

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Rui Miguel Oliveira Fonseca

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora Institucional

Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha

Setembro, 2022



Rui Miguel Oliveira Fonseca

N.º 19699

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Mariana Amaral da Cunha – Universidade da Maia e Orientação do Dr. Adriano Monteiro

Setembro, 2022

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

Agradecimentos

Após um longo afastamento da vida acadêmica, e em pleno momento de incertezas, realizar este mestrado foi, um ato de coragem. Integrar este mestrado era um sonho, há muito partilhado com as pessoas que me são mais próximas. Pessoas essas, que me encorajaram para tornar este sonho numa realidade. A família foi o meu maior pilar ao longo destes dois anos, sem eles nunca teria conseguido. Um agradecimento muito especial à minha esposa e ao meu filho, pelas horas que lhes faltei e que lhes devo.

Ao professor Adriano Monteiro, pela dedicação, paciência e muita motivação ao longo deste ano. À Supervisora Mariana Cunha, sempre disposta a partilhar conhecimento, pelos desafios e pelos conselhos. A todos os professores que tive o prazer de conhecer ao longo destes dois anos de mestrado, em especial ao professor Bruno Oliveira, pela disponibilidade sem limites, sempre pronto para ajudar e esclarecer todas as dúvidas que surgissem.

Por fim aos colegas de estágio, com os quais passei imensas horas de trabalho e de estudo, sempre com o objetivo de nos superarmos.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2 Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento Institucional	6
3.1 A importância da Prática de Ensino Supervisionada	6
3.2 A Prática de Ensino Supervisionada na UMAIA	7
3.3 A escola cooperante: O lugar de prática	8
3.4 Caracterização do núcleo da PES: Espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	10
4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção	12
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	12
4.1.1 Conceção de ensino	13
4.1.2 Planeamento	18
4.1.3 Realização	20
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	22
4.1.4 Avaliação	27
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	30
5.1 Atividades realizadas	30
5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e atuação	32
5.3 Socialização profissional e institucional	34
5.4 A componente ético-profissional	35
6. Desenvolvimento profissional	37
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	37
7. Reflexões finais	38

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionado é o pináculo da formação no segundo ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade da Maia – ISMAI.

Tem como objetivo a integração orientada do estudante-estagiário, em contexto real na profissão docente da Educação Física, para que dessa forma se possa desenvolver e adquirir as competências profissionais desejadas. O presente documento relata as experiências vividas ao longo de um ano letivo, por parte de um dos estudantes-estagiários de um núcleo de uma das escolas cooperantes do Ensino Básico e Situada numa localidade dos subúrbios do distrito do Porto, sob a orientação de um dos professores da escola e da supervisão de uma professora da instituição do ensino superior. De forma a caracterizar o processo que remete à Prática Pedagógica da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionado, este documento encontra-se dividido em sete capítulos: a “Introdução”, a qual apresenta um breve enquadramento desta prática; “Enquadramento pessoal e profissional”, explora todas as experiências académicas do estudante-estagiário, assim como as suas expectativas iniciais e a realidade encontrada; “Enquadramento institucional” no qual caracteriza a escola e todos os agentes que nela se envolvem; “Prática Profissional”, onde descreve e caracteriza todo o processo de conceção, planeamento, realização, avaliação; “Participação na escola e Relação com a comunidade”, centrada no contributo do estudante-estagiário na organização das atividades da escola; “Desenvolvimento Profissional” com a escola em mudança, aborda a aposta na continuidade da formação docente; por fim, “Reflexões finais”, representando uma retrospectiva de todo o processo e experiências vividas pelo estudante-estagiário.

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

Abstract

The Supervised Teaching Practice is the pinnacle of the teacher education in the master's in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Education, at the University of Maia – ISMAI. Its goal is the guide integration of the pre-service teacher, in a real context in the profession of Physical Education teacher, who in this way can develop and learn as the desired skills. The document presents the experiences lived over the course of a school year, guided by one of the pre-service teacher from a nucleus of one of the cooperating schools of Basic Education and located in a locality in the suburbs of the district of Porto, under the guidance of a district of the school teachers and supervision of a teacher from the higher education institution. So that it refers to the curricular unit school placement, characterization of the process that refers to the curricular unit Supervised Teaching Practice of Practice; defined in seven chapters: the "Introduction which presents a brief framework of this practical practice". "Personal and professional framework", explores all the academic experiences of the student-intern, as well as their initial expectations and the reality encountered; "Institutional framework" does not qualify the school and all the agents involved in it; "Practice where it describes and characterizes the entire process of professional design, realization, evaluation; "School Participation and Community Relations Centered on the Student-Trainee's Contributor in the Organization of School Activities; "Professional Development" with the change, addresses the focus on training teacher training; finally, "Final Reflections", representing a retrospective of the entire process, experiences and lived by the pre-service teacher

Keywords: Supervised Teaching Practice; School Placement; Pre-service Teacher; Physical Education; Experience report

Índice de Siglas e Acrónimos

AD- Área Disciplinar

AE- Aprendizagens Essenciais

DE- Desporto Escolar

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

MAPJ- Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MID- Modelo de Instrução Direta

MED- Modelo de Educação Desportiva

NPES- Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientador Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

RPES- Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

TGfU- Teaching Game for Understanding

UD- Unidade Didática

UMAIA- Universidade da Maia - ISMAI

1. Introdução

O presente relatório, enquadra-se no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º Ciclo de estudos em Ensino da Educação Física, nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia – ISMAI (UMAIA).

Este documento é um relatório reflexivo e detalhado, de forma a analisar todos os pressupostos relacionados com a realidade escolar. Procura apresentar uma reflexão sobre as vivências do estudante estagiário (EE) de Educação Física (EF), remetendo assim para tudo o que foi realizado por este, ao longo de todo o ano letivo.

Este relatório está em conformidade com as normas da instituição universitária e a legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro).

O Núcleo da PES (NPES), constituído por três EE, realizou esta prática num Agrupamento de Escolas do concelho de Paredes, ao longo do ano letivo 2021/2022. Enquanto EE, tive a oportunidade de vivenciar e adquirir experiências a diferentes ciclos de ensino ao longo do ano letivo. A turma titular no decurso de 10 meses do 11.º ano. No decorrer do ano letivo, lecionei uma Unidade Didática (UD) a duas turmas de ciclos de ensino distintas, o 8.º e outra do 5.º ano, com as modalidades de andebol e atletismo respetivamente. Noutra escola do agrupamento, lecionei uma UD de Educação Física Criativa, aos alunos do 4.º ano do 1.º ciclo.

Na realização deste relatório procurei apresentar e refletir sobre todo o processo PES, ou seja, as opções tomadas e os resultados verificados ao longo do processo e ainda os resultados obtidos. Este relatório está dividido em sete capítulos. O primeiro é uma introdução ao documento apresentado. No segundo, é feito um enquadramento pessoal do percurso académico e profissional do EE, assim como as expectativas relativamente à PES. O terceiro capítulo apresenta o contexto em que a PES foi implementada, tendo em conta o atual quadro legal e regulamentar, o núcleo da PES e as turmas atribuídas. O quarto capítulo revela a experiência vivida na PES através de uma reflexão sobre a prática pedagógica. O quinto capítulo apresenta o envolvimento do EE na escola, as atividades realizadas durante o ano e a relação com a comunidade educativa. O sexto capítulo trata de temas influentes de "desenvolvimento profissional", tais como capacidades de reflexão e aquisição de conhecimentos.

O capítulo final conclui com uma reflexão final sobre todo o processo e o impacto da PES na minha formação docente assim como, o contributo desta experiência para a escola.

Assim, este relatório resume todos os caminhos percorridos durante o ano letivo. Estes percursos são apoiados pela literatura científica no campo da EF e do desporto, pelos autores atuais e pela investigação científica que apoia as suas teorias. Para além destas provas científicas, o planeamento e a implementação foram sempre baseados na reflexão crítica, tanto individualmente como em colaboração com outros membros do núcleo da PES, incluindo o papel crucial do Orientador Cooperante (OC).

Segundo Seabra et al. (2016), a PES é um momento importante e ideal para relatar todos os conhecimentos e estratégias adquiridos no decorrer do percurso académico e todas as experiências vivenciadas que permitiram ao EE definir o caminho para a prática docente e os objetivos pedagógicos.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Sou natural da Sobreira, uma freguesia do sul do concelho de Paredes, passei toda a minha infância e adolescência.

O meu percurso escolar, do 1.º ao 3.º ciclo, foi todo em escolas dessa mesma freguesia. Escolas que irei recordar sempre de forma positiva pelo ambiente familiar que se vivia. Ainda hoje empregam vários professores e auxiliares de educação, que me ajudaram ao longo do meu percurso e crescimento enquanto ser humano. Recordo-me de no decorrer do 3.º ciclo, olhar para a EF de uma forma diferente, de me sentir sempre motivado por essas aulas. Esse foi o momento em que comecei a pensar no futuro, talvez de uma forma inconsciente, quando inicio o último ano deste ciclo, o 9.º ano de escolaridade, tinha que tomar a minha primeira grande decisão. Nesse momento não tive dúvidas e sabia que queria ser professor de EF e, por isso, no secundário, optei pelo curso tecnológico de desporto, numa escola do distrito do porto, mais concretamente na freguesia do Bonfim. Foi uma adaptação muito difícil para mim. A realidade de onde eu vinha era completamente diferente da que encontrei. Não tinha amigos na escola, vivia numa aldeia e as realidades eram muito diferentes na cidade do Porto. Recordo-me de a turma ser muito grande, eramos cerca de 30 alunos, durante o 10.º ano, e, desses alunos apenas transitamos 10 para o 11.º ano, com dois alunos que se transferiram para a nossa escola ficamos uma turma de 12 alunos. Os dois anos seguintes foram muito bons, criamos um grupo muito forte e seguimos todos juntos até completar o secundário. Nesses anos ganhei amigos para a vida, não só colegas de escola, como também professores, com um especial apreço pelo professor que foi o nosso diretor de turma, um exemplo de profissional e um exemplo como pessoa. A forma como comunicava connosco, a preocupação que demonstrava pela nossa vida escolar e fora da escola, eram características muito vincadas. Foi uma grande influência por querer seguir a carreira docente em EF. Ao longo destes meses recordei-me várias vezes do meu antigo diretor de turma e tal como ele, procurava conhecer os alunos que mais conviviam comigo, conversava com os alunos de forma a compreender as suas dificuldades na vida escolar e fora da escola.

Iniciei o meu percurso académico com dois colegas de secundário na UMAIA, ainda Instituto Superior da Maia, na Licenciatura de Educação Física e Desporto no 2.º ano após o processo de Bolonha, sem qualquer dúvida sobre o que queria ser e sabendo do percurso que teria de percorrer para poder ser professor de EF. Ao longo da licenciatura, aprofundei os meus

conhecimentos práticos das modalidades, assim como da EF em geral. Completei a licenciatura e de imediato iniciei o Mestrado em ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Contudo por motivos económicos não consegui terminar o mestrado e tive de desistir. Anos mais tarde regresso ao ISMAI, de forma a terminar o sonho que tinha ficado interrompido, encontrando-me agora a terminar o 2.º ano do mestrado que iniciei anteriormente, a realizar a unidade curricular PES.

No que toca ao desporto, a minha ligação sempre foi muito forte, desde pequeno aproximadamente 10 anos de idade, comecei a praticar futebol no clube da minha freguesia e por lá continuei até aos 18 anos, passei por mais dois clubes ao longo deste percurso, terminando a carreira enquanto praticante federado na época 2019/2020. Enquanto praticante federado de futebol, fui também treinador da formação dos clubes que representei, iniciando em 2011, sempre no papel de treinador-adjunto. Em 2016 o clube pelo qual estava a jogar propôs-me o papel de treinador principal de um escalão de formação, nesse mesmo ano tirei o curso de treinador de futebol grau I. Como já lidava com crianças e jovens enquanto treinador, embora sejam contextos distintos e com objetivos diferentes, conseguia controlar o tempo e a duração dos exercícios com alguma facilidade. Rapidamente alterava, quando necessário, os grupos que tinha pré-estabelecido para a aula. Permitiu-me agilizar com mais facilidade as aulas quando havia essa necessidade. A forma como comunicava com os alunos, fruto também da minha experiência enquanto treinador de formação.

Ainda continuo ligado ao futebol, não enquanto jogador, mas antes como treinador, estando a treinar uma equipa de futebol sénior, que milita na 2ª divisão distrital da Associação de Futebol do Porto. Enquanto praticante de desporto não federado, pratico com alguma regularidade a modalidade de futsal e mais recentemente o padel.

