

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Maria Carolina Soares do Vale

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Cristiana Bessa

Julho, 2023



Maria Carolina Soares do Vale

N.º 41170

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 orientação da Professora Doutora Cristiana Bessa da Universidade da Maia.

Julho, 2023

Vale, C. (2023). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada; educação física; prática pedagógica; processo de ensino e aprendizagem.

Agradecimentos

À Supervisora, Professora Cristiana Bessa, por todo o apoio dado ao longo desta etapa de formação. Por todos os conselhos e críticas que me levaram a refletir e a crescer enquanto futura profissional.

Ao Orientador, Professor Gabriel Silva, por me ter proporcionado as condições ideais para a realização do estágio. Pelos conhecimentos transmitidos, pela supervisão atenta e rigorosa, pelas reflexões após aulas, que me ajudaram a refletir e a analisar o meu processo de formação. Por toda a disponibilidade e preocupação demonstrada ao longo desta etapa, que permitiram o meu crescimento não só profissional, mas também pessoal. Será sempre uma das minhas referências.

À minha amiga Jéssica que me ajudou a compreender os procedimentos e os professores da Universidade, bem como a orientar-me em tudo o que não consegui compreender.

Ao Eduardo, Fernando e Diogo por todo o companheirismo, apoio e partilha durante esta etapa. Obrigada pelos momentos de diversão nas alturas de maior tensão, por todas as críticas construtivas que me levaram a superar barreiras e chegar mais alto.

Aos meus pais, que acompanharam de perto este ano marcante, dando-me sempre a força necessária e uma palavra amiga.

A ti, meu namorado, por nunca deixares de acreditar em mim, pelo apoio fundamental que demonstraste nos momentos mais difíceis. Sem ti não seria possível terminar esta etapa com o devido sucesso.

Muito obrigado a todos.

Resumo

O presente relatório assume-se como uma análise e reflexão do estágio pedagógico realizado no ano letivo 2022/2023 com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Este relatório pretende ser o retrato deste módulo de formação, desenvolvido em regime de supervisão, que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o exercício da profissão docente. Todo o processo teve por base as competências expressas no documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada 2022/2023, estando estas estruturadas nas seguintes áreas de intervenção: 1- Enquadramento pessoal e profissional; 2- Enquadramento Institucional; 3- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; 4- Participação na Escola e Relação com a comunidade e 5- Desenvolvimento profissional. Na análise de cada área, será realizada uma descrição e reflexão crítica em relação às várias competências sustentadas na revisão bibliográfica efetuada. Por último, é realizada uma reflexão e projeção crítica sobre este processo de formação e do seu impacto no meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Palavras-chave: prática de ensino supervisionada; educação física; prática pedagógica; processo de ensino e aprendizagem.

Abstract

This report analyzes and reflects the pedagogical internship carried out in the school year 2022/2023 to obtain a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, from the University of Maia. This report aims to be the portrait of this training module, developed under supervision, which is the culmination of training that professionally qualifies for the exercise of the teaching profession. The whole process was based on the competencies expressed in the Guiding Document for Supervised Teaching Practice 2022/2023, which are structured in the following areas of intervention: 1- Personal and professional framework; 2- Institutional framework; 3- Organization and Management of Teaching and Learning; 4- Participation in the school and relationship with the community and 5- Professional development. In the analysis of each area, a description and critical reflection will be carried out about the various competencies based on the literature review. Finally, a critical reflection and projection about this training process and its impact on my professional and personal development are made.

Keywords: supervised teaching practice; physical education; pedagogical practice; teaching and learning process.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE GERAL	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS	IX
1. INTRODUÇÃO	10
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	11
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	11
2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	12
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL	14
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PES	14
3.2. A PES NO ISMAI	15
3.3. A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA.....	16
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PES.....	17
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	19
4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	19
4.1.1 <i>Conceção de ensino</i>	20
4.1.2 <i>Planeamento</i>	24
4.1.3 <i>Realização</i>	30
4.1.4 <i>Avaliação</i>	36
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	40
5.1 ATIVIDADES REALIZADAS	41
5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO	44
5.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	45
5.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	47
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	50
6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO	51
7. REFLEXÕES FINAIS	53
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

Índice de Figuras

FIGURA 1: PLANEAMENTO ANUAL	27
FIGURA 2: CARTAZ DO SEMINÁRIO	41
FIGURA 3: CARTAZ DO EVENTO "ALIMENTAÇÃO NO DESPORTO"	42

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

EC – Escola Cooperante

EE/ EEs – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

MID – Modelo de Instrução Direta

NPP – Núcleo de Prática Pedagógica

OC – Orientador Cooperante

PA – Plano de aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SPI – Sistema Personalizado de Instrução

SV – Professora Supervisora

TGfU – Teaching Games for Understanding

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA– Universidade da Maia

1. Introdução

A elaboração do presente documento, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA).

O documento que se segue é constituído por uma introspeção sobre as competências adquiridas das cinco áreas subjacentes a este processo: 1- Enquadramento pessoal e profissional; 2- Enquadramento Institucional; 3- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; 4- Participação na Escola e Relação com a comunidade e 5- Desenvolvimento profissional, constituindo-se como o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de Educação Física (EF), nos Ensinos Básico e Secundário.

Este documento aporta experiências e vivências de uma forma reflexiva relativas à PES. Para a sua concessão, tive a orientação da Professora Supervisora (SV), docente na UMAIA e também do Orientador Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

O estágio pedagógico surge como o ponto máximo da formação académica na área da EF e do Desporto, na aplicação de todos os conhecimentos e competências adquiridos durante esse tempo, em contexto de prática letiva. Tal como Carvalhinho e Rodrigues (2004) referem, a realização de um estágio pedagógico corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos jovens professores que através do conjunto de experiências vivenciadas ao longo do seu processo tornam esse momento de formação decisivo na aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

O relatório crítico tem por base o ano de estágio que decorreu na Escola Cooperativa Didáxis e visa introduzir gradual e deliberadamente o aluno estagiário nas atividades da vida profissional, ajudando-o a desenvolver as competências profissionais necessárias a uma prática de educação física de qualidade nos seguintes domínios de desempenho.

Ao longo do relatório, foram abordados quatro domínios principais e interligados: Conhecimento, Ação, Reflexão e Conduta Social. A primeira área diz respeito à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, abrangendo a avaliação do trabalho realizado, os objetivos da formação e o papel do professor. A segunda área está relacionada com o envolvimento no ambiente educativo, incluindo as relações construídas com a comunidade escolar. Por fim, a terceira área-chave aborda o desenvolvimento profissional, englobando as qualidades e competências que uma pessoa possui e se esforça por desenvolver para progredir na vida profissional e pessoal.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Tanto quanto a minha memória me permite, sempre fui muito irrequieta, cheia de energia, ansiosa por experimentar de tudo e fascinada por tudo relacionado com desporto. Aos dois anos de idade comecei a praticar natação e ballet, modalidades que a minha mãe considerava obrigatórias para a evolução e desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais das crianças. Estou grata por ter tido esta oportunidade desde tenra idade e desde então nunca mais deixei de praticar desportos.

A minha grande paixão é o Voleibol, que iniciei aos 4 anos de idade. Infelizmente, fui obrigada a abandoná-la quando tinha 16 anos por causa da minha treinadora. Esta decisão ainda me entristece muito, porque amava jogar e não foi por falta de interesse ou cansaço.

Uma das modalidades desportivas que pratiquei e que considero ser a minha segunda paixão é o hipismo. Infelizmente, a minha participação nesta atividade foi interrompida prematuramente devido ao receio dos meus pais de que eu pudesse ter um acidente durante a sua prática, embora nunca tenha ocorrido qualquer incidente desse tipo. Cheguei a preparar-me para concursos de saltos, mas não pude continuar a treinar por decisão dos meus pais. Foi uma luta tentar convencê-los do contrário, mas sendo eu apenas uma criança/adolescente na altura, tinha pouca influência nas decisões relacionadas com a minha prática desportiva.

Sempre sonhei em praticar Ginástica, mas nunca tive a oportunidade. Em Guimarães, não havia clube, nem existia a modalidade. A alternativa mais semelhante que encontrei foi o BreakDance. Na altura, a minha mãe abriu um ginásio, e uma das aulas que o ginásio contemplava era o Breakdance. Embora não fosse essa a modalidade com que sonhava, aprender alguns “truques” e andar de cabeça para baixo já era um motivo de alegria e satisfação para mim.

No futuro, tinha a certeza de que seguiria uma carreira no desporto e/ou na atividade física. Durante o meu estágio de licenciatura, tive a oportunidade de trabalhar em Ginástica Artística Feminina na Academia de Ginástica de Guimarães, o desporto dos meus sonhos, mesmo sem nunca ter tido contacto com ele e com poucos conhecimentos. Fui responsável por duas classes, com cerca de 20 a 30 crianças entre os sete e os 18 anos de idade. Foram meses de muito estudo e pesquisa, uma vez que eu não só era responsável por um grande número de crianças, como também tinha poucos conhecimentos sobre a modalidade. Contudo, o meu entusiasmo e alegria eram enormes, o que me levou a evoluir rapidamente. Depois de me formar, fui contratada como treinadora e continuei a trabalhar com as minhas duas turmas, ainda que não estivessem destinadas a competir. No entanto, ambas as classes conseguiram entrar em competições com um total de 60 atletas. Foi um grande feito para mim conseguir que algumas das minhas atletas competissem a nível nacional, depois de terem

cumprido todos os requisitos necessários. Concluí os graus I e II de Treinador, bem como o curso de Juiz. Infelizmente, a vida mudou de rumo e eu tive de mudar de área.

Quando era criança, ia ao ginásio com a minha mãe e participava nas aulas dela. Mas nunca foi uma opção/escolha para mim seguir os seus passos, embora adorasse fazer aulas de grupo e musculação. Não sei se já estava prédestinado, mas acabei por sair da Ginástica e mergulhei no mundo do Fitness. Um mundo onde também fui feliz, onde aprendi muito e fiz várias formações.

No entanto, em 2020, a pandemia atingiu Portugal e eu apercebi-me de como o mundo do ginásio era instável e injusto, afetando a minha vida e a vida de muitas outras pessoas. Percebi que não podia considerar o fitness como uma fonte de estabilidade financeira para o meu futuro.

Já não me recordo exatamente como surgiu a ideia de ingressar no mestrado. Nessa altura procurava ideias e formas de assegurar o meu futuro em conversas com os meus pais, e acredito que a ideia veio de um caso de uma amiga que tinha terminado o seu mestrado. Lembro-me de a minha mãe insistir sobre isto e de eu responder que já não tinha idade e que não estava preparada para voltar a estudar. Mas, o processo desde a ideia até ao início das aulas foi bastante célere, porque num momento eu não queria ir e no seguinte já estava a ter aulas.

Um momento que ficará sempre na minha memória é o de quando encontrei um trabalho que tinha feito na escola primária quando tinha cerca de sete anos de idade. Nele escrevi sobre o que mais gostava e o que queria ser quando crescesse: uma professora de Educação Física. Não sei se foi o destino ou não, mas estou muito feliz por ter tomado esta decisão. Adoro trabalhar com crianças, transmitir conhecimentos, e aprender com elas todos os dias. Embora possa ser um desafio, é muito gratificante.

2.2. Expectativas iniciais

Fernando Pessoa (2006) citou *“Para ser grande, sê inteiro: Nada teu exagera ou exclui. Sé todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.”*

A cada passo dado de uma longa caminhada, levo comigo este pressuposto. Em cada decisão que tomei ao estabelecer o meu caminho, dei o meu máximo, por mais insignificante que fosse, envolvi-me neste processo de ensino-aprendizagem sem excluir nada em mim.

Uma vez que terminei a licenciatura em Educação Física e Desporto em 2018 tive senti a necessidade de lembrar uma grande parte dos conteúdos e, apesar do programa curricular contemplar algumas disciplinas de modalidades desportivas e didáticas, não obtive um conhecimento aprofundado sobre a temática da escola e das tarefas do professor.

Assim, ao longo do primeiro ano deste Mestrado na UMAIA procurei colmatar algum défice ao nível da formação através dos conhecimentos mais específicos do que é a escola, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação.

Quando se enfrenta algo novo, surgem dúvidas, medos, esperanças e, principalmente, a vontade de vencer e superar dificuldades.

Nos quatro anos transatos tive diversas experiências enquanto condutora do processo de ensino, com as respetivas responsabilidades de liderança, planeamento e avaliação. Estas tarefas possibilitaram-me uma melhor compreensão, gestão pessoal e experiências que muitos dos meus colegas de Mestrado ainda não tiveram a possibilidade de enfrentar, deixando-me um pouco mais à vontade a lecionar e liderar os alunos.

Sabia que tinha um ano intenso pela frente, e que seria difícil conciliar o estágio pedagógico com a minha vida profissional, mas sabia também que com maiores ou menores dificuldades, com o meu empenho e dedicação, com a colaboração dos meus colegas no núcleo de estágio e o apoio dos meus supervisores, tudo se resolveria da melhor forma.

Pude contar com a contribuição da escola, nomeadamente da Diretora, do Conselho Pedagógico e do Grupo de Educação Física, tanto para a realização do meu trabalho como nas aulas e nas restantes tarefas do estágio.

Durante o estágio, adquiri e desenvolvi várias competências importantes. Ganhei experiência em planificação e gestão, aprendendo a construir exercícios adequados ao ensino do desporto no contexto do ensino básico e secundário. Consegui estabelecer um planeamento que ia ao encontro dos objetivos da turma que lecionava, contribuindo para o seu progresso e melhorando as minhas próprias competências profissionais. Adquiri competências para prever a quantidade de aulas necessárias para cada disciplina ao longo do ano letivo, bem como para acompanhar a evolução dos alunos em cada aula através de diferentes momentos de avaliação. Aprendi também a criar sequências lógicas no processo de ensino-aprendizagem e a planear as aulas em termos de tempo e de objetivos, a fim de maximizar os resultados dos alunos durante as aulas. Adotei estratégias de ensino, metas e objetivos adequados ao nível e às necessidades da turma, criando um ambiente que atendesse aos diferentes níveis de capacidade dos alunos, motivando-os a praticar e aprender. Como professora, desenvolvi competências de avaliação, avaliando o meu próprio desempenho e o progresso dos alunos ao longo do processo de ensino. Ao longo do estágio, mantive o foco principal na aprendizagem dos alunos e utilizei várias estratégias e métodos para garantir o seu melhor desempenho possível.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

As pessoas que não trabalham numa instituição escolar têm uma compreensão limitada da forma como as escolas operam. O estágio visa dar aos futuros professores uma compreensão mais profunda dos acontecimentos que ocorrem nas escolas, permitindo-lhes responder adequadamente à realidade. De acordo com Pimenta (2004), o estágio é uma oportunidade de aprender sobre a profissão docente e o desenvolvimento da identidade profissional.

As práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar (Garcia, 1998, p. 7).

