & Nascimento, J. V. D. (2014). As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. *Revista da Educação Física/UEM*, 25, 231-244.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.
- Reuchlin, M. (1974). New guidance procedures in secondary schools: The role of the guidance counselor in observation. *Orientation Scolaire et Professionnelle*.

- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of teaching in physical education*, 20(2), 112-128.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES, UNESP (Universidade do Estado de S. Paulo)*, XI (13), 108-126
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*.
- Rosenshine B (1979). Content, time and direct instruction. In: Peterson P, Walberg H (ed.). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, California: Mccutcha .
- Sá, C., & Carreiro da Costa, F. C. (2017). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.
- Santos, J. (2009). Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as perceções dos praticantes e respetivos encarregados de educação. Funchal: Universidade da Madeira: Departamento de Educação Física.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). Pedagogia do desporto. *Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana*.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2008). *Motor learning and performance: A situation-based learning approach*. Human kinetics.
- 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.
- Shimon, J. M. (2019). *Introduction to Teaching Physical Education: Principles and Strategies* (Second ed.). Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.

- Silva, R., Queirós, 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*.
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement?. *Psychological bulletin*, 94(3), 429.
- Tannehill, D., Van der Mars, M. & Macphail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's transactional constructivism. *Journal of Philosophy of education*, 36(2), 233-246.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos*, 2041(33), 313–319.
- Villas-Boas, M. A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ward, P., & Lehwald, H. (2017). *Effective Physical Education Content and Instruction: An Evidence-Based and Teacher-Tested Approach* (First ed.). Human Kinetics.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, 9-27.

Outros documentos consultados:

- Decreto- Lei n. ° 79/2014 de 14 de Maio
Decreto-Lei n. ° 74/2006, de 24 de Março
Decreto-Lei n. ° 63/2016, de 13 de Setembro
Decreto-Lei n° 240/2001 de 30 de Agosto