2.2 Expectativas iniciais

A PES, é por si só, um momento que suscita muita expectativa a vários níveis pois é o culminar de um longo processo de formação inicial. Sendo esta a verdadeira oportunidade de poder mobilizar para a prática todo o conhecimento adquirido ao longo do 1.º ano de mestrado e dos três anos de licenciatura.

No que toca ao decorrer da PES, esperava: i) conseguir envolver-me o máximo possível no contexto escolar, incluindo não só nas aulas a lecionar pelo núcleo da PES e do OC, assim como toda a atividade envolvente à comunidade escolar; ii) perceber como verdadeiramente funciona a escola, ou seja, como se organizam e preparam todas as atividades; iii) participar

ativamente assim que surgisse a oportunidade. Esperava também poder participar de alguma forma no que toca ao PAA da escola, e, dessa forma, conseguir perceber todo o processo que isso engloba, desde a idealização de algum tipo de atividade, até chegarmos à sua realização e conclusão.

Relativamente à relação com os docentes, mais concretamente com os da área disciplinar (AD) de EF, esperava construir uma boa relação, que me permitisse tirar o melhor de cada um deles. Perceber quais os modelos de ensino que utilizam nas diferentes modalidades, as estratégias para motivar os alunos e para ultrapassar alguma adversidade que aconteça no decorrer das aulas ao longo de todo o ano letivo. No fundo esperava que fosse um ano de muita aprendizagem, estando plenamente ciente que será um ano muito exigente e muito trabalhoso. Esperava ter alguma “voz” e que a minha perspetiva também pudesse ser ouvida e refletida pelos professores, uma vez que somos jovens e muitas vezes as nossas ideias não vão de encontro às previamente estabelecidas pelos professores, embora perceba que as ideias que possa querer fazer compreender sejam desajustadas à realidade da escola. Como refere Rodrigues e Ferreira (1997), muitas vezes estas expectativas são demasiado ambiciosas e desajustadas à realidade da escola e do seu contexto.

Por sua vez, a relação com os alunos, é um ponto que me provocava alguma ansiedade. Pensava que seria um grande desafio e esperava conseguir conquistar uma boa relação, em que os alunos me respeitassem e ao mesmo tempo soubessem que faria tudo o que estivesse ao meu alcance para os ajudar, tanto nas minhas aulas, como fora delas. Esperava ser um professor que, no futuro, pudesse servir de referência para os alunos. Acreditava também que seriam eles que me ajudariam a crescer enquanto professor e a formar a minha identidade enquanto docente.

Em relação ao desporto escolar (DE), pretendia estar envolvido em todos os momentos, para que desta forma conseguisse perceber como está organizado, como se trata do processo de inscrições dos grupos equipa, da distribuição das modalidades e da carga horária associada, entre outros aspetos. De uma forma geral estar por dentro de tudo o que envolva o DE, uma vez que é na área que me desperta muito interesse e curiosidade.

3. Enquadramento Institucional

3.1 A importância da Prática de Ensino Supervisionada

De acordo com Resende et al. (2020), a PES visa colmatar a lacuna entre os fundamentos teóricos da educação e os processos de ensino e aprendizagem adquiridos nas fases iniciais da formação e aplicados durante a indução na prática docente.

Para Cunha et al. (2020), as experiências adquiridas através da PES permitem aos EE tomar consciência do acolhimento dos professores na escola e das suas diferentes funções formativas, sublinhando a importância de aprender sobre a docência e compreender as dificuldades associadas ao desenvolvimento do trabalho docente em diferentes aspetos. Lima (2004), nota que o início do processo da docência é uma etapa do desenvolvimento profissional, sendo este entendido como um continuum.

A PES é o momento ideal para praticar a teoria. Na sequência da reforma do ensino superior no âmbito do processo de Bolonha, só é possível lecionar EF após a obtenção do grau de mestre, assim que se conclui o mestrado. Para além destas formalidades, a PES desempenha também um papel importante na formação profissional do EE, que é a fase final da formação académica.

Este processo não tende só a ser unilateral, pois a corresponsabilização dos supervisores e dos supervisionados, pela prática pedagógica, desenvolvida durante a supervisão da prática é descrita como uma possibilidade para os supervisores se desenvolverem profissionalmente, à medida que acompanham os professores e educadores em formação (Mesquita & Roldão, 2019). Nesta fase surge o OC como peça basilar de aprendizagem para o EE, e, segundo Seabra et al. (2016), o OC tem um papel facilitador na integração do EE no ambiente escolar, e em todo o seu processo pedagógico e administrativo.

Este ano, o EE foi aluno e professor em simultâneo. Esse estado novo e sem precedentes causou preocupação. Muitas responsabilidades são irrevogáveis e a maioria das formas de saná-las depende de características pessoais e experiências anteriores, características gerais e específicas do contexto e morfologia das interações (Albuquerque et al., 2002).

3.2 A Prática de Ensino Supervisionada na UMAIA

A unidade curricular PES insere-se no último ano do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da UMAIA. Desenvolve-se mais especificamente nos terceiro e quarto semestres em paralelo com as unidades curriculares intituladas como Projeto de Intervenção I e II.

A PES inclui a prática pedagógica no ambiente real de ensino na escola, com a apresentação do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), que é defendido na presença de um júri. Tem como objetivo integrar o EE ao ambiente de ensino de forma progressiva e direcional através do desenvolvimento de competências profissionais nas áreas de desempenho, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional, de acordo com o artigo n.º 24 do Decreto-Lei no 79/2014 de 14 de maio. Ou seja, as áreas de desempenho que estipulam quais as competências profissionais que o EE deve fortalecer durante a profissão docente e que estão estipuladas para a PES. Das diferentes competências as mais pertinentes são o desenvolvimento profissional que pretende aferir se o EE demonstra domínio nos parâmetros que identificam a profissão; A organização e gestão do ensino, onde se avalia a capacidade do EE no processo de ensino e aprendizagem; A relação com a escola, o relacionamento com toda a comunidade escolar e um conhecimento sobre as capacidades de compreensão de todo o sistema da escola por parte do EE.

Na PES está englobado, segundo o seu regulamento, a UMAIA, a Escola Cooperante, o EE, a equipa de supervisão e o orientador cooperante. Para que este processo decorra, a UMAIA estabelece um acordo com uma rede de escolas parceiras, que inclui a seleção de professores de EF das respetivas escolas, podendo acolher e orientar um grupo de dois a três EE. Estes ficam responsáveis pelo ensino de EF em uma ou mais turmas do OC (turmas residentes), e ou, em colaboração com outros EE, turmas partilhadas.

As atividades da PES dão início formalmente no dia 1 de setembro, acompanhando todas as ações realizadas no currículo do OC e em outras áreas de intervenção. Tem como objetivo que o EE participe no programa de EF do 1.º 2.º, 3.º ciclos e ensino Secundário.

As seis áreas de atividades obrigatórias realizadas na escola que integram a PES integram o ensino, departamento curricular / grupo disciplinar, a orientação de aulas, realização de seminários, jogos desportivos escolares e a organização de atividades anuais (Resende et al., 2020).

3.3 A escola cooperante: O lugar de prática

O Agrupamento da escola cooperante, formado no ano de 2012, no dia 14 de julho, com sede na Escola Básica e Secundária da região de Paredes, é composto, para além desta, por um Jardim de Infância, quatro Escolas Básicas e mais uma Escola Básica e Secundária.

Os estabelecimentos agregados situam-se nas freguesias da localidade, sendo que estas se situam no noroeste do concelho de Paredes. Em termos de desenvolvimento e hierarquia urbana existe um primeiro *hinterland* (Vilela e Rebordosa), sendo classificado como urbano. Num segundo *hinterland*, mais descontinuado e a perder ligações, estão as freguesias de Duas Igrejas, Cristelo, Lordelo e Sobrosa, classificadas como predominantemente urbanas, excetuando a última que é medianamente urbana. Apresente uma heterogeneidade em termos de tipologia de edifícios, bem como em termos da idade dos mesmos e estado de conservação. Alguns edifícios são de construção recente, comportando boas condições em termos de acessibilidade. A escola sede tem 15 anos, encontrando-se em bom estado de conservação, mas com lacunas em termos de acessibilidade. A outra Escola Básica e Secundária apresenta uma tipologia algo obsoleta, carecendo de manutenção contínua, com iguais dificuldades na acessibilidade. Os restantes estabelecimentos são de construção mais antiga, carecem, igualmente, de manutenção contínua e apresentando más condições em termos de acessibilidade.

Tal como consta a Carta Educativa de Paredes o «nível de qualificação é um dos indicadores que melhor determina o grau de desenvolvimento de um território», situação que, excluindo atrasos estruturais do país, encontra no concelho de Paredes um dos contextos mais adversos, como o indicia o facto de que «32,9% dos habitantes do concelho, com idade superior a 10 anos, possuem apenas o 1.º ciclo completo, diminuindo progressivamente a percentagem de população que completou os 2.º e 3.º CEB, 16% (da população com mais de 12 anos) e 5,5% (da população com mais de 15 anos), respetivamente», a que se acrescenta apenas «5,2% da sua população com idade superior a 18 anos com ensino secundário completo... e que a «população com qualificações superiores é somente de 3,4% (...) valor este que é muito reduzido».

No que concerne a fontes de rendimento «pode constatar-se ser o trabalho a principal fonte de rendimento da população com mais de 15 anos (60,3%), seguindo de pessoas que vivem a cargo da família 20%...» tornando-se «relevante a percentagem de pessoas que vivem de reformas e pensões (14,7%), (...) situação ...que indica que uma parte significativa vive de

pensões de doença e invalidez, resultantes de acidentes profissionais, ligados aos perigos do emprego fabril que predomina nas atividades económicas no concelho...».

Olhando para o enquadramento social do concelho de Paredes, tendo em conta o estudo publicado pela Câmara Municipal de Paredes, Diagnóstico Social - Rede Social do Concelho de Paredes, podemos salientar que constituem problemas, associados ao contexto escolar, com grau elevado de dificuldade de resolução, os níveis de escolaridade baixo, o fraco acompanhamento familiar da vida escolar, a formação profissional insuficiente, a falta de equipamentos sociais de apoio à infância e juventude e o insucesso escolar. Sendo que tal diagnóstico encontra as suas causas no meio económico e cultural muito baixo, fraca valorização das qualificações escolares a nível individual e social, situação económica familiar muito débil e conseqüente inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baixa expectativa do nível de vida e fraca oferta de cursos alternativos de qualificação. O quadro social do concelho é ameaçado pelo grassar de fenómenos de exclusão social em função do elevado desemprego da população feminina em idade ativa, disseminação do trabalho precário e aumento das situações de vulnerabilidade, dificuldades acrescidas de (re)inserção no mercado de trabalho e conseqüente instabilidade e endividamento familiar.

O Agrupamento de Escolas tinha um total de 2220 alunos, em todos os ciclos de ensino, distribuídos pelas diferentes Escolas que o compunham. A Escola cooperante era composta por uma parte desses alunos, mais concretamente 785 alunos. A oferta educativa e formativa na escola:

- Cursos Científico-humanísticos: Ciências e tecnologias; Línguas e Humanidades.
- Curso Profissionais, nível secundário: Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos; Técnico de multimédia; Técnico em animação de turismo; Técnico de Desporto; Técnico de Vitrinismo.

Para receber estes alunos a escola dispunha de três edifícios dedicados à lecionação de aulas, compostos por várias salas de aula, salas de apoio ao estudo, salas de informática, laboratórios de Química, Física e Biologia e uma sala multimédia. Um edifício para espaços públicos como a biblioteca, de professores, reprografia, papelaria, secretaria e a sala da direção. Um outro pavilhão composto pela sala de convívio dos alunos, pela cantina e o bar dos alunos, onde os mesmos poderiam tomar as suas refeições.

No que toca ao espaço desportivo, a escola disponibiliza de cinco locais para a prática pedagógica. O pavilhão gimnodesportivo, onde o mesmo tem dois locais próprios para as aulas de EF, e o espaço exterior, este também dividido, em quatro locais para as aulas de EF. O

pavilhão gimnodesportivo, estava equipado para as diferentes modalidades desportivas coletivas, assim como para desportos individuais. O mesmo dispunha de um espaço mais reduzido, preparado para aulas de ginástica e dança. No espaço exterior, disponibilizava de um campo de voleibol, um circuito de minigolfe, um campo para as modalidades desportivas coletivas e um campo de ténis. Relativamente aos materiais para a prática da EF, a escola estava equipada com diferentes bolas específicas das modalidades coletivas, futebol, basquetebol, andebol, voleibol e corfebol. Para as modalidades individuais, a escola dispunha de raquetes de ténis e badminton, assim como as respetivas bolas e volantes das distintas modalidades.