A prática de ensino supervisionada é uma etapa crucial na formação de professores, pois permite aos futuros docentes aplicar na prática o que aprenderam em teoria, testar novas estratégias e desenvolver competências que são indispensáveis para a sua profissão. Segundo Veiga (2011), o estágio oferece aos futuros professores a oportunidade de adquirir experiência pedagógica, aprender sobre diferentes contextos educativos e desenvolver competências para lidar com as diversas realidades encontradas na sala de aula. Neste sentido, Pimenta e Lima (2004) sublinham a importância do ensino supervisionado na formação de professores, pois permite aos futuros professores envolverem-se com as exigências e desafios da profissão, para além de melhorarem as suas capacidades didáticas e pedagógicas. A PES envolve um movimento bidireccional de "ensinar a aprender" e "aprender a ensinar". Contudo, é na prática de ensino supervisionado que o papel do estagiário emerge mais fortemente, reconhecendo que o professor supervisor é caracterizado por esta relação de aprendizagem transitória. Segundo Freire (1996, p.25), o discurso e a instrução são interdependentes e não podem existir um sem o outro (...). Quando se ensina, aprende-se fazendo-o, e quando se aprende, ensina-se.

A PES não só desenvolve as capacidades didáticas e pedagógicas dos futuros professores, mas também é fundamental para a construção da identidade profissional e pessoal de cada um. Como afirma Anjos (2007), embora existam semelhanças na identidade profissional dos professores, cada um desenvolve a sua forma única de ser e de agir no ambiente escolar, de acordo com a sua personalidade e forma de ser professor. Além disso, segundo Gatti et al. (2011), a PES pode ser uma oportunidade para os professores em formação refletirem criticamente sobre a sua prática educativa, contribuindo para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Outra vantagem importante da prática de ensino supervisionada é a possibilidade de aproximar a teoria da prática, como salientado por Tardif e Lessard (2012). Através da experiência em sala de aula, os futuros professores podem compreender de uma forma mais profunda os conceitos e teorias estudados na formação inicial.

Assim, é possível afirmar que a prática de ensino supervisionada é crucial para a formação de professores, ajudando no desenvolvimento de aptidões, competências e reflexão crítica sobre a prática educativa.

3.2. A PES no ISMAI

A PES na UMAIA visa completar a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho:

- Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;
- Participação na Escola e Relações com a Comunidade;
- Desenvolvimento Profissional.

As atividades da PES tiveram início no dia 1 de setembro, com a nossa apresentação na escola no final de agosto, e foram concluídas no final do ano letivo. Durante este período, desempenhei as minhas responsabilidades na intervenção escolar de forma responsável e ética, alinhada com os objetivos da PES e de acordo com o projeto educativo e o ideário da escola.

Mais concretamente, as minhas tarefas incluíram:

- Elaborar e redigir o Projeto de Formação e Intervenção na Escola (PFIE);
- Realizar reuniões com a orientadora cooperante e com os professores supervisores para discutir a nossa ação e definir estratégias futuras;
- Cumprir os horários estabelecidos, bem como os regulamentos e normas de conduta em vigor na escola.

Apesar de a formação não ser o único fator na construção de um bom professor, a que se obtém na UMAIA deixa-nos mais próximos dessa meta. *“É do entendimento geral, e parece ser claro, o papel da formação inicial na preparação dos futuros profissionais. Não é linear que ‘boas formações façam bons profissionais’ ou que ‘bons profissionais tenham tido todas boas formações’, mas a qualidade dos profissionais também resulta da formação que tiveram.* (Mesquita & Bento, 2014).

A PES na UMAIA é particularmente bem estruturada, permitindo que o EE tenha uma relação com o meio envolvente, sendo sempre guiado pelo OC e com o apoio do SV, que nos ajudará ao longo do caminho à medida que nos desenvolvemos como professores.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A escola deve emergir como um espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (Nóvoa, 1999).

A criação da cooperativa pedagógica Didáxis Cooperativa de Ensino, CRL, a 15 de Julho de 1975, foi o resultado da colaboração entre a equipa do Externato Delfim Ferreira de Riba de Ave e a comunidade escolar. A união foi motivada pela necessidade de resolver as dificuldades enfrentadas pelo ensino privado após a Revolução de Abril, bem como de assegurar a liberdade de ensino.

A Didáxis sempre prestou os seus serviços gratuitamente, uma vez que o Estado suportou os custos através de um "Contrato de Associação". Contudo, entre os anos 2010-2013, a escola foi forçada a uma redução significativa de aulas e reajustamentos nos vários currículos de ensino em ambas as escolas, devido à redução do financiamento do Contrato de Associação. Em 2016, as Cooperativas sofreram consideravelmente devido à rescisão dos Contratos de Associação das instituições de ensino.

A partir do ano letivo 2017-2018, a escola introduziu uma nova estratégia no seu modelo de ensino regular, que envolve o pagamento de propinas. Esta mudança baseou-se em quatro pilares principais: Valores Humanísticos, Valorização da Língua Inglesa (através do projeto Integrar o Inglês), Inovação Digital, Metodologias Ativas, e Cursos Profissionais.

A escola é constituída por 10 blocos interligados com uma variedade de espaços tais como auditório, bares, biblioteca, cantinas, espaços desportivos, escritórios (Psicologia e Orientação, atendimento ao cliente, serviços administrativos), laboratórios, oficinas, salas de aula diferenciadas e vários parques infantis. Os espaços desportivos incluem um ginásio, um campo polidesportivo ao ar livre, um campo de futebol ao ar livre de 11, e um ginásio de fitness com vários balneários de apoio. O equipamento desportivo está em bom estado e diversificado, permitindo a prática de vários desportos. Os conhecimentos relativos à ocupação dos espaços e o material didático permitiram o planeamento correto de todas as Unidades Didáticas (UD), permitindo a exploração de todas as características presentes no espaço escolar.

Ao nível dos recursos humanos, a Didáxis inclui um enorme leque de profissionais que visa abranger todas as necessidades da comunidade escolar. A presença deste conjunto de profissionais é fundamental na participação ativa e corresponsabilizada na construção de um processo educativo. Os docentes assumem um papel fundamental na formação dos educandos através da transmissão de conhecimentos, fomentando não só o saber fazer, mas também o saber ser. Este corpo docente apresenta-se como um grupo responsável, focado na formação da sociedade, criando assim fortes ligações entre a comunidade educativa, atribuindo um ambiente saudável a todo o processo. O corpo não docente expõe-se como fundamental e indispensável para o bom funcionamento da instituição. Nele estão contidos desde técnicos superiores, técnicos administrativos, psicólogos e técnicos operacionais, que asseguram todas as necessidades presentes no dia a dia de um estabelecimento de ensino.

O ativo com mais significância na comunidade educativa é o aluno. Após a distribuição das turmas, a turma regente pela qual sou responsável, está inserida no décimo ano de escolaridade do ensino Regular. A turma em questão é constituída por 22 alunos, sendo maioritariamente constituída por elementos do género masculino, com 13 rapazes e 9 alunas do género feminino. A idade dos alunos varia entre os 15 e os 16 anos.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O núcleo da PES é composto por três EE, um OC, docente da instituição de ensino que acolhe os EE e ainda uma SV, docente da instituição de ensino superior onde foi ministrado o MEEFEBS. Trabalhamos em conjunto para planear, executar e avaliar as atividades relacionadas com a PES, procurando melhorar a formação pedagógica dos alunos.

O trabalho de grupo é fundamental na PES, uma vez que permite a troca de experiências e conhecimentos entre os formandos e o professor orientador, permitindo uma construção coletiva de conhecimento. O trabalho de grupo contribui também para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, tais como cooperação, comunicação, e empatia, essenciais para a profissão docente. Segundo Pimenta e Lima (2004), o trabalho de grupo na PES pode contribuir para a construção do conhecimento coletivo, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de colaboração para a resolução de problemas.

Além disso, Gauthier et al. (2006) salientam que o trabalho de grupo na formação de professores pode contribuir para a construção de uma identidade profissional coletiva, proporcionando um espaço para a discussão de valores, crenças e práticas relacionadas com o ensino.

Outro aspeto relevante do trabalho de grupo na prática de ensino supervisionado é a possibilidade de desenvolver competências sociais e emocionais, tais como empatia e escuta ativa, tal como salientado por Nascimento et al. (2018). Estas competências são fundamentais para a prática de ensino, uma vez que permitem ao professor estabelecer relações de confiança e respeito com os seus alunos e os seus colegas de trabalho.

Por conseguinte, pode-se afirmar que o trabalho em grupo na prática pedagógica supervisionada é uma estratégia importante para o desenvolvimento de competências de colaboração, reflexão crítica, e construção de uma identidade profissional coletiva, além de permitir o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que são fundamentais para a prática pedagógica, permite também a discussão e o debate sobre questões relevantes na educação, permitindo uma visão mais ampla e reflexiva da realidade educativa e do papel do professor na sociedade.

O orientador cooperante (OC), de acordo com Silveira (2008), é o professor da escola onde o aluno faz a PES, que atua como um parceiro na formação do futuro professor. É responsável por acompanhar o aluno na sala de aula, proporcionando-lhe experiências práticas, e oferecendo-lhe feedback sobre o seu desempenho. Além disso, é responsável pela integração do aluno na comunidade escolar, favorecendo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Através do OC é possível adquirir um vasto conhecimento sobre todo o funcionamento de uma instituição escolar, à cerca da postura de um docente em relação ao ensino e à comunidade educativa, a implementação do conhecimento teórico em função do contexto exposto, isto é, a adaptação das metodologias, dos vários níveis de planeamentos, nomeadamente das UD e dos planos de aula.

A colaboração entre o professor supervisor e o orientador cooperante é fundamental para o sucesso da PES, conforme salientado por Nóvoa e Finger (1988). Estes autores afirmam que a relação entre estes profissionais deve ser orientada pela cooperação e pelo diálogo, a fim de proporcionar uma formação integrada e de qualidade ao futuro professor.

A Supervisora é um elemento altamente relevante no decurso da validação das competências dos EE. Os formandos são assistidos na realização de todos os procedimentos obrigatórios para a aprovação do PES, tanto em termos da elaboração de documentos relacionados com o processo como através da supervisão das aulas observadas. A SV promove o crescimento dos EE através de aconselhamento sobre as várias diretrizes existentes, tais como competências organizacionais, competências de escrita reflexiva sobre as suas experiências, e também sobre as competências técnicas relacionadas com as funções e deveres inerentes aos EE.

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

Neste capítulo, abordarei os diferentes níveis de planeamento e os documentos essenciais para atingir este objetivo. Abordo este tema de forma reflexiva e cuidada, tendo em conta as minhas ideologias teóricas e as técnicas, competências e ferramentas adquiridas ao longo da minha formação académica e experiência como praticante da área do desporto. Não basta ter conhecimentos teóricos, é fundamental compreendê-los em diferentes aspetos e dimensões para que os possamos aplicar na prática. Em suma, o nosso desempenho deve basear-se nos conhecimentos e práticas adquiridos.

Gostaria de salientar que esta apresentação se baseará em três níveis de reflexão: (1) a ação que orienta uma improvisação intencional; (2) a reflexão sobre a própria ação; e (3) a reflexão durante a ação.

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A organização e gestão do ensino e aprendizagem são áreas fundamentais na educação, envolvendo a definição de objetivos pedagógicos, a seleção de conteúdos, a elaboração de estratégias de ensino, a avaliação de resultados e a gestão dos recursos disponíveis para assegurar a qualidade do processo pedagógico.

"A organização e gestão do ensino têm como finalidade a criação de um ambiente propício à aprendizagem, garantindo uma relação dialógica entre professores e alunos, e promovendo a autonomia e a criatividade dos estudantes" (Libâneo, 2013, p. 301).

Nesta secção, irei descrever todas as estratégias que utilizei para desenvolver a minha intervenção pedagógica. Estas estratégias foram baseadas nos meus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos na área da Educação Física e Desporto, adquiridos durante a minha formação académica, bem como nas minhas experiências pessoais e profissionais.

A organização e gestão do ensino e da aprendizagem foram divididas em quatro grandes áreas: conceções de ensino, planeamento, realização e avaliação. É importante salientar que estas áreas estão interligadas e a sua interdependência pode ter um impacto significativo no sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De acordo com Seabra et al. (2016), este é um dos domínios mais exigentes das tarefas relacionadas com a profissão docente.

4.1.1 Conceção de ensino

"A conceção de ensino é um processo dinâmico, que envolve o planeamento, a organização e a implementação de estratégias pedagógicas que visam à aprendizagem dos alunos."

(Masetto, 2012, p. 13).

A conceção de ensino refere-se à forma como o professor planeia e desenvolve as suas aulas, considerando os objetivos de aprendizagem, as características dos alunos, as metodologias pedagógicas e os recursos disponíveis. É uma construção teórica e prática que envolve a compreensão de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e como os conteúdos podem ser organizados e apresentados aos alunos. A conceção de ensino implica também uma reflexão sobre o papel do professor e do aluno neste processo, procurando desenvolver estratégias de ensino que possam encorajar a participação ativa dos alunos, a construção do conhecimento, e a promoção do seu desenvolvimento integral.

Desta forma, como EE, criei planos de aprendizagem que procuraram integrar o material didático de uma forma que fosse útil para a formação dos alunos, não só como aprendizes, mas também como indivíduos, para incentivar a sua compreensão e a proatividade na vida quotidiana.

No que diz respeito à conceção do ensino, descrevi os modelos que utilizei durante a PES para os caracterizar e explicar os respetivos conceitos e objetivos.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

São diferentes os modelos de ensino que podem ser utilizados pelos professores para orientar o processo de aprendizagem dos alunos. Cada modelo tem características específicas que podem ser mais adequadas a determinados contextos e objetivos pedagógicos.

Segundo Metzler & Colquitt (2021), a utilização de modelos de ensino é um processo que permite aos professores considerarem e pesarem vários fatores antes de decidirem qual o modelo mais adequado a utilizar numa unidade didática (UD). Cada modelo de ensino é visto como um projeto que ajuda o professor a conceber e implementar o ensino, permitindo-lhe tomar decisões informadas em todas as fases do processo de ensino. Além disso, os melhores modelos de ensino caracterizam-se pela sua flexibilidade, permitindo que cada professor os adapte às necessidades dos alunos e ao seu contexto. Estes modelos reconhecem que os professores são capazes de fazer juízos de valor e tomar decisões profissionais com base nos seus conhecimentos, experiência e contextos de ensino.

Esta perspectiva é também sustentada por Mesquita e Graça, que afirmam: "é necessário encontrar um equilíbrio adequado entre modelos instrucionais mais dirigidos pelo professor e aqueles que oferecem mais espaço para a descoberta e iniciativa dos participantes" (2011, p.39). Assim, os modelos de ensino utilizados durante o estágio foram selecionados de forma a ir ao encontro das necessidades dos alunos, tendo como objetivo criar condições favoráveis para a continuidade de uma prática de AF.

Assim, cada unidade de ensino foi abordada através de um modelo pedagógico específico. A Ginástica de Solo foi abordada através do Modelo de Instrução Direta (MID) proposto por Rosenchine em 1979. No Andebol, foi utilizado o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (TGfU), desenvolvido por Thorpe e Bunker em 1988. A Patinagem foi orientada pelo Sistema Personalizado de Instrução (SPI), concebido por Keller em 1968. Já o voleibol foi trabalhado com o Modelo de Abordagem Progressiva do Jogo, conforme sugerido por Mesquita et al. em 2015. Essas diferentes abordagens foram escolhidas para investigar e analisar as práticas pedagógicas em cada contexto específico.