Dadas estas condições para a prática letiva e tendo em conta o roulement das modalidades de cada professor, conseguia previamente preparar as minhas aulas. Isso permitiu, que raramente as aulas fossem consideravelmente diferentes do plano de aula o que facilitou durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

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

O núcleo de PES do ano letivo 2021/22 foi constituído por três EE, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 33 anos, e pelo OC.

O OC tinha uma vasta experiência, tanto na lecionação como no desempenho de cargos em estruturas de intermédias de gestão pedagógica, com uma participação muito ativa na vida e atividades da comunidade escolar. O seu contributo para a nossa formação foi determinante, tornando-se fundamental para o nosso desempenho docente. Como refere Rocha (2015) o OC deve ter conhecimentos capazes de conduzir o processo de um modo eficaz, mas responsabilizador dos vários intervenientes no estágio.

Parece claro que o OC se destaca como a parte básica e dinâmica de todo o processo de ensino que ocorre na prática real. O OC sempre foi consistente, tentando transmitir e aprimorar o nosso sentido de responsabilidade. Em todas as atividades realizadas pelo Núcleo da PES (NPES), teve sempre uma presença positiva, com interesse e críticas construtivas, levou-nos constantemente ao que julgávamos ser o limite. O apoio e orientação que solicitamos foi recompensado. Ao longo do ano letivo da PES, o trabalho em grupo demonstrou ser fundamental para o sucesso de cada EE, a partilha de conhecimentos, a troca de ideias e experiências, bem como as reflexões no final de cada aula, os desabafos e as conversas informais foram essenciais para promover e enriquecer a nossa formação.

Enquanto NPES, cada um dos EE tinha as suas características, cada um com as suas valências. Já conhecia um dos EE antes mesmo de iniciar o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Criamos uma rápida ligação entre os três, estávamos sempre juntos na realização das tarefas. Como assistíamos sempre às aulas uns dos outros, conversávamos durante muito tempo para perceber os aspetos que estiveram menos bem ao longo das aulas e o que correu bem, seja nos exercícios realizados ou na atuação do professor e dos alunos no decorrer das mesmas. Desta forma, conseguíamos potencializar todos os aspetos positivos e corrigir os aspetos menos positivos das nossas aulas. Tendo cada um dos EEs diferentes valências, um dos EEs era mais hábil nas novas tecnologias e criativo, desde o início do ano que ajudava com ideias novas para aplicar nas aulas. Outro EE, tinha uma capacidade de comunicação e de ligação com os alunos. Por fim, outro EE, mais experiente, utilizava essa valência para um melhor clima de aula e gestão de possíveis conflitos.

Desde o início, senti que fui muito bem-vindo e aceite graças à receção do OC. Este, estava sempre disposto a ajudar com qualquer questão que surgisse e mostrou grande inclusão e profissionalismo em tudo o que fazia. As reuniões foram frequentemente, com o objetivo de definir as tarefas que precisavam ser realizadas.

De forma a poder conhecer melhor a turma residente e cada um dos alunos por ela composta, o NPES preparou um pequeno questionário para os alunos das turmas responderem individualmente. Com as respostas ao questionário efetuado permitiu criar uma caracterização da turma, desta forma ter ficado com um melhor conhecimento, não só em termos individuais, mas também gerais da turma. Destacar o facto de ser uma turma com um total de 20 alunos, dos quais nove do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Muitos dos dados recolhidos permitiram compreender melhor as dificuldades e quais as estratégias a utilizar para conseguir um melhor desempenho por parte dos alunos. Importa dizer que foi uma turma, que em termos gerais, gostava da disciplina de Educação física e das modalidades que dela fizeram parte.

Nas turmas partilhadas, acompanhava de perto a turma do OC. No decorrer de uma (UD), lecionava em simultâneo com a turma residente. Esta turma era do 3.º ciclo, com um total de 23 alunos dos quais 18 eram do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Era uma turma que na sua globalidade demonstrava bastante interesse pela disciplina de EF, onde alguns alunos faziam parte de algum grupo equipa do DE da escola.

Outra turma partilha, desta vez de 2.º ciclo. Tal como na turma anterior lecionava apenas uma UD em simultâneo com a turma residente. Nesta turma 19 alunos eram do sexo masculino

e nove alunos do sexo feminino, dando um total de 25 alunos. A turma demonstrava estar extremamente empenhada e interessada na disciplina de EF.

A última turma partilha, foi uma turma do 1.º ciclo. Esta turma era composta por um total de 16 alunos, dos quais sete alunos eram do sexo masculino e nove eram do sexo feminino. A alegria que havia nas aulas de EF nesta turma era contagiante. Era uma turma muito predisposta para a prática das aulas de EF. Uma vez que no 1.º ciclo as aulas não funcionavam por UD, o OC em conjunto com a professora titular da turma, o EE ficar responsável por 6 aulas de EF da turma.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Segundo Roldão e Almeida, (2018), decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados. Tendo em consideração estas premissas, na organização destes estádios, considerava as diferentes variáveis que ocorreram ao longo do ano letivo, como o calendário escolar, dissecando todas as interrupções letivas, a disponibilidade e características dos espaços desportivos, exterior e interior, assim como das características dos materiais disponíveis para a prática. Procurava aproveitar todas as condições presentes na escola, para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, tendo sempre o aluno como elemento-chave neste processo.

A função do professor estava dividida em quatro tarefas, sendo elas a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação. Para Bento (2003 p.57), “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano lectivo”.

Por sua vez, Matos (2012), refere ainda que o EE deve elaborar e previamente toda a sua atividade, indo ao encontro do Projeto Educativo, das AE e por fim das características de cada aluno.

4.1.1 Conceção de ensino

Segundo Albuquerque et al. (2014), de modo que o professor conceba a sua atividade de ensino, é fundamental que esta seja com base numa série de referências, começando pelo currículo, que passe pelas características do meio, dos alunos e pelo momento específico em que se leciona. Desta forma, é necessário conhecer o meio onde estamos inseridos para posteriormente poder conceber o ensino. Para a conceção do ensino, realizar um diagnóstico prévio é um aspeto chave, para de seguida percebermos o que ensinar e como ensinar. O diagnóstico deve recolher a maior quantidade de informação quanto possível, para posteriormente realizar uma reflexão inicial.

Após os primeiros dias, em que o OC apresentou a escola, as instalações, a direção, o diretor da escola e a restante comunidade escolar, iniciaram as reuniões de início de ano letivo dos vários órgãos da escola. As primeiras reuniões foram as reuniões de diretores de turma, onde no caso estavam presentes todos os diretores de turma do 3.º ciclo do agrupamento. Particpei também na reunião de departamento, o departamento das expressões, onde se inclui a EF. Reunião de AD, aqui fui apresentado e conheci os professores de EF do agrupamento. Nesta reunião foram várias as decisões que se decidiram, como quais as modalidades a ensinar nos diferentes ciclos de ensino, as datas para a realização da bateria de testes FITescola® e o *roulement* de UD. Este documento, incluía todas as modalidades desportivas que foram abordadas ao longo do ano letivo, as datas em que se iniciavam e que terminavam essas mesmas UD. Outra reunião e muito importante foi a de conselho de turma, nesta reunião realizou-se um pequeno rescaldo do ano anterior em relação aos alunos, e permitiu conhecer algumas das características dos alunos da turma. O ciclo de reuniões terminou, com a reunião de pais da direção de turma do nosso OC.

Findas as reuniões, assimilava todos os procedimentos na escola, passava à análise dos documentos orientadores de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Começava por analisar as AE para o ensino secundário, uma vez que a turma residente pertencia a esse ciclo de ensino, mais tarde foi necessário ler e analisar as AE para o 2.º e 3.º ciclo de ensino, uma vez que estava responsável por uma UD das turmas partilhadas. A análise das AE, foram necessárias para uma melhor compreensão das áreas de competência de cada ciclo de ensino e trabalhar nesse sentido. Este documento serviu como guia para toda a planificação. Tendo em consideração toda a informação presente nestes documentos, procurava, nesse sentido, formar cidadãos capazes de refletir e intervir na sociedade, em cooperação com outras entidades, mas com autonomia e iniciativa.

Após uma análise e reflexão dos documentos nacionais, passava então à especificidade do agrupamento, tendo consultado, antes de mais o Projeto Educativo da escola que é o documento que norteia todos os outros. Outro documento que foi importante analisar foi o Regulamento Interno pois este define o regime de funcionamento de todo o agrupamento e de todos os seus órgãos de gestão. Após analisar estes documentos estruturantes, foi importante escrutinar o Plano Anual de Atividades que define o conjunto de atividades que decorrerão ao longo do ano, os seus objetivos e formas de organização e que foi criado em função daquilo que foi determinado pelo Projeto Educativo. Este ano, devido a todas as condicionantes relacionadas com a pandemia do vírus da Covid-19, as atividades propostas foram em menor número em relação a anos transatos.

Após a análise de todos os documentos referidos, e tendo em consideração as decisões da AD onde se definiu realizar as atividades o mais próximo possível da normalidade, sempre com o cuidado de desinfetar todos os materiais no final de cada aula.

Passava então para uma primeira abordagem ao Planeamento Anual (PA), e a uma análise mais profunda ao *roulement* de UD. Este documento servia de guia a todos os professores, havia sempre professores a lecionar diferentes UD no mesmo período. Desta forma, não havia a necessidade de estar a alterar de modalidade em modalidade, sabia qual o espaço que tinha de ocupar e qual o material que estava disponível.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Uma das capacidades fundamentais dos professores de EF, para que os alunos alcancem os resultados de aprendizagem pretendidos, é manter as aulas entusiasmantes e motivadoras, com uma quantidade considerável de desafios. O professor, deve ser capaz de lecionar as suas aulas de diferentes formas. Para isso, são vários os modelos de ensino dos quais os professores de EF podem utilizar nas suas diferentes turmas. Metzler (2005), organiza os modelos de ensino para a EF, destacando os pressupostos, as principais características e as prioridades para cada modelo.

Durante o percurso da PES foram utilizados cinco modelos instrucionais, o Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED), Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), Teaching Games for Understanding (TGfU) e Educação Física Criativa (EFC). Cada um destes modelos, com características peculiares, ofereceram o seu

contributo de forma distinta, no processo de ensino e aprendizagem, todos promoveram e potencializaram nesse mesmo processo.

É referido por Morán (2015), trabalhar com modelos flexíveis com desafios, com projetos reais, com jogos e com informação contextualizada, equilibrando colaboração com a personalização é o caminho mais significativo hoje, mas pode ser planejado e desenvolvido de várias formas e em contextos diferentes.

Dos modelos referidos anteriormente, a caminhada na PES começava com o MID.

Com este modelo, é o professor que define os objetivos de cada aula, assim como, as atividades a realizar, indica de forma precisa tudo o que o aluno executa e deve executar. O papel do aluno é um papel passivo, no qual é essencialmente conotado pela reprodução dos saberes e conhecimentos transmitidos pelo professor, dada a natureza autocrática deste modelo (Pereira et al., 2013).

Esta metodologia caracteriza-se pela utilização de situações didáticas que dão margem apenas a uma resposta, onde o comando precede cada movimento. Este deve ser executado de acordo com um modelo padrão, cabendo então, uma avaliação apenas no domínio motor. A relação professor-aluno encontra-se num nível altamente elevado de formalismo. Contudo torna-se vantajosa na abordagem inicial ao conteúdo e à estratégia de ensino (Oliveira et al., 2013).

A escolha caiu neste modelo por falta de segurança e medo de errar. Estava acostumado a este modelo, todas as aulas de EF do passado, enquanto aluno, regeram-se por este modelo de ensino, a grande referência de Professor de EF, também lecionava com modelos mais tradicionais. Como não conhecia a turma e a experiência letiva era apenas com os colegas da turma no decorrer do mestrado, com este modelo estava mais confortável, controlava as rotinas da aula, as regras, e a ação dos alunos.

De uma forma cronológica, passava a utilizar outro modelo, deixava de parte o MID e dava início à aplicação do TGfU. Este modelo é apresentado por Bunker e Thorpe (1982), pela primeira vez. Os autores, tinham como objetivo contrapor as tendências da época, entendiam como prejudiciais para a aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. Numa aula com este modelo, os alunos iniciam com uma versão modificada do jogo ou jogo formal. No decorrer da aula, os alunos, de forma a melhorar a tomada de decisão, passam por diferentes exercícios, seja de melhoria de uma habilidade ou por um processo tático do jogo. Assim terminada esta fase, os alunos voltam ao jogo na esperança de que demonstrem uma melhoria da trabalhada, assim como na execução tática. Esta abordagem tem sido considerada mais agradável do que a

tradicional. Como afirma Costa et al. (2010), este modelo está enraizado na teoria construtivista, assim coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, tomada de decisão e melhor compreensão do jogo. Propõe ensinar tendo como base os problemas táticos em contexto de jogo. Como refere também Clemente (2014), o objetivo do modelo TGfU, é possibilitar os alunos de aprenderem os conceitos táticos através da prática de jogos modificados. Contudo, o maior problema com esta abordagem é que, se não for bem planeada, a aula pode carecer de orientação e pode entregar-se a um jogo não estruturado em que o professor tenha sido despromovido para um líder desportivo sobre qualificado.

Com este modelo pretendia diversificar um pouco. Já conhecia a turma, já tinha controlo sobre a turma e o clima de aula estava bastante positivo. O nervosismo inicial já não estava presente e os níveis de confiança permitiram que abandonasse o modelo de ensino mais tradicional. Conhecia as características deste modelo, uma vez que já tinha trabalhado com ele no decorrer do Mestrado, sentia-me confortável com ele, sabia das valências do modelo. Estava na hora de o colocar em prática.

O terceiro modelo de ensino que iniciava no decorrer do percurso foi, o MED (Siedentop, 1994). Este modelo foi criado por Daryl Siedentop em 1994, e enfatiza o papel socializador do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização das tarefas relacionadas com o jogo e no próprio jogo. O MED procura promover aprendizagens contextualizadas, experiências educacionalmente ricas e autênticas nas aulas de EF. O objetivo da utilização do MED, foi aumentar a cultura e literacia desportiva e gerar respostas entusiasmadas, aumentando a motivação para a prática desportiva por parte dos alunos (Hastie et al., 2011). Segundo Gouveia et al. (2020), este modelo vem responder de uma forma muito prática ao desafio de adotarem-se metodologias mais ativas de ensino com o objetivo de motivar e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno.

Aliado ao MED, introduzimos o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ). Esta abordagem híbrida mostrou-se ser bastante eficaz, como afirma Araújo et al. (2020), num estudo realizado, onde as melhorias na compreensão do jogo por parte dos alunos são possíveis através da aliança desses dois modelos.

Araújo et al. (2014), numa revisão sobre o impacto do MED, salientam o fato de devido aos currículos de Educação Física serem muito extensos, e as UD's criadas pelos professores serem muito reduzidas, em número de aulas, acaba por não ser dado aos alunos a oportunidade de exercitarem o suficiente para que as aprendizagens sejam efetivas.

Nesta fase da PES, optava por mais uma vez alterar o modelo de ensino. Desejava que os alunos estivessem mais integrados e com um papel mais ativo no processo de ensino e aprendizagem e essencialmente que, os alunos compreendessem o que se passa além do jogo. Objetivava que os alunos fossem capazes de perceber os diferentes papéis dentro de uma modalidade desportiva e dos diferentes papéis e as respetivas funções. Numa fase inicial havia alguma dúvida acerca do papel do aluno/treinador, onde se colocava a questão, das capacidades de um aluno ter conhecimento suficiente para assumir esta função. Após algumas análises, percebemos que se juntarmos o MAPJ, onde numa fase inicial o aluno/treinador espelha todas as tarefas atribuídas pelo professor. Procurava sempre questionar os alunos sobre o porquê de estar a realizar o exercício e qual o objetivo pretendido.

No decorrer deste ano letivo foi também proposto, lecionar a alunos do 1.º ciclo. O modelo de ensino a implementar foi a EFC. A EFC é por outras palavras um projeto de turma na aula de EF. Por isso, envolve múltiplos inquéritos de diversos tópicos, todos relacionados com ser um companheiro de equipa. Assim, o desafio foi criar uma equipa bem-sucedida.

Os elementos da equipa enfrentaram vários desafios em conjunto ao longo das aulas, criaram em conjunto vários jogos periodizados em diferentes fases, onde houve várias oportunidades de prática, visando o melhoramento das suas técnicas e conhecimentos.

Deste modo, a educação física criativa é centrada no aluno, mas o líder deste projeto é sempre o professor. Como afirma Kokkonen et al. (2019), cada equipa tem como função a criação e o desenvolvimento do seu jogo, ao contrário da educação física, onde o professor modifica um jogo já existente e para adultos. Tinha como objetivos gerais para a turma, enfatizar o trabalho em equipa, criar um jogo, aceitar as ideias de todos, promover a criatividade, melhorar a capacidade de explicação e argumentação do jogo, diálogo entre equipas, aceitação das propostas de melhorias/ideias para o jogo. Para isso o meu guia nesta jornada foi o livro de (Quay & Peters, 2012).

Optei por este modelo, com o objetivo de tornar as aulas mais motivadoras para os alunos. Estava à espera de ser surpreendido pela criatividade e imaginação deles. Os alunos perceberam sempre as tarefas que tinham de realizar, executaram sempre com alegria e rigor o que lhes foi proposto. Foi mais um desafio ao qual senti que necessitava para crescer enquanto professor de EF.

4.1.2 Planeamento

O ensino é um sistema imprevisível. Recorremos ao planeamento pela possibilidade que este oferece de guia, desta forma orientar os nossos passos e enfrentar sistemas imprevisíveis, daí o planeamento ser uma atividade humana fundamental (Januário, 2017). Bento (2003) afirma, ainda, uma melhor qualidade de ensino, pressupõe um nível mais elevado do seu planeamento e preparação.

A AD de EF da escola, com base nas Aprendizagens Essenciais (AE), preparava o *roulement* de UD. Com base nesse documento, tendo em consideração o número de aulas destinado às diferentes UD e aos espaços destinados, construí o planeamento nos três níveis de planeamento, macro, meso e micro, ou seja, o plano anual, o plano por UD e o plano de aula. Segundo Rink (1993), o planeamento liga os princípios que constituintes do sistema de ensino, os programas das disciplinas e a sua prática. Desta forma, os três níveis de planeamento estavam integrados e coexistiam e não de forma isolada.

O planeamento anual tem como objetivo, planear e perspetivar todo o trabalho que será realizado ao longo do ano letivo, mais concretamente o processo de ensino e aprendizagem. Este planeamento, inclui as UD a lecionar em cada um dos semestres, para que isso aconteça, foi criado um *roulement* de UD. Estas, foram selecionadas tendo como base, o quadro de referência presente nas AE. A data dos treinos, dos diferentes grupos equipa do DE, e as atividades a realizar dentro e fora da escola, também fizeram parte deste planeamento. O grupo da AD de EF, procurava promover ao aluno, o máximo de modalidades possíveis, dentro das condições que a escola apresenta.

Devido à situação pandémica que ainda se vivia, a maioria das atividades encontravam-se suspensas até data a definir. À data do início do ano letivo, a região onde a escola se situa, ainda se encontrava como zona de risco de contágio.

Apesar de este tipo de planeamento na AD de EF já estar implementada há vários anos, o OC com a ajuda dos EEs, preparou um planeamento diferente para implementar no próximo ano letivo. Este novo planeamento surge de várias conversas entre o NPES, partindo da experiência do OC, sobre o elevado número de modalidades a serem abordadas ao longo do ano letivo, e o conseqüente reduzido número de aulas por UD. Com este planeamento pretendia, aumentar o número de aulas por UD.

No que toca às UD, Bento (2003), defende que estas, devem garantir uma sequência lógica, específica e metodológica da matéria. Deve organizar as atividades dos professores e dos alunos. As UD lecionadas ao longo do ano letivo, estavam divididas pelos dois semestres,

dando um total de seis unidades didáticas ao longo de todo o ano, ou seja 3 por cada semestre. Contudo, algumas UD estavam divididas em mais que uma modalidade, ou seja, em uma UD poderia ter de lecionar atletismo e dança. Desta forma, garantia que o aluno podia experienciar a mais diversa quantidade de modalidades desportivas, como referi anteriormente. O *roulement* vai de encontro a este pensamento, sabendo que determinada modalidade está definida para determinado espaço. Dentro do planeamento, foi na preparação da UD que se investiu mais tempo, já que esta serve como base para a preparação das diferentes aulas.

Durante muitos anos, na EF, o Modelo da Estrutura do Conhecimento idealizado por Vickers (1990), foi a base para o planeamento, especialmente das UD. Os célebres MECs constituídos por oito módulos e que no quarto, a determinação da extensão e sequência dos conteúdos, surgia a vulgarmente chamada “grelha de Vickers”, eram a estrutura usada para planear as UD. Com a contínua investigação em educação, em concreto na EF, o uso desse modelo foi diminuindo. Uma das razões prendeu-se ao facto de a grelha dos conteúdos ser demasiado rígida e não ter em conta o processo de ensino e a progressão mais ou menos conseguida da aprendizagem por parte dos alunos. Os ajustamentos não estão previstos.

Após a visita da Orientadora Institucional, a uma das nossas aulas, desafiava a implementação de um outro modelo de planeamento, o Backward Design Wiggins e McTighe (2005), por ser mais aberto e sensível à imprevisibilidade do ensino e, ainda, mais centrado no processo e não tanto no conteúdo. Este planeamento está dividido em três etapas. A primeira etapa trata de definir objetivos de aprendizagem, o que devem os nossos alunos saber, entender e serem capazes de fazer. Na segunda etapa devemos determinar evidências de aprendizagem, isto leva-nos a pensar sobre todas as aulas e em recolher dados necessários para documentar e validar que a aprendizagem pretendida foi alcançada. Desta forma evitamos que as aulas sejam apenas uma série de atividades de aprendizagem. Na terceira etapa, devemos planear experiências de aprendizagem, com os resultados devidamente recolhidos, podemos então planear atividades instrucionais (Wiggins & McTighe, 2005)

Cada UD foi preparada individualmente, onde defina a meta a atingir. Para isso, numa primeira fase preparava uma aula de avaliação diagnóstica da UD que iremos lecionar, com o objetivo de perceber qual o nível da turma. Após essa avaliação diagnóstica, conseguimos projetar onde queremos chegar e quais os conteúdos a abordar nas aulas. Considerando as orientações estratégicas da AD de EF, cada professor deverá desenhar em traços gerais o seu plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm.

A preparação de cada UD, permitia conhecer ainda melhor a modalidade desportiva a lecionar, rever conceitos e aprofundar conhecimentos.

Ao falarmos de planos de aula estamos a abordar a planificação a curto prazo. Para Bento (2003), é na aula que verdadeiramente ponto de convergência entre o pensamento e a ação do professor. Este afirma, ainda, que a aula é a unidade pedagógica do processo, no sentido em que todo o conteúdo, princípios e métodos lá se concretizam,

As planificações estavam estreitamente ligadas ao OC, uma vez que todos os planos de aula foram colocados na drive onde o mesmo tinha acesso a eles no dia anterior a cada aula lecionada pelo EE. Todos os planos foram de encontro ao fim que se pretendia para os alunos, uma vez que os planos foram realizados para todas as aulas, os mesmo tendiam sempre a ir de encontro às necessidades da turma. Segundo Bossle (2002), o plano de aula não é mais que um plano de ensino para colocar em prática de forma mais detalhada, onde o professor estabelece o que pretende trabalhar numa determinada aula.

Contudo, os planos de aula não têm de ser levados ao extremo, não são ferramentas rígidas, mas sim flexíveis, podendo desta forma o professor fazer alterações ao mesmo se assim o entender, sejam essas alterações do forro temporal ou até da alteração ou anulação de algum exercício previsto, embora não se deva negligenciar o planeamento, uma vez que ele tem um fio condutor da aula.

Os planos de aula foram sempre estruturados e elaborados em volta da organização curricular definida pela planificação das UD, incluindo sempre a componente de atividade formativa em todos os momentos da aula, tendo presentes preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras.

A formação de grupos foi uma estratégia de diferenciação do ensino. Esta estratégia permitiu a interação dos colegas com níveis de aptidões físicas, habilidades diferentes, tornando a partilha de saberes e conhecimento para alcançar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

A PES foi um processo contínuo de tomada de decisões, a preocupação centrou-se sempre no, para onde ir e qual a melhor forma de chegar lá, sempre centrado na situação presente e no futuro.