De acordo com Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim (2013), o MID é um modelo que assenta numa abordagem centrada no professor, atribuindo ao aluno um papel passivo, que se limita à reprodução dos conteúdos transmitidos. O MID procura proporcionar aos alunos uma elevada quantidade de tentativas supervisionadas para que o professor possa analisar e corrigir os erros, e fornecer feedback positivo e corretivo em grande quantidade (Metzler, & Colquitt 2021). Este modelo prevê ainda a revisão da matéria previamente aprendida, a apresentação de novos conteúdos ou competências, uma elevada monitorização da atividade motora dos alunos, a prática independente e avaliações sistemáticas dos objetivos estabelecidos (Graça & Mesquita, 2007).

Durante a PES, este modelo foi aplicado em alguns momentos importantes, nomeadamente na UD de Ginástica de Solo, uma vez que esta didática de ensino exige um controlo e monitorização constante por parte do professor com o objetivo dos alunos alcançarem novas aprendizagens em segurança. Desta forma a utilização do MID nesta unidade didática foi fundamental para que os alunos superassem as suas dificuldades de execução e compreensão, e melhorassem o seu desempenho, pelo elevado grau de envolvimento nas tarefas e habilidades selecionadas. A implementação deste modelo permitiu que os alunos recebessem um feedback constante e imediato do professor, o que os ajudou a compreender e a corrigir os seus erros. Além disso, a estruturação do processo de ensino em etapas bem definidas, com revisão, apresentação, prática e avaliação, contribuiu para um envolvimento mais significativo e efetivo dos alunos na aprendizagem.

No que diz respeito ao TGfU, este tem como objetivo ensinar o desporto através da compreensão tática, bem como valorizar a dimensão e a complexidade do jogo, em oposição à forma

tradicional de ensinar apenas habilidades motoras, promovendo o processo de autonomia e tomada de decisão do aluno Metzler & Colquitt (2021), p. 33), os jogos são vistos como "uma atividade na qual os jogadores tentam resolver um problema tático (ou problemas) enquanto jogam num ambiente desportivo". Os mesmos autores referem que, "os jogos de oposição são frequentemente abordados como uma série de exercícios e as habilidades individuais que os jogadores devem aprender são ensinadas independentemente dos problemas táticos que ocorrem durante o jogo" (1986, p.33). No entanto, é importante destacar que a implementação do TGfU não é uma tarefa simples e requer planeamento e adaptação às necessidades dos alunos. Na UD de Andebol, os alunos apresentaram muitas dificuldades, tanto na dimensão técnica como tática, tendo tido sempre necessidade de recorrer a exercícios mais analíticos para depois implementar num jogo adaptado e assim compreendessem o objetivo.

Neste sentido, durante o processo de ensino, adotei uma abordagem progressiva, começando com situações menos complexas e progredindo para situações mais desafiantes, considerando os vários elementos do jogo, tais como a bola, os adversários, os colegas de equipa e a equipa. O objetivo era permitir que os alunos participassem eficazmente em situações de jogo. Para trabalhar os princípios comuns de funcionamento dos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), como a conservação da bola, a progressão dos jogadores e da bola em direção à baliza adversária e a procura do golo/ponto, utilizei predominantemente situações reduzidas de jogo, como 1x1, 2x2, 3x3, 4x4 e 5x5. Estas situações reduzidas foram muito motivadoras para os alunos e revelaram-se uma estratégia eficaz, pois colmataram as lacunas existentes na compreensão do jogo por parte de alguns alunos, proporcionando melhorias significativas. Observei progressos notáveis na tomada de decisões e na leitura do jogo por parte de muitos alunos, uma vez que as situações reduzidas favorecem uma maior concentração, uma participação ativa de todos os intervenientes e um maior envolvimento motor.

O modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo é um modelo de ensino desenvolvido por Mesquita et al., (2015) e tem como objetivo levar os alunos a compreender as habilidades técnicas e táticas do voleibol através da experiência de jogo. De acordo com Hastie e Siedentop (2012), este modelo oferece aos alunos uma variedade de situações de jogo para experimentarem diferentes competências e aspetos táticos, construindo gradualmente o seu conhecimento do jogo.

Na unidade didática de voleibol, este modelo de ensino foi utilizado para ajudar os alunos a compreender as competências técnicas e táticas necessárias para jogar de forma eficaz. No entanto, desde o início, ficou claro que a turma tinha muitas dificuldades técnicas e táticas. Os alunos tiveram de começar a aprender desde o início, concentrando-se nos conteúdos técnicos básicos, como o passe, o serviço e a receção, antes de progredirem para o jogo em equipa.

A utilização da Abordagem Progressiva ao Jogo deu aos alunos a oportunidade de experimentarem as competências em situações reais de jogo. Puderam praticar as competências básicas de uma forma progressiva, aprendendo a executá-las em diferentes situações de jogo e compreendendo assim a relação entre as competências técnicas e o jogo. À medida que a unidade de ensino avançava, o nível de dificuldade dos jogos aumentava, o que obrigava os alunos a pôr em prática as competências que tinham aprendido.

Durante o 3º período, na modalidade de Patinagem, optei por utilizar o modelo SPI. Este modelo associa-se a uma abordagem individualizada dos conteúdos de ensino que envolve a identificação das necessidades e capacidades de cada aluno, a criação de objetivos de aprendizagem específicos e a adaptação da instrução para satisfazer as necessidades individuais de cada aluno (Pereira, Mesquita, Araújo & Rolim, 2013). Este modelo permite que cada aluno progrida ao seu próprio ritmo e nível de competências, o que pode aumentar a motivação e a satisfação com a aprendizagem. Este modelo foi escolhido devido ao curto espaço de tempo que os alunos tinham para aprender as bases da modalidade, para maximizar o tempo de prática e aprendizagem, bem como para garantir que os alunos sabiam exatamente o que precisavam de fazer para atingir os seus objetivos.

No contexto da Patinagem, o SPI permitiu que cada aluno aprendesse as competências básicas da patinagem de uma forma individualizada e progressiva, de acordo com o seu próprio nível de competências. Este facto foi particularmente útil porque muitos alunos tinham pouca ou nenhuma experiência anterior em patinagem. Além disso, o SPI permite ao professor monitorizar cada aluno individualmente, fornecendo feedback e orientação personalizados de acordo com as suas necessidades específicas (Magill, 2010). Porém, após uma reflexão sobre o desenrolar das aulas, apercebi-me de que seria necessário, no futuro, efetuar algumas alterações na forma como o caderno do aluno está organizado, de modo a promover uma aprendizagem mais eficaz e a reduzir a dispersão dos alunos. O objetivo final das aulas era que os alunos fossem capazes de completar um percurso completo. No entanto, ao colocar a realização de cada elemento separadamente no caderno e só no final juntar tudo para realizar o percurso completo, apercebi-me que poderia ter adotado uma abordagem mais produtiva. Uma possível abordagem mais eficiente teria sido dividir o percurso em partes, permitindo que os alunos praticassem e dominassem cada elemento técnico e de ligação antes de passarem ao seguinte. Desta forma, poderia ter organizado o caderno sequencialmente, incluindo os elementos técnicos e de ligação à medida que fossem sendo introduzidos durante as aulas. Isto permitiria aos alunos consolidar os conhecimentos adquiridos e progredir gradualmente até conseguirem completar com sucesso todo o percurso.

Esta mudança na organização do caderno do aluno permitiria, a meu ver, uma maior continuidade e progressão no processo de aprendizagem. Os alunos teriam a oportunidade de praticar

e aperfeiçoar cada elemento à medida que fossem progredindo, o que facilitaria a assimilação dos conceitos e a sua aplicação no contexto do percurso completo. Ao adotar esta nova abordagem, estaria a promover uma maior concentração e envolvimento dos alunos durante as aulas, uma vez que teriam a oportunidade de praticar e aplicar os conhecimentos de forma mais imediata. Este facto contribuiria também para minimizar a dispersão e maximizar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao Modelo de Educação Desportiva (MED) proposto por Siedentop, não tive oportunidade de o colocar em prática devido às limitações de planificação e às alterações que foram surgindo ao longo do período de estágio. No entanto, considero que a utilização do MED poderia ter sido um desafio interessante, sobretudo tendo em conta a turma do 10º ano e as suas características particulares.

Sendo o MED um modelo de aprendizagem cooperativa que promove a participação ativa dos alunos na construção da sua própria aprendizagem, é importante ter em conta a maturidade e as capacidades dos alunos na aplicação deste modelo. A turma do 10º ano pode ter um nível de maturidade e autonomia variado, o que pode afetar a sua capacidade de assumir diferentes papéis e funções como construtores da sua própria aprendizagem.

No entanto, mesmo perante estas considerações, penso que seria possível adaptar o MED às necessidades específicas da turma do 10º ano. Seria importante criar um ambiente de aprendizagem adequado, fornecendo apoio direcionado, orientação e feedback constante aos alunos. Gradualmente, seria possível promover a sua autonomia e responsabilidade, desenvolvendo competências sociais e pessoais através da colaboração e interdependência propostas pelo modelo.

4.1.2 Planeamento

"O planeamento é uma das fases mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, pois é a partir dele que se organiza o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula."

(Carmello, 2001, p. 41).

De acordo com Bronikowski (2010) e Conceição et al. (2019), o mundo contemporâneo é caracterizado por uma enorme complexidade, o que torna o planeamento das tarefas diárias vital para atingir os objetivos. Em qualquer tipo de trabalho, o planeamento é fundamental e na educação não é diferente. A importância do planeamento na educação não pode ser subestimada, pois é necessário para garantir o sucesso das atividades escolares.

O planejamento pedagógico envolve a definição de metas e objetivos de aprendizagem, a seleção de conteúdos relevantes, a escolha de metodologias de ensino, a definição de estratégias de avaliação, a organização do tempo e do espaço escolar, entre outros aspectos. Trata-se de um processo que deve ser contínuo e flexível, para permitir ajustamentos e adaptações à medida que a prática pedagógica se desenvolve.

EF. Foi o meu primeiro contacto com esta responsabilidade, o que tornou a tarefa ainda mais aliciante e, ao mesmo tempo, pouco familiar.

Ao iniciar o processo de planejamento, deparei-me com a necessidade de estabelecer critérios adequados para garantir uma abordagem abrangente e significativa. Considerando que ainda não conhecia os alunos e as suas capacidades individuais, foi um desafio determinar o nível de complexidade das atividades propostas. Tive de encontrar um equilíbrio entre desafiar os alunos e garantir que as tarefas eram suficientemente acessíveis para que pudessem participar ativamente.

Outra dificuldade encontrada foi a adaptação dos conteúdos planejados às características específicas da turma. Cada grupo de alunos tem as suas próprias particularidades, interesses e níveis de competências. Foi necessário ajustar o planejamento para ir ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos, procurando oferecer uma experiência enriquecedora para todos.

Além disso, a falta de conhecimento prévio sobre as preferências, limitações e motivações individuais dos alunos dificultou a criação de atividades verdadeiramente envolventes e relevantes. No entanto, esta falta de familiaridade tornou-se também uma oportunidade para observar e interagir com os alunos, de modo a identificar as suas capacidades, interesses e necessidades ao longo do tempo.

Embora tenha sido um desafio enfrentar todas estas dificuldades, foi também uma oportunidade de aprendizagem e crescimento. A experiência de planejar aulas de EF como EE permitiu-me desenvolver competências de observação, adaptação e improvisação, bem como desafiou-me a encontrar soluções criativas para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador.

À medida que fui progredindo no processo de planejamento e me familiarizei com os alunos ao longo do estágio, pude ajustar o planejamento para melhor responder às suas necessidades individuais. Esta experiência inicial proporcionou-me uma base sólida para continuar a aperfeiçoar as minhas competências como futuro profissional de EF, realçando a importância de um planejamento flexível e adaptável para criar uma experiência educativa significativa para os alunos.

Como refere Aranha (2004), o processo de planejamento pode ser dividido em três fases distintas: a fase de conceção, que consiste na seleção, definição e estruturação dos objetivos e estratégias a atingir; a fase de execução ou aplicação, em que o planejamento é posto em prática; e a

fase de controlo e avaliação, que está presente em todas as fases e permite uma maior aproximação do planeado à realidade.

Assim, o processo de planificação adotado no início da PES foi cuidadosamente elaborado pelo NE, que se baseou em vários documentos orientadores, como o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e Aprendizagens essenciais (AE), a Planificação Anual do Grupo de Educação Física (que já tinha sido elaborada anteriormente), o Plano Anual de Atividades da escola, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e o Regulamento Interno da escola, entre outros. O objetivo deste planeamento foi o de garantir a coerência e adequação das atividades propostas com as finalidades educativas estabelecidas pela escola.

Na planificação, é essencial ter em conta o PASEO e as AE. Estes documentos constituem referências importantes para a definição dos objetivos educativos, a seleção dos conteúdos a abordar, a escolha das estratégias de ensino e a avaliação do progresso dos alunos. Desta forma, um planeamento baseado nestas orientações contribui para garantir uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral dos alunos e na aquisição das competências necessárias para o seu futuro.

4.1.2.1 Planeamento Anual

O planeamento anual, elaborado pela escola, estabeleceu o ensino de duas modalidades desportivas por período no primeiro e segundo períodos, enquanto que no terceiro período apenas uma modalidade desportiva é lecionada dado o reduzido número de aulas. No entanto, fomos livres de fazer alterações no planeamento de acordo com as nossas necessidades e objetivos, de modo a garantir a qualidade e eficácia do processo de ensino e aprendizagem. É importante referir que o planeamento anual é fundamental para a organização e estruturação do ano letivo, permitindo uma melhor distribuição das aulas, seleção de conteúdos, adaptação das modalidades, avaliação do desempenho, e gestão do tempo disponível.

Desta forma, o planeamento anual sofreu algumas alterações ao longo do ano letivo. No primeiro período não houve necessidade de mudanças, já que as modalidades de Andebol e Ginástica foram lecionadas conforme o previsto no planeamento. Contudo, no segundo período, a situação foi distinta. Estava planeado lecionar Voleibol e Danças Sociais, mas devido à supressão de sensivelmente cinco aulas, foi necessário abordar apenas uma modalidade. Assim, optou-se por dar continuidade ao Voleibol, já que este tinha iniciado o período.