4.1.3 Realização

O primeiro contacto propriamente dito com a profissão docente foi, na condução da primeira aula. Para Batista et al. (2012), é fundamental, que se usufrua de um clima favorável

de trabalho colaborativo com o restante núcleo de estágio, assim como de um suporte e apoio da estrutura de aconselhamento e supervisão, que permita uma passagem gradual de uma participação mais dependente, para uma participação progressivamente mais autónoma. Farias e Nascimento (2012), afirmam ainda, que o estagiário irá atuar considerando as diferentes dimensões da intervenção pedagógica, desta forma irá inserir-se gradualmente no ambiente escolar.

Segundo Januário et al. (2015), não existe um perfil comum de desenvolvimento de rotinas de ensino. Os estagiários devem encontrar uma zona de conforto inicial e ir aperfeiçoando, gradualmente cada uma das suas ações didáticas.

O professor é o agente responsável por planificar, organizar e preparar as atividades letivas. Deve conceber, aplicar e classificar todos os instrumentos utilizados na avaliação. Organiza, acompanha e orienta as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação (Rink, 1993).

Segundo Cunha (2010), o professor deve ser completo, estando preparado para atuar em diversos contextos da ação educativa. É necessário atualizar métodos e técnicas de ensino, ser reflexivo, uma vez que a prática por si só não garante uma melhoria enquanto profissional.

É necessário um controlo na qualidade de ensino e garantir a eficácia e a melhoria da prática docente. É fundamental refletir sobre as aulas e realizar uma avaliação crítica do próprio trabalho, dessa forma evita-se um retrocesso dos resultados de aprendizagem, da docência, da planificação e da realização (Bento, 2003). A reflexão permite realizar experiências, errar, perceber os erros e voltar a tentar de forma diferente (Amaral et al., 1996).

Seguindo este caminho, realizava uma reflexão no final de todas as aulas, com o objetivo de melhorar a minha qualidade de ensino.

Para Rosado e Mesquita (2015) é inegável o papel exercido pela comunicação na orientação do processo de ensino e aprendizagem, qualquer que seja o contexto em que se estabelece. O feedback, surge como uma ferramenta de comunicação fundamental na relação pedagógica professor-aluno, procura promover o processo de ensino e aprendizagem em momentos reflexivos, de forma a auxiliar os alunos a analisar aquilo que são ou não capazes de realizar, compreendendo as suas dificuldades e tornando-os aptos a encontrar os caminhos necessários para superarem os obstáculos que vão surgindo.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Este ano letivo começou para todos com muito incerteza e receio, que a pandemia voltasse a enviar todos para as nossas casas. Apesar desse receio, as normas e procedimentos para o uso dos espaços da prática letiva foram parcialmente levantadas pelo Conselho Pedagógico.

Durante a PES lectionei nas turmas de 11.º, 8.º, 5.º e 4.º anos.

É essencial que os alunos conheçam os critérios de avaliação assim como os objetivos a alcançar de forma a trabalharem para atingirem uma meta que eles próprios definem e conhecem à partida (Chng & Lund, 2018).

A aula de apresentação e a primeira aula foi à turma do 11.º ano, a turma que ficou definida ser a turma que eu iria acompanhar no decorrer de todo este ano letivo. Esta aula, foi planeada pelo núcleo da PES, onde as regras da disciplina, os procedimentos nas aulas, os objetivos da disciplina e os critérios de avaliação foram expostos aos alunos após a nossa apresentação e a apresentação de cada aluno da turma.

“Nesta primeira aula, composta por dois blocos de 50 minutos, tudo correu como planeado, apresentei-me à turma, todos os alunos se apresentaram, assim como o restante núcleo de estágio. A turma mostrou ser bastante participativa e demonstrou vontade de colaborar em todos os momentos das aulas de Educação Física.”

(Reflexão de aula 17 de setembro de 2021)

No decorrer desta exposição procurei ir fazendo pausas e questionando os alunos, tanto sobre o seu conhecimento acerca de alguns conteúdos, como sobre a compreensão em relação ao que estava a apresentar, uma vez que os critérios de avaliação estavam a ser implementados pela primeira vez na escola. Assumi uma postura mais relaxada e amigável, de forma a cativar os alunos. Com esta minha postura, sabia que poderia correr riscos de quebras de atenção e comportamentos desviantes e fora da tarefa durante as aulas, tal não sucedeu e consegui que os alunos prestassem sempre atenção às informações e estivessem sempre dedicados e empenhados desde a primeira aula.

É dever do professor, refletir e selecionar quais as metodologias de ensino e os modelos de ensino adequados aos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades e as suas capacidades nas diferentes modalidades abordadas ao longo do ano letivo. Cabe também ao professor estimular as capacidades críticas e de autonomia dos alunos. Contudo o professor não se deve

limitar apenas no ensino das técnicas das diferentes modalidades, há a necessidade de um desenvolvimento integral do aluno.

Para a segunda UD optei por alterar o modelo de ensino, sendo ainda uma modalidade de desportos coletivos, utilizei o TGFU. Optei por este modelo, uma vez que no decorrer do primeiro ano de mestrado, na unidade curricular de Prática Pedagógica II, já o tinha abordado e estava relativamente confortável em aplicá-lo nesta turma. Uma vez que a modalidade que estava a abordar era uma modalidade coletiva, este modelo enquadrava-se para o momento que estava a atravessar. Pretendia que os alunos conhecessem o jogo além das técnicas. Como afirma Clemente (2014), o objetivo do modelo TGfU, é possibilitar os alunos de aprenderem os conceitos táticos através da prática de jogos modificados.

“Acredito que o facto de já conhecer a turma e de conseguir ser mais interventivo e perceber cada vez melhor as dificuldades de cada aluno ajuda nessa melhoria, assim como o modelo de ensino que estou a utilizar traz ao aluno um conhecimento mais aprofundado do jogo uma vez que todos os exercícios têm como base isso mesmo, o jogo.”

(Reflexão de aula 09 de novembro de 2021)

Após a visita da Orientadora Institucional, decidi alterar a visão de planeamento, alterando também mais uma vez o modelo de ensino. Relativamente ao modelo de ensino, avancei com o Modelo de Educação Desportiva. Foi a primeira vez que os alunos usaram este modelo de ensino, por isso, estas ideias levaram algum tempo a assimilar, assim como a compreensão dos diferentes papéis que o modelo proporciona. Desta forma, os alunos demonstravam muito empenho nas aulas e sempre que necessário procurei incentivá-los a serem mais dinâmicos. A participação ativa dos alunos nas aulas ajuda-os a manterem-se no bom caminho. Sempre que os alunos precisam de praticar uma atividade, resolver um problema ou assumir um compromisso, isto é, quando estão motivados a justificar as suas opiniões, assumir a responsabilidade pelo seu progresso na aula, e verificar e avaliar o seu trabalho.

Ao falarmos das dimensões pedagógicas, falamos da instrução, controlo e disciplina, organização e gestão de aula e clima de aula.

Para Rolim et al. (2015), no processo de instrução, o professor avalia as necessidades e interesses dos alunos, dá explicações, comunica expectativas e exigências sobre o que deve ser feito, estimula, supervisiona, orienta, regula e avalia o empenho e rendimento dos seus alunos.

Já Rosado e Mesquita (2009), reforça que a comunicação apresenta diferentes funções, sendo elas de informação, controlo, e expressão emocional.

Relativamente à instrução ao longo das aulas, as mesmas foram instruções verbais e de demonstrações ao longo das aulas de educação física, de forma a transmitir informação aos alunos do que pretendia, antes, durante ou após a execução de algum exercício.

A demonstração foi sempre com o propósito de favorecer a compreensão do aluno, uma vez que explicar e posteriormente exemplificar ajudou à rápida realização da tarefa e minimizou a possível complexidade da instrução. Logo, o papel da demonstração foi sempre a transmissão de informação, da meta a atingir por parte do aluno. Com a demonstração, procurei colmatar as dúvidas sobre a tarefa ou a realização da ação, e de algumas particularidades dessa habilidade técnica. Procurava essencialmente utilizar o questionamento, através do questionamento, obrigava os alunos a compreenderem o porque das suas tomadas de decisão e dessa forma procurava que autonomamente os alunos percebessem como poderiam melhorar.

“Durante a aula, procurei mais uma vez, utilizar o questionamento como estratégia de ensino, para conseguir levar os alunos a atingir o objetivo da aula. A aula correu bastante bem, foi uma aula onde todos os alunos estavam bastante focados na atividade. “

(Reflexão de aula 14 de dezembro de 2021)

De uma forma geral, a instrução, seja ela direta, seja ela através do questionamento, é uma estratégia de ensino que auxiliava a atingir o sucesso do aluno para a atividade. A capacidade de instrução é também um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que servia de apoio para o aluno a chegar a um fim.

O clima em sala de aula, está diretamente relacionado com as aprendizagens escolares, relações sociais e o desempenho do aluno. O comportamento dos alunos na aula é produto de interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar, sendo de esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos. O clima na aula pode ser mais ou menos produtivo, isso depende da situação em que o grupo se encontra e das relações interpessoais. O diálogo entre pares e entre professor e aluno, foi uma das estratégias fundamentais para a criação de contextos de aprendizagem positivos, que resultaram num maior empenho e dedicação na tarefa por parte do aluno e do EE.

Para um clima positivo, os alunos criam expectativas de que cada um irá dar o seu melhor, que se vão apoiar mutuamente e onde os alunos partilham uns com os outros e diretamente com o professor. Para isso, cabe-nos a nós manter a disciplina na sala de aula. Para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, é importante que haja o mínimo possível de momentos de perturbação da aula. Para isso o professor deve servir de mediador de conflitos e gerir todas as emoções que são naturais nas aulas de educação física.

Para um bom clima de aula, é importante existir interações pessoais entre aluno e professor, assim como entre os alunos. O clima da aula ser positivo, auxilia os alunos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o ambiente vivido na sala de aula pode muitas vezes criar dificuldades e barreiras nesse processo.

Segundo Carbonero et al. (2011), o professor não deve basear-se em apenas um estilo de ensino, a ação educativa deve ser flexível e dinâmica, tendo a diversidade dos alunos e estilos diferentes de aprendizagem em apreciação, utilizando um variado conjunto de atividades de forma a contribuir para uma melhoria do clima na sala de aula.

As aulas de educação física, por serem de aspeto extremamente prático, pode muitas vezes criar conflitos, cabe ao professor proporcionar aulas agradáveis e definir quais as regras e os limites durante a aula. As regras por si só não resolvem o problema, é necessário fazer perceber ao aluno quais as boas e as más condutas de forma que o mesmo perceba que o comportamento nem sempre é o mais correto.

Na turma 8.º, uma turma com vários processos disciplinares, mas como era a direção de turma do nosso OC, estive presente em todas as aulas, consegui ao longo do tempo perceber quais as estratégias que o nosso OC utilizava para ter um clima de aula positivo na turma. Assim que chegou a minha vez de lecionar a turma, mantive a minha postura, procurando que as aulas fossem agradáveis para que não houvesse tempo para comportamentos fora da tarefa. Com esta estratégia, consegui que não houvesse problemas assinaláveis ao longo da UD que lecionei.

Para uma boa gestão e controlo da turma, as regras e rotinas foram estabelecidas nas primeiras aulas. Procurava que todos os alunos compreendessem as regras, para isso foram transmitidas de forma clara e simplificada. Foi importante que desde o início as regras fossem cumpridas tanto pelos alunos como pelo EE, desta forma conseguia manter sempre o controlo da turma e evitar comportamentos desviantes. Uma das regras que mais ajudaram na gestão de aula e que facilitasse a transição de exercícios, foi utilizar uma contagem decrescente com a mão de cinco até zero. Desta forma evitava que os alunos perdessem o foco na aula, uma vez que rapidamente tinham de se aproximar para receber alguma instrução.

De uma forma geral, as turmas estavam sempre muito predispostas durante as aulas de EF, isso auxiliava bastante para o controlo da turma, assim como a própria gestão da aula.

No que toca à gestão, mais concretamente à gestão do processo de ensino e aprendizagem, enquanto professor senti-me responsável pelos processos de construção de conhecimentos, tendo sido desta forma o coordenador e simplificador deste processo.

Os ajustamentos são situações comuns nas aulas de educação física, uma vez que não sabemos de antemão que alunos irão ou não realizar as aulas. Dessa forma, muitas vezes os planos de aula elaborados, acabam por não serem cumpridos e necessitam de alterações, seja na constituição das equipas, o número de participantes em cada equipa ou até na não realização de algum exercício planeado para a aula.

“Mais uma aula onde a pandemia me obrigou a realizar alterações ao planeamento. Tinha planeado a aula estar dividida em dois blocos distintos de aula, sendo que a primeira parte da aula seria de melhoria das técnicas de passe, manchete, serviço e deslocamentos, nos diferentes grupos em formato de cooperação e também de competição interna no grupo. Uma segunda parte da aula onde seria o primeiro momento formal de competição a contar para a classificação geral das equipas em jogo reduzido de 4x4. Tal situação não me foi possível, uma vez que tinha muitos alunos em falta, como já referi, e tive de diminuir os grupos de trabalho de 4, como estava previamente estabelecido, para apenas três grupos.”

(Reflexão de aula 04 de fevereiro de 2022)

A prática e a experiência levam a que mais facilmente esses ajustes sejam realizados com sucesso, se o professor bloquear no momento de alterar o exercício ou as variantes do exercício, muitas vezes os objetivos propostos para a aula podem não ser alcançados. Por isso, é importante o professor estar sempre preparado para estas alterações.

Geralmente, as alterações ou ajustamentos mais significativos são em relação ao local onde se vai lecionar a aula. Se no *roulement* de UD, tiver referido que irei lecionar no campo exterior e as condições climatéricas não o permitirem, uma alteração que será necessária será em relação ao espaço de aula. Isso obriga a uma rápida intervenção do professor, de forma a manter o objetivo da aula num local muito reduzido, no caso de dividir o pavilhão com mais professores.

“Nesta aula, algo que quebrou o ritmo da aula, foi o facto de ter utilizado dois espaços. Na fase inicial da aula, o espaço onde disponível foi a sala de ginástica, um espaço relativamente pequeno, principalmente para a prática de atletismo. Quando o pavilhão ficou disponível, mudámo-nos para o pavilhão, o que fez com que o ritmo da aula quebrassem um pouco e demora-se a retomar o ritmo normal da aula.”

(Reflexão de aula 07 de dezembro de 2021)

4.1.4 Avaliação

Para Bento (2003), a análise e a avaliação, aliadas à planificação e realização, são apresentadas como tarefas centrais na função do professor. Dessa forma, a avaliação é um procedimento inerente à prática da docência da Educação Física.

Segundo o Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, quando se faz referência à avaliação, refere-se, que esta, “constitui um processo regulador de ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno, sendo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das 33 metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário [...] e [...] Reiteram-se as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. “. Assim, define de forma clara que a avaliação da aprendizagem compreende três momentos de avaliação, mais concretamente a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Quanto aos tipos de avaliação, estes podem ser: Criterial; Normativo e Misto. Segundo Meirieu (2015), critérios são elementos que permitem verificar o sucesso da tarefa proposta. Já Scriven (1991) define norma, como o desempenho de um indivíduo em comparação com o grupo.

À cerca da avaliação diagnóstica, esta deve ser realizada no início de cada ano de escolaridade, caso seja oportuno pode ser realizada num outro momento. Por sua vez, a avaliação formativa, segundo o despacho normativo n.º 1/2005. De 5 de janeiro, “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.” Esta avaliação é realizada ao longo das diferentes UD, indo de encontro aos critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas, é contínua e informal.

Já a avaliação sumativa, segundo o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, “consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objetivos a classificação e a certificação.”

Esta é uma avaliação geral, onde se pode verificar o nível atingido pelos alunos, tendo em consideração os critérios definidos para determinada UD.

De forma a compreender todo este processo, tudo o que o mesmo implica e a dificuldade que se sente no momento de avaliar, foi atribuída a responsabilidade da criação de uma grelha de avaliação diagnóstica para as modalidades a abordar no início de cada uma das diferentes UD.

Esta avaliação diagnóstica foi realizada na primeira aula da UD. Foram sentidas algumas dificuldades nesta avaliação, era composta por demasiados critérios a observar e era demasiado complexa.

Tinha como objetivo perceber o nível dos alunos na UD que estava a ser abordada, para poder realizar todo o planeamento da mesma.

“Não posso afirmar que todos os objetivos de aula foram cumpridos, uma vez que tive de fazer alterações ao plano devido à minha falta de experiência no que toca avaliar alunos. Penso que para as próximas UD devo reformular a ficha de avaliação diagnóstica uma vez que a mesma estava com muitos critérios de avaliação.”

(Reflexão de aula de 24 de setembro de 2021)

Para a realização de todas as avaliações diagnósticas, foi utilizado sempre um documento Excel, onde colocava todos os comportamentos pretendidos, a serem executados pelos alunos. Através da observação, foi dada posteriormente uma classificação a cada um desses comportamentos. O mesmo método foi utilizado para a realização da avaliação sumativa, esta no final de cada UD.

A escola encontrava-se num processo de remodelação dos critérios de avaliação dos alunos, ao invés dos tradicionais critérios. A direção da escola decidiu adaptar o projeto MAIA, e dividir a avaliação em cinco domínios, cada domínio tem várias rubricas que vão de encontro ao que se pretende avaliar em cada um dos diferentes domínios. Pretendia-se que com a criação destes domínios, fossem utilizadas não só na avaliação sumativa, mas também, na avaliação formativa, para desta forma se conseguir fazer um ponto de situação sobre o que efetivamente os alunos já sabem e são capazes de fazer.

Os domínios tiveram pesos diferentes na nota final do aluno, estes são, e de ordem decrescente na percentagem de cada uma, memorizar (25%), compreender (25%), aplicar (20%), analisar (15%), avaliar (10%) e inovar/criar (5%).

Sendo a EF uma disciplina de natureza prática, partia-se do pressuposto que estas ponderações seriam diferentes em relação às disciplinas de natureza mais teóricas, como as línguas. A criação de grelhas de avaliação que fossem ao encontro com o pretendido pela direção da escola, tornou-se um grande desafio, uma vez que se tornavam muito extensas, foi um processo longo e complexo.

A cada um dos domínios foi atribuída pelo menos uma avaliação. Para a disciplina de Educação Física, a dificuldade sentida foi tornar as grelhas de avaliação, práticas, uma vez que estes critérios criados pareciam não se ajustar com facilidade às avaliações práticas da disciplina.

Após este início de ano atribulado, e após várias reuniões de AD, foi feita uma nova proposta que acabou por ser utilizada a partir do 2.º semestre. Desta feita, a avaliação passou a ser realizada em três grandes áreas, a área dos conhecimentos, da atividade física e da aptidão física. Dentro da área dos conhecimentos, incluía todos os domínios, mas com uma ponderação mais baixa. De forma a avaliar esta área, foram concebidos testes escritos, assim como na avaliação sumativa das diferentes UD. Na aptidão física, utilizava a bateria de testes FITescola®, incluía apenas o domínio, aplicar. Por fim a área com maior ponderação, as atividades físicas, aqui avaliava todas as UD, através de todos os domínios, utilizando novamente uma grelha em Excel, onde colocava todos os comportamentos pretendidos, a serem executados pelos alunos, para posteriormente atribuir uma nota a cada um destes comportamentos. De forma a terminar a avaliação final do aluno, acrescia ainda o critério chamado de “Valores do Século XXI”, aqui os alunos foram avaliados com os seguintes critérios: Responsabilidade; Excelência/Exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade.

A avaliação é uma práxis com o objetivo de recolher informações de modo a tomar decisões, na escola a avaliação, dita a aprovação ou reprovação do aluno, tendo em conta o conhecimento do aluno num determinado período (Souza & Resende, 2021). Para Tannehill et al. (2013), a uma avaliação bem planeada, pode servir de informação acerca das estratégias instrutivas que melhor se adaptam, que se tornam mais eficazes para melhorar o ensino, assim como a experiência de aprendizagem dos alunos.

Um dos objetivos, durante a planificação de cada UD e de cada plano de aula, foi o de incluir no seu decorrer estratégias e momentos que possibilitassem aos alunos exercitar e praticar de forma contínua e sistemática a reflexão e autorreflexão, numa perspetiva holística para alcançar as competências planeadas.

A prática da autoavaliação, como salienta Machado (2020), deve assumir uma tarefa diária através da qual, por referência a critérios de avaliação e com o apoio do professor, os alunos serão capazes de compreender as suas dificuldades e propor soluções para resolver.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Assim que chegamos à escola, encontramos-nos pela primeira vez com o OC, foi dada a conhecer a escola, incluindo o mais importante, todo o espaço destinado às aulas de EF, assim como o material disponível para utilizar nas aulas de EF. Antes do ano letivo, propriamente dito começar, várias foram as reuniões a participar, nisto inclui, todas as reuniões de AD, reuniões de departamento, reuniões do conselho de turma, reuniões de diretores de turma e reuniões de pais, da direção de turma do OC.

Após todas estas burocracias, começava por fazer um inventário geral do material da escola destinado à prática da docência de EF. De modo que a UD de orientação decorresse da melhor forma possível, o NPES remarcou todos os pontos de orientação dentro da escola.

De forma a ter uma participação ativa na vida escolar, dentro do DE, começava por ajudar o professor responsável pelo DE na escola a criar cartazes com todos os grupos equipa que os alunos podiam participar, assim como o horário dos respetivos treinos.

Fazendo o DE parte da prática de ensino supervisionado e uma vez que o OC não tem qualquer grupo equipa no horário, escolhia dentro dos horários disponíveis outro professor com um grupo equipa, no meu caso em específico, optei por ficar com o professor a modalidade de voleibol. Os treinos estavam marcados para todas as segundas, quintas e sextas-feiras.

Devido à pandemia, as atividades da escola foram todas drasticamente reduzidas nos anos anteriores, este foi o primeiro ano desde o aparecimento da pandemia em que a AD decidiu avançar com algumas das atividades que se realizavam anteriormente na escola. Dessa forma, o NPES, em conjunto com o OC, mostrou-se pronto para avançar em várias atividades ao longo do ano.

Começamos pelo corta-mato escolar, esta atividade realizou-se no dia 24 de fevereiro. Para esta atividade o núcleo PES, ficou encarregado de toda a atividade, reunimos semanas antes para planearmos todo o corta-mato escolar, preparamos a divulgação da atividade, onde construímos cartazes com toda a informação da prova, as fichas de inscrição dos alunos,

preparação das medalhas para os três primeiros classificados e definimos o percurso da prova. No dia oficial da atividade preparamos todo o percurso, entrega dos dorsais aos participantes, entrega do suplemento alimentar e a entrega das medalhas aos vencedores.

Acompanhamos posteriormente os alunos da escola que se qualificaram para participar no corta-mato regional. Esta atividade realizou-se na pista de kart cross de Lousada no dia 16 de março. Para esta atividade fomos a acompanhar o professor David Magalhães que foi o professor responsável por acompanhar os alunos da nossa escola, procuramos auxiliar em tudo o que foi necessário, como na entrega das fichas de inscrição dos alunos no secretariado da prova, acompanhar os alunos para o ponto de partida e de chegada da prova e na entrega dos suplementos alimentares.

Outra atividade que estivemos presentes, foi nos “MEGAS”, esta atividade realizou-se no dia 25 de março e foi destinada aos escalões de Infantis B e Iniciados. Nesta atividade mais uma vez, marcamos presença em toda a sua conceção e controlo de provas. No dia da atividade auxiliamos na limpeza do local da atividade, assim como na construção das pistas das diferentes provas que se realizaram nesse dia.

Mais uma vez, o núcleo PES ficou encarregue de acompanhar os alunos que se qualificaram para a prova dos “MEGAS”, a nível regional. Esta atividade realizou-se novamente em Lousada, no complexo desportivo no dia 31 de março. Nesta atividade ficamos responsáveis por acompanhar os alunos da escola no decorrer da atividade, auxiliando ainda no decorrer das provas na transição dos alunos para as respetivas zonas da pista.

Na escola, o núcleo PES ainda promoveu a atividade “Andebol4kids”, que se realizou no dia 24 de maio. Esta atividade foi preparada e orientada exclusivamente pelo núcleo PES. Para esta atividade preparamos todo o quadro competitivo, fichas de inscrição e ainda orientamos toda a atividade no seu decorrer. Esta atividade foi destinada para os alunos do 2.º ciclo como previsto pelo regulamento.

A realização do seminário, inserido no regulamento de atividades a desenvolver pelo núcleo de EE da PES, foi dirigido a toda a comunidade escolar.