PLANIFICAÇÃO ANUAL DA DISCIPLINA

Período	Áreas de Competência*	Temas / Conteúdos	Nº aulas	Instrumentos de Avaliação
1º	A, B, D, E, F, G e J	Conhecimentos: Aptidão física relacionada com a saúde	4	Observação direta Grelhas de Avaliação Trabalhos / Relatórios de aula(a)
		Aptidão Física: Bateria de testes - FIT escola.	4	
		Andebol: Passe, Drible, Posição base defensiva, Remates em suspensão, Remates em apoio, Fintas, Mudanças de direção, Deslocamentos ofensivos e defensivos, Colocação defensiva, Desarme, Defesa Individual e Contra-ataque.	10	
		Ginástica de solo: Rolamento à frente, Rolamento à retaguarda, Apoio facial invertido, Roda, Rodada e Sequência de Elementos	10	
2º	A, B, D, E, F, G e J	Conhecimentos: Aptidão física relacionada com a saúde	2	Observação direta Grelhas de Avaliação Trabalhos / Relatórios de aula(a)
		Aptidão Física: Bateria de testes - FIT escola.	4	
		Voleibol: Passe alto de frente, Manchete, Serviço por baixo, Serviço por cima, Remate em apoio. Em situação de exercício, o passe alto de costas e remate com salto.	10	
		Danças Sociais: Movimentos individuais, pares ou em grupo com marcação rítmica.	8	
3º	A, B, D, E, F, G e J	Conhecimentos: Aptidão física relacionada com a saúde	4	Observação direta Grelhas de Avaliação Trabalhos / Relatórios de aula(a)
		Aptidão Física: Bateria de testes - FIT escola.	4	
		Atletismo: Velocidade, Salto em altura, Lançamentos.	10	

*NOTA: DE ACORDO COM O DOCUMENTO "PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA": A - Língua e Textos; B - Informação e comunicação; C - Raciocínio e resolução de problemas; D - Pensamento crítico e pensamento criativo; E - Relacionamento interpessoal; F - Desenvolvimento pessoal e autonomia; G - Bem-estar, saúde e ambiente; H - Sensibilidade estética e artística; I - Saber científico, técnico e tecnológico; J - Consciência e domínio do corpo.

Notas:

1. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, assumindo carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.
2. O feedback é o pilar de todo e qualquer processo de avaliação pedagógica. Na realidade, só é possível falar de avaliação formativa/avaliação para as aprendizagens se o professor utilizar o feedback de forma sistemática e criteriosa.
3. A planificação não dispensa a leitura dos seguintes documentos: Aprendizagens essenciais (AE) e Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO).

Figura 1: Planeamento Anual

No terceiro período, o número de aulas foi ainda mais reduzido, levando a alterações neste planeamento. A opção inicialmente planeada de iniciar a modalidade de Atletismo não se revelou adequada, uma vez que se trata de uma modalidade complexa, que exigiria mais tempo para ser trabalhada de forma efetiva. Assim, decidiu-se optar por uma modalidade diferente, a Patinagem, que permitiu aos alunos experienciar e trabalhar diferentes elementos técnicos em apenas quatro aulas. Deste modo, foi possível adaptar o planeamento às necessidades e limitações do contexto, garantindo uma abordagem pedagógica mais eficaz e adequada à realidade vivenciada.

4.1.2.2 Unidade Didática

A preparação de cada UD baseou-se nas diretrizes e recomendações contidas no PASEO e no AE, bem como nas características específicas da turma, tais como nível de aprendizagem, número de alunos e material disponível, para além das modalidades a abordar. É essencial que a UD seja planeada de forma clara e objetiva, visando satisfazer os objetivos pedagógicos e as necessidades dos alunos, estabelecendo uma sequência lógica dos conteúdos e atividades e a consequente progressão adequada do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a elaboração das UD's deve ter em conta as competências e aptidões que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do ano letivo, bem como a diversidade de interesses e capacidades da turma.

De acordo com Conceição et al. (2019), é fundamental que o planejamento de uma UD contemple diversos elementos, como a justificação, os conteúdos, os objetivos gerais e específicos, a metodologia e a avaliação. Esses elementos devem estar alinhados com a visão pedagógica da escola e dos professores, procurando garantir uma organização eficiente do trabalho docente, que permita um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.

Durante o desenvolvimento de cada UD, quatro categorias transdisciplinares foram consideradas e estiveram presentes em todos os planos de aula. Estas categorias foram: habilidades motoras, conceitos fisiológicos e de aptidão física, conceitos psicossociais e cultura desportiva (história, regulamentos, regras). Para organizar e gerir cada conteúdo ensinado, segui funções didáticas: Avaliação Diagnóstica (AD), Transmissão, Exercitação, Consolidação e Avaliação Sumativa (AS).

Ao longo do ano letivo deparei-me com diversas dificuldades ao preparar as UD's para as aulas de EF. Em todas as modalidades que abordei, uma das principais dificuldades encontradas foi observar que os alunos demonstravam enormes dificuldades técnicas e, principalmente, táticas durante a Avaliação Diagnóstica. Essa situação me deixava insegura sobre como direcionar o ensino de forma a ajudá-los a atingir os objetivos finais propostos. A falta de conhecimento prévio sobre as capacidades individuais dos alunos e as dificuldades técnicas e táticas apresentadas na AD foram um desafio inicial. Questionava-me se seria possível atingirem o nível desejado no final da unidade didática. Esta incerteza dificultou a definição de estratégias eficazes para apoiar o seu progresso. Para ultrapassar estas dificuldades, adotei uma abordagem gradual e adaptativa durante as aulas. Inicialmente, concentrei-me em trabalhar as bases técnicas de cada modalidade, propondo atividades e exercícios que desenvolvessem progressivamente essas competências. Utilizei estratégias de ensino diferenciadas, procurando abordar as dificuldades específicas de cada aluno, fornecendo apoio individualizado e feedback constante. Além disso, também incluí atividades táticas simplificadas, permitindo que os alunos compreendessem e aplicassem conceitos básicos durante as aulas. Isto ajudou-os a desenvolver uma compreensão mais clara dos objetivos e a estabelecer uma ligação entre as competências técnicas e as situações de jogo.

Ao longo do tempo, pude observar melhorias significativas nas competências técnicas e táticas dos alunos. Foi gratificante ver como, com um apoio adequado e uma abordagem pedagógica adaptada, eles conseguiram progredir e atingir os objetivos propostos.

A experiência de ultrapassar as dificuldades encontradas na conceção das UD's enquanto EE ensinou-me a importância de uma abordagem flexível e adaptativa. Compreendi que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente e que é crucial oferecer apoio individualizado e oportunidades de prática constante para que possam progredir.

Esta experiência também me ensinou a importância da avaliação contínua e formativa, que me permitiu acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo. Desta forma, pude ajustar o planejamento das Unidades Didáticas de acordo com as suas necessidades, garantindo uma experiência educativa mais significativa e eficaz.

4.1.2.3 Planos de Aula

“Os planos a curto prazo têm um vínculo pessoal muito determinado. Nenhum professor pode efetuar o plano de aula de outro, nem o plano de aula para uma determinada turma serve na íntegra, ao mesmo professor, para outra.” (Arens, 1995)

Durante a minha experiência de PES, deparei-me com o desafio inicial de aprender a elaborar e a expressar no papel todas as ideias necessárias para lecionar uma aula. Inicialmente, tive dificuldade em criar esquemas gráficos para os exercícios e em descrever adequadamente as atividades a serem realizadas pelos alunos.

Para ajudar neste processo, utilizei um modelo de plano de aula fornecido pelo OC. Este modelo definia os principais elementos a incluir num plano de aula, facilitando a leitura dos objetivos a abordar durante a aula. O cabeçalho do plano de aula incluía informações relevantes, tais como objetivos gerais, materiais necessários, hora e local da aula, entre outros. De seguida, o plano adotava o modelo tripartido, ou seja, dividido pelas três fases da aula: inicial, fundamental e final. Cada exercício foi descrito em pormenor, incluindo a sua explicação, os objetivos pretendidos, as componentes críticas e os gráficos correspondentes. No início, tive alguma dificuldade em distinguir objetivos específicos de critérios de sucesso. Nesta fase, a orientação e as explicações dadas pela SV Cristiana Bessa foram fundamentais para esclarecer todas as dúvidas. Este apoio permitiu definir claramente os parâmetros do plano de aula, com o intuito de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de forma objetiva e precisa.

É importante destacar que a elaboração de planos de aula não é um processo estático, mas uma prática contínua e adaptativa. Portanto, aprimorar a capacidade de elaborar planos de aula eficazes requer reflexão constante e aprendizagem contínua, a fim de garantir uma abordagem pedagógica mais assertiva e significativa.

4.1.3. Realização

É nesta área que reside verdadeiramente o grande benefício que retiro da PES, a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e verificar como o nosso planeamento se enquadra na realidade do dia-a-dia da sala de aula. No meu caso, apesar de já ter experiência docente anterior, lecionar para o ensino secundário foi uma novidade que exigiu concentração, estudo e segurança no que estava a ser transmitido.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, mantive uma postura responsável, pontual e assídua, chegando sempre à sala de aula com antecedência para conferir e separar o material necessário, além de garantir as condições de segurança dos espaços desportivos. Consciente de que o comportamento do aluno pode ser um obstáculo ao bom funcionamento das aulas, procurei intervir nesse aspeto logo nas primeiras aulas da turma que lecionei, estabelecendo regras, rotinas e comportamentos que promovessem um ambiente favorável ao desenvolvimento das aulas.

Para além disso, a PES também me proporcionou a oportunidade de aprender a lidar com desafios e imprevistos que foram surgindo ao longo do processo. Isso incluiu a necessidade de adaptação rápida a situações inesperadas, a flexibilidade na abordagem pedagógica e a busca de soluções criativas para promover a participação e o envolvimento dos alunos.

Tal como referido por Arends (1995), a maximização do tempo de aprendizagem é fundamental para aumentar os resultados dos alunos. Isto implica maximizar o tempo planeado, o tempo atribuído, o tempo envolvido, o tempo de aprendizagem e o tempo necessário. Procurei sempre proporcionar aos alunos tarefas adequadas ao seu nível de competências, ajudando-os na sua progressão e assegurando que dispunham do tempo necessário para completar as atividades e usufruir de uma aprendizagem eficaz.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

De acordo com Onofre (1995), ensinar implica ser capaz de criar situações de aprendizagem favoráveis em diversos contextos, garantindo que todos os alunos, sem exceção, tenham a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e significativa. Assim, estão inerentes à realização um conjunto de dimensões pedagógicas que visam a gestão de um leque de componentes essenciais à intervenção pedagógica de sucesso com o objetivo de ajudar os alunos a alcançar o sucesso, a aumentar a sua autoestima e a sua motivação para aprender por meio de estratégias que promovam a participação ativa, tomada de decisão e feedback positivo, além de uma organização cuidadosa e planeamento adequado das atividades. No entanto, a forma como o ensino é conduzido está

intrinsecamente ligada às concepções sobre o conteúdo de ensino, os alunos e o próprio conhecimento do professor (Graça, 1999, citado por Costa & Nascimento, 2006). Além disso, é fundamental que o professor tenha uma base sólida de conhecimentos para assegurar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Porém, a execução eficaz de uma aula não envolve apenas a organização da aula e a gestão adequada das intervenções, mas também a instrução utilizada. A instrução adequada dos professores é fundamental para maximizar a aprendizagem dos alunos em atividades físicas (Silverman & Ennis, 2006).

Neste sentido, tive sempre a preocupação de melhorar o meu ensino através de uma procura constante de autoformação. No final de cada sessão, procurava obter feedback, tanto do meu orientador como dos meus colegas, sobre as minhas práticas pedagógicas. Na minha opinião, as críticas serviram como ponto de reflexão sobre o meu desempenho ao longo das aulas, contribuindo para o meu crescimento profissional.

Desde o início, reconheci a importância da gestão das rotinas organizacionais, principalmente durante a fase inicial. Portanto, esforcei-me para estabelecer rotinas de trabalho claras e diferenciar as diferentes partes que compõem a aula. Assim, iniciava todas as aulas, com uma breve apresentação daquilo que iria ser trabalhado na aula, aquilo que esperava ver e o objetivo a ser alcançado. Desta forma, para proporcionar o máximo de tempo dedicado à prática, procurei garantir uma organização eficiente do material, evitando qualquer interferência entre os exercícios escolhidos. Além disso, priorizei que todo o material fosse previamente montado antes do início da aula.

Durante a fase inicial do estágio, pude contar com a colaboração dos meus colegas estagiários, o que foi essencial para uma melhor gestão do material no início das aulas. No entanto, ao longo do ano letivo, fui capaz de realizar todo o trabalho de gestão do material de forma autônoma, contando com a ajuda dos próprios alunos. Essa colaboração dos alunos na montagem do material não apenas permitiu-lhes adquirir rotinas e conhecimentos importantes, que podem ser aplicados em diferentes contextos escolares, incluindo as atividades do desporto escolar, mas também se tornou fundamental para mim, como futura docente. À medida que avanço na minha carreira, é provável que não tenha colegas próximos para me auxiliar nessa tarefa, tornando-se assim essencial adquirir essas rotinas organizacionais dentro da própria aula.

Em todas as aulas procurei estabelecer um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, indo ao encontro das necessidades individuais dos alunos. Com base em diferentes estratégias pedagógicas, procurei promover o envolvimento, a motivação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Uma das abordagens adotadas foi a criação de situações de aprendizagem com diferentes níveis de complexidade em cada exercício. Isto permitiu aos alunos desafiarem-se progressivamente, desenvolvendo as suas capacidades e competências. Além disso, reconhecendo as variações de capacidades presentes na turma, formei grupos distintos quando necessário, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais estimulante e personalizada para cada aluno. A adaptação das atividades às características individuais dos alunos também desempenhou um papel importante. Tendo em conta as suas preferências, interesses e níveis de competências, procurei criar um ambiente inclusivo em que cada aluno se sentisse valorizado e motivado a participar ativamente.

Ao longo das aulas, promovi momentos de reflexão e autoavaliação, incentivando os alunos a analisar o seu próprio desempenho e a estabelecer objetivos de melhoria. Esta prática desenvolveu competências de autocrítica, autoconfiança e autogestão, tornando os alunos conscientes dos seus progressos e do caminho a percorrer.

A comunicação desempenhou um papel crucial no processo de aprendizagem. Estabeleci uma comunicação aberta e empática com os alunos, valorizando as suas realizações e oferecendo um feedback construtivo. O feedback, tanto positivo como interrogativo, estimulou o pensamento crítico e a autorreflexão, promovendo o desenvolvimento contínuo dos alunos.

Relativamente à gestão do tempo, tentei seguir o plano na maior parte do tempo, embora não tenha respeitado rigorosamente o relógio e o plano de aula. No modelo de plano de aula que utilizei, apenas mencionei o tempo total atribuído a cada exercício (10/15 minutos). No entanto, poderia ter incluído informações mais pormenorizadas sobre o tempo de cada exercício e o tempo total. Isto ter-me-ia ajudado na gestão do tempo, permitindo-me verificar em que fase da aula me encontrava e avaliar, com base no desempenho da turma, se poderia avançar mais depressa ou mais devagar em relação ao conteúdo e aos objetivos. Contudo, apercebi-me de que a gestão do tempo e das atividades tinha de ser flexível e adaptável às necessidades dos alunos. Com o tempo, adotei uma abordagem mais fluida, centrada na sua aprendizagem, dando prioridade ao tempo de prática e ao potencial de aprendizagem.

Em vez de me restringir a um horário rígido, procurei otimizar o tempo disponível para proporcionar experiências de aprendizagem significativas. Isto significava dar mais ênfase às próprias aprendizagens do que à duração específica de cada atividade. Desta forma, consegui maximizar o tempo dedicado à prática efetiva, permitindo que os alunos explorassem e consolidassem as suas competências. Esta abordagem flexível também permitiu uma melhor adaptação às necessidades individuais dos alunos. À medida que os fui conhecendo melhor, pude ajustar o ritmo das atividades de acordo com as suas capacidades e interesses, garantindo que todos pudessem participar de forma adequada e desafiante.

Foi gratificante perceber que, ao dar prioridade à aprendizagem dos alunos e não ao tempo cronometrado, consegui proporcionar um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral de cada um. Esta experiência reforçou a importância de uma gestão flexível do tempo, permitindo aos alunos tirar o máximo partido do tempo dedicado à prática e, assim, expandir o seu potencial de aprendizagem.

O clima/disciplina é outra área que pode ser problemática na fase inicial da PES. Conseguir manter a ordem na sala de aula e assegurar que os alunos estão empenhados e concentrados na tarefa em mãos, por vezes não é tão simples como parece. As incertezas e o desconforto de como disciplinar os alunos ou saber lidar com comportamentos desordeiros são constantes em todas as aulas. Ainda assim, durante as aulas fui capaz de orientar e controlar o comportamento dos alunos sem recorrer a medidas sancionatórias, conseguindo, na maioria das vezes, neutralizar os comportamentos inadequados. Uma estratégia eficaz foi a utilização de exercícios motivadores e, sempre que possível, a inclusão de atividades lúdicas para envolver e motivar particularmente os alunos com capacidades motoras mais avançadas. Este facto contribuiu para a criação de um ambiente benéfico e saudável na sala de aula.

Para criar um ambiente positivo durante as aulas, dediquei-me desde o início a conhecer a turma como um todo e cada aluno individualmente. Compreendi que o ambiente das aulas dependia das relações estabelecidas entre o professor e os alunos no processo de ensino e aprendizagem. À medida que fui conhecendo melhor a turma, pude criar situações de aprendizagem que foram ao encontro dos interesses e motivações dos alunos.

Através deste conhecimento, conquistei a atenção e o respeito da turma, o que resultou num maior compromisso dos alunos com as diferentes tarefas, mesmo aquelas em que enfrentavam dificuldades. O clima de empatia estabelecido com os alunos também os incentivou a ouvir o meu feedback e a procurar melhorar o seu desempenho. Para além disso, ao compreender as dinâmicas existentes entre os vários alunos, procurei formar grupos que reunissem boas relações interpessoais, uma dinâmica de trabalho eficiente e níveis de competências compatíveis.

Em suma, ao conhecer a turma e cada aluno individualmente, consegui criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e adequado às necessidades dos alunos. Esta abordagem permitiu-me estabelecer uma ligação de confiança e respeito mútuo, levando os alunos a envolverem-se nas atividades e a valorizarem o feedback fornecido.

Segundo Rink (1996, citado por Martins, 2009), a eficácia pedagógica da EF está diretamente ligada à capacidade de comunicação do professor com os seus alunos. Esta ideia é partilhada por Rosado e Mesquita (2009), que afirmam que a capacidade de comunicação é um fator determinante para o sucesso pedagógico no ensino das atividades físicas e desportivas.

Assim, se os alunos não realizam uma tarefa com eficiência, dois fatores podem estar envolvidos: ou a atividade não é adequada para aquele aluno ou a instrução não foi eficaz, como destaca Serra (2001, citado por Martins, 2009).

Na fase inicial das aulas, deparei-me com o desafio de equilibrar a quantidade e qualidade de informação transmitida aos alunos num curto espaço de tempo de modo a não perder tempo para a prática de aprendizagem e transmitir a informação de forma clara e objetiva. No entanto, através de um estudo prévio e de uma preparação cuidadosa, aprendi a selecionar apenas a informação essencial e a comunicar os pontos-chave. Deste modo, os alunos conseguiram compreender e reter os aspetos importantes. Para maximizar a retenção da informação e compreensão completa, recorri frequentemente à demonstração e ao questionamento durante as aulas. A demonstração permitiu que os alunos processassem a informação de forma mais eficaz, uma vez que a informação visual é mais impactante do que a informação auditiva. Através do questionamento, assegurei-me de que os alunos estavam atentos à informação transmitida e de que não restavam dúvidas sobre os conteúdos abordados.

Para promover a aprendizagem dos alunos, é essencial que o professor se envolva ativamente e faça um acompanhamento contínuo de todos os momentos da aula. A qualidade desse acompanhamento depende da capacidade de observação do professor, bem como da qualidade do feedback pedagógico transmitido. Esta capacidade de observação revelou-se crucial para o meu desempenho e para o feedback fornecido à turma, uma vez que uma observação mais precisa resulta numa informação de feedback de maior qualidade para os alunos. Inicialmente, os meus feedbacks centravam-se sobretudo no desempenho dos alunos, sendo predominantemente avaliativos. No entanto, apercebi-me rapidamente de que esta abordagem não era a mais adequada para ajudar os alunos a acompanhar o seu progresso e a orientá-los nas tarefas propostas. Depois de analisar as aulas em conjunto com os meus colegas estagiários e o meu OC, bem como de refletir sobre as mesmas, consegui identificar onde estava a cometer erros. A partir desse momento, houve uma melhoria significativa na minha abordagem, tanto em termos de quantidade como de qualidade e variedade do feedback. Comecei a utilizar diferentes tipos de feedback, como o descritivo, o prescritivo, o interrogativo e o positivo. Estes tipos de feedback permitiram aos alunos refletir sobre as suas próprias ações e identificar áreas de melhoria. Como resultado, o feedback fornecido ao longo das aulas revelou-se muito positivo. Este aspeto é muito importante, pois, e tal como Hattie & Timperley (2007), referem, o feedback positivo é um poderoso catalisador da motivação intrínseca dos alunos. Quando os alunos recebem feedback que destaca os seus esforços, progressos e conquistas, eles sentem-se valorizados e encorajados a envolverem-se ativamente na aprendizagem. Desta forma, reconhecer e valorizar os esforços e os resultados dos alunos foi fundamental para criar um ambiente

de aprendizagem positivo. O feedback positivo aumentou a confiança e o entusiasmo dos alunos. Ao utilizar o feedback interrogativo, adotei uma abordagem que incentivava os alunos a refletir sobre as suas ações e pensamentos. Como refere Hattie (2012), "ao colocar questões que estimulam a reflexão, os alunos envolvem-se ativamente na aprendizagem, pensando criticamente sobre o seu processo" (p. 145). Esta prática permitiu que os alunos fossem mais ativos na sua aprendizagem, desenvolvendo competências de autorregulação e autoavaliação. Através do feedback interrogativo, os alunos foram desafiados a pensar criticamente sobre as suas ações, a considerar diferentes abordagens e a identificar estratégias de melhoria. Esta abordagem não só lhes permitiu aprofundar a sua compreensão dos conteúdos, como também promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico e das capacidades de resolução de problemas.

É importante referir que o planeamento cuidadoso das aulas foi de extrema importância, de modo a minimizar o tempo gasto em transições e a garantir um controlo efetivo da turma. Este controlo foi conseguido através da criação de rotinas ao longo da aula, com vista a uma compreensão clara das tarefas a realizar pelos alunos. A redução do tempo necessário para as transições foi uma prioridade, a fim de otimizar o tempo disponível para a prática motora específica, resultando numa organização mais eficiente da aula. Para além disso, os feedbacks desempenharam um papel crucial na melhoria do desempenho dos alunos, especialmente no que diz respeito às rotinas de trabalho. Reconheci que os feedbacks individualizados são particularmente eficazes e motivadores para os alunos, pelo que fiz questão de acompanhar de perto cada um deles.

É fundamental que o professor adote uma posição estratégica no espaço de trabalho para garantir uma observação atenta de toda a turma. Esta posição estratégica permite ao professor ter um controlo visual sobre a maioria dos alunos. Como refere Onofre (1995), a deslocação entre postos de trabalho deve ser feita a partir da periferia. Inicialmente, tive dificuldade em observar todos os alunos devido ao elevado número de alunos da turma. No entanto, com o tempo, melhorei a minha capacidade de me concentrar em vários aspetos em simultâneo. Ganhei confiança neste domínio, sendo capaz de monitorizar toda a turma à distância e dar feedback.

Esta evolução ocorreu quando me apercebi da importância estratégica do meu posicionamento e da minha deslocação na sala de aula. Em cada aula, procurei posicionar-me de forma a ter uma visão completa da turma e, assim, controlar a maioria dos alunos.

Ao refletir sobre esta dimensão, sinto que investi tempo e esforço para melhorar o ciclo de feedback. Procurei sempre dar um feedback completo, abordando todos os aspetos relevantes. Relativamente à instrução, desenvolvi a capacidade de dar instruções claras, precisas e direcionadas, tal como recomendado por muitos autores.

4.1.4 Avaliação

A avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite identificar e resolver problemas, tendo em conta as necessidades e os contextos dos alunos. A avaliação deve ser cuidadosamente planeada em todas as fases do processo educativo, tendo em vista o sucesso dos alunos. Uma avaliação eficaz permite que os alunos aprendam com os erros, realçando os aspetos positivos e promovendo o seu desenvolvimento individual (Bronikowski, 2010).

Para realizar avaliações significativas, é necessário estabelecer objetivos e metas claras que sirvam de referência para refletir sobre o progresso e a aprendizagem dos alunos. Desta forma, é possível avaliar se os parâmetros estabelecidos foram alcançados (Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2016). Considero que o estabelecimento de metas e objetivos está diretamente relacionado com a planificação do processo educativo, pelo que a avaliação deve ser concebida com base nestes elementos. Como referem Gonçalves et al. (2016), um ensino desprovido de objetivos e de avaliação seria aleatório, sem rumo e com pouco compromisso com a melhoria da qualidade da educação. Portanto, reconheço a importância da avaliação no contexto escolar e valorizo a atribuição de notas na disciplina de EF como um elemento relevante para o progresso educacional do aluno.

Além disso, a avaliação permite ao professor avaliar o nível de conhecimento da turma em relação aos objetivos estabelecidos e agrupar os alunos de acordo com as suas competências. Por último, a avaliação fornece ao professor informações sobre o desempenho individual dos alunos, que serão utilizadas para atribuir notas.

Durante a PES, utilizei a avaliação para diferentes objetivos. Foi utilizada para avaliar o desempenho dos alunos, bem como para avaliar o processo de ensino adotado, identificando erros e falhas que contribuíram para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Apesar de reconhecer a importância da avaliação como um elemento indispensável no processo educativo, senti-me inicialmente insegura devido à minha falta de experiência avaliativa. Encarei este processo como um aspeto essencial para o meu desenvolvimento profissional, que exigia a minha dedicação e melhoria contínua.

4.1.4.1 Modalidades de Avaliação

Conforme destacado por Sousa (2012), o processo de avaliação é composto por três etapas fundamentais: AD, Avaliação Formativa e AS.

Na AD, o professor recolhe informação para estabelecer objetivos e ajustar as atividades dos alunos, visando o seu desenvolvimento (Aranha & Coelho, 2008). Ao mesmo tempo, esta avaliação

permite identificar as competências dos alunos no início de uma fase de trabalho, possibilitando o seu agrupamento em níveis de aprendizagem adequados às suas capacidades (Gonçalves et al., 2016). De acordo com Seabra et al. (2016), a AD é a base fundamental do planeamento.

Para além destas etapas, é importante destacar a relevância da Avaliação Formativa, que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo fornecer um feedback contínuo aos alunos, identificando os seus pontos fortes e as áreas que necessitam de desenvolvimento. Esta avaliação ajuda a melhorar o ensino, a adaptar as estratégias pedagógicas e a promover o progresso dos alunos ao longo do tempo.

Por fim, a AS ocorre no final de um período letivo e procura verificar o cumprimento dos objetivos propostos. Avalia o nível de aprendizagem dos alunos e contribui para a tomada de decisões sobre o seu percurso académico.

Portanto, o processo de avaliação engloba diferentes etapas que visam fornecer informações relevantes para o planeamento, acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, além de orientar as práticas pedagógicas do professor.

A AD foi uma estratégia fundamental que utilizei para diagnosticar o desempenho dos alunos, fornecendo uma base sólida para a planificação das atividades e permitindo o prognóstico do seu desempenho. Esta avaliação inicial foi um pilar essencial que me orientou na identificação das necessidades e dificuldades dos alunos, possibilitando assim a planificação de estratégias adequadas para os motivar e promover melhorias nas suas aprendizagens.

Ao efetuar esta avaliação inicial, consegui obter informações valiosas sobre o ponto de partida, as competências e os conhecimentos prévios de cada aluno. Isto permitiu-me ter uma visão mais clara do contexto da turma e planear atividades e intervenções específicas para responder às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

A avaliação formativa desempenhou um papel fundamental ao longo do processo de ensino, cumprindo dois objetivos essenciais. Em primeiro lugar, permitiu-me monitorizar o desempenho dos alunos, fornecendo-lhes um feedback qualitativo que os ajudou a compreender o seu progresso em relação aos objetivos estabelecidos.

Em segundo lugar, a avaliação formativa desempenhou também um papel regulador na minha prática letiva. Através dela, recebi informações valiosas que me ajudaram a adaptar e a melhorar as propostas apresentadas ao longo das unidades didáticas. Esta avaliação contínua e atempada forneceu dados relevantes para ajustar as estratégias de ensino, garantindo assim uma melhor adequação às necessidades e características dos alunos.

No início, deparei-me com desafios na definição do modo como iria conduzir a avaliação formativa (AF). De acordo com Dias & Rosado (2003), o objetivo da AF é identificar e descrever os

progressos e obstáculos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como dar a conhecer esses factos aos alunos. Assim, considero essencial que a avaliação formativa esteja presente em todo o trabalho desenvolvido por um professor. Para garantir a consistência deste processo, é necessário estabelecer critérios explícitos para avaliar todos os alunos de forma equitativa. No entanto, devido à inexistência de um protocolo específico para a avaliação formativa, no início do estágio deparei-me com dificuldades na sua implementação. Ao longo do estágio, concentrei-me em ultrapassar as fragilidades identificadas na fase inicial. Com o tempo, apercebi-me da real importância deste tipo de avaliação, uma vez que me permitiu diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e fazer adaptações a todos os níveis de planeamento. Além disso, permitiu um acompanhamento mais eficaz, garantindo a efetiva evolução dos alunos.

Consequentemente, decidi desenvolver o meu próprio método para lidar com esta situação. Através dos registos feitos durante as aulas, criei um documento que detalha de forma prática o nível em que cada aluno se encontra e o que precisa de alcançar. Para além deste método, tive também o cuidado de comunicar, no final de cada aula, aos alunos ou ao grupo, quais os objetivos que deveriam atingir e quais os passos que teriam de dar para os alcançar. Isto permitiu que os alunos tomassem consciência das suas dificuldades e identificassem as áreas em que precisavam de se concentrar para alcançar o sucesso.

A AS, também conhecida como avaliação final, descreve o momento em que são fornecidas informações sobre o produto final e é feito um balanço global de todo o processo de aprendizagem. Esta avaliação caracteriza-se por ser realizada num momento específico e ter um carácter classificatório, ou seja, é utilizada para atribuir uma nota ou classificação aos alunos.

Assim, concordei com a ideia de realizar a AS com base na AF, ou seja, procurei transformar os dados qualitativos obtidos na AF em dados quantitativos através da atribuição de uma classificação.

Durante a AS, tive em conta os critérios e descritores de avaliação definidos, bem como todos os elementos e instrumentos utilizados ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação final teve como finalidade aferir o desempenho dos alunos face aos objetivos estabelecidos e verificar em que medida atingiram os resultados esperados.