O seminário intitulado “Atividade física, comportamentos sedentários, tensão arterial e hábitos do sono em crianças e adolescentes”, realizou-se no dia 31 de maio e teve como base a investigação do EE no âmbito das UCs Projetos de Intervenção I e II que se debruçou sobre o estado dos alunos da escola, no que toca á atividade física, sedentarismo e qualidade de sono. Este seminário resultou de um trabalho de pesquisa rigoroso cujo objetivo foi analisar as relações entre os níveis de atividade física, de comportamentos sedentários, em especial atenção

ao tempo despendido em frente a ecrãs, com dimensões da qualidade do sono em crianças e adolescentes.

No dia 6 de junho, o núcleo PES em conjunto com o OC, preparou um torneio de voleibol para toda a escola. De todas as atividades realizadas, esta foi a atividade com mais participantes, surgiu devido à vasta procura dos alunos pela ocupação exterior destinada à prática desta modalidade. Para esta atividade, organizamos mais uma vez os quadros competitivos por escalão e ainda auxiliamos em toda a preparação do espaço para a realização da atividade.

Já após o ano letivo ter terminado para as turmas que ficamos responsáveis durante este ano, a última atividade que realizamos foi destinada apenas aos alunos das turmas dos EE. Esta atividade realizou-se no parque “Geração Aventura” em Penafiel no dia 13 de junho. Esta atividade tinha como objetivo demonstrar atividades desportivas alternativas, que não foram possíveis praticar na escola. Foi um momento final de convívio entre alunos e professores, tornando-se uma atividade rica para todos os envolvidos.

Durante todo o ano letivo, sendo um dos cargos do nosso OC, participamos no gabinete SAIDA, este gabinete destina-se aos alunos com participações disciplinares. Tem como objetivo fazer entender os alunos dos seus comportamentos errados e ajudar na melhoria dos mesmos. A participação ativa neste gabinete ajudou-me a comunicar melhor com os alunos.

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

Para Granja et al. (2011), na educação, o processo de transformação do aluno, num ser humano mais completo, é criado nas relações entre o aluno, a sociedade e a cultura.

Segundo Batista e Queirós (2013), a participação na escola e a relação com a comunidade educativa, engloba atividades não letivas, e tem como grande objetivo a integração do EE na comunidade educativa.

Como qualquer professor, a atuação enquanto EE, foi além da sala de aula. Participava em todas as reuniões onde o OC marcava presença, assim como no auxílio e na realização das diversas atividades para os alunos. Todos estes momentos foram marcantes e ajudavam no crescimento do EE na profissão docente. Conseguia perceber tudo o que estava subjacente a uma atividade, fosse ela dentro ou fora do recinto escolar. Estas atividades permitiram criar ligações mais fortes na relação entre professor e aluno. Com estes ambientes informais, fora do espaço de aula, permitiram dialogar com os alunos de uma forma diferente, o que muitas vezes

auxiliava numa maior e mais aprofundada perspetiva sobre o que o aluno espera da escola e dos professores.

No decorrer do ano letivo, os alunos participaram em diferentes atividades de diferentes áreas disciplinares. As mais marcantes e que caracterizam a escola, são as mobilidades ERASMUS, onde os alunos têm a possibilidade de conhecer diferentes países e diferentes culturas, assim como o funcionamento de outras escolas dentro da união europeia. Estas mobilidades decorrem em grande número e ao longo de todo o ano, são destinadas a todos os alunos, que geralmente são selecionados pelos professores que estão a organizar a mesma.

Dentro de todas as atividades realizadas pelo NPES, a mais marcante foi o torneio de voleibol uma vez que foi organizado na totalidade pelo NPES. Esta atividade contou com a ajuda e participação de alguns alunos das turmas dos EEs. Os alunos assumiram diferentes papéis ao longo de toda a atividade e demonstraram bastante autonomia.

Enquanto EE, procurava proporcionar aos alunos atividades que fossem além da sua participação, tendo também um papel ativo na gestão das mesmas, para que se pudesse criar um espírito de trabalho de grupo e ao mesmo tempo proporcionar experiências como a de autonomia e iniciativa. Isto para que no futuro, os alunos se possam destacar dos demais através destas características.

A ideia de um novo contrato educativo baseado no reforço do espaço público de educação, que deve ser celebrado não só com as escolas, mas também com a sociedade no seu conjunto. A escola, sendo apenas uma das muitas instituições da sociedade que contribuem para a educação, deve ser libertada da visão de renovação e regeneração social (Nóvoa, 2009).

Neste sentido, trata-se de repensar o espaço público da educação, fazendo uso do potencial cultural e educativo que existe na sociedade, com todos os atores públicos e privados a assumirem a responsabilidade. A ligação entre a escola e a sociedade foi uma preocupação ao longo de todo o ano.

O Grupo equipa de DE de Voleibol, as alunas aceitaram o desafio de participar em sessões semanais de treino em horário pós-laboral e levar um estilo de vida saudável. Neste contexto, o papel ao assistir as sessões de treino, foi encorajar os estudantes a serem ativos em todos os momentos foi muito importante. Finalmente, ao longo do ano, enquanto iniciava diferentes modalidades desportivas, encorajava os alunos a juntarem-se a clubes e associações locais para obterem a experiência do treino e obterem todos os benefícios que o desporto pode trazer, tanto fisicamente como em termos de criação de valores ao seguir o caminho desportivo. Estes esforços valeram a pena e foram recompensados, pois a maioria das estudantes do grupo

equipa conseguiu encontrar um clube ou associação desportiva na sua área e tornar-se atletas federadas da modalidade.

Ainda sobre o DE, a complexidade das saídas para as competições, foi um momento marcante, dada toda a complexidade e tudo o que nela se engloba. Havia a necessidade de nas deslocações pedir transporte para os alunos, suplemento alimentar, preparar equipamentos, uma série de preocupações que não tinha idealizado. Nos momentos da competição na escola era a mesma situação, removendo o transporte para a deslocação e acrescentava a preparação de todo o pavilhão para receber as outras escolas.

5.3 Socialização profissional e institucional

O conceito de socialização é desfragmentado por Cushion e Denstone (2011) ,referindo que o indivíduo é socializado por meio das normas, discursos, conhecimentos e dos diversos aspetos imbuídos numa cultura ocupacional ao longo do tempo.

Para Cunha et al. (2014), a denominada comunidade prática provém do contacto com o espaço real de ensino, em que o EE conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade.

Desde a primeira reunião da AD de EF que fomos bastante bem acolhidos, todos os professores deram as boas-vindas e acolheram como se já fosse verdadeiramente professor. Esta receção permitiu uma rápida ligação entre todos os professores e o EE.

Os restantes professores das outras áreas disciplinares foram igualmente amáveis e foi aos poucos que os conhecia ao convivermos juntos na sala de professores da escola. Aqui, várias vezes realizava-se convívios, onde os professores confeccionavam e levavam petiscos para que todos pudessem provar. Outras vezes levavam frutas dos seus quintais para partilhar com o restante grupo docente, havia um ambiente bastante familiar e todos os professores dirigiam-se para lá em todos os intervalos entre aulas. Foi na sala de professores que enquanto EE, percebia que efetivamente os professores também são “pessoas”, ou seja, convivem, falam sobre os mais diversos assuntos extraescola, foi efetivamente um momento muito marcante. Procurava observar e escutar mais do que falava, procurava aprender com todos.

Sem dúvida que a sala de professores da escola, é o espaço onde podemos conhecer as diferentes realidades de cada uma das disciplinas assim como os desafios que cada professor enfrentava nas suas aulas e as estratégias que cada um utilizava de forma a levar os alunos ao sucesso escolar.

Como afirma Nóvoa (1992), o diálogo entre os professores é fundamental para solidificar saberes resultantes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator determinante de socialização profissional e de asserção de valores próprios da profissão docente.

Dentro da escola, o que ajudou bastante na socialização foi o facto de jogarmos futsal todas as quintas-feiras, onde se encontravam professores da escola das diversas áreas disciplinares. Às terças-feiras, numa outra escola do agrupamento acontecia a mesma situação, ao invés da modalidade ser o futsal, variava entre basquetebol ou voleibol. Mais uma vez aqui, participavam professores e professoras das várias áreas disciplinares. Com esta atividade, o EE conhecia não só os professores da escola cooperante, assim como os professores que pertenciam ao mesmo agrupamento de escolas. Não conhecia a escola e foi uma surpresa bastante agradável, ser recebido de uma forma tão agradável por toda a gente que a frequenta.

Na relação com OC, esta foi sempre positiva, percebi desde cedo que ia ser estimulado a dar sempre o melhor em todos os momentos. É de salientar os laços de amizade que foram gradualmente crescendo entre o NPES. Em grupo, fortalecemos o nosso companheirismo, vários foram as conversas de forma a superar as adversidades que iam surgindo. Durante este processo, valorizava significativamente o espírito de grupo e o trabalho em equipa. Com eles passava grande parte das horas do dia, mais do que com a minha família, a escola passava a ser a segunda casa. Este caminho teria sido muito mais complicado de atravessar se o realizasse sozinho, com o NPES tudo se tornou mais simples e harmonioso neste processo.

Como a escola não funciona exclusivamente com professores, os funcionários da mesma são também eles importantes. Com eles, as conversas eram sempre informais, tinham quase um papel de pais, todos os dias perguntavam como estavam a correr as aulas e se estava a feliz na escola. Demonstravam-se sempre prontos para ajudar em qualquer que fosse o problema que fosse surgindo.

5.4 A componente ético-profissional

Segundo Dubar et al. (1997), a construção da identidade docente é um processo biográfico e relacional de reapropriação crítica das experiências vividas ao longo da vida. Assim, ao descrever esta experiência num contexto de PES, esta, torna-se num conjunto de vários momentos e etapas percorridas ao longo de um ano letivo, que permite perspetivar acerca da prática docente.

Indo de encontro ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente, sustenta-se na responsabilização cívica e educativa das suas funções, em concordância com os juízos éticos e deontológicos correlacionados, de um modo transversal, com a dimensão profissional, social e ética, e a dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade.

Gomes et al. (2019), confirmou em pesquisas recentes que os conhecimentos, aptidões, capacidades, atitudes e valores que os estudantes adquirem na formação de professores provêm da realização de significados desenvolvidos através de experiências proporcionadas pelo ambiente social.

Januário et al. (2015), afirmam que o comportamento dos professores é fortemente influenciado pelo seu pensamento. Isto porque, embora o pensamento e o comportamento sejam estruturas independentes, estão inter-relacionados modificam mutuamente ao longo da carreira profissional de um professor.

Por sua vez, Gomes et al. (2013), afirmam que a construção de uma identidade de professor é baseada nos valores de cada indivíduo, na forma como cada indivíduo constrói a sua história, na forma como cada indivíduo se posiciona no mundo como professor, na expressão, conhecimento, inseguranças e anseios de cada indivíduo.

No decorrer da PES, tentava sempre operar num espírito de humanismo. A relação entre a ética pessoal e profissional é determinada pela perspectiva de princípios e valores a nível pessoal e profissional.

Como afirma Caetano e Silva (2009), a ética profissional está dividida em dois polos, um defende que a realização de atividades profissionais requer características específicas e impõe requisitos comportamentais aos profissionais, e o outro defende que a educação tem um lugar na transformação dos estudantes de modo que estes atuem tendo em mente os valores éticos. Com base no respeito pelos outros, ajuda mútua, cuidado e atenção à liberdade do aluno, bem como à liberdade dos outros.

Promovia um espírito desportivo que incluía trabalho árduo, dedicação e um saudável espírito competitivo. A EF promovia a independência, cooperação e responsabilidade, e estes valores sempre estiveram na linha da frente das aulas.

Tentava representar estes valores em tudo o que ensinava e nas interações com os estudantes. Nas aulas, tentava sempre transmitir estes valores de forma a ajudar os alunos a desenvolver uma perceção da comunidade e um espírito de fraternidade. Também falava muitas

vezes com alunos fora da sala de aula para saber sobre a sua vida fora da escola, do que gostavam e como estavam a debater-se com os seus problemas.

6. Desenvolvimento profissional

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

Freire (1996), refere que quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

A formação contínua de professores, é hoje uma área considerada importante para uma atualização dos saberes teóricos e práticos, é fundamental no desenvolvimento profissional e contínuo dos docentes. Como refere Cunha (2010), a sociedade atual é caracterizada pela constante mudança sendo que todos os professores têm a necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como realizar uma permanente autoavaliação, ou reflexão, pois a simples prática do ensino não garante a sua melhoria e progressão. Aqui, a universidade tem um papel fulcral na formação de novos professores, mentalizando os futuros professores que a formação inicial não é suficiente. Os desafios da carreira docente, obrigam a um investimento permanente e mais aprofundado de novos conhecimentos nas várias áreas do saber, desta forma a eficácia da intervenção do docente no contexto da comunidade educativa será sempre melhorada.

Casanova (2015), ainda destaque que, o processo de aprendizagem está em profunda consonância com a motivação para aprender mais e melhor. Os professores necessitam de sentir e estar no centro da sua própria formação por desejo, por vontade própria. Conforme regulamenta o Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro, que ostenta como finalidade a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, da qualidade do ensino, e ainda a articulação com os objetivos de política educativa nacional e local.

Como refere Figueiredo (2010), a identidade profissional docente é a definição para o seu 'eu' profissional, a qual, ao ser influenciada pela escola, pelas reformas educacionais e por contextos políticos, não estagna e evolui durante toda a sua carreira docente. Desta forma, com uma procura e um investimento pessoal na sua própria formação profissional, esta proporcionará ferramentas que ajudarão na construção do conhecimento pedagógico e na melhoria da sua função como professor. Para Nóvoa, (2019), reforçar e valorizar a dimensão

profissional, seja na formação inicial e seja na formação contínua, ou até mesmo num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores.

Os diferentes seminários nos quais o EE teve a oportunidade de participar, foram das atividades mais exigentes ao longo de todo este percurso. A praticamente nula experiência na organização e redação destes tipos de trabalhos de cariz científico, foi o principal obstáculo e desafio a superar. Passava muitas horas com os colegas do NPES, assim como com o professor orientador do projeto. Apesar disso, com a ajuda de diferentes intervenientes, ter um artigo selecionado para apresentação e defesa no Seminário Internacional do Mestrado, demonstra que todo o esforço e dedicação foram recompensados. Na elaboração do artigo defendido, percebi a importância que esta atividade teve para a minha formação, assim como para a elaboração do Relatório PES.

7. Reflexões finais

Ao longo de toda a vida académica, este foi o ano mais importante e com mais significado pessoal. Foi um ano em que todos os aspetos, sejam eles de cariz pessoal ou profissional, foram de aprendizagem constante, com um crescimento assinalável. Pela primeira vez, consegui perceber verdadeiramente o que é ser professor, todas as funções e responsabilidades que esta profissão carrega.

Desde o primeiro dia que a dedicação foi imensa, foi uma entrega completa à escola e toda a sua comunidade e principalmente aos alunos, chegava mais cedo ou saía mais tarde quando eles pediam, dava aulas extras fora do horário com o propósito de estes atingirem os objetivos. Assisti a algumas aulas de EF de outros professores da escola, muitas foram as conversas informais com eles, sobre as suas experiências e como lidavam com determinadas situações que poderiam ocorrer ao longo de todo o processo, sempre com o objetivo de melhorar a prática docente.

As reflexões foram constantes, no decorrer deste ano letivo. No final de cada aula havia uma reflexão sobre a mesma com o OC e o restante NPES, nas aulas supervisionadas as reflexões no final das mesmas com a Supervisora Institucional, foram de extrema importância para o crescimento profissional como futuro professor de EF. De reflexões formais no final de cada aula com o OC, passava a conversas informais, sempre ricas de conteúdo e de indicações por parte dele para poder melhorar a minha prestação, a participação ativa do restante NPES nestas conversas oferecia oportunidade a todos aprendermos com todos.

O planeamento foi encarado com alguma dificuldade numa fase inicial. Não estava familiarizado com a documentação e foi necessário investir tempo e leitura neste aspeto. O meso planeamentos foram melhorando de UD em UD, identificava os aspetos a melhorar e foi dessa forma que progredia. Com o decorrer do tempo, percebi que a planificação é flexível, dependendo sempre das indicações da turma e do seu progresso. Este progresso é realizado através da avaliação realizada de aula em aula, é aqui que uma análise minuciosa por parte do professor é fundamental, assim consegue saber onde investir o tempo, se avança nas aprendizagens ou não.

Assim como nos primeiros níveis de planeamento, os planos de aula numa fase inicial, careciam de uma boa terminologia. Foi investido tempo para que estes ficassem mais claros aos olhos de quem os lessem. O plano de aula, dentro do planeamento, é o que está sujeito a uma maior alteração, por vários motivos, geralmente fatores externos como o espaço para realizar a aula ou o número de alunos presentes na mesma. Com o tempo fui percebendo que além da preparação da aula, o professor deve estar preparado para estas situações e rapidamente alterar o que achar necessário. Acredito que a experiência vivida no treino, facilitou nestes rápidos ajustamentos, sem nunca colocar em causa o objetivo da aula ou a dinâmica da aula.

Tal como já foi referido ao longo da redação deste RPES, a escola e em especial a AD de EF, defendia a vasta oferta de modalidades por ano de escolaridade, o que na perspetiva do EE pode de alguma forma prejudicar a retenção de aprendizagem. Por outro lado, o leque de modalidades é tão extenso, o que oferece um conhecimento aos alunos, num maior número de modalidades desportivas. Ao professor, obriga a uma pesquisa e a um reviver das modalidades, das técnicas e das regras da modalidade. Esta perspetiva não está clara, dada a falta de experiência do EE, será necessário estar inserido noutras realidades para que possa perceber qual se entende como a mais correta.

Em relação à intervenção nas aulas, mesmo com a experiência de treinador, era muito pobre, quer na quantidade, quer na qualidade. Nas primeiras aulas o nervosismo estava presente e o medo de errar ou de transmitir algum feedback na hora errada. A preocupação em ser rigoroso no cumprimento de tudo o que estava estipulado no plano de aula e nos tempos de cada exercício eram o foco da minha atenção na aula nesta fase. Com o tempo e com a ajuda do OC, foi um aspeto que o EE teve em consideração para melhorar. O controlo da turma cresceu rapidamente e isso fez com que ganhasse mais confiança, conseqüentemente tornou as aulas mais agradáveis para o EE assim como para a turma. As instruções eram mais claras, mais direcionadas para situações específicas, a minha ocupação no espaço de aula também melhorou.

A relação positiva estabelecida com os alunos foi a chave para o sucesso deste ano. Estavam sempre predispostos para ajudar em tudo o que fosse preciso, dedicavam-se nas aulas, dedicavam tempo fora das aulas para a disciplina de EF, tudo isso é de louvar e de recordar. O clima da aula era sempre positivo, estavam sempre predispostos para a prática, entreviam de forma bastante positiva e ordeira. Este grupo de alunos irá ficar para sempre na memória.

A continuidade da formação na carreira docente foi um dos aspetos que se evidencia. Desta forma, os professores estão sempre atualizados sobre os conteúdos e em constante evolução. É muito importante saber aprofundadamente o que se ensina, mas isso não é tudo. O professor deve ser um entusiasta, deve ter empatia pelos alunos, respeitar e ser respeitável, flexível, um bom gestor de conflitos e um bom comunicador. O EE foi mentalizado para a PES que ia ensinar, apenas com o tempo e com o passar das aulas, estes aspetos foram valorizados, não bastava preparar exercícios ricos em conteúdo, era necessário que os alunos os compreendessem.

Foi um ano difícil, trabalhoso e árduo, muitas vezes levado à exaustão. Foi necessário criar métodos de trabalho eficazes, preparar planeamentos, das UD, todos os planos de aula e as respetivas justificações e posteriores reflexões, manter o dossiê digital atualizado. Mais tarde em toda a elaboração do projeto de intervenção, desde a sua planificação, execução e posterior redação, o Seminário Internacional do Mestrado. Foi um ano de muita aprendizagem, de superação, muita dedicação e muito esforço para que tudo fosse cumprido nas datas estipuladas.

Termino esta caminhada com a sensação de dever cumprido. Foi turbulento, repleto de altos e baixos, certezas que rapidamente se tornavam dúvidas, frustrações e conquistas. Acredito, que isso seja sinónimo de constante evolução, o que me deixa bastante agradecido. Foi a realização de um sonho que tinha sido adiado.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A, Graça, A., & Januário, C. (2002). How do student teachers characterize their cooperating teachers?. *Avante*, 8 (1), 84-95. Regina, Canada.
- Albuquerque, A., Sa, P., Aranha, A., & Resende, R. (2014). Teacher profile: The knowledge and the identity practices. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão (pp. 90-119). Porto: Porto Editora.
- Araújo, R., Delgado, M., Azevedo, E., & Mesquita, I. (2020). O Conhecimento tático dos alunos durante uma unidade híbrida do Modelo de Educação Desportiva e do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo no voleibol. *Movimento*, 26, 1–16.
- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. A. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(4), 846–858.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. (2012). A (re) configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. *Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física: Da Formação à Intervenção*, 2, 81–111.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares Sobre o Estágio Profissional Em Educação Física*. (pp. 31-52). Porto: editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.): Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8 (1), 31–39.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista Cioências da Educação*, 8, 49–60.
- Carbonero, M. Á., Martín-antón, L. J., & Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como

- favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 133 – 142. <https://doi.org/10.1989/ejep.v4i2.83>
- Casanova, M. P. (2015). *A Formação Contínua de Professores : uma Leitura do DecretoLei 22/2014*. 12–18.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Clemente, F. M. (2014). Uma visão integrada do Modelo Teaching Games For Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(2), 587–601.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69–77.
- Cunha, C. (2010). Representação do “ bom ” professor : o “ bom ” professor em geral e o “ bom ” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2), 41–52.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. *O Estágio Profissional Na (Re) Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física*, 143–180.
- Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2020). A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física The construction of the Physical Education cooperating teacher’s professional identity. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 41–51.
- Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. *The Sociology of Sports Coaching*, 94–107.
- Dubar, C., Botelho, A. P. R., Correia, J. A., Caramelo, J., & Lamas, E. R. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*.
- Farias, G. O., & Nascimento, J. V. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. *Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física: Da Formação à Intervenção*. Florianópolis: UDESC.

- Figueiredo, Z. C. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 153–171.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-27.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, Artes, Cultura: Discursos e Práticas*, 203–216.
- Granja, A. M. A., Costa, N., & Rebelo, J. (2011). A Escola:(também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(13), 57-82.
- Hastie, P. A., de Ojeda, D. M., & Calderón, A. (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103–132.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. *Educação Física Escolar: Referenciais Para o Ensino de Qualidade. Belo Horizonte: Casa Da Educação Física*, 109–118.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 339–419).
- Kokkonen, J., Yli-Piipari, S., Kokkonen, M., & Quay, J. (2019). Effectiveness of a creative physical education intervention on elementary school students' leisure-time physical activity motivation and overall physical activity in Finland. *European Physical Education Review*, 25(3), 796–815. <https://doi.org/10.1177/1356336X18775009>
- Lima, E. (2004). A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Educação*, 66, 85–98.

- Machado, E. A. (2020). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*.
- Matos, Z. (2012). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. *Porto: Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto*.
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre, oui mais comment*. ESF Sciences Humaines.
- Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2019). Influência (s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas Do III Seminário Internacional*, 559–577.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models in physical education*. Holcomb Hathaway.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2(1), 15–33.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 1–15.
- Oliveira, B., Marques, P., & da Cunha, M. A. (2013). Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: Estudo-Caso com Professores de um Colégio Privado do Porto. *Olhares Sobre o Estágio Profissional*, 239–254.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>
- Quay, J., & Peters, J. (2012). *Creative physical education: Integrating curriculum through innovative PE projects*. Human Kinetics.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, 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.

- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*, (2nd ed.), St. Louis: Times Mosby College Publishing.
- Rocha, L. (2015). Formação do professor de Educação Física: Prática de ensino supervisionada. In R. Resende, A. Albuquerque, & G. Rui (Eds.), *Formação e Saberes em desporto, educação física e lazer* (1^a, pp. 453–476). Visão e Contextos.
- Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1997). Valores e Expectativas dos Professores Estagiários. *Millenium*, 10(3), 295–316.
- Roldão, M. do C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física. *Porto: Editora FADEUP*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Psicologia do Desporto. *Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução*, 69–130.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). *Pedagogia do desporto* (3^a). Faculdade de Motricidade Humana.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Sage.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Souza, I. R., & Resende, M. S. (2021). Avaliação em educação física escolar : Novos ou velhos parâmetros ? *Caderno de Educação Física e Esporte*, 19, 1–7
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Human Kinetics Books.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Legislação consultada

Artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 74/2004;

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto;

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março;

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho;

Decreto-Lei 22/2014, de 11 de fevereiro;

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio;

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Outros Artigos Consultados

Aprendizagens Essenciais em Educação Física

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vilela.