Desta forma, foi possível utilizar a AF como instrumento de referência para a AS, fornecendo dados e informações relevantes sobre a evolução dos alunos ao longo do tempo. Isto permitiu uma avaliação mais abrangente e rigorosa, tendo em conta não só o resultado final, mas também o percurso e a evolução individual de cada aluno. Durante a avaliação dos desportos coletivos, os alunos foram submetidos a situações de jogo adaptadas ao nível da turma, como jogos de 4x4 no Andebol e jogos de 3x3 no Voleibol. Esta abordagem permitiu uma observação mais rigorosa dos comportamentos

dos alunos em situações reais de jogo, por envolver um menor número de participantes e favorecer uma maior participação e compreensão dos princípios de jogo. Além disso, foi possível avaliar as habilidades individuais de cada aluno, como passes, recepções e posicionamento em campo.

Nos desportos individuais, como a ginástica de solo e a patinagem, a avaliação centrou-se na execução de movimentos isolados e de sequências específicas. Durante a avaliação da ginástica, propus três níveis de dificuldade para as sequências gímnicas, permitindo que os alunos escolhessem o nível que melhor se adequava às suas capacidades e conforto. Esta abordagem personalizada proporcionou uma maior motivação e empenhamento dos alunos na execução dos movimentos.

É importante referir que, na avaliação da patinagem, inicialmente tinha planeado realizar um percurso, mas apercebi-me que muitos alunos tinham dificuldades em realizar determinados elementos técnicos propostos. Perante esta situação, adaptei a avaliação, centrando-me na observação e correção dos movimentos individuais e na sua fluidez realizados pelos alunos e na realização do preenchimento do caderno aluno, de carácter individual, onde os alunos tiveram de refletir sobre as suas dificuldades e como conseguir ultrapassar as mesmas.

Esta abordagem de avaliação compreensiva permitiu-me avaliar tanto o desempenho individual dos alunos nos desportos coletivos, como a execução técnica e a fluidez dos movimentos nos desportos individuais. Além disso, permitiu identificar as dificuldades e necessidades de cada aluno, ajudando-me a planear as estratégias de ensino mais adequadas ao seu desenvolvimento.

Por fim a autoavaliação proporciona aos alunos ferramentas para a construção do seu conhecimento, promovendo a sua responsabilidade perante as suas práticas e o desenvolvimento do autocontrolo (Rosado, 2014). No final de cada período, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o seu desempenho e preencher uma folha de autoavaliação nos seus cadernos, que posteriormente apresentam ao professor.

A autoavaliação é uma estratégia valiosa no processo de aprendizagem porque coloca os alunos como protagonistas ativos no seu próprio desenvolvimento escolar. Ao participarem neste processo de reflexão, os alunos têm a oportunidade de se conhecerem melhor enquanto aprendizes, reconhecendo as suas realizações e as áreas que necessitam de ser melhoradas. Isto contribui para o crescimento individual dos alunos e permite-lhes assumir um papel mais ativo na sua educação.

Durante o processo de autoavaliação com os alunos, adotei uma postura aberta e transparente, sempre em colaboração com o meu OC. Neste momento, partilhei com os alunos a sua evolução, os objetivos que alcançaram, os progressos que fizeram e as expectativas para o próximo período letivo. Esta experiência proporcionou um ambiente de reflexão para ambos, promovendo a abertura e a proximidade, e resultando em benefícios significativos para a relação professor-aluno.

Através destas reuniões de reflexão, pude explorar com os alunos as suas percepções da sua própria aprendizagem, encorajando-os a refletir sobre os seus pontos fortes e as áreas a melhorar. Isto permitiu uma compreensão mais profunda dos seus processos de aprendizagem e o desenvolvimento de um maior sentido de responsabilidade e de autodireção. Além disso, estes momentos de diálogo aberto proporcionaram-me também a oportunidade de dar um feedback individualizado e construtivo, realçando os aspetos positivos e oferecendo direções claras para melhorias futuras.

A abertura e a proximidade estabelecidas nestas conversas de autoavaliação contribuíram para uma atmosfera de confiança mútua em que os alunos se sentiram à vontade para partilhar os seus pensamentos, dúvidas e aspirações académicas. Este tipo de diálogo não só reforçou a ligação entre mim e os alunos, como também criou um ambiente propício ao crescimento pessoal e académico. Os alunos sentiram-se ouvidos e valorizados, o que estimulou a sua motivação intrínseca e o seu empenhamento no processo de aprendizagem.

Além disso, estas sessões de autoavaliação também me permitiram obter conhecimentos valiosos sobre a minha própria prática de ensino. Ao ouvir atentamente os alunos e as suas percepções, pude refletir criticamente sobre as minhas estratégias de ensino, identificar áreas a melhorar e ajustar as minhas abordagens para melhor responder às necessidades individuais dos alunos. Este diálogo bidirecional fomentou uma cultura de aprendizagem contínua em que tanto eu como os alunos beneficiámos mutuamente.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

De acordo com Costa (2010), ser parte ativa da escola implica assumir um papel de intervenção nas suas atividades e decisões. Além disso, Cortesão (2010) destaca que os professores também desempenham papéis nessa rede social mais ampla e complexa que é a comunidade local.

Neste sentido, enquanto EE, sempre entendi que o meu papel durante o estágio ia muito para além do simples ato de ensinar e que a minha participação na vida da escola poderia contribuir para o desenvolvimento da comunidade educativa.

Percebi que a minha presença e envolvimento ativo na escola eram essenciais para criar um ambiente colaborativo e fortalecer os laços entre todos os membros da comunidade. Reconheci que as minhas experiências, perspetivas e contributos poderiam enriquecer o ambiente escolar de diferentes formas.

Para além de apoiar o processo de aprendizagem dos alunos, procurei envolver-me nas atividades e projetos da escola, participar em reuniões e colaborar com os professores. Acreditei que, ao assumir uma postura participativa, poderia ter um papel ativo no desenvolvimento da escola como

um todo, promovendo a participação dos alunos, fortalecendo as relações entre a escola e a comunidade e contribuindo para a construção de uma cultura de cooperação e envolvimento.

Entendi que a escola é um espaço que transcende as quatro paredes da sala de aula e que a minha participação ativa poderia ter um impacto significativo na comunidade educativa. Assim, procurei envolver-me de forma pró-ativa e construtiva, contribuindo para a criação de um ambiente educativo mais aberto, inclusivo e participativo.

5.1 Atividades realizadas

- Visita de estudo do Curso Tecnológico de Desporto

No dia 27 de setembro de 2022, o núcleo da PES acompanhou o curso tecnológico a uma atividade prática relacionada com o Surf que foi realizada na praia da Azurara com a Escola Azurara Surf School (Vila do Conde).

O objetivo desta atividade foi proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender e aplicar técnicas básicas de surf, tanto para uso pessoal recreativo como em contexto profissional. Os conteúdos programáticos incluíram a história do surf, locais seguros para a prática, conhecimento dos diferentes tipos de equipamentos e materiais, regras básicas de segurança e, por fim, as técnicas fundamentais do surf.

A participação do núcleo da PES nesta atividade teve como objetivo complementar a formação dos alunos estagiários sobre este desporto, que não é habitualmente abordado no meio académico. Desta forma, os estagiários puderam adquirir conhecimentos sobre as técnicas básicas do surf e as suas progressões pedagógicas, enriquecendo a sua formação e preparando-os para futuras oportunidades de ensino nesta área.

- Seminário

No dia 31 de Maio, o núcleo da PES organizou um seminário intitulado "O impacto do programa de treino na melhoria da competência motora em jovens". Este tema surgiu de um estudo realizado na unidade curricular de Projetos de Intervenção II, denominado "Family in Move", que envolveu as três turmas lecionadas pelos estudantes estagiários e as duas turmas do curso Profissional de Técnico de Desporto.

Durante o seminário, apresentamos a metodologia de investigação adotada e os principais resultados obtidos. Seguiu-se um espaço aberto de debate, no qual estivemos disponíveis para



Figura 2: Cartaz do Seminário

responder a questões da audiência. O evento constituiu uma oportunidade para partilhar e discutir os resultados do estudo, bem como para promover o diálogo entre os participantes interessados no tema.

- Evento Anual:

A formação sobre Alimentação no Desporto, realizada em parceria com o Clube do Rio, no dia 24 de Maio, foi uma experiência extremamente enriquecedora tanto para nós, estudantes estagiários, como para os alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto.

Em primeiro lugar, esta formação representou uma oportunidade única para alargarmos os nossos conhecimentos teóricos e práticos sobre a importância de uma alimentação adequada para o rendimento desportivo. Através das informações e orientações partilhadas pelos especialistas do Clube do Rio foi possível aprofundar o conhecimento sobre os diferentes nutrientes essenciais, as necessidades específicas dos atletas e as estratégias nutricionais recomendadas para otimizar o desempenho desportivo.

Além disso, a formação permitiu-nos ter um contacto direto com profissionais experientes e especializados na área da nutrição desportiva. Tivemos a oportunidade de colocar questões, esclarecer dúvidas e obter aconselhamento personalizado, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto futuros profissionais do desporto. A troca de experiências e a interação com os profissionais do Clube do Rio foram de grande valia para o nosso crescimento e aprimoramento na área de nutrição aplicada ao desporto.

Para os alunos do Curso Profissional de Técnico de Desporto a formação representou uma oportunidade única de adquirir conhecimentos práticos aplicáveis à sua área de estudo. A nutrição desempenha um papel fundamental no desempenho desportivo e na concretização de metas e objetivos desportivos, pelo que esta formação permitiu aos alunos compreender a importância de adotar uma abordagem nutricional adequada e personalizada para maximizar o seu potencial desportivo.

Além disso, a formação promoveu a sensibilização para a importância de uma alimentação saudável e equilibrada no quotidiano, e não apenas no contexto desportivo. Os alunos puderam compreender como uma nutrição adequada pode contribuir para a sua saúde geral, bem-estar e qualidade de vida.



Figura 3: Cartaz do Evento "Alimentação no Desporto"

- Conselhos de turma:

Os conselhos de turma representaram uma oportunidade valiosa para a minha formação enquanto EE, pois permitiram-me conhecer e interagir com os outros professores que acompanhavam os alunos. Estes encontros periódicos foram fundamentais para compreender como se desenrolava o processo educativo noutras disciplinas e para obter uma visão mais abrangente da realidade dos alunos. Durante os mesmos, tive a oportunidade de partilhar as minhas experiências e perspetivas sobre o desempenho dos alunos, bem como de ouvir as observações e os contributos dos colegas professores. Estas trocas de ideias e informações enriqueceram a minha compreensão da turma como um todo, permitindo-me ter uma visão mais completa dos desafios e sucessos enfrentados pelos alunos em diferentes contextos de aprendizagem. Além disso, os conselhos de turma proporcionaram-me uma plataforma para aprender com a vasta experiência dos professores mais experientes. Pude observar e absorver as estratégias pedagógicas utilizadas por eles, bem como obter conselhos e orientações valiosos para o meu próprio desenvolvimento profissional. Estas interações com colegas professores foram essenciais para expandir o meu repertório de práticas pedagógicas e para aperfeiçoar a minha abordagem ao ensino.

Esta participação também me proporcionou uma visão mais abrangente das necessidades e características individuais dos alunos. Ao ouvir as perspetivas dos outros professores, pude entender melhor as diferentes dinâmicas de sala de aula, os estilos de aprendizagem dos alunos e os desafios específicos que eles enfrentavam em cada disciplina. Essa compreensão mais profunda da realidade dos alunos nas outras disciplinas contribuiu para uma abordagem mais personalizada e adaptada ao ensino, levando em consideração suas necessidades individuais.

Em suma, os conselhos de turma tiveram um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional enquanto EE. Através destas reuniões, pude conhecer os outros professores, perceber como se desenrolava o processo educativo nas outras disciplinas e obter conhecimentos valiosos sobre a realidade dos alunos. Estas experiências enriquecedoras proporcionaram-me uma visão mais alargada da prática educativa, permitindo-me crescer e melhorar as minhas competências pedagógicas.

- Corta-mato:

O corta-mato escolar é uma atividade tradicional que se realiza todos os anos letivos, sendo que a sua logística e organização já estão bem estabelecidas pela escola. Como EEs, tivemos a oportunidade de participar nesta atividade, auxiliando no controlo da prova em pontos específicos e ajudando a delimitar o percurso necessário.

A participação na corrida de corta-mato da escola foi uma experiência enriquecedora para nós por vários motivos. Em primeiro lugar, tivemos a oportunidade de vivenciar uma atividade desportiva e recreativa que promove a saúde e o bem-estar dos alunos. O corta-mato é um desporto que incentiva a atividade física, o espírito de competição saudável e o trabalho em equipa, fomentando hábitos de vida ativos e saudáveis entre os alunos.

Além disso, ao participar no controlo da corrida e na demarcação do percurso, tivemos a oportunidade de interagir diretamente com os alunos e observar as suas capacidades físicas e atléticas. Esta interação deu-nos uma perspetiva mais ampla do desenvolvimento motor e físico dos alunos, bem como a possibilidade de identificar talentos desportivos e motivar a prática de atividades físicas regulares. Além disso, a participação no corta-mato escolar foi uma forma de nos envolvermos ativamente na vida da escola e de nos tornarmos parte integrante da comunidade educativa. Esta participação ajudou-nos a estabelecer uma relação de proximidade e confiança com os alunos, fortalecendo os laços afetivos e o sentimento de pertença à escola. Foi uma oportunidade de nos aproximarmos dos alunos fora do contexto de sala de aula, conhecendo as suas capacidades, interesses e motivações para a prática desportiva.

Em suma, a participação no corta-mato da escola, enquanto EEs, foi uma experiência enriquecedora a vários níveis. Tivemos a oportunidade de vivenciar uma importante atividade desportiva, interagir com os alunos, colaborar com outros professores e membros da equipa organizadora e estabelecer uma ligação mais profunda com a comunidade educativa. Foi uma mais-valia para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, contribuindo para o nosso crescimento enquanto futuros professores de EF.

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

A escola desempenha um papel essencial na formação dos alunos, uma vez que estes passam a maior parte do seu tempo neste contexto. Os professores têm a responsabilidade de contribuir ativamente para o desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a tornarem-se membros ativos e responsáveis da sociedade, com valores sólidos.

Como refere Cortesão (2010), o professor de EF não se limita apenas ao ensino pedagógico, podendo também desempenhar funções de gestão e administração escolar. Para além de proporcionar um ensino de qualidade, o professor também participa em atividades desportivas e outras iniciativas promovidas pela escola.

Durante as minhas aulas de Educação Física, esforcei-me constantemente por transmitir aos alunos valores desportivos, éticos e morais, para que os pudessem aplicar não só nas atividades físicas, mas também em todas as áreas das suas vidas. Ao criar um ambiente acolhedor e inclusivo, procurei proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem amizades, promoverem um espírito de colaboração e solidariedade e aprenderem a lidar com as suas emoções e a enfrentar frustrações.

Ao reconhecer o papel fundamental da EF na formação integral do aluno, compreendi que tinha um papel ativo no seu desenvolvimento social. Para além de professora, percebi que podia contribuir para a sua integração na sociedade, ajudando-os a compreender e a lidar com as suas dificuldades e desafios. Através de uma interação contínua e de uma compreensão profunda dos seus contextos individuais, pude oferecer um apoio significativo para que se tornassem cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Assim, a EF não só desenvolve competências físicas e desportivas nos alunos, como também estimula o crescimento pessoal, social e emocional. Foi neste contexto que percebi a importância de ir além do ensino de técnicas e habilidades, procurando proporcionar aos alunos uma experiência enriquecedora e transformadora que os preparasse não só para o contexto desportivo, mas para a vida como um todo.

No entanto, o papel do professor não se restringe apenas às aulas. Durante o meu percurso, fui além da simples transmissão de conhecimentos, estabelecendo uma relação de proximidade com a comunidade escolar. Participei nas reuniões gerais de professores, nas reuniões de departamento e estive também presente nas reuniões de conselho de turma para entrega de notas. Essas atividades escolares permitiram-me deixar uma marca, não só no ambiente escolar, mas principalmente na vida dos meus alunos.

Em suma, a EF desempenha um papel crucial na formação integral dos alunos, não se limitando apenas ao aspeto físico. Os professores de EF têm a responsabilidade de transmitir conhecimentos, promovendo valores, competências sociais e hábitos saudáveis. Ao participarem ativamente na vida escolar e ao estabelecerem uma relação de proximidade com a comunidade educativa, podem contribuir para a construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados para se desenvolverem plenamente.

5.3. Socialização profissional e institucional

Desde o início, mantive uma boa relação e uma participação ativa na escola como EE. Reconheci a importância de aproveitar todas as oportunidades para ganhar experiência adicional,

participando ativamente nas atividades escolares, reuniões e outros eventos relevantes para a comunidade escolar.

Para além disso, o meu empenho e disponibilidade contribuíram para o fortalecimento das relações com o corpo docente, nomeadamente com o grupo de EF. Procurei estabelecer uma colaboração sólida e positiva, reconhecendo a importância de apoiar e ajudar os colegas professores para promover a eficiência coletiva, como destacado por Keay (2013). Desta forma, pude estabelecer novos contactos e trocar experiências valiosas.

No contexto da comunidade escolar, destaco a relevância de cultivar um clima positivo e acolhedor, conforme apontado por Costa (2010). Através de um ambiente propício à aprendizagem e à colaboração, foi possível promover uma organização eficaz na escola e fortalecer os laços entre os membros da comunidade educativa.

Durante o meu percurso, a relação com o OC foi extremamente importante para o meu crescimento profissional. O OC desempenhou um papel fundamental na minha integração na comunidade educativa, partilhando informação, orientando estratégias pedagógicas e prestando apoio permanente. Através dessa relação, pude me envolver mais com a escola e com as atividades propostas, participando nas reuniões, como as Reuniões Gerais de professores e departamentos, além de contribuir ativamente nas propostas do grupo de Educação Física.

Para além disso, é importante realçar a colaboração dos assistentes operacionais, cujo apoio foi precioso em diversas situações, desde a disponibilização e organização de material específico para as aulas, até à disponibilidade para ajudar nas improvisações necessárias. Por exemplo, em várias ocasiões, quando necessitámos de equipamento adicional para a prática de determinadas modalidades desportivas, os assistentes operacionais prontamente disponibilizaram o material necessário, garantindo que as aulas decorressem sem problemas. Para além disso, estiveram sempre disponíveis para ajudar na preparação e montagem dos espaços de atividade, adaptando-os de acordo com as necessidades da turma. A sua colaboração e disponibilidade contribuíram para o bom funcionamento das atividades, proporcionando um ambiente adequado e seguro para o desenvolvimento das aulas de EF.

No seio do grupo PES, destaco a dinâmica positiva que se estabeleceu. Ao trabalharmos em equipa, procurámos o desenvolvimento individual de cada membro, partilhando experiências, conhecimentos e reflexões. Esta colaboração mútua contribuiu para enriquecer a nossa formação e promover um ambiente de aprendizagem estimulante.

Em conclusão, a minha experiência como EE foi marcada pelo estabelecimento de relações positivas e construtivas com a comunidade escolar. Através de um envolvimento ativo, pude contribuir para o fortalecimento das relações, o desenvolvimento dos alunos e o crescimento

profissional. Foi gratificante deixar uma marca na escola enquanto aprendia e me desenvolvia como professora.

5.4. A Componente ético-profissional

Na dimensão ético-profissional, conduzi as minhas ações de acordo com os princípios e valores da instituição que me acolheu. Como destacado por Lima (2014), a construção da identidade do professor de EF começa cedo, e a minha escolha por esta profissão reflete o meu interesse pela atividade física e pelo ensino. Para além deste interesse, fatores como a minha história familiar, percurso académico, convívio social e contexto cultural também influenciaram a minha decisão (Cunha & Zanchet, 2010).

Ao longo do tempo, fui construindo e reforçando a minha identidade profissional, um processo que começa ainda antes da formação inicial e que se manterá ao longo da carreira (Resende et al., 2014). Esta construção segue uma perspetiva ética e deontológica, como refere Cortesão (2010).

A dimensão ético-profissional envolve não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também o desenvolvimento de valores, ética e responsabilidade na prática educativa. Ao longo do meu percurso, procurei agir de acordo com os princípios éticos da profissão, priorizando o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. Isto implica respeitar a diversidade, promover a inclusão, garantir um ambiente seguro e saudável e cultivar relações de confiança com os alunos e colegas. No entanto, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que exige constante atualização, reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento das competências necessárias para enfrentar os desafios da profissão.

A formação da minha identidade profissional não se limita apenas às experiências anteriores mencionadas na minha biografia, mas também é moldada pelas experiências e desafios enfrentados ao longo da PES (Nascimento & Farias, 2012). Ao longo deste período, fui capaz de mostrar iniciativa, o que desempenhou um papel importante no meu progresso profissional, permitindo desde o início revelar a minha própria identidade como professora.

Durante o estágio, tive a oportunidade de aplicar na prática os meus conhecimentos teóricos, enfrentando desafios e adquirindo experiências que contribuiriam para a formação da minha identidade profissional. Cada situação vivenciada, cada interação com alunos, colegas e comunidade escolar, foi um elemento que moldou minha visão e atuação como professora de EF.

Além disso, a minha iniciativa de procurar novas estratégias, de me adaptar às necessidades dos alunos e de me envolver ativamente nas atividades da escola demonstrou o meu compromisso com a profissão e a minha vontade de evoluir constantemente. Através destas experiências, fui

desenvolvendo uma identidade própria para a docência, baseada nos meus valores, competências e perspectivas sobre a importância da EF na formação integral dos alunos.

É importante ressaltar que a construção da identidade profissional é um processo contínuo que se estende por toda a carreira. À medida que adquiro mais experiência e enfrento novos desafios, a minha identidade como professora vai se desenvolvendo e fortalecendo. Por meio da reflexão sobre a prática, da busca pela formação continuada e do diálogo com outros profissionais, procuro aprimorar as minhas habilidades, ampliar os meus conhecimentos e estar em sintonia com as demandas do ambiente educacional.

O OC desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da minha identidade profissional, orientando-me e capacitando-me para tomar decisões e encontrar soluções para os desafios que surgiram ao longo do estágio. Deu-me a liberdade de propor ideias inovadoras tanto no processo de ensino e aprendizagem como para a escola no seu todo. Esta responsabilidade de estar à frente de uma turma e ter autonomia para planejar e executar as aulas e outras atividades lúdico-desportivas foi algo que valorizei muito. Pude explorar diferentes abordagens de ensino, adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos e criar um ambiente de aprendizagem envolvente e motivador. Ao ter a liberdade de propor ideias inovadoras, pude trazer elementos criativos para as aulas, incorporando recursos e estratégias que tornaram o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e estimulante. Para além disso, a orientação do OC incentivou-me a assumir a responsabilidade pela minha própria aprendizagem e crescimento profissional e a refletir sobre a minha prática, a identificar áreas de melhoria e a procurar oportunidades de desenvolvimento. Esta relação de confiança e apoio foi fundamental para a minha evolução como professora durante o estágio, fazendo com que ficasse mais empenhada e comprometida com o processo de ensino e aprendizagem.

Para além da identidade profissional, a dimensão ética também desempenha um papel fundamental no meu desempenho enquanto professora. A ética está intrinsecamente presente em todas as nossas ações, como refere Queirós (2014). Como EE, considero a ética um elemento essencial no meu comportamento profissional, pois orienta as minhas interações com os outros e implica responsabilidade individual e social.

Ao estabelecer ligações com a comunidade educativa, demonstrei sempre respeito e simpatia por todos os intervenientes, o que me permitiu estabelecer laços de proximidade com outros profissionais, resultando em novos conhecimentos e amizades enriquecedoras. Através destas interações, pude partilhar experiências e aprender com outros colegas, contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

Relativamente ao desenvolvimento dos alunos, considero que o papel do professor é fundamental no seu desenvolvimento pessoal, social e moral, bem como no reforço das suas

competências de vida e do seu carácter. Valores educativos como o ambiente de sala de aula, a amizade, o espírito de superação, a disciplina, a vivência em sociedade, a cooperação e a tolerância são aspetos que muito estimo. Procuo dar aos alunos, através de modelos de ensino e dos ensinamentos adquiridos na sala de aula, as ferramentas necessárias para que possam transferir estes bons hábitos desportivos para a sua vida quotidiana.

Ao promover estes valores educativos, procuro incentivar o desenvolvimento de competências sociais, a capacidade de trabalhar em equipa, de resolver conflitos de forma pacífica e de compreender a importância do respeito mútuo. Desta forma, espero contribuir para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e solidários, capazes de agir eticamente em diferentes contextos.

“A educação desportiva realça, assim, numa dimensão de transferibilidade, o desejo de que esses valores se transfiram para outras esferas da vida pessoal, formando não exclusivamente o desportista, mas o Homem.”

(António Rosado, 2015, pág.4)

É importante destacar a dinâmica de grupo e o trabalho colaborativo que existiu entre os membros do núcleo de estágio da PES, bem como a supervisão da SV. A PES é uma experiência coletiva, em que a aprendizagem ocorre através da prática e da participação ativa, como refere Costa (2010). Portanto, o professor não deve atuar de forma isolada dentro da instituição escolar, pois a escola é um reflexo da sociedade e requer integração entre todos os seus membros.

Durante a minha PES, trabalhei tanto individualmente como em grupo, reconhecendo que ambos os aspetos são partes essenciais do desenvolvimento profissional. O trabalho individual consistiu em melhorar a minha intervenção pedagógica, planificar as aulas para a turma que me foi atribuída e preparar os documentos necessários. Para além disso, dediquei-me à pesquisa e revisão da literatura, utilizando-a como ferramenta para ultrapassar as dificuldades e dúvidas que foram surgindo ao longo do processo.

No entanto, também valorizei o trabalho em grupo, pois acredito que a troca de ideias, a partilha de experiências e a colaboração são fundamentais para o crescimento profissional. Através da interação com os meus colegas de núcleo, pude discutir questões pedagógicas, partilhar estratégias de ensino e aprender com as suas experiências. Esta colaboração mútua enriqueceu o meu percurso e contribuiu para uma abordagem mais abrangente e diversificada do ensino.

Para além disso, a supervisão da SV foi extremamente importante para o meu desenvolvimento profissional. A SV orientou-me no desenvolvimento dos planos de aula, deu-me

feedback construtivo e ofereceu-me orientações valiosas ao longo de todo o processo. A sua experiência e conhecimentos contribuíram significativamente para o meu progresso como docente.

6. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional envolve a valorização do conhecimento de diferentes formas: através da construção do conhecimento profissional por meio da experiência e da importância da reflexão no processo de aprendizagem e crescimento profissional (Amaral & Macphail, 2015). De acordo com Atjonen (2012), a reflexão é fundamental, pois promove o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Assim, questiono constantemente a razão de ser professora, o tipo de aprendizagens que pretendo desenvolver e como me quero tornar, pois estas questões ajudam a estabelecer objetivos individuais, tornando a minha atenção mais clara e segura (Queirós, 2014). Mesquita & Roldão (2017) afirmam que a capacidade reflexiva, aliada às experiências vividas, contribui para a melhoria das competências pedagógicas e científicas dos docentes. Portanto, o processo de desenvolvimento profissional não é estático, mas uma jornada que envolve um processo contínuo e uma trajetória pessoal (Lustosa, 2016). Por esta razão, os professores devem refletir, partilhar e colaborar com outros professores.

Durante o Estágio Profissional, tive a oportunidade de vivenciar uma variedade de experiências didáticas, o que me proporcionou uma ferramenta valiosa para o meu desenvolvimento profissional: a reflexão. A reflexão acompanhou-me durante todo o estágio, ajudando-me a traçar um caminho de sucesso educativo com os meus alunos. Esta viagem enriquecedora dotou-me de inúmeras competências e recursos que me permitiram cultivar o tão desejado pensamento reflexivo. Ao longo do estágio, tive a oportunidade de refletir profundamente sobre as minhas práticas pedagógicas, analisando os seus impactos e identificando áreas de melhoria. Esta reflexão constante permitiu-me crescer como professora, desenvolvendo uma maior consciência das minhas ações e tomando decisões informadas para melhor responder às necessidades dos meus alunos. Ao longo das minhas experiências diárias, pude observar um amadurecimento significativo do meu pensamento reflexivo, enriquecendo-o continuamente.

Ao longo deste percurso de aprendizagem, vivenciei uma transformação que me permitiu alargar a minha visão, refletir sobre novos temas e dar sentido e propósito à minha prática pedagógica. No final desta etapa, sinto que adquiri uma perspetiva renovada, mais sensível, atenta e crítica em relação a uma profissão complexa e desafiante. Além de melhorar a minha identidade profissional, esse processo de reflexão tem como objetivo aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Para Esteves (2009), a competência é um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo

profissional, em que é possível emitir um juízo de valor. Por sua vez, Jonnaert (2002) sugere que uma competência envolve um conjunto de recursos que o sujeito pode mobilizar para tratar uma situação com sucesso.

Em outras palavras, as competências profissionais são desenvolvidas através da mobilização de recursos que permitem ao professor lidar com diferentes situações e desafios no exercício da sua atividade. Nesse sentido, a reflexão é essencial para o aprimoramento contínuo das competências profissionais, uma vez que permite ao professor identificar pontos de melhoria e mobilizar os recursos necessários para superar os desafios que enfrenta. Portanto, o desenvolvimento profissional não é um processo estático, mas sim um caminho contínuo de reflexão e aprimoramento das competências profissionais. Desta forma, a reflexão tornou-se uma parte intrínseca de mim, fluindo naturalmente nos meus pensamentos e levando-me a adotar uma postura reflexiva em relação à minha prática profissional.

Através dessa reflexão, procuro construir a minha identidade profissional, ou seja, como me estabeleço enquanto professora à medida que adquiro mais experiência e sabedoria.

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

A formação contínua é um fator determinante para o processo de desenvolvimento profissional dos professores, pois permite a construção de uma identidade profissional e o aprimoramento da ação pedagógica.

O desenvolvimento profissional é um processo contínuo e ininterrupto, uma vez que a procura pelo conhecimento é constante. Segundo Rossi e Hunger (2017), a formação de professores é um processo inacabado que demanda um esforço constante de aprimoramento.

A PES é vista como um processo final na formação de professores e é considerada uma descontinuidade tripartida da instituição de formação para a escola, de aluno para professor e da teoria para a prática (Lima, Cardoso, et al., 2014). As experiências vivenciadas durante a PES são fundamentais para a construção de uma base sólida de conhecimentos que serão preponderantes na atuação no início da carreira profissional (Farias, Batista, Graça & Nascimento, 2018).

No que diz respeito à minha experiência na PES, um dos principais obstáculos foi a criação de exercícios que pudessem aumentar a motivação dos alunos. Para superar essa dificuldade, foi necessário realizar constantes revisões bibliográficas, procurando relacionar a teoria e a prática e adaptar as atividades ao perfil dos alunos. A reflexão sobre essas experiências é fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo e também para o aprimoramento da prática pedagógica.

Em suma, posso concluir que o desenvolvimento profissional do professor é um processo contínuo e inacabado, sendo a reflexão, a formação contínua e a capacidade de sair da zona de conforto fatores fundamentais para o seu crescimento e aprimoramento profissional. Além disso, é importante lembrar que a passagem pela PES é um momento crucial na formação do professor, pois proporciona uma base sólida de conhecimentos e habilidades que serão utilizados ao longo da carreira.

No entanto, é preciso salientar que a formação contínua deve ser baseada em evidências comprovadas, para que o professor possa ter acesso a novas metodologias e estratégias que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as formações sustentadas devem ser incentivadas e promovidas, a fim de garantir que os professores tenham acesso a uma formação de qualidade e que possam aplicar novas práticas em suas salas de aula.

Relativamente ao seminário realizado na escola sobre o projeto de intervenção aplicado aos alunos foi uma experiência enriquecedora e de grande importância para a minha formação enquanto aluna estagiária. Foi um momento em que tive a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre investigação científica e, ao mesmo tempo, refletir sobre a aplicação prática desses conhecimentos no contexto escolar.

A iniciação à investigação científica proporcionou-me uma nova perspetiva sobre a EF e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Através do projeto de intervenção, pude explorar uma problemática específica relacionada com os alunos e desenvolver estratégias de intervenção adequadas às suas necessidades. Foi uma experiência desafiante, que exigiu a aplicação de métodos de recolha e análise de dados, bem como a definição de objetivos claros e a avaliação dos resultados obtidos. Ao longo do processo, pude compreender a importância de uma abordagem baseada em evidências na EF. Através da pesquisa e da análise dos resultados, posso fundamentar as minhas intervenções e tomar decisões mais informadas num futuro próximo, visando o melhor desenvolvimento dos alunos. Além disso, a experiência de realizar um projeto de intervenção despertou em mim o interesse pela investigação científica na área da EF, abrindo-me portas para continuar os meus estudos nesta área.

O seminário sobre o projeto de intervenção permitiu-me partilhar os resultados da minha investigação e discutir ideias com outros profissionais da área. Foi uma oportunidade de aprendizagem colaborativa, onde pude ouvir diferentes perspetivas e experiências, alargando assim o meu horizonte de conhecimentos. Para além disso, receber feedback e sugestões de colegas e professores no seminário contribuiu para a melhoria do meu trabalho e para o desenvolvimento das minhas competências enquanto EE.

Em resumo, a busca constante pelo desenvolvimento profissional e aprimoramento das habilidades pedagógicas são essenciais para que os professores possam desempenhar seu papel de forma efetiva e contribuir para uma educação de qualidade.

7. Reflexões finais

Este estágio foi extremamente enriquecedor, pois permitiu-me aprender, desenvolver e consolidar várias competências. Durante este período, senti a necessidade de procurar conhecimento, perceber o que devia fazer, qual a melhor forma de executar as tarefas, compreender o objetivo de cada ação e quando e onde aplicá-las. Esta experiência de estágio abriu caminhos até então não explorados na minha formação, e vejo-a como uma oportunidade única na minha vida, tanto em termos de crescimento pessoal como profissional. Foi uma ocasião em que pude adquirir conhecimentos, competências e habilidades fundamentais para a minha futura carreira como professora.

Ao refletir sobre este momento, sinto uma imensa alegria por terminar este ano com uma mensagem positiva. No entanto, sinto também uma certa tristeza por terminar o estágio e encerrar a oportunidade de continuar a adquirir novas experiências e conhecimentos com esta comunidade escolar. Apesar disso, reconheço que a minha evolução e formação não terminam aqui, pois ao longo da vida estamos num processo constante de aprendizagem e desenvolvimento. É importante salientar que esta experiência superou as minhas expectativas iniciais, pois cresci como profissional e como indivíduo. Sinto-me mais realizada e preparada para enfrentar os desafios futuros relacionados com o ensino da EF.

Este percurso representa uma combinação de desafios, obstáculos, trocas, expectativas e, acima de tudo, um forte sentimento de querer ser uma profissional competente. Ao longo deste percurso, apercebi-me de que ser professor não se limita a ensinar desporto. O papel do professor é ser o elo de ligação entre o conhecimento e o aluno, e o professor deve estar sempre atualizado para melhorar o seu desempenho. Como mencionado por Imbernón, Neto e Silva (2020), o professor é responsável por transformar o conhecimento em aprendizagem significativa para os alunos.

De acordo com Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves & Resende (2014) cit.in Resende & Lima (2016, pág.11),

“A contribuição do professor de EF e Desporto para a cidadania é evidenciada na transmissão de valores através do desporto para outras áreas da vida dos alunos, isto é, a disciplina de EF e Desporto pode contribuir decisivamente para a relação professor/aluno, o clima de aula que o primeiro consegue criar e a forma como gere os comportamentos inapropriados.”

É importante salientar que esta experiência na PES não só contribuiu para o meu crescimento profissional, como também me permitiu desenvolver competências interpessoais, tais como a capacidade de trabalhar em equipa, de me adaptar a diferentes contextos e de lidar com os desafios e problemas que foram surgindo ao longo do percurso.

É fundamental destacar o ambiente e o contexto envolvente como elementos de extrema importância para o sucesso da PES. Todos os envolvidos na comunidade educativa desempenham um papel significativo neste processo. Entre eles, destacam-se os membros do núcleo da PES e o OC. Estes intervenientes acompanham toda a trajetória da PES, vivendo a experiência lado a lado e partilhando as suas perceções através de reflexões, procurando uma evolução coletiva. É importante reconhecer que o EE não conseguirá atingir todo o seu potencial de desenvolvimento sem a ajuda dos mesmos. O trabalho em conjunto potencia o crescimento pessoal e profissional, levando-o a patamares excecionais.

No seio da comunidade educativa, é de referir as turmas e os alunos com quem o EE interage diretamente. Estes desempenham um papel central no desenvolvimento do professor. A atitude adequada, o empenho e a dedicação dos alunos possibilitam o crescimento do EE e, conseqüentemente, o crescimento dos próprios alunos. Ao colocarem à disposição do professor todas as variáveis necessárias ao sucesso da prática pedagógica, contribuem significativamente para a criação de um ambiente de aprendizagem saudável. Essa colaboração mútua favorece a construção de vínculos e fortalece toda a dinâmica educacional.

Além disso, é importante destacar a influência do contexto escolar, incluindo o corpo docente e a direção da escola. A colaboração, o apoio e a partilha de conhecimentos entre os professores são essenciais para o crescimento do EE. A abertura à troca de experiências, o apoio na resolução de desafios e a orientação pedagógica proporcionam um ambiente propício ao desenvolvimento profissional.

Por fim, é de referir que a participação ativa dos pais e encarregados de educação também desempenha um papel relevante no sucesso da PES. O envolvimento destes agentes na vida escolar dos alunos, o diálogo construtivo e o apoio às atividades propostas contribuem para um clima educativo favorável ao crescimento dos EE.

É importante que o EE deixe a sua marca através da implementação da PES. Para além de demonstrar conhecimentos teóricos, o EE deve deixar uma imagem positiva, caracterizada pela sua competência, empenho, carácter e profissionalismo. Estas características são evidenciadas pela dedicação do EE em todos os momentos, seja em reuniões, atividades, ou mesmo em convívios informais. A reflexão é uma parte fundamental do desenvolvimento profissional e, nesse sentido, refletir sobre o ensino da EF é essencial para o EE.

Muitas vezes, o ensino da EF está associado a abordagens e modelos rígidos e pouco centrados no aluno, com pouca autonomia para o mesmo. Desde o início da minha formação acadêmica, acreditei que seria possível adotar outras abordagens. A experiência adquirida durante o estágio reforçou esta crença numa metodologia centrada no aluno, oferecendo liberdade e espaço para o desenvolvimento do aluno de acordo com as suas características, dentro do atual sistema de ensino.

As abordagens centradas no jogo como forma de ensino mostram-se particularmente interessantes na transmissão de conteúdos. Enquanto as abordagens analíticas podem desmotivar os alunos, as abordagens baseadas em jogos mostram-se altamente motivadoras, principalmente quando acompanhadas de estímulos competitivos. Além disso, a transmissão de conteúdos específicos inseridos em jogos mais generalistas permite que os alunos repitam várias vezes as competências técnicas, quase imperceptivelmente, sem que isso resulte em cansaço psicológico. Estes são alguns dos aspetos pedagógicos que se destacam, sem descurar a importância da planificação, gestão e avaliação de todo o processo.

Para adquirir conhecimentos e promover a inovação no contexto de ensino, é fundamental procurar uma formação constante, que permita a atualização de ideais e crenças fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Desta forma, procuro marcar a minha posição não só pelos seus conhecimentos teóricos, mas também pela abordagem centrada no aluno, pela utilização de metodologias inovadoras e motivadoras e pela aposta no desenvolvimento profissional contínuo.

8. Referências bibliográficas

Amaral, A., & Macphail, A. (2015). Learning through Reflective Practice in Physical Education Teacher Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 299-317). London: Routledge.

Anjos, M. G. (2007). Identidade profissional dos professores do 1º CEB: Uma identidade em crise [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].

Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física: Definição de objetivos, planeamento, organização e análise da atividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica, avaliação. In Núcleo Editorial e Gráfico dos SDB (Eds.), *Ciências Sociais e Humanas* (47ª ed.). Vila Real.

Aranha, A., & Coelho, M. (2008). Avaliação formativa e aprendizagem autorregulada. Edições ASA.

Atjonen, P. (2012). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 641-657.

Bronikowski, M. (2010). Physical education-teaching and learning. *British Medical Journal*, (3073), 689–690. <https://doi.org/10.1136/bmj.2.3073.689-a>

Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 22(1), 5-8.

Carmello, E. M. (2001). Planejamento em educação física: teoria e prática. São Paulo: Phorte.

Conceição, J., Santos, J., Sobrinha, M. & Oliveira, M. (2019). A Importancia Do Planejamento No Contexto Escolar. *Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica*. Retrieved from <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>

Cortesão, M. (2010). Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Costa, A. F. (2010). Clima Escolar e Participação Docente: A perceção dos professores de diferentes ciclos de ensino (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra).

Cunha, M. I. & Zanchet, B. M. B. A. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário = The problem of beginning teachers: trends and investigative practices in the space of university. *Educação*, 33(3), 189–197. Dias, L., & Rosado, A. (2003). Avaliação formativa em educação física e desporto escolar. Livros Horizonte.

Dias, L., & Rosado, A. (2003). Avaliação formativa em educação física e desporto escolar. Livros Horizonte.

Esteves, M. (2009) - Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48.

Farias, G. O., Batista, P. M. F., Graça, A., & Nascimento, J. V. do. (2018). Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(3), e75045.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática docente* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, C. (1998). Pesquisa sobre Formação de Professores: O Conhecimento sobre Aprender a Ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, 9, 51-75.

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., Andréo, A. M., Falcão, J. P., & Laura, V. A. (2011). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Gauthier, C., Tardif, M., École nationale d'administration publique, & Équipe de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des savoirs disciplinaires. (2006). Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

Costa, L. Nascimento, J. (2006). Prática pedagógica dos professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. *Revista de Educação Física/UEM*. V.17 N.2. pp. 161-167.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). Modelos de ensino no desporto: Implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento do praticante. *Horizonte*, 25(147), 5-11.

Gonçalves, F., Aranha, Á., & Albuquerque, A. (2016). Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem (2a). Maia: Edições ISMAI.

Hastie, P. A., & Siedentop, D. (2012). The role of models in physical education and physical activity. *Quest*, 64(2), 119-130.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Imbernón, F., Neto, A. & Silva, A. C. da. (2020). Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 161-172. <https://doi.org/10.35362/rie8213663>

Jonnaert, P. (2002). La compétence: De quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 493-514.

Keay, J. (2013). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285–305. <https://doi.org/10.1080/17408980600986322>.

Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª ed. Goiânia: Alternativa.

Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspectiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Porto Editora FADEUP.

Lustosa, G. Q. (2016). *Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor : Histórias de Vida de Formadores de Professores da Universidade* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação). Retrieved from [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31341/1/Trajetórias Profissionais na Construção do Ser Professor.pdf](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/31341/1/Trajetórias%20Profissionais%20na%20Construção%20do%20Ser%20Professor.pdf)

Magill, R. A. (2010). *Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher.

Martins, G. (2009). Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo. Monografia apresentada com vista a obtenção do grau de Licenciado. UP-FD.

Masetto, M. T. (2012). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.

Mesquita, I., & Bento, J. (2014). *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015 (2ª ed)). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In E. FADEUP (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2ª Edição ed., pp. 73-122). Porto, Portugal.

Mesquita, E., & Roldão, M. do C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. Atas do II Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano, 786–802.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4th Edition). New York: Routledge.

Nascimento, J. & Farias, G. (2012). Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. *Construção Da Identidade Profissional Em Educação Física: Da Formação à Intervenção*, 423–445. Retrieved from [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298829/mod_resource/content/1/Construção da identidade profissional em Educação Física.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298829/mod_resource/content/1/Construção%20da%20identidade%20profissional%20em%20Educação%20Física.pdf)

- Nascimento, J. P. S., Silva, L. H. M., Santana, J. L. O., Oliveira, J. C., & Oliveira, L. A. (2018). O trabalho em grupo como estratégia pedagógica na formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 5(1), 39-50.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 11-32). Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Finger, M. (1998). O método (auto)biográfico e a formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (7), 5-17.
- Onofre, M., (1995), Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física, Boletim SPEF, nº 12, Inverno, pp. 75-97.
- Pereira, E. F., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, M. C. (2013). Modelos de Ensino de Desportos: Características e implicações no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 335-345.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Queirós, P. (2014). *Profissional docente: Importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de educação física e desporto)*. Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R. & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145–164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R. & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação. (November).
- Rosado, A. & Mesquita I. (2009). Pedagogia do desporto: melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Lisboa: Ed. FMH, 69-130.
- Rosado, A. (2014). *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. (December).
- Rosado, A. (2015). Educação Desportiva: Um Conceito e um Projeto. In: António Rosado (Coord.), *Educação Desportiva: O Conceito e o Projeto*. Porto: Edições Desafio Singular.
- Rossi, F. & Hunger, D. (2017). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323–338. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092012000200014>
- 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., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.

Silverman, S., & Ennis, C. D. (2006). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Human Kinetics.

Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (36), 85-92. Retrieved from <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/142>

Tardif, M. and Lessard, C. (2012). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, I. P. A. (Ed.). (2011). *Tópicos em educação: ensino, pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus.