

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Paulo José Pinto

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Paulo José Pinto

N.º 38389

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

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

Julho, 2022

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

Palavras-Chaves: Formação inicial de Professores, Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Relato de experiência, Estudante-estagiário, Educação Física

Agradecimentos

A realização de um trabalho desta natureza obriga naturalmente a um contributo coletivo, e por isso não posso deixar de realçar todos os que desempenharam, de várias formas, um papel determinante para a conclusão desta longa etapa.

À Universidade da Maia, por me ter proporcionado um percurso académico de excelência e inesquecível.

À supervisora, Prof.^a Doutora Mariana Cunha, pela orientação de todo o trabalho, pela forma como me guiou, por todo o empenho e disponibilidade para me ajudar ao longo deste percurso.

Ao orientador cooperante, Mestre Paulo Silva, pela ajuda, acompanhamento e oportunidade concedida de aprendizagem em contexto escolar. Pela sua honestidade na transmissão do conhecimento e constante disponibilidade para me orientar neste processo.

À Escola Secundária de Penafiel e seus intervenientes, em particular aos professores de Educação Física, que desde o primeiro dia me acolheram como um verdadeiro membro do grupo e colega de profissão.

Ao Guilherme Marques e Francisco Monteiro, colegas de núcleo da PES, obrigado pelo companheirismo, ajuda e amizade que demonstraram desde o primeiro dia desta etapa.

Aos meus alunos, pela aprendizagem diária, pelos sorrisos, pelos todos os momentos partilhados, que contribuíram para a minha evolução enquanto pessoa e docente.

À minha família e namorada, pelo apoio e suporte diário, fundamental para que todo este processo acontecesse com motivação, segurança e felicidade.

A todos, o meu mais sincero Muito Obrigado!

Resumo

O relatório de prática de ensino supervisionada, vulgo estágio, decorre no âmbito da unidade curricular do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia. A prática de ensino supervisionada decorreu numa escola de um concelho do distrito do Porto, com uma turma do 10.º ano, sob a orientação de um professor cooperante, um professor com experiência na área, e uma orientadora institucional, experiente na Supervisão da Prática Pedagógica, a Supervisora. O documento procura descrever as atividades desenvolvidas ao longo do ano, bem como refletir sobre as principais aprendizagens e considerações teóricas fundamentais e que constituíram base para a prática. Logo, o presente relatório descreve a Prática Profissional plasmada nas três áreas de desempenho: organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, desenvolvimento profissional. Ao longo do documento são abordados os seguintes temas: a dimensão pessoal e profissional; o enquadramento do contexto de prática profissional, sublinhando a importância da prática de ensino supervisionada, bem como a escola como um lugar de prática; a prática profissional, na qual é descrita a sua organização e intervenção, nas tarefas de planeamento, realização, avaliação e nas dimensões de organização, gestão, conceção; a participação na escola e relação com a comunidade, o desenvolvimento profissional; e, por fim, a reflexão final sobre o processo da prática de ensino supervisionada, fundamental para o futuro da prática em contexto de ensino em Educação Física. A prática de ensino supervisionada constituiu uma oportunidade de evolução pessoal e profissional, proporcionando a experiência de um conjunto de situações que marcaram o meu percurso como o desenvolvimento da relação professor/aluno e envolvimento na comunidade escolar ao longo do percurso. Assim, é concretizada uma reflexão aprofundada acerca das aprendizagens fundamentais, competências e conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo do ano bem como dos objetivos atingidos. A elaboração deste documento permitiu-me desenvolver um conjunto de competências reflexivas fundamentais para a minha prática profissional futura, bem como sintetizar as principais aprendizagens, desafios e ambições futuras.

Palavras-Chave: Formação inicial de Professores, Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Relato de experiência, Estudante-estagiário

Abstract

The school placement report takes place within the curricular unit of the 2nd year of the master's in teaching physical education in Basic and Secondary Education at the University of Maia. The practice - pedagogical practice -, was carried out in a school of municipality in the district of Porto, with the 10th grade class, with the guidance of a cooperating teacher, a teacher with high experience in the area, and an institutional advisor - experienced in Supervision of Pedagogical Practice, the Supervisor. The document seeks to describe the activities developed throughout the year, as well as reflect on the main learnings and key theoretical considerations that formed the basis for the practice. Therefore, this report describes the Professional Practice in the three areas of performance: organization and management of the teaching and learning process, participation in the school and relationship with the community, professional development. Throughout the document is addressed the personal and professional dimension, the framework of the context of professional practice emphasizing the importance of supervised teaching practice and school as a place of practice. It is described as to its organization and intervention, in which its organization, management, design, planning, implementation, evaluation and construction of knowledge are presented. It is highlighted the participation in school and relationship with the community, professional development and, finally, a final reflection on the process of supervised teaching practice, fundamental to the future of practice in teaching context in Physical Education. The supervised teaching practice was an opportunity for personal and professional evolution, providing the experience of a set of situations that marked my journey as the development of the teacher/student relationship and involvement in the school community along the way. Thus, an in-depth reflection is made about the fundamental learning, skills and knowledge acquired and developed throughout the year, as well as the objectives achieved. Finally, a final reflection is carried out on the learning process, a journey lived as apprentices. A professional apprentice present to my future practice me to develop a set of future reflective skills as well as summarizing key learnings, challenges and future ambitions.

Key Words: Initial Teacher Education, Pre-service teacher, Physical Education, Experience report, School placement

Lista de Siglas e Acrónimos

CLDE - Coordenação Local do Desporto Escolar

EC – Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação física

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

MAC - Modelo Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

OC - Orientador Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório da PES

SV - Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

UMAIA - Universidade da Maia – ISMAI

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Lista de Siglas e Acrónimos	vi
Introdução.....	2
Enquadramento Pessoal e Profissional	4
Uma Decisão a Partir de um Percurso	4
Expetativas iniciais	5
Enquadramento Institucional.....	7
A Importância do PES	7
A PES na UMAIA	9
A Escola Cooperante: Um Lugar de Prática.....	12
O Núcleo da PES: Espaço de Socialização Pessoal, Profissional e Institucional	14
Prática Profissional: Do plano de análise ao da intervenção	16
Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
Conceção de Ensino.....	16
Planeamento.....	24
Realização.....	30
Avaliação	39
Participação na Escola e Relação com a Comunidade	44
Atividade Realizadas	45
Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	48
Socialização Profissional e Institucional	49
A Componente Ético-Profissional	51
Desenvolvimento Profissional.....	52
Dificuldades e Necessidade de Formação.....	53
Reflexões Finais	54
Referências Bibliográficas.....	56

Introdução

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

Batista e Queirós (2013) afirmam que a PES é entendida como o culminar de um processo de construção de conhecimentos, teóricos e práticos, adquiridos ao longo da formação inicial.

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) tem como objetivo permitir ao leitor uma compreensão aprofundada e refletida sobre a experiência e vivência da PES, salientando o desenvolvimento profissional no contexto prático, como um processo de alargamento de competências ao nível profissional, de um ponto de vista crítico, ponderado, pensado e ético, de forma a dar resposta aos múltiplos desafios e exigências da profissão (Artigo 14.º, Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada). Este relatório aborda o relato pessoal da experiência em contexto real de ensino numa escola do ensino público português através de um pensamento crítico sobre a formação do EE, projetando o seu desenvolvimento na profissão. A análise crítica das várias áreas é acompanhada por reflexões construídas em pressupostos científicos e pedagógicos, que são enriquecidos com a partilha de vivências, experiências ocorridas dentro e fora do contexto da atividade profissional que influenciaram de certa forma as decisões tomadas durante o ano letivo.

A PES decorreu numa Escola Cooperante (EC) de um concelho do distrito do Porto durante o ano letivo 2021-2022. Assim, foram desenvolvidas atividades letivas e não-letivas na escola, no qual se acompanhou uma turma durante o ano-letivo, sempre na

presença do OC, no qual se desenvolveram tarefas, considerando as referências centrais e os documentos da EC e o Grupo de EF (Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada [DOPES], 2021). A PES iniciou-se de imediato a lecionar uma turma do 10º ano e, paralelamente, foram observadas as aulas lecionadas pelo OC e pelos colegas da PES. Ao longo desta fase, refletiu-se sobre os aspetos positivos e negativos de cada aula com o OC, e procedeu-se à correção dos planos de aula.

A frequência e o decorrer da PES foram fundamentais para compreender a articulação entre a teoria e a prática – constituiu, assim, uma oportunidade de mobilizar para a prática em contexto real os conhecimentos teóricos adquiridos no ano anterior, numa constante reflexão em conjunto com núcleo da PES.

Assim, considero que as opções tomadas ao longo do ano foram inspiradas no conhecimento teórico, bem como nas experiências práticas que foram desenvolvidas ao longo do ano, bem como através da reflexão individual e de grupo constante dia-a-dia e cada aula-a-aula. Sublinha-se que o conhecimento foi se adquirindo ao longo do ano, o que se refletiu numa adaptação constante ao contexto de ensino, numa perspetiva de crescimento pessoal e profissional. O descrito vai de encontro às expectativas iniciais para a PES onde expectava desenvolver um conjunto de competências pedagógicas, sociais e reflexivas fundamentais para a minha prática profissional futura.

A organização do presente documento encontra-se distribuído por oito capítulos principais seguindo as normas e orientações da UC e da UMAIA. Ao longo do documento são abordados os seguintes temas: a dimensão pessoal e profissional; o enquadramento do contexto de prática profissional, sublinhando a importância da PES, bem como a escola como um lugar de prática; a prática profissional, na qual é descrita a sua organização e intervenção, nas tarefas de planeamento, realização, avaliação e nas dimensões de organização, gestão, conceção; a participação na escola e relação com a comunidade, o desenvolvimento profissional; e, por fim, a reflexão final sobre o processo da PES, fundamental para o futuro da prática em contexto de ensino em EF.

A PES constituiu uma oportunidade de evolução pessoal e profissional, proporcionando a experiência de um conjunto de situações que marcaram o meu percurso como o desenvolvimento da relação professor/aluno e envolvimento na comunidade escolar ao longo do percurso. Assim, é concretizada uma reflexão aprofundada acerca das aprendizagens fundamentais, competências e conhecimentos adquiridos e desenvolvidos ao longo do ano bem como dos objetivos atingidos.

Enquadramento Pessoal e Profissional

Uma Decisão a Partir de um Percurso

Desde muito cedo que o desporto e a prática de atividade física são partes integrantes da minha vida. Nunca fui uma pessoa sedentária, iniciei no futebol, no entanto, vivenciei outras modalidades ao longo do meu percurso. Aos poucos fui abandonando o futebol federado, mas mantive sempre a chama acesa do desporto e felizmente vivenciei outras modalidades ao longo da vida. Mais tarde, na fase da adolescência, dediquei-me aos desportos motorizados, tendo conquistado um título de Campeão Nacional em 2014, pela Federação Portuguesa de Automobilismo e Karting.

Na escola, sempre considerei as aulas de EF como o melhor momento do dia. Por consequência, sempre fui mantendo ligações significativas com os professores de EF ao longo do meu percurso escolar. Considero que o professor de EF, pela proximidade com que se relaciona com os alunos e pelos conteúdos programáticos, situados, respetivamente, em dinâmicas de grupo e nos movimentos corporais, tem facilidade em ser visto como um exemplo. Este facto foi influenciador nas decisões tomadas ao longo do meu percurso académico, pela área de estudo que permite, mais tarde, ser também um agente influenciador nos comportamentos e decisões dos alunos.

Fiz o meu percurso académico até ao terceiro ciclo num colégio católico em Santo Tirso. Foi extremamente desgastante pela distância da minha residência. Atualmente agradeço a decisão tomada pelos meus encarregados de educação, muito do que sou hoje reflete as vivências e ensinamentos nessa escola. No ensino secundário optei por estudar em Lousada, com algumas dificuldades de adaptação iniciais, consegui manter os estudos num bom nível até entrar para a faculdade, para a 1.^a licenciatura, em Engenharia Civil.

A decisão pela Licenciatura em Educação Física e Desporto inicia-se essencialmente pelo gosto pessoal e também pela questão da proximidade da faculdade que frequentei, localizada em Penafiel. Esta é composta por três anos, o que, por sua vez, despertou mais interesse na pesquisa e compreensão dos fenómenos fisiológicos. Para tal complementei a minha formação com uma Pós-Graduação em Fisiologia numa faculdade em Lisboa, curso de treinador de Ciclismo através da Federação Portuguesa e diversas outras formações da área do *fitness*.

Atualmente, a minha vida profissional dedica-se à atividade de treinador pessoal e instrutor de aulas de grupo em clubes de *fitness* e assumo, ainda, a função de treinador de ciclismo de um clube de ciclismo.

Estes interesses estão alinhados com a área do ensino, sublinhando o gosto pela transmissão de conhecimento e lecionação de matérias relacionadas com o desporto, quer seja em contexto de desporto escolar, sala de aula ou em clubes.

A escolha pelo MEEFBS revela bastante daquilo que a minha personalidade se moldou ao longo dos anos. A minha mãe foi professora, pelo que convivi sempre com a vida de um docente. Tomo isto como um desafio pessoal, consciente que o sistema de ensino em Portugal não promete facilidades no ingresso profissional.

A decisão da EC para a realização da PES foi a decisão mais simples deste processo. A localização geográfica da escola perante a minha residência e locais de trabalho foi fundamental para a minha organização entre funções os papéis profissionais que assumia diariamente. Os colegas do núcleo da PES vieram reforçar ainda mais essa decisão, uma vez já havia desenvolvido laços de amizade ao longo de percurso académico. Dou bastante importância ao grupo de trabalho e as potencialidades de trabalho em equipa, pelo que, este fator poderia ser o único que fizesse ponderar a escolha da Escola Secundária de Penafiel em detrimento de outra para a minha PES.

Expetativas iniciais

Findado o primeiro ano do 2.º ciclo de estudos, conducente seguiu-se, no ano letivo de 2021/2022, a PES na EC do ensino secundário.

A minha primeira opção recaiu sobre essa escola pela a proximidade com a o meu local de residência, o núcleo da PES, e o corpo docente de mérito reconhecido. As infraestruturas recentes e de qualidade também pesaram no momento da escolha. Estes aspetos foram fundamentais na facilitação da minha prática pedagógica na área da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, enriquecendo a minha formação e desenvolvimento individual.

Com efeito, a escolha da escola para a PES revelou-se importante nas futuras aprendizagens e quanto mais inovadora e aberta a novas ideias a escola for, mais projetos e desenvolvimento de capacidades e habilidades almejava vivenciar, enriquecendo a minha transformação enquanto futuro docente. No início deste percurso, os tempos atípicos de pandemia Covid-19 foram marcantes na prática. Este contexto provocou alguns receios quanto à minha *praxis* em ambiente de aula e às rotinas associadas pela constante imprevisibilidade na planificação, pela eficiência da gestão do reduzido tempo de aula prática efetiva e pela redução de atividades não letivas.

Quanto às expectativas no desempenho da função docente, expectava ao longo de todo o ano letivo, refletir sobre as minhas práticas, apoiando-me na experiência do meu OC, na investigação académica e em outros recursos do meu primeiro ano deste ciclo de estudos. Adicionalmente, esperava fomentar a autonomia, inclusão na sociedade, bem-estar e desenvolvimento das componentes da identidade individual e cultural dos alunos, respeitando todos os membros da comunidade educativa e combater processos de exclusão e discriminação. Em toda a minha prática, planeava agir eticamente no âmbito da minha ação profissional e avaliar os efeitos das decisões tomadas, exercendo a minha atividade garantindo a todos um conjunto de aprendizagens que promovessem um desenvolvimento integral dos alunos.

Quanto ao percurso na EC, projetava analisar de modo crítico o projeto educativo de escola e os respetivos projetos curriculares. Da parte da escola, expectava ter acesso aos recursos materiais e infraestruturas para desenvolver as funções de docente com segurança e qualidade. Assim, desejava participar em iniciativas de Educação e Promoção da Educação para a Saúde na Escola e colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre toda a comunidade educativa.

Deste modo, desejava privilegiar as interações com as famílias para apoiar os projetos de vida e formação dos alunos, sendo uma mais valia para a escola na vertente social que representa para a comunidade educativa da região através dos valores e aprendizagens que poderia inculcar.

No que toca às expectativas em relação ao compromisso com as aprendizagens e relação com os alunos, expectava refletir sempre sobre as minhas práticas, apoiando-me na experiência e na investigação na área da EF, bem como em outros recursos do meu desenvolvimento profissional. De uma forma transversal a toda a comunidade, e, particularmente com os alunos, previa agir sempre de forma ética e avaliar os efeitos das decisões tomadas sem descurar o espaço de aula, da escola e da comunidade como um local de intervenção social e de formação da cidadania democrática.

Por isso, enquanto docente, era o meu objetivo transmitir os conteúdos da minha especialidade e promover e inculcar um estilo de vida ativo e saudável. Adicionalmente, procurava promover nos alunos competências significativas no âmbito curricular, utilizando terminologias, abordagens pedagógicas e suportes de informação diversificados e adequados às diferentes situações. Durante toda a atividade de docência,

ambicionava usar a avaliação, nas suas diversas modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da escola.

No que concerne as expectativas relativamente ao núcleo da PES, composto por mais dois EE, já conhecidos, permitiu gerir melhor as minhas expectativas. Assim, as expectativas relacionadas com o trabalho do núcleo associam-se, mais uma vez, com o agir sempre de forma ética e avaliar os efeitos das decisões tomadas. Logo, expectava colaborar com todos os colegas no desempenho da nossa função, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre todo o núcleo e respeitar todas as opiniões dos membros, agindo democraticamente em todas as decisões a tomar.

Relativamente ao OC, ambicionava que fosse o meu suporte ao longo do ano letivo, esperando um trabalho cooperativo constante com o núcleo de PES. Ao longo desta caminhada, pretendia agir sempre de forma ética e avaliar os efeitos das decisões tomadas, colaborando com professor OC em todas as atividades propostas. Também, desejava refletir sobre as práticas e tarefas solicitadas, apoiando na sua experiência, na perspectiva da melhoria contínua do meu desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à minha prestação enquanto EE, de um modo geral, expectava ser criativo e reflexivo sobre todas as minhas ações, proactivo e cooperativo ajudando a construir uma identidade coletiva, tal como defende Giddens (1997).

A PES é fundamental porque coloca à prova as competências teóricas anteriormente adquiridas na formação inicial obtida na UMAIA, e, que posteriormente, são colocadas em prática em contexto real com diversas novas variáveis, possibilidades, desafios e dificuldades que são desconhecidas e incontroláveis (Seabra et al., 2016). Pelo exposto, expectava mobilizar para a prática os conhecimentos obtidos e alcançar a capacidade de adaptação às alterações de contextos, de modo a aproximar e preparar para a realidade futura da minha prática profissional.

Enquadramento Institucional

A Importância do PES

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), Sá-Chaves (2007) e Vieira (1993), o processo formativo do professor de EF, realizado sob supervisão pedagógica, ocorre fundamentalmente em dois domínios: o da monitorização da prática pedagógica e o da dimensão interpessoal, estando alocada, neste processo, a parte reflexiva e experimental na ação. A PES permite aos alunos a construção de conhecimentos e estimula o desenvolvimento de uma identidade profissional. Isto é, constitui uma fase fundamental

no desenvolvimento profissional e pessoal de futuros professores, no qual é necessário um processo de reflexão e desenvolvimento pedagógico (Pelozo, 2007).

A PES, juntamente com os conhecimentos teóricos previamente desenvolvidos e aprofundados ao longo do ano, possibilitaram uma intervenção ajustada e de acordo com as necessidades dos alunos em contexto escolar e em situações reais.

Assim, a PES é uma “*oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade pessoal*” (Pimenta, 2004, p.99), tornando possível o desenvolvimento de princípios e noções da realidade de ser professor.

Um dos pontos fundamentais da PES é a planificação das atividades e objetivos exequíveis e adaptados ao contexto escolar, de forma a atender às necessidades dos alunos. Adicionalmente, os saberes e as atividades constituem uma base de formação para o EE pois permite o desenvolvimento de conhecimento teórico e prático sobre aspetos metodológicos e instrumentais que possibilitam uma compreensão mais aprofundada do sistema educacional (Pelozo, 2007).

O papel do OC, bem como da SV, devem ser sublinhados porque garantem que o EE é inserido em contexto profissional e apelam ao desenvolvimento socioprofissional, constituindo uma fonte de conhecimento e experiência no contexto de ensino (Alarcão & Tavares, 2003; Albuquerque et al., 2013; Caires et al., 2010; Lima et al., 2014), auxiliam o EE durante as fases de transição e de mudança típicas nesta fase bem como dos seus desafios inerentes, potenciando as aprendizagens, reflexão e equilíbrio emocional (Albuquerque et al., 2014; Caires et al., 2010). Nesta medida, podemos observar que nesta fase o EE tem a oportunidade de integrar a teoria à prática, de forma a compreender as dinâmicas e complexidades subjacentes às práticas em contexto escolar.

Assim denoto a importância da PES, tendo, como propósito, a formação de professores, durante um ciclo de aprendizagens e vivências, visando a preparação do EE no seu futuro profissional, acima de tudo, para a sua atividade de docência. Com efeito, “o estágio na qualidade de elemento fundamental para o fortalecimento da ligação da universidade à escola, não tem, ainda, uma dimensão formativa academicamente valorizada. No entanto, ele afirma-se como um agente de socialização por excelência, na medida em que conduz as primeiras experiências de intervenção pedagógica, que marcam todo o percurso profissional do futuro professor” (Albuquerque & Castro, 2015, p. 249).

Segundo Lisboa (2005), durante a formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também

conhecimento de quais as características importantes para se ser um professor de qualidade.

A perspetiva da PES como imitação de modelos, sem investigação e sem reflexão, não pode fazer parte do processo formativo docente atual. É importante que a PES seja um momento de tomada de decisão, de confronto entre práticas e teorias e produção de novos conhecimentos a partir da atuação.

Tal como refere Alarcão e Tavares (2003), a abordagem reflexiva, de natureza construtiva, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e recreativa.

Assim, a PES é o principal instrumento do EE para sistematização do processo de atuação na escola no contexto da realidade da docência. Este processo não se resume apenas ao registo, documentação e relato de práticas, mas sobretudo, fonte de novos conhecimentos, produzidos a partir da reflexão da pedagogia aplicada.

Pelo exposto, podemos observar que a PES constitui uma oportunidade de transição entre o conhecimento académico adquirido no ano anterior e como um contexto que providencia um espaço de experienciar a lecionação em contexto prático. Adicionalmente, esta transição acarreta um conjunto de desafios subjacentes, que foram colmatadas, geridas ou diminuídas através da formação constante e articulação com a teoria bem como uma reflexão aprofundada acerca de cada aprendizagem realizada.

A PES na UMAIA

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de quatro semestres, 120 unidades de crédito do sistema europeu ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

A PES realiza-se nos agrupamentos de escolas do ensino básico e/ou escolas não agrupadas do território nacional, onde sejam asseguradas as condições previstas no

Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, segundo a celebração de protocolo entre a UMAIA e a instituição de ensino.

A UC PES do MEEFEBS da UMAIA, integra a agora designada Prática Supervisionada, correspondente ao anteriormente designado Estágio Profissional e o respetivo RPES, cuja regulamentação se encontra substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo n.º 11 do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio.

A PES, que surge no 3.º e 4.º semestre do MEEFEBS, dá oportunidade a todos os seus estudantes de aplicarem o conhecimento adquirido ao longo da sua formação. Ao mesmo tempo, a UMAIA assume a importância da PES, “reconhecendo o valor e o impacto da docência na qualidade da educação, sublinha-se que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014).

Através da PES, o EE tem oportunidade de vivenciar novas aprendizagens e realidades. Esta prática concede, também, um desenvolvimento de uma forma sustentada, onde podem ser aplicadas novas estratégias e modelos de ensino. Através deste método, melhoramos diariamente as nossas capacidades e estratégias, pela possibilidade de reconhecer e corrigir os erros eventualmente cometidos.

A UMAIA, articuladamente com duas entidades essenciais na formação dos seu EE: o professor OC, na escola, e o professor SV, docente da UMAIA. O trabalho realizado tem por base um acompanhamento personalizado e monitorizado de uma forma contínua com os EE.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de ser professor e tem como objetivo a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio):

a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, refere-se ao planeamento das aulas para cada Unidade Didática (UD), onde se insere a caracterização sociodemográfica de cada turma atribuída, bem como os relatórios de supervisão. Nesta dimensão, o docente deve promover aprendizagens significativas, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes, organizando o ensino, com recurso a suportes variados e desenvolvendo estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso.

b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, é a área de desempenho primordial para a efetividade dos seus conhecimentos teóricos e práticos em contexto fora de aula. Além disso, o professor deve considerar a escola e a comunidade como espaços de inclusão e intervenção social com vista à formação integral dos alunos. Deve envolver-se ativamente na implementação do projeto educativo, colaborando com todos os agentes educativos, criando e desenvolvendo relações de respeito mútuo entre eles.

c) Desenvolvimento Profissional, centra-se nas temáticas situadas na periferia da sala de aula, ou seja, tudo o que envolve a instituição onde o EE foi inserido. Nesta dimensão, o docente deve promover aprendizagens, fundamentando a sua prática num saber específico, resultante da produção e uso dos diversos saberes integrados, advindos das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Deve refletir sobre as suas práticas e aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os impactos das decisões tomadas. Deve perspetivar o trabalho em equipa como enriquecimento da sua formação, partilhando saberes e experiências. Deve desenvolver competências pessoais sociais e profissionais numa perspetiva de formação contínua. Além disso deve participar em projetos de investigação e em ações de formação relacionados com o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre em núcleo, dois a três EE, numa das EC com protocolo com a Instituição de Ensino Superior Privada, sob a orientação de um professor de EF da escola - OC, e a supervisão de um orientador institucional - o SV.

O EE assume a responsabilidade de lecionar as aulas supervisionadas, numa ou mais turmas alocadas ao OC, ao longo de um ano letivo, em simultâneo com a participação ativa num conjunto de atividades não letivas, intrínseco ao papel de professor (ex., assessoria à direção e turma, eventos e desporto escolar).

Existem seis áreas de atividades nucleares que integram a PES da Instituição de Ensino Superior Privada em estudo, a realizar na escola: i) Lecionação; ii) Grupo Disciplinar; iii) Direção de Turma; iv) Desenvolvimento de um Seminário; v) Desporto Escolar, vi) Organização de um Evento Anual (Resende et al. 2020).

A prática supervisionada iniciou-se no dia 1 de setembro, dia da apresentação, e terminou no final das reuniões de Conselho de Turma para avaliação no dia 26 de junho.

Deste modo, o percurso da PES foi realizado com responsabilidade e segundo os princípios éticos associados. Também, intervenção na Escola, de acordo com os objetivos da PES definidos, e respeitando o projeto educativo da EC.

Foi da minha competência enquanto EE:

- Cumprir os horários definidos, os regulamentos e normas em vigor na Escola.
- Elaborar e redigir o Projeto de Formação e de Intervenção na Escola;
- Reunir semanalmente com o OC para refletir sobre a ação e definir estratégias de atuação;
- Reunir com a SV, sempre que necessário para refletir sobre a ação e práticas a desenvolver.

A Escola Cooperante: Um Lugar de Prática

A PES envolveu diversos sistemas e adotando uma perspectiva ecológica, consideramos os seguintes múltiplos contextos: a EC, o departamento de EF, os recursos e ferramentas educacionais, os alunos da turma do 10º ano bem como as suas características – numa lente mais macro para uma mais micro. Assim, serão descritos cada um destes espaços e contextos.

Iniciando pela escola, a EC foi fundada em 1960, inicialmente denominada de Escola Industrial de Penafiel. Esta escola foi construída na propriedade que foi deixada por testamento à Santa Casa da Misericórdia de Penafiel, pelo Dr. Alves Magalhães, para projetar uma escola para educação de 6 meninas, que ficou conhecida por internato.

Consequentemente, a rua onde a EC fica situada foi denominada Rua Dr. Alves Magalhães. Mais tarde tornou-se conhecida por Escola Técnica e em 1 de outubro de 1978 foi convertida em Escola Secundária de Penafiel. Em 2010, a escola sofreu alterações, para melhorar as condições escolares aos seus alunos, professores e funcionários.

Foi a primeira escola do concelho a ter uma oferta educativa virada para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, nasceu de um processo de fusão de outros contextos educativos. A escola está inserida numa comunidade de classe média onde a maior parte dos indivíduos detêm um certo volume de recursos económicos, culturais e sociais.

A EC é composta por dois courts exteriores de ténis, um campo exterior destinado à prática da modalidade de Futebol/Andebol, um pavilhão, uma sala de ginástica e através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal de Penafiel, a escola pode ainda usufruir da piscina municipal, campo sintético e pista de atletismo. As instalações são favoráveis à prática das modalidades compreendidas (na sua maioria) nas Aprendizagens Essenciais em EF, potenciando a minha prática pedagógica pela escolha de modalidades

possíveis de ensinar em espaços próprios e com materiais de qualidade, permitindo, ainda, que fossem evitadas adaptações que comprometessem as aprendizagens e a segurança dos alunos. Apresenta uma oferta educativa alargada, a sua população escolar divide-se em dois níveis de ensino, com predominância no ensino secundário, onde se destaca a área das Ciências e Tecnologias. O ensino básico conta com 26 turmas com um total de 718 alunos e o ensino secundário conta com 42 turmas de ensino regular e profissional com 1444 alunos inscritos.

No que diz respeito aos departamentos, o serviço docente é assegurado por 169 professores, existindo um número significativo com mais de 30 anos de serviço. Esta instituição dispõe de 35 Assistentes Operacionais, 14 Assistentes Técnicos, 1 Técnico TIC e 1 Psicóloga.

Relativamente ao grupo de EF, composto por 14 professores, acolheu-me da melhor forma, demonstrando sempre disponibilidade. Salienta-se o coordenador do Departamento de Expressões, que desde a fase inicial, demonstrou sempre disponibilidade no acolhimento dos EE, sendo essencial para compreender a essência organizacional da EC.

No que toca à turma que acompanhei neste processo foi do 10º ano. Através de um formulário online preenchido pelos alunos, permitiu-me fazer uma caracterização da turma, registando as características gerais e individuais nos mais diversos espectros. A turma foi constituída por 28 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 14 e 16 anos. Todos alunos residiam no concelho de Penafiel, estando o aluno com maior distância a 18 km da escola. No que concerne questões de saúde, apenas 18% da turma já teve algum problema de saúde, no entanto não existe nenhum aluno com impossibilidade para a prática das aulas de EF.

Adicionalmente, cerca de 40% dos alunos praticam atualmente alguma modalidade desportiva, verificando que mais de metade (57%) da turma tem hábitos de vida saudáveis no que toca a prática de atividade física nos tempos livres. Assim, foi uma turma que facilmente foi possível criar empatia e desenvolver laços de amizade, preponderantes para um clima de aula positivo, conseguindo estabelecer um excelente relacionamento com todos. Destacou-se o sentido de responsabilidade da maioria, assim como o respeito e educação demonstrado ao longo do ano letivo. A caracterização impactou diretamente no planeamento e condução de aulas, compreendendo o contexto, historial de práticas desportivas e despiste de incapacidades, adotando estratégias de

encontro às necessidades para a prática, permitindo planejar sem restrições e, assim, elevar os níveis de aprendizagens e experiências dos alunos.

O Núcleo da PES: Espaço de Socialização Pessoal, Profissional e Institucional

O ambiente de trabalho é fundamental para o desempenho profissional, ao qual considero fulcral o desenvolvimento de relações profissionais saudáveis, pois constituem também uma fonte de apoio, conhecimento e de pertença. A aprendizagem no local de trabalho envolve aspetos pessoais e sociais inter-relacionados, incluindo experiências passadas e presentes adquiridas em múltiplas situações e contextos ao longo do tempo, e vem da participação ativa e compromisso significativo nas tarefas e papéis do ambiente de trabalho (Wenger, 1998).

O núcleo da PES foi fundamental para o desenrolar de todo o processo. Tive a oportunidade de partilhar este percurso com dois colegas de curso e pelo OC. Sem dúvida um aspeto motivador, facilitando e estimulando todo este processo de aprendizagem. Em conjunto, partilhei dúvidas e analisei sob diferentes perspetivas, originando uma reflexão crítica e construtiva.

Segundo Batista e Pereira (2014, p. 92) “entende-se que o núcleo de estágio, constituído pelos EE, OC e SV da faculdade, devem funcionar como comunidades práticas, levando os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências”.

Realço a função do professor OC, que cooperou de forma exímia. Foi um líder exemplar, transmitiu o seu conhecimento de uma forma natural e, acima de tudo, esteve aberto a novas ideias e estratégias, apresentando sempre alternativas viáveis para solucionar os problemas. A literatura realça que o OC

“deve contribuir para o desenvolvimento profissional do professor em formação, trabalhando com ele as competências e as “ferramentas” para ensinar: negociação, técnicas pedagógicas, gestão da turma, tratamento dos erros, avaliação, orientação, conhecimento do funcionamento da escola, relações com os pais e encarregados de educação” (Albuquerque & Castro, 2015, p.255).

Dinâmicas COVID-19

A situação pandémica requereu um número vasto de restrições na fase do planeamento e diariamente na escola, situação esta que não foi possível controlar totalmente nem prever constantes modificações/restrições.

Em particular, o professor de EF, que viu a orientação curricular central da sua área disciplinar seriamente comprometida, aportou, inevitavelmente, sobejas alterações na sua identidade docente (Batista et al., 2021).

Neste contexto, a intervenção dos EE foi sempre condicionada pelas práticas determinadas pela escola, sendo a sua agência muitas vezes confinada à estrutura (Gomes et al., 2014).

As oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo contexto escolar são reguladas tanto pela posição e disposição do estudante, quanto pela organização e práticas da comunidade escolar (Gomes et al., 2014). No entanto, importa considerar que enquanto as estruturas sociais podem influenciar o comportamento dos estudantes, estes também são capazes de mudar as estruturas sociais em que habitam (Giddens, 1984).

Esta situação, tem como principal característica o afastamento entre pessoas e redução das relações interpessoais comprometendo todos os aspetos de afiliação e de socialização com a comunidade.

Os desafios foram inúmeros, apelando ao desenvolvimento de competências importantes da identidade docente, como a flexibilidade, a adaptabilidade, a proatividade, a criatividade e o conhecimento necessário para potencializar as ferramentas digitais na melhoria do processo pedagógico (Batista et al., 2021).

Ao nível das infraestruturas, existiu a obrigatoriedade de estabelecer um número máximo de alunos por balneário, afetando o tempo efetivo de prática em aula. O *roulement* de distribuição dos espaços apresentou maiores limitações. Assim, o planeamento foi mais complexo, não permitindo, na maioria das vezes, desenvolver unidades didáticas com sequência pedagógica por mais que três semanas seguidas.

Ainda ao nível do planeamento, para as aulas sem acesso ao balneário, ficou definido lecionar um conjunto de atividades lúdico-desportivas como a dança, provas de orientação e jogos tradicionais. De acordo com Batista et al., (2021) com os propósitos de inculcar ludicidade às práticas e de colocar os alunos no centro do processo, a dança e os jogos tradicionais e populares foram incorporadas em alguns planeamentos.

Segundo Albuquerque e Castro (2015, p.247), “é função do professor preparar e orientar um processo em que é necessária uma permanente adaptação, sem que se perca um sentido evolutivo, uma análise crítica dos processos de modo a dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil”. O planeamento ostenta uma importância extrema em todo o processo das PES e que está mudança de rotinas limita a projeção habitual.

Pelo exposto, com restrições ao nível da conceção do planeamento, a realização e avaliação do ensino ficam limitados, ao mesmo tempo que, a participação na comunidade através da socialização em atividades ou outros eventos, praticamente sem calendarização definida, reduz as possibilidades EE marcarem a diferença pela sua presença.

Prática Profissional: Do plano de análise ao da intervenção

Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Conceção de Ensino

O Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF, 2007), define a EF como:

“atividade curricular eclética (com diferentes tipos de atividade física – jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, natação, etc.); atividade curricular inclusiva (adaptada às necessidades do aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno (promover saúde, no presente e no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processos de exercitação, refletir criticamente o fenómeno desportivo)” (p.3).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2014), a disciplina de EF é parte integrante de grande parte dos países a nível mundial, estando sujeita a diversas perspetivas, visões e conceções (Crum, 1993), não existindo uma definição consensual entre a comunidade académica no que toca ao seu significado e função (Naul, 2003). Numa perspetiva histórica, a disciplina de EF tem lutado pelo seu reconhecimento no contexto escolar (Crum, 1993), sendo que o crescimento das diferentes visões sobre a disciplina permitiu definir melhor os seus objetivos e tornando possível cada docente identificar-se e projetar o seu comportamento profissional na perspetiva com que se reconhece mais (Catunda & Marques, 2017).

No que toca às definições e conceções da EF, Catunda e Marques (2017) defendem que se pode definir de uma forma simples, tratando-se de um sistema individual de crenças, ou seja, como um conjunto de valores que os docentes atribuem ao papel da EF em contexto escolar.

Assim, Crum (1993) afirma que para que exista uma conceptualização da EF é preciso considerar quatro questões. Primeiro, é preciso compreender a razão pela qual a EF deve fazer parte do currículo e programa escolar e refletir sobre a sua importância, vantagem e função. Depois, é fundamental pensar sobre os objetivos (a curto, médio e

longo-prazo) a serem alcançados em contexto escolar. De seguida, ponderar a metodologia subjacente à disciplina de EF, principalmente sobre a organização das aulas, o seu planeamento e método para que os objetivos previamente definidos sejam alcançados pelos alunos. Por fim, é essencial considerar a forma de avaliação da disciplina. Todos os pontos supramencionados serão descritos ao longo do RPES.

Crum (1993) sublinha, ainda, que na definição da conceção de ensino é importante a reflexão sobre as suas funções bem como os elementos que pretende alcançar, que deve ser coerente com as quatro funções: (a) justificação; (b) heurística; (c) inovação; (d) instrumental.

A função de justificação diz respeito à capacidade da disciplina de integrar o plano curricular. Ou seja, é importante compreender de que forma a disciplina responde às necessidades da escola e dos alunos. Daólio (1994) defende que a EF fornece um contexto de atividade pessoal, de compreensão do funcionamento do próprio corpo, desenvolvimento de competências sociais com os alunos.

Complementarmente, a disciplina de EF em contexto escolar é fundamental para que sejam adquiridas um conjunto de competências essenciais ao desenvolvimento dos alunos, tais como a socialização, atitudes proactivas e combate à exclusão (Carneiro, 2006), tolerância e respeito (Bayo & Diniz, 2021). Assim, o ensino de EF é fundamental, sendo que contribui para a aprendizagem da cidadania e permite o desenvolvimento de hábitos saudáveis desde cedo (Bayo, 2014; Trost & Loprinzini, 2008). Existem alguns estudos que mostram uma relação positiva entre a EF nos níveis de concentração, sucesso escolar, aprendizagem e saúde (Martins et al., 2010; Castelli et al., 2007).

Segundo Catunda e Marques (2017), a função heurística pode ser definida como a aptidão para desenhar um mapa do processo de decisão no sentido adequado. Assim, a definição e conceptualização do ensino deve estar em linha com os objetivos, modelos e planeamento de ação.

Adicionalmente, a função de inovação refere-se à capacidade de resposta e adaptação coerente de um processo de mudança que seja capaz de responder às necessidades de aprendizagem dos discentes e ser capaz de operar de acordo com as mudanças da sociedade e cultura.

Por fim, a função instrumental é a capacidade de apoiar as decisões dos docentes no que diz respeito às aulas de EF. Nesta medida, a conceção de ensino orienta, guia e fornece um caminho durante o processo de decisão do professor no que diz respeito ao planeamento das aulas, no desenho dos objetivos e realização de atividades.

A minha conceção de ensino em contexto de EF passa por desenvolver aulas com dinâmicas e motivadores, introduzir de forma implícita os conteúdos planeados com componente lúdica ou competitiva de forma a estimular o clima positivo de aula, potenciar as aprendizagens dos alunos e desenvolver as capacidades coordenativas e condicionais de acordo com os períodos sensíveis das suas faixas etárias. Em simultâneo, desenvolver um conjunto de competências essenciais e princípios éticos para viver em sociedade, como o respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo (Darido et al., 2016).

Assim, de acordo com as características da turma decido adotar uma estruturação planeada com alguma flexibilidade nas regras, fomentando um clima e ambiente positivo em contexto de aula e no qual os alunos se sentissem confortáveis e motivados.

Também procurei que o meu papel, enquanto EE, fosse inspirador de comportamentos e aprendizagens eficazes, tal como no meu percurso académico os meus professores de EF me inspiraram. A escola é um local propício a inspirar modificações comportamentais e ao longo de todo o percurso evitei de ter apenas a função de organizar as aulas. É fundamental perceber que o princípio da EF não é “aprender para mover”, mas sim “mover para aprender” – ou seja, a aprendizagem é construída através da prática (Crum, 1993).

A par do descrito acima, tive, também, em consideração o documento das Aprendizagens Essenciais em EF do 10.º ano, em que este menciona que deve ser realizada uma revisão dos conteúdos desenvolvidos ao longo dos dois ciclos anteriores. Ainda, foi tido em consideração o Projeto Educativo da EC. Segundo as suas linhas orientadoras, o objetivo dos professores deve complementar bons resultados emocionais, intelectuais e éticos a par dos bons resultados académicos. No que diz respeito ao Plano Anual de Atividades, com restrições Covid-19, procurei sempre incentivar a participação dos alunos e contribuindo de forma ativa na organização.

A definição de ensino influencia a sua eficácia, a escolha de recursos de ensino e de modelos que possibilitem uma estrutural coerente de ensino (Mesquita & Graça, 2009). Ao longo da prática aprofundei alguns modelos de ensino, que me permitiram desenvolver uma abordagem alinhada com os meus objetivos de aprendizagem.

Assim, de seguida serão descritos alguns modelos considerados fundamentais em contexto de ensino em EF, com um papel primordial no processo de aprendizagem, e desempenho dos alunos, independentemente das suas características de idade e sexo.

Modelos de Ensino

Os modelos de ensino permitem que as práticas pedagógicas sejam mais coerentes nas suas estratégias, procedimentos e capacidades. Cabe ao professor compreender quais os modelos de ensino adequados ao contexto escolar, modalidade desportiva e turma. Existem modelos com maior foco nos professores e outros modelos que fornecem mais espaço aos alunos para uma aprendizagem mais autónoma (Silva et al., 2017).

A palavra modelo tem diferentes conceções e significados (Metzler, 2011, p.17). Pode ser utilizada como um bom exemplo de um conjunto de características de um cidadão ou aluno modelo. Adicionalmente, pode ser utilizado como um comportamento pedagógico desejado e conceptualizado por outros como altamente eficaz e desejável. Em contexto de ensino, pode significar um padrão claro de planeamento, ensino e interação que os outros consideram como um exemplo e replicável (Metzler, 2011).

Os modelos procuram aumentar a qualidade do ensino e providenciar aos alunos experiências construtivas de aprendizagem, estimulando a sua participação de forma ativa, com capacidade de responder aos desafios do contexto desportivo bem como promover a sua autonomia (Dezordi et al., 2021). Assim, a aprendizagem de uma modalidade desportiva exige a construção de novas experiências corporais e cognitivas nos alunos (Rizzo et al., 2020 cit. por Dezordi et al., 2021).

Antes do professor de EF tomar a decisão de qual modelo a desenvolver nas aulas com os alunos, deve considerar um conjunto de fatores, bem como os seus conteúdos. Através de uma análise detalhada e cuidadosa por parte do professor de um conjunto de fatores, consegue desenvolver um plano de ensino compreendido e coerente, ao que os autores chamam de *Model-Based Instruction*, traduzido para modelos instrucionais.

Os fatores a ter em consideração são: os objetivos a atingir na UC; o contexto de ensino e o seu ambiente; a fase do desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos, as preferências de aprendizagem dos próprios alunos, os padrões organizacionais bem como a estrutura das tarefas, a sequência das tarefas de aprendizagem, a forma como as aprendizagens atingidas serão avaliadas, bem como a avaliação as suas práticas (Metzler, 2011, p.11).

Pelo exposto, os modelos instrucionais podem ser definidos como um planeamento do ensino sustentado teoricamente e cientificamente, considerando os resultados esperados da aprendizagem, com tarefas estruturadas, atentando a metodologias de avaliação adequadas bem como a capacidade perante o contexto de ensino e as suas características de perceber qual modelo implementar (Metzler, 2000).

Numa abordagem baseada no modelo, *Model-Based Approach*, quando um dos fatores é alterado, existe a possibilidade de o modelo de ensino ser diferente. Metzler (2011) defende que um modelo baseado na abordagem em EF tem como vantagens permitir que o professor selecione os pontos-chave do modelo antes de desenvolver a aula, considerando a relação entre os fatores.

Depois, defende que quando o modelo é selecionado dedutivamente, é muito mais provável que corresponda ao contexto, conteúdo e objetivos para cada aula. Portanto, a eficácia do ensino é considerada alta. Adicionalmente, a maior parte dos modelos de ensino têm suporte acadêmico, teórico e científico, o que apoia a sua eficácia na promoção de determinados resultados e objetivos de aprendizagem. A investigação e evidência teórica também permite que os professores tenham acesso a um conjunto de modelos adequados e adaptados ao diversos contextos e ambientes da EF (Metzler, 2011).

Os professores têm a oportunidade de tomar um conjunto de decisões informadas em todas as fases e etapas da criação de atividades, desenvolvimento de objetivos e abordagens pedagógicas. Um modelo de ensino adequado deve incluir diversas formas dos professores saberem se o modelo que utilizam é adequado e se funciona com a turma e alunos, de forma a potenciar e a desenvolver as suas aprendizagens – assim, um modelo de ensino deve oferecer aos professores a possibilidade de *feedback* das próprias práticas, abordagens e conteúdos.

Um modelo baseado na abordagem considera as descrições dos professores e alunos em termos dos comportamentos, papéis, decisões e responsabilidades esperados, o que resulta numa maior transparência e clareza na turma. Os modelos de ensino devem ser flexíveis, passíveis de mudança, que permitam aos docentes adaptar os modelos às necessidades únicas, específicas e particulares dos alunos e do seu contexto escolar. Igualmente, devem reconhecer a capacidade dos professores em tomar decisões baseadas nos conhecimentos, experiência e contexto (Metzler, 2011, p.12).

Outra vantagem envolve o modelo permitir o estabelecimento de prioridades no domínio da aprendizagem, que podem incluir três domínios possíveis:

(a) o domínio cognitivo – recordações, memórias, factos, conceitos de aprendizagem e capacidade de tomar decisões, que se reflete nas respostas escritas a testes, por exemplo;

(b) o domínio psicomotor que inclui a aprendizagem do movimento grosso e fino, que se observa através dos movimentos;

(c) o domínio afetivo que inclui os sentimentos, atitudes e interações sociais, bem como percepções de si mesmo, que em contexto de EF se pode manifestar no desempenho nas modalidades desportivas (ex., capacidade de lidar com as emoções quando se perde um jogo). O professor procura no seu modelo incluir uma forma dos alunos desenvolverem os domínios supramencionados (Metzler, 2011, p.19).

Igualmente, a definição de um modelo providencia um tema instrucional, pois representa uma ideia de aprendizagem e de ensino da disciplina. O tema central e a sua ideia e a forma de operar tanto dos alunos como dos professores. É fundamental que ideias e temas diferentes exigem modelos, padrões de planeamento, tomadas de decisão e atividades de ensino diferentes.

Um modelo promove diretamente padrões específicos e resultados de aprendizagem. Assim, os professores devem usar uma variedade de modelos ao longo de um período de tempo para cobrir todos os tipos de resultados de aprendizagem que atualmente definem um programa eficaz de instrução de EF. Ainda no que toca à implementação, Metzler (2000) sublinha que é fundamental considerar os seus processos específicos e subjacentes bem como o seu impacto nos alunos.

Os modelos de ensino aplicados ao longo da PES foram: o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

O MID desenvolvido e implementado por Rosenshine (1979) defende que o professor é o centro das decisões do processo de aprendizagem e ensino e na inclusão dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011).

Nascimento et al. (2009) propõem que o controlo e monitorização das atividades é realizada pelo professor sejam baseadas em estratégias de ensino formais e explícitas, com ênfase para a abordagem a modalidades mais técnicas, em que é necessário o professor explicar de forma clara e objetiva aos alunos, apesar de não imperiosa, mas sim proposta aos discentes, sendo considerado o modelo mais diretivo.

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

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

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

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

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

Segundo Costa et al. (2021), no início dos anos 80, o ensino em EF através de bases teóricas sobre a aprendizagem, recomendaram que as abordagens de ensino fossem menos centradas no professor (Chandler & Mitchell, 1990). Tal como Bessa et al. (2017) defendem, as abordagens pedagógicas centradas no professor têm repercussões diretas no desempenho, competências, capacidades e formação dos alunos, sendo que até à data as abordagens eram focadas no professor como o centro de controlo da disciplina, conteúdos e atividades.

Assim, Metzler (2011), sublinha que o MID centra a atenção no comportamento do professor como centro das decisões aquando do processo de ensino. Contudo, os alunos também devem estar envolvidos no seu próprio processo de aprendizagem – ou seja, o professor continua como líder do ensino e paralelamente os alunos estão mais envolvidos.

O professor no MID continua como o principal responsável por desenvolver os conteúdos da UC, as suas atividades desportivas, delineamento dos objetivos bem como gestão de sala de aula (Pereira et al., 2013). É um modelo que procura que o aluno entenda as regras da modalidade bem como que permita o desenvolvimento de saberes e conhecimentos, com a prática adequada das modalidades.

Podemos concluir que o professor controla as atividades que os alunos realizam em contexto escolar e que os alunos usufruem de um ambiente de aprendizagem estruturado em que participam ativamente nos conteúdos propostos pelo professor (Lopes, 2011). Os modelos que procuram colocar o aluno no centro da aprendizagem têm por objetivo o desenvolvimento de competências como a autonomia, trabalho de equipa, capacidade de resolução de problemas em contexto de EF.

O MED desenvolvido por Siedentop (1994), tem por objetivo de os alunos serem autónomos e responsáveis pelas suas aprendizagens, em que as atividades e conteúdos programáticos devem ser validados, autênticos, com significado para os discentes, estimulado a prática na área do desporto a curto, médio e longo prazo (Mesquita, 2012). É um modelo que providencia as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas características, fornecendo um contexto de aprendizagem que

estímulo o seu desenvolvimento desportivo competente (Siedentop, 1994). O modelo considera três domínios na sua abordagem. O domínio cognitivo, motor e sócio afetivo.

Assim, é um modelo específico de EF que possui algumas ideias do MAC e do Ensino por Pares (Siedentop, 1994). O MED defende que o ensino deve facultar aos discentes uma experiência desportiva verídica e educacionalmente positiva no contexto da EF como refere Siedentop (2000).

O MED tem três grandes objetivos desenvolver alunos desportivamente: competentes (domínio motor), literatos (domínio cognitivo) e entusiastas (domínio social).

A estimulação e prática de atividades motoras em contexto desportivo de forma realista e adaptada ao contexto de vida real, de forma a permitir que os alunos organizem as suas próprias experiências de aprendizagem. Este modelo pode ser utilizado de três formas. Primeiro pode ser utilizado para estimular os conhecimentos e capacidades desportivas, sendo o seu principal objetivo educar os alunos e indivíduos a nível desportivo, de forma a potenciar conhecimentos, saberes e habilidades de compreensão do desporto ao longo do ciclo de vida (Mesquita & Graça, 2009).

Siedentop (1998), organiza o modelo em seis características principais, que devem ser abordadas em contexto escolar. Essas características são: (i) Época desportiva; (ii) Filiação; (iii) Competição formal; (iv) Estatística; (v) Festividade e (vi) Evento culminante.

De acordo com Siedentop (1998), o MED procura estimular e desenvolver habilidades e competência física especializadas de cada modalidade (futebol, basquetebol etc), avaliar e ser capaz de concretizar um jogo a nível estratégico, participar num grau adequado à sua experiência e capacidade, distribuir responsabilidades na organização, planificação e administração da experiência desportiva, assumir liderança e responsabilidade no contexto desportivo, atingir juntamente com a equipa os objetivos comuns, considerar os rituais que concedem aos diversos desportos os seus sentidos individuais, aumentar a capacidade de tomar decisões lógicas sobre as múltiplas problemáticas existentes em contexto desportivo e desenvolver conhecimentos sobre arbitragem e treino, assim como se envolver voluntariamente no desporto fora da escola.

O MAC defende uma prática em grupos com mais de dois alunos, estimulando a interajuda, bem como a partilha de responsabilidades (Metzler, 2000). A aprendizagem cooperativa constitui um recurso fundamental em contexto escolar, estimulando um ensino inclusivo, participativo e motivante para os alunos e para os professores. Existem

vários estudos na comunidade académica que demonstram a eficácia da aprendizagem cooperativa (Johnson et al., 1998; Kagan, 1994; Moreira, 2011 citado pela República Portuguesa). A aprendizagem cooperativa estimula, ainda, o desenvolvimento de competências fundamentais no desenvolvimento Humano, tais como o sentido de cooperação e colaboração nos relacionamentos interpessoais.

Assim, o MAC pode ser definido como um conjunto de métodos que possibilitam a organização de um contexto de ensino em sala de aula, no qual seja possível os alunos terem diferentes papéis, que partilhem conhecimento entre si, bem como tarefas e estratégias que permitam que a mudança ocorra. Assim, o MAC desenvolvido por Johnson e Johnson (1986) assenta em cinco princípios fundamentais.

O primeiro princípio diz respeito à interdependência positiva; o segundo inclui a responsabilidade individual e de grupo; o terceiro princípio inclui uma interação estimuladora presencialmente; o quarto princípio assenta no desenvolvimento de competências interpessoais; e, por fim, o último princípio inclui a avaliação grupal e individual em todos os domínios do plano de ensino.

A organização das atividades numa perspetiva do MAC deve implicar a constituição de grupos de pequena dimensão heterogéneos da mesma turma, no qual os alunos têm funções específicas. As funções vão mudando, para que cada aluno tenha a oportunidade de assumir diferentes papéis de forma a desenvolver diferentes domínios: o sentido de responsabilidade individual com a participação de todos os alunos nas tarefas e atividades planeadas. Numa perspetiva cooperativa, os alunos podem inovar na sua forma de aprender, estar e agir através de diferentes métodos, sendo que a articulação curricular entre diferentes disciplinas é fundamental de forma a promover uma prática inclusiva.

Planeamento

O ensino pode ser considerado como uma área imprevisível, daí a sua grande necessidade de planeamento (Bento, 2003). Assim, o planeamento em contexto de ensino pode incluir uma diminuição da incerteza, principalmente para o EE; permite uma observação prévia do contexto de ensino; possibilita a simulação e diminuição de erros, bem como a previsão de um conjunto de fatores incertos; incentiva a comunicação entre a equipa de professores, e ainda, uma participação ativa por parte dos alunos, sendo que o planeamento promove a eficiência e eficácia do ensino (Januário et al., 2015). Bossle

(2002), refere que o planeamento do ensino é uma orientação para a ação do docente, que fornece direção e organiza a sua prática, de acordo com os objetivos propostos.

A comunidade académica e científica tem demonstrado que o planeamento resulta numa prevenção de comportamentos que não cumpram as tarefas em sala de aula. Permite uma melhor gestão de tempo durante a aula, bem como se reflete na eficácia do ensino (Januário, 1996).

Teixeira e Onofre (2009) afirmam que uma das principais dificuldades e desafios da PES em Portugal dos EE é o planeamento das aulas de EF. Assim, o planeamento assume um papel fulcral no desenrolar natural do processo de ensino e aprendizagem. No que toca à sua definição, Gomes (2004) defende que o planeamento é: “um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e seleção de estratégias e meios, que visa a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de Ensino-Aprendizagem, possibilitando melhores resultados e em consequência uma maior produtividade”.

Em relação à função do professor aquando do processo de planeamento, para Albuquerque e Castro (2015), envolve a preparação e orientação do seu processo, através da contínua capacidade de adaptação e flexibilidade, sem negligenciar o seu sentido evolutivo, reflexão ponderada e crítica dos processos subjacentes bem como a capacidade de resposta ajustada em tempo útil.

Previamente ao início do ano letivo, o núcleo de PES iniciou os trabalhos, analisando as Aprendizagens Essenciais, articulando o currículo e as decisões metodológicas do grupo de EF, que já haviam definido as modalidades a lecionar.

A análise das orientações centrais (Aprendizagens Essenciais) e locais (grupo de EF da EC) significa uma reflexão ponderada, considerando os resultados que os alunos deverão alcançar relativamente a capacidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores. Outro aspeto importante no planeamento no decorrer da PES relaciona-se com as condições materiais e infraestruturas da escola, realizando um levantamento das mesmas para a prática da disciplina de EF assim como o *roulement dos espaços*, não descurando a instabilidade devido à situação pandémica.

Em simultâneo com a análise, o planeamento avançou com a verificação do *roulement* dos espaços da escola e com as modalidades habitualmente selecionadas pelo grupo de EF para o ano letivo. Assim, o primeiro período foi planeado de acordo com o *roulement* disponível e os restantes foram planeados de acordo com a lógica dos anos anteriores, lecionados com restrições associadas à Covid-19. Até meados do primeiro

período o *roulement* foi divulgado a cada três semanas, deste modo foi apenas possível planejar para esse intervalo. Posteriormente, o *roulement* foi anunciado até ao final do ano, num princípio de rotatividade de três em três semanas, no que diz respeito aos espaços atribuídos. Pelas características individuais de cada espaço, permitiu que fosse logo efetuada uma seleção das modalidades planeadas em função dos mesmos. Este detalhe favoreceu as aprendizagens dos alunos, permitindo preparar os conteúdos com uma sequência lógica de acordo com as necessidades levantadas para a turma.

O tempo efetivo de aula de EF era bastante reduzido e resulta no escasso número de horas que o aluno exercita por semana. Existiram duas aulas por semana de 90 minutos, no 1.º e 2.º período apenas uma aula em que alunos equiparam e praticaram efetivamente as modalidades designadas no planeamento anual. Ainda, do ponto de vista da gestão do número de alunos por balneário, existiu a obrigatoriedade de cinco a seis alunos por espaço designado o que implicou uma rotatividade da turma (resulta em atrasos ao início de aula e implica o término mais cedo), reduzindo o tempo efetivo de prática.

A cooperação e coordenação constante com o OC no planeamento seguindo as orientações do ano anterior, facilitou o acesso a informações e relatos do ano letivo anterior, lecionado com restrições muito idênticas, existindo assim um ponto de partida para uma linha condutora numa perspetiva de continuidade e constante adaptação.

O planeamento pode ocorrer a curto, médio e a longo-prazo. O planeamento a longo-prazo ou anual, deve incluir os objetivos particulares da UC, presentes nos Aprendizagens Essenciais e devem apresentar os objetivos finais, a caracterização da turma, no qual são descritas as características e requisitos iniciais. Sendo também importante identificar alunos com necessidades educativas especiais.

O planeamento a médio-prazo, ou planeamento de período, pode ser desenvolvido através do Plano de Unidade ou Plano de Ensino. Este pode ser definido como um modelo de planificação por etapas e o Plano de Unidade de Ensino corresponde ao conjunto de aulas destinadas para a concretização dos objetivos definidos (Januário, 2017, p.114).

Considerando que o modelo de planeamento descrito é por etapas e depende de uma avaliação inicial, este ciclo pode durar entre 4 a 6 semanas – são avaliados diversos domínios (cognitivos, emocionais e motores) face aos objetivos traçados e ao programa nacional de EF; neste planeamento é desenhado o calendário anual, são descritos os materiais e recursos disponíveis tanto na escola como na comunidade, são esclarecidas as estratégias e abordagens aquando do desenvolvimento de atividades – aqui pode-se desenhar um calendário com as atividades, espaços, instalações, as competições existentes

a nível de desporto escolar, a forma como será realizada a avaliação, os seus critérios e linhas orientadoras (Januário, 2017, p.115).

Podemos afirmar que o planeamento constitui um recurso e ferramenta fundamental e imprescindível no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade, eficaz e adequado. Para o professor garantir a qualidade do ensino e providenciar um espaço favorável à aprendizagem, é fundamental planificar de forma organizada ao longo do ano letivo.

Planeamento Anual

O plano anual é como uma perspetiva e imagem global do que se pretende alcançar com o programa num determinado contexto, tempo e turma (Bento, 2003).

Desenvolver o plano de forma macro, requer profunda análise dos conteúdos programáticos das modalidades previstas a lecionar. Este aspeto associa-se também à análise cuidada do calendário escolar da EC, o plano de atividades da EC. Com efeito, Quina (2009) refere que a organização do planeamento anual implica considerar a organização dos objetivos por conteúdo programático pelas unidades de ensino. É importante considerar que não é possível prever todos os detalhes ao longo do ano (p.75). Adicionalmente, é essencial a flexibilidade no desenho curricular, de forma a ser possível uma aprendizagem situacional e significativa, bem como a retenção da aprendizagem alcançada durante o período escolar (Viciania & Mayorga-Vega, 2016).

No primeiro período, com o *roulement* divulgado a cada três semanas, com apenas uma aula prática efetiva por semana devido à rotatividade dos balneários, foram lecionadas duas modalidades, o basquetebol e a orientação de acordo com os espaços disponíveis. No segundo período, ainda com as mesmas rotinas, foi lecionado o voleibol e nas aulas sem possibilidade de os alunos equipar, foram lecionadas a dança e os jogos tradicionais, consoante as condições climáticas permitissem. No terceiro e último período, com alívio das restrições da pandemia, e com duas aulas práticas por semana, lecionaram-se a ginástica, o atletismo, o rugby e o badminton.

Com as limitações impostas pelo *roulement*, o planeamento das UD seguiu o método alternado. Segundo Viciania et al., (2016), nestes casos, as UD alternadas são uma boa solução para promover uma aprendizagem significativa em EF. Ensinar aulas alternadas, permite que os professores relacionem a aprendizagem, conscientizá-los sobre essas relações entre conteúdos e métodos em EF e ajudá-los a alcançar resultados autênticos e significativos.

As condições desportivas para a prática, a oportunidade de alternar durante o ano letivo os conteúdos a abordar e principalmente a colaboração e cooperação do grupo de docentes de EF foram uma oportunidade enquanto EE. Os espaços para lecionar relativamente recentes, também a quantidade de equipamentos/materiais disponíveis para a prática de ensino, proporcionaram condições favoráveis para todos os alunos e docentes.

As ameaças ao desempenho prenderam-se com as condições climatéricas e a situação pandémica. Ambas pouco previsíveis exigindo uma atitude preventiva e elaboração constantemente de planos alternativos.

Ainda assim, as aprendizagens dos alunos não ficaram comprometidas, uma vez que, os planos elaborados não foram sofrendo alterações ao longo do seu período de vigência permitindo cumprir na íntegra o planeamento.

Planeamento de Período e de Unidade Didática

O planeamento por períodos manteve-se com a mesma estruturação ao longo do ano, no entanto, o 3.º período já contemplava duas aulas por semana com possibilidade de os alunos equiparem.

Os professores de EF necessitam de ajustar a sua forma de lecionar aos objetivos que pretendem que o aluno alcance, utilizando formas progressivas do ensino, dos aspetos mais simples para os aspetos mais complexos (Viciano et al., 2018). Ao longo do percurso da prática pedagógica recorri à literatura apresentada de modo a desenvolver a minha prática letiva com os modelos estruturadas numa lógica do simples para o complexo, situações táticas (jogo) para a técnica de acordo com as necessidades evidenciadas no jogo. Simplificar o processo de ensino aprendizagem segundo este princípio visava a eficácia constante das aprendizagens dos alunos ao longo das unidades.

As UD estão associam-se ao planeamento, quer seja no planeamento período como no planeamento anual, uma vez que, as UD que se definem as estratégias do processo de ensino e aprendizagem para a prática pedagógica.

O modelo de estrutura da UD adotado pelo núcleo da PES corresponde ao proposto por Tannehill et al. (2013). É realizada uma caracterização do contexto, identificados os objetivos de aprendizagem, desenhado o processo de ensino e aprendizagem e elaborado o plano de avaliação. Tal como o plano anual, as UD não são documentos fechados, mas sim processos, passíveis de serem modificados de acordo com as necessidades observadas ao longo do ano letivo.

Foram definidas as necessidades de intervenção pedagógica de forma a atingir os objetivos para os três domínios da avaliação, sócio afetivo, cognitivo e psicomotor, de acordo aos requisitos apresentados pelos alunos nas avaliações diagnósticas.

Definidos objetivos, necessidades de intervenção, rotação dos espaços e as características físicas de cada espaço existentes na escola, estruturou-se a extensão e sequência de conteúdos (número de aulas previstas para cada UD e respetiva distribuição de conteúdos pelas mesmas), as metodologias, as estratégias de intervenção pedagógica e os três momentos da avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa). De seguida, seguiu-se a seleção de estratégias, ou seja, a forma como o professor aborda as matérias, modalidades e conteúdos programáticos vão resultar num estilo de ensino bem como de aprendizagem (Januário, 2017, p. 113). No desenvolvimento de estratégias de ensino também foi importante considerar os materiais, recursos e tempo disponível de forma a organizar cada aula.

Por fim, planear a avaliação é fundamental na estruturação da UD. Esta implica analisar a eficácia do planeamento da UD, de forma a verificar a sua realização. É também importante a definição dos critérios de avaliação bem como os momentos-chave de recolha de dados (Januário, 2017, p.113).

Devem-se definir as tarefas, exercícios e situações e a forma como o conteúdo é abordado; especificar as estratégias utilizadas em cada tarefa (os modos de organização, aprendizagem); incluir também os recursos e materiais necessários em cada unidade de ensino, desenvolver materiais de controlo do ensino como folhas de registo, grelhas de observação e autoavaliação (Januário, 2017, p.114).

Plano de aula

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

O plano de aula, segundo Castro et al., (2008) cit. Piletti (2001), é entendido como uma sequência de tudo o que vai ser desenvolvido num dia letivo, é a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de Ensino e Aprendizagem.

Os mesmos autores referem também a importância do plano de aula na prática pedagógica do docente. De modo a atingir os objetivos propostos para a aula e assegurar a uma boa organização, gestão do tempo e fluidez entre tarefas, é imprescindível a construção do plano de aula

Este materializa todo o planeamento realizado anteriormente e contribui para a eficácia e sucesso do processo ensino e aprendizagem. O plano deve estar em concordância com o definido na UD, garantindo um processo coerente, seguro e adequado aos alunos.

Cada aula contempla a elaboração do respetivo plano de aula. Trata-se de um planeamento a curto prazo, identificando os objetivos gerais e específicos, materiais e espaços, a organização metodológica, o tempo e as palavras chave.

Segundo Bento (1987), a organização da aula e a sua estrutura depende dos resultados de aprendizagem dos alunos, sendo que a aula é “o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor” (Quina, 2009, p.81). O modelo utilizado no planeamento de uma aula, é um modelo com três partes, ou seja, tripartido: a fase inicial, fundamental e final.

A parte inicial da aula, que corresponde no máximo a 1/4 da aula, dedicada à receção dos alunos e introdução da aula, seguindo-se e os exercícios de ativação geral. Na parte fundamental, que corresponde a maior percentagem da aula, é dedicado à introdução de novos conteúdos e/ou exercitar e consolidar os mesmos. A parte final da aula, dedicava especial atenção à reflexão dos conteúdos abordados e preparava a aula seguinte. Ainda nesta fase, era solicitado aos alunos para que o material fosse arrumado.

Realização

Após a elaboração do planeamento, surge o momento da condução do ensino. A realização corresponde a uma etapa de interação pedagógica, considerando que o professor coloca em prática o conteúdo planificado anteriormente de forma que os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem estipulados (Moreira, 2014). Para Rolim (2013), esta é uma tarefa que confere a validação da gestão e organização da aula, assim como a capacidade do professor em criar um ambiente favorável e benéfico, para que haja um desenvolvimento positivo e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Siedentop (1998) defende que um professor competente encontra um conjunto de recursos e formas para preservar os alunos motivados e empenhados ao longo do processo de aprendizagem e em relação aos objetivos estabelecidos, numa parte substancial de tempo. Assim, existem quatro dimensões durante o processo de ensino que devem estar evidentes e claras, tais como: a instrução, organização e gestão, clima e disciplina.

Dimensões de intervenção Pedagógica

É uma fase que abarca um conjunto de práticas de intervenção pedagógica como o questionamento, *feedback* e demonstração.

Instrução

A função do professor durante a aula é de ensinar os alunos durante a fase introdutória da aula, quando os exercícios propostos são explicados aos alunos, durante o processo de apoio e ajuda aos discentes estimulando o *feedback* dos alunos durante a realização dos exercícios e por fim, deve instruir no final da aula, numa ótica reflexiva sobre o desempenho e aprendizagens atingidas (Quina, 2009, p.91).

A instrução pode ser definida como um comportamento de ensino, através do qual o docente transmite conhecimento ao aluno e paralelamente o incentiva nas atividades e objetivos. Assim, o professor deve passar informações sobre como realizar uma determinada tarefa ou função, depois justificar a prática dos alunos, e, por fim, estimular os níveis de motivação e a sua estabilidade (Quina, 2009, p.91).

A instrução direta foi o modelo mais praticado na fase inicial.

Neste sentido, desenvolvê-la com os alunos, tem um impacto na forma como estes compreendiam e obtinham a informação e, posteriormente, realizavam as tarefas pretendidas (Graça & Mesquita, 2006). Este tipo de instrução tem por base o professor, que se assume como a figura central na aula. Por outro lado, implica que os alunos se mantenham passivos, ouvindo as indicações para de seguida realizarem a tarefa.

Este modelo foi preferencialmente aplicado no início do ano letivo, por conforto da minha parte e por falta de conhecimento e relacionamento com a turma, o que garantiu o desenrolar das aulas sem grandes interrupções, fomentando o tempo de empenhamento motor.

Numa fase inicial, os alunos demonstraram alguma dificuldade em compreender as tarefas solicitadas, talvez pelo excesso de informação ou pelo recurso a terminologia excessivamente específica (Arends, 2008). Adicionalmente, podem ter sentido obstáculos pela organização dos exercícios e metodologias, que muitas vezes eram demasiado complexas (por exemplo, rotação de filas). Após uma reflexão ponderada acerca de cada aula lecionada, conforme descrito na apreciação crítica da aula número quatro,

“Ainda tenho que me adaptar melhor à gestão dos espaços pelo número de alunos, é uma questão que devo trabalhar logo na fase da elaboração do plano” (23 de setembro, Ténis),

o processo de instrução foi simplificando, o que permitiu uma maior fluidez na aula, bem como uma melhor qualidade das aprendizagens dos alunos.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo procurou garantir mais conhecimento acerca das modalidades, transmitindo todos os conteúdos de modo a favorecer a aprendizagem e evolução dos alunos. Segundo Rosado e Mesquita (2011), a informação deve ser planeada e estruturada, de forma a cativar os alunos, criando condições para manter a atenção e o interesse nos exercícios propostos.

Quanto à condução da aula, posicionei-me sempre que possível em pontos estratégicos e círculo por fora dos espaços de prática de forma a observar a turma. Inicialmente esta questão era alvo de reflexão crítica numa perspetiva melhoria como apontado na aula número 16,

“Quanto à minha prestação, em algumas situações poderia melhorar a minha colocação, essencialmente quando o foco da minha intervenção se dirigia a um grupo apenas, mas de modo geral a colocação do espaço e a colocação de voz sinto que estive sempre de acordo com o expectável” (8 de novembro, Basquetebol).

A citação da aula número 16 contrasta, de forma positiva, com a da aula número 68, refletindo acerca da minha evolução enquanto docente, onde afirmo,

“Também o meu posicionamento no decorrer da aula, instintivamente, já surge de forma natural a circulação por fora dos espaços, tendo a turma maioritariamente no meu campo de visão.” (14 de junho, Badminton),

Segundo McGown (1991), os alunos aprendem mais a ver e fazer do que a ouvir. Nas demonstrações utilizei sempre que possível, os alunos como auxiliares, de preferência usando sempre o aluno que tecnicamente se encontra mais próximo daquilo que é a execução perfeita.

Quanto ao *feedback*, Schmidt (1993), defende que é um mecanismo de autocorreção e de reforço subjetivo. Assim, pode ser definido como uma reação verbal ou não verbal do docente sobre o desempenho do aluno, de forma a que seja capaz de atingir o objetivo de aprendizagem, no qual questiona o aluno como é que fez, para que seja possível a avaliação, descrição e correção do seu desempenho (Carreiro da Costa, 1995).

Adicionalmente, a informação que o aluno recebe do professor procura ajudar o aluno a desempenhar os exercícios de forma correta, eliminando o desempenho errado (Pieron, 1988). É assim uma variável importante na aprendizagem, pois é responsável por cerca de 25% da variância do nível de aquisições dos alunos (Bloom, 1971 citado por Quina, 2009). Quina (2009), mostrou que a evolução dos discentes que receberam *feedback* e devoluções do professor sobre o seu desempenho, evoluem e progredem academicamente.

Assim, os alunos recebem *feedback* sobre o seu desempenho através de informação e o reforço/motivação (Quina, 2009, p. 97). Por um lado, a informação permite a transmissão de uma mensagem sobre o desempenho motor dos discentes bem como os seus erros observados e maneiras de evitar e corrigir os erros. Por outro lado, o reforço e motivação, visa o incentivo para a prática e melhoria das aprendizagens.

Para terminar, a eficácia do *feedback* fornecido pelo professor depende do grau de saberes e conhecimentos das atividades desenvolvidas, do conhecimento dos próprios alunos bem como das capacidades percetivas dos alunos (Piéron, 1992). Portanto, o *feedback* implica a tomada de decisão do professor na fase de observação, diagnóstico e prescrição (Hoffmann, 1983 citado por Quina, 2009). Ou seja, primeiro observa-se a prestação do aluno e compara-se com a prestação desejada, sendo que a diferença corresponde ao erro do aluno; depois é realizado um diagnóstico sobre a natureza e importância do erro bem como uma compreensão das suas causas e naturezas. Depois no final, o processo decide a prescrição o aluno, bem como o seu tipo (Piéron, 1992).

Conforme mencionei na reflexão da segunda aula de basquetebol,

“A demonstração, o reforço positivo e os constantes feedbacks que procurei que fossem sempre constantes foram determinantes para o desenrolar da aula neste nível” (19 de outubro 2021, Basquetebol)

realça a importância sentida ao longo da PES acerca da emissão dos feedbacks e das suas consequências positivas.

A conclusão e encerramento da aula procura que o professor faça um resumo de forma clara e objetiva sobre a aula em que deve tocar em quatro pontos: primeiro deve fazer uma revisão da aula, dos seus conteúdos e objetivos; esclarecer as principais vulnerabilidades e dificuldades dos alunos observadas durante a aula bem como um plano de ação para as ultrapassar; adicionalmente o professor procura estabelecer uma conexão entre a aula decorrida e a aula seguinte. Assim, para terminar, os principais objetivos da

instrução nesta fase são de resumir os pontos mais importantes da aula bem como incentivar os alunos para a próxima.

Organização e gestão

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, o docente procura incluir indicadores no processo de aprendizagem que estimulem e permitam o desenvolvimento de um contexto de qualidade e que potencie as aprendizagens dos alunos, com uma melhor gestão de tempo, espaços e recursos materiais, bem como a formação de grupos para as dinâmicas de sala de aula (Quina, 2009, p.105). As funções de organização podem incluir uma melhor gestão de tempo em sala de aula, ao controlo de presenças e ausências dos alunos, à arrumação do material e no que toca às relações com os discentes: formação de grupo, organização dos grupos para arrumo de material e regulação dos deslocamentos.

De forma a estimular uma organização eficaz existem alguns pontos importantes a considerar. Em primeiro lugar, é fundamental a definição e treino das regras e dinâmicas de funcionamento de sala de aula tais como: o comportamento esperado nos balneários por parte dos alunos; a entrada e saída da aula; a colocação dos alunos no final de uma atividade e no início da próxima; colocar o material utilizado no local adequado; o deslocamento para os espaços da aula; as dinâmicas de aquecimento para a aula e por fim, é importante o comportamento ser adequado e específico a cada modalidade desportiva (Quina, 2009, p.107).

Uma das estratégias que recorri ao longo do ano letivo para estimular uma organização rápida e eficaz para comunicar com os alunos foi o recurso à distribuição dos mesmos pelas linhas, tal como ilustrado na citação de reflexão de aula lecionada à turma do 6.ºano,

“Tinha planeado recorrer sempre a linhas para gerir os alunos pelo espaço nos momentos de comunicar, no espaço interior foi igualmente possível manter a estratégia. Na minha opinião foi fundamental para marcar a posição e conseguir gerir os comportamentos” (3 de maio de 2022, Futebol)

Foi uma estratégia que se tornou rotina ao longo da PES pelos benefícios na eficácia do seu recurso.

Foi também importante investir pouco tempo na criação dos grupos, ou seja, os grupos devem ser os mesmos de aula para aula e idealmente, manter os grupos de trabalho ao longo de todas as aulas. Ou seja, é fundamental o desenvolvimento de rotinas de

funcionamento de forma a rentabilizar o tempo e minimizar as perdas de tempo desnecessárias, de forma a potenciar o tempo de aprendizagem o máximo possível. Este princípio esteve presente na minha prática e como referido na justificação da primeira aula de rugby,

“Os grupos vão se manter da UD de atletismo, uma vez que estão habituados a trabalhar em equipa e permite-me rentabilizar melhor a aula evitando dispensar tempo com formação de novos grupos” (31 de maio de 2022, Rugby)

Este foi outro do princípio organizativo adotado nas aulas lecionadas.

Outro ponto para promover uma organização eficaz passou por ser eficaz e despende pouco tempo na arrumação do material manipulável – antes da aula, o material deve ser colocado num local adequado e os alunos devem desenvolver o hábito de colocar os materiais no local certo no final dos exercícios.

Ainda, os alunos devem antes ou no final da aula no seu grupo arrumar os materiais transportáveis no local adequado, ou seja, o professor deve indicar onde é que os materiais são colocados, indicar os grupos de alunos que vão colocar o material num determinado local, o professor deve apoiar os alunos neste procedimento e por fim deve agradecer e elogiar os alunos pela contribuição do trabalho eficiente. O excerto de justificação de aula abaixo sobre as tarefas dos alunos relacionadas com o material, é disso exemplo:

“De modo a rentabilizar o tempo de transição das estações MCA para o início de aula de voleibol, os alunos ficam responsáveis de recolher e arrumar o material da estação em que terminaram a prática” (1 de fevereiro, Voleibol).

Esta estratégia surge na sequência da implementação do projeto de intervenção em que surge a necessidade de rentabilizar o tempo de transição entre a intervenção e o início da aula planeada.

No que toca à gestão do tempo de aula, implica por parte do professor organização para que esta decorra de forma fluída e com o menor tempo de paragem. Procura-se sempre que o tempo de empenhamento motor seja rentabilizado de modo a potenciar as aprendizagens dos alunos. No início do ano letivo, a turma apresentava diversos casos de atrasos e tempo superior ao estimado nos balneários. Nesta medida, e de acordo com o referido na justificação da aula número 15,

“aula iniciou com alguns atrasos devido ao tempo despendido por algumas alunas no balneário. Iniciei com uma conversa que incentive à reflexão por parte dos alunos acerca do comportamento em aula.” (4 de outubro, Ténis)

O assunto foi abordado diretamente com os alunos, através da sensibilização acerca das dificuldades que criavam pelos atrasos e que prejudica as aprendizagens. Ainda, foram informados que os atrasos se iriam refletir nas avaliações finais.

Ao longo deste percurso diversos ajustes e mudanças foram realizadas. Primeiro, a capacidade de lidar com imprevistos foi desenvolvida com base na experiência. Depois, o plano de aula foi sendo ajustado de acordo com a gestão dos espaços ou mesmo por fatores de difícil controlo. Citando a reflexão da aula número 21,

“No global, quanto à minha prestação, sinto satisfação pela capacidade de adaptar quando verifico que os objetivos não estão a ser cumpridos. Analisar o não cumprimento dos objetivos e adaptar no exato momento são duas dificuldades assumidas e com a experiência vivenciada durante as aulas, complementadas com a bibliografia pesquisada, começo a sentir maior conforto para controlar e modificar as diversas variáveis dos exercícios.”
(30 de novembro, Basquetebol)

Por diversas vezes, foi necessário adaptar ou ajustar o planeamento. À medida que a experiência foi aumentando ao longo da prática pedagógica, fui sentindo cada vez mais conforto para detetar, intervir e modificar o plano de aula.

Disciplina e Clima

Como refere Brunet (1992), o clima refere-se às perceções que os agentes de uma organização têm em relação às práticas existentes na mesma, sendo um forte influenciador das práticas e comportamentos dos diferentes atores que nele interagem.

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

O desenvolvimento de um clima positivo estimula e reflete-se num ensino mais eficaz, sendo facilitador da aprendizagem. O clima positivo pode se obter quando o professor é consistente nas suas abordagens e comportamentos, manifesta entusiasmo

quando comportamentos positivos e saudáveis são identificados, quando possui boas competências de comunicação bem como quando elogia os comportamentos dos alunos (Piéron, 1992), o que permite o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Durante todo o ano letivo procurei implementar dinâmicas que promovessem um clima agradável à aula e fosse motivador para os alunos. Senti que este pormenor foi se desenvolvendo na medida em que a relação aluno-professor era fortalecida e essencialmente foi mais notória aquando da aplicação de modelos de ensino como o MED.

Sarmiento et al., (1998), refere que o controlo da turma passa por uma variedade de condições relacionais que reflitam a conservação de comportamentos apropriados no contexto da aula.

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

Durante o percurso da PES, na turma que lecionei não se verificou qualquer comportamento inapropriado digno de registo. O estabelecimento de rotinas e a clara transmissão das regras, logo no 1.º período, revelou-se uma medida preventiva eficaz.

Implementação dos Modelos de Ensino

Considerando os modelos de ensino supramencionados, refleti sobre quais fariam mais sentido em cada modalidade. Assim, para as modalidades de basquetebol, badminton e orientação adotei as lentes do MID, visto serem as primeiras modalidades a ser lecionadas, ainda com bastante desconhecimento da turma e com reduzido número de aulas previstas. A adoção deste modelo prendeu-se com a fase embrionária da prática pedagógica da PES, associada ao desconhecimento da turma e contexto escolar, decidi adotar um modelo que deixasse confortável a lecionar. Verificou-se evolução nas aprendizagens dos alunos, no entanto, alguns casos de rotinas implementadas que resultaram em reduzidos índices de motivação em algumas aulas.

Na modalidade de voleibol, foi utilizado o MED, no qual se estruturaram 11 aulas. De acordo com os princípios deste modelo desenvolveu-se uma época competitiva formadas por seis equipas com cerca de quatro a cinco alunos organizadas por um treinador e capitão de equipa. Na fase inicial e final de cada aula, os treinadores reuniam

com o professor para prepararem os conteúdos a abordar em cada treino. Também, os capitães reuniam para que ser comunicado as regras e os quadros competitivos e outras questões organizativas. Cada equipa criou um grito de motivação e no final foram entregues medalhas de acordo com as classificações da época desportiva. Os grupos foram formados pelo docente de modo a equilibrar os níveis de aprendizagem, de diminuir a probabilidade de comportamentos disruptivos e para potenciar a competitividade. O clima competitivo foi agradável e fez-se notar ao longo das aulas, com notória motivação dos alunos para o desempenho das suas funções demonstrando sempre um sentido apurado de afiliação. A evolução das aprendizagens ao nível de jogo foi notória, revelando, assim, uma estratégia acertada quanto ao modelo de ensino.

No que diz respeito à ginástica acrobática, adotou-se a ótica da aprendizagem cooperativa, em que os grupos de voleibol transitaram, com ligeiros ajustes, para esta modalidade. Nesta transição houve uma especial análise à homogeneidade entre os grupos de modo a responder às características da modalidade. Houve a preocupação no equilíbrio de géneros e de forças de modo a cumprir com as diferentes funções de base, volantes e ajudas. As equipas receberam o material didático fornecido pelo professor, ao que tiveram de trabalhar nas suas coreográficas de grupo em cooperação e interajuda através do treino de técnicas – aqui podemos observar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

Finalmente, no atletismo foi adotada a lente do MID e do MED – ou seja, considerou-se o MID com recurso às características do MED para a gestão de equipas, estratégias e definição de funções. A vertente abordada foi a corrida de estafetas, modalidade coletiva do atletismo, citando a justificação da aula número 53,

“Os grupos de trabalho mantêm-se os mesmos do período anterior uma vez que estão equilibrados e de modo a manter as rotinas competitivas” (21 de abril, Atletismo)

de modo a rentabilizar o tempo de empenhamento motor e os princípios do modelo de ensino para o desenvolvimento competitivo da aula. A turma, de modo geral, salientou alguma desmotivação pela estratégia de manter a mesma formação de grupos. Esta constituição de grupos já acontecia desde o 2º período.

Observamos, assim, uma variedade de modalidades bem como de abordagens de ensino, sendo fundamental a existência de modalidades individuais e coletivas, da adaptação dos modelos para cada modalidade bem como desenvolver um conjunto de recursos, técnicas e estratégias variadas e diversificadas.

Avaliação

A avaliação constitui um processo de recolha, registo, interpretação de um conjunto de informações acerca do avanço e progresso dos alunos no que toca à aquisição de conhecimentos e capacidades (National Council for Curriculum and Assessment [NCCA], 2007, p.7), segundo determinados critérios de forma a elaborar um plano educativo que estimule e potencie as aprendizagens dos alunos (Sánchez, 1996 citado por Quina, 2009, p.117). O seu principal objetivo é constituir um processo contínuo e integrado, que regula e orienta a prática pedagógica, uma vez que permite aos alunos ajustar o seu desempenho ao que é pretendido, contribuindo, assim, para a sua evolução. Contudo, o processo de avaliação é apenas eficaz e eficiente se for realizado de uma forma estruturada, consciente e fundamentada (Gonçalves et al., 2016).

De acordo com Bento (1987), o processo de aprendizagem encontra-se orientado para que os objetivos definidos sejam cumpridos e alcançados. Todavia, os resultados obtidos pelos alunos dependem do próprio processo de ensino, variáveis do professor e das variáveis do aluno. Os resultados obtidos podem se definir como o produto de ensino, que é a curto ou longo prazo.

Alguns autores defendem que a avaliação constitui a principal dimensão do desenvolvimento académico, com múltiplos desafios, pouco unanimidade, validade contestável e pouca capacidade de mudança (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Penney, 2013). A avaliação é parte integrante do processo de instrução, sendo fundamental no seu desenvolvimento, sendo indissociável do processo de ensino e aprendizagem.

Existem, portanto, três modalidades de avaliação:

(a) diagnóstica – implica uma avaliação inicial das capacidades dos discentes num determinado tempo em relação a determinados conteúdos ou temáticas; durante a PES foram realizadas avaliações diagnósticas para as UD que os alunos já abordaram em anos anteriores. Segundo Gonçalves et al., (2016), a avaliação diagnóstica simplifica a atividade do professor, pois possibilita obter a informação apropriada, que consequentemente permite que as decisões necessárias sejam tomadas e que estejam em linha com as necessidades dos discentes. Assim, é possível alcançar o sucesso escolar dos discentes. Esta forma de avaliação procura verificar o desempenho dos alunos, identificar o nível geral e individual para auxiliar a planificação e definir o ponto de partida das matérias.

(b) formativa – que procura recolher informações sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo que procura melhorar a aprendizagem. De acordo com Ribeiro (1999) a avaliação formativa pretende apurar o estado de desenvolvimento do aluno ao longo da UD, verificando que dificuldades apresentam e estratégias para as colmatar. A valorização das evoluções dos alunos é uma oportunidade no processo avaliativo. Os alunos evoluem em ritmos diferentes, no entanto, durante toda a transmissão de conteúdo deverão demonstrar empenho em melhorar.

(c) sumativa – é considerada como uma avaliação pontual, que ocorre no final da UD e procura determinar o nível de domínio do aluno em relação aos blocos temáticos e compreender se os objetivos definidos foram alcançados (Simões et al., 2014). No que concerne aos tipos de avaliação, destacam-se dois tipos: o criterial ou normativa. A avaliação criterial procura posicionar o aluno em relação a uma conquista de aprendizagem e não a um objetivo; e a avaliação normativa é quando existe uma comparação com o resto da turma (Simões et al., 2014), a avaliação sumativa, efetuada no final das UD. Esta não deve contemplar apenas um momento para enquadrar os alunos devendo, isso sim, ser entendida como um meio para se estudar determinada realidade, tudo para que se possam efetuar ajustes futuros, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Rosado & Colaço, 2002). A avaliação sumativa, tem como principal finalidade classificar os alunos individualmente, consoante os três domínios da avaliação. Assim, no processo de avaliação sumativa, temos por base os critérios de avaliação definidos pelo GDEF da Escola secundaria de Penafiel.

No processo de avaliação, estão presentes três domínios da avaliação em EF, designadamente: o domínio cognitivo, em que se insere a capacidade de compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos; o domínio psicomotor, que compreende as competências da ação; e o domínio socio-afetivo, referente às atitudes e valores dos alunos.

Segundo Quina (2009), a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos, ou seja, das suas aprendizagens ao nível motor, cognitivo e sócio afetivo, que resulta da interação entre o professor e o aluno no contexto de ensino. Aquando do planeamento da avaliação é essencial considerar alguns pontos-chave: definir a finalidade da avaliação e os seus objetivos; desenvolver referenciais de avaliação ou critérios de avaliação; selecionar um conjunto de instrumentos de avaliação; desenvolver os conteúdos e testes de avaliação e as suas modalidades de avaliação (Quina, 2009, p.118).

No que diz respeito aos objetivos da avaliação, o professor procura analisar para diagnosticar, ou seja, definir e compreender certos indicadores ao nível dos domínios já supramencionados – definida como avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica pode emergir de três formas: pode ser realizado um diagnóstico global para determinar o nível geral motor dos alunos, considerado os objetivos gerais da UD – incide sobre características somáticas, nível de execução, capacidades fundamentais, técnica desportiva, motivação, interesse pela prática desportiva e diferentes modalidades bem como a condição física geral.

Depois, um diagnóstico particular ou específico, pode ocorrer quando existe necessidade, de compreender a fase da aprendizagem, de forma a definir os níveis de desempenho dos discentes que permita desenvolver e estimular determinados conteúdos. Por fim, o diagnóstico inicial pode implicar também identificar as vulnerabilidades dos discentes, de forma a desenvolver respostas de superação (Quina, 2009, p.118).

Outro dos objetivos da avaliação é analisar o prognóstico dos discentes, que é apenas possível com o entendimento das capacidades e competências dos discentes, bem como das suas principais dificuldades, interesses e motivações. A avaliação também pode ser uma forma de motivação dos discentes durante o processo de aprendizagem, pois permite perceber as dificuldades e vulnerabilidades iniciais bem como as potencialidades, para mais tarde comparar o progresso dos alunos e demonstra que o professor tem um olhar atento ao seu processo de ensino. É importante que o professor esteja constantemente a analisar os comportamentos de aprendizagem, para que os dados recolhidos sejam os mais confiáveis e detalhados possíveis. Por fim, a avaliação também procura classificar os alunos, sendo o sistema de classificação organizado numa escala de 0 a 5 ou 0 a 20. A classificação deve ser uma forma de incentivo para o crescimento do aluno em contexto escolar.

Os referenciais de avaliação dizem respeito ao desenvolvimento de um padrão referencial que possibilite a comparação do processo de aprendizagem do próprio discente ou com a turma no geral. Quina (2009) defende que pode existir uma avaliação por referência relativamente à norma ou ao critério.

Assim, o processo de avaliação por norma implica uma comparação com os resultados médios da população. Enquanto que a avaliação por critério pode implicar uma comparação com os resultados do próprio aluno em testes e provas realizadas previamente, o que observa o crescimento académico e progresso autonomamente ao grupo. E outro tipo de avaliação por critério implica a existência de um critério ou

referencial de comparação dos resultados obtidos pelo próprio numa determinada prova ou a definição de um critério anteriormente o que corresponde aos objetivos de aprendizagem definidos no planeamento da UC, que salienta e valoriza o próprio percurso do discente para alcançar o objetivo proposto (Quina, 2009, p.120).

No que concerne os princípios gerais do processo de avaliação, Quina (2009) destaca três. O processo de avaliação deve ser metódico e sistemático, pois é um processo contínuo e dinâmico que integra três fases: a planificação, realização e avaliação. A avaliação é fundamental porque de acordo com os resultados obtidos em sala de aula é que se inserem e introduzem as mudanças necessárias na planificação e realização. Por isso, é fundamental que a avaliação seja continua no tempo de forma a que as mudanças necessárias sejam realizadas e ajustadas em período real. O segundo ponto de destaque durante o processo de avaliação é que deve estar integrada no próprio processo de aprendizagem. Ou seja, constitui uma fase do processo de ensino. Por isso, reforça-se a ideia da recolha de informação, já supramencionada, que pode envolver a aplicação de provas que são integradas com o desempenho dos alunos. Por fim, o terceiro ponto do processo de avaliação implica a utilização de meios adaptados para o objeto de avaliação (Quina, 2009, p. 121).

Os instrumentos de observação no processo de aprendizagem procuram promover a aprendizagem dos alunos. Logo, durante a fase de avaliação formativa, a observação das tarefas e atividades propostas em aulas é adequado, apesar de nem sempre seja realizada por parte dos alunos de uma forma estabelecida e estruturada (Neves & Ferreira, 2015). A observação é uma técnica de recolha de dados válida, que se encontra integrada no processo de aprendizagem e que possibilita o reconhecimento de vulnerabilidades e dificuldades na aprendizagem dos alunos e permite compreender as necessidades dos alunos (Neves & Ferreira, 2015). Portanto, a observação permite compreender o processo subjacente à aprendizagem dos alunos, no qual existe uma necessidade de planeamento, organização dos instrumentos com critérios ou linhas orientadoras observáveis nos comportamentos dos alunos aquando da realização de uma atividade ou tarefa (Ferreira, 2005). Dentro da observação, as listas de verificação e as grelhas de observação são os instrumentos que permite compreender e recolher as informações mais fidedignas.

Por um lado, a lista de verificação é constituída por um conjunto de comportamentos observáveis que o professor visa avaliar durante a realização da tarefa, sendo que o professor regista os acontecimentos observados durante a tarefa (Neves & Ferreira, 2015). A observação apresenta um conjunto de vantagens como a não

interrupção das aulas, sendo que por meio da observação é o professor que identifica os erros e as dificuldades, sendo fundamental o professor desenvolver competências de observação (Blasquez, 2011 citado por Darido, 2012).

Este processo na fase inicial da PES desenvolvia-se com bastante dificuldade em observar e registrar as classificações de todos alunos na mesma aula. Com a prática e desenvolvimento profissional, esta tarefa sistematizou-se e tornou-se num processo menos complexo como mencionado na apreciação crítica da aula,

“Nesta aula, talvez pela experiência adquirida, consegui avaliar todos os alunos na totalidade dos critérios” (19 de maio, Atletismo).

Adicionalmente, apresenta como vantagem a sua fácil e rápida aplicação, pois basta assinalar os comportamentos observados na lista dos itens. O instrumento pode também ser utilizado pelo próprio aluno durante a sua autoavaliação, sendo necessário apenas o ajuste da linguagem e das instruções do instrumento (Ferreira, 2018).

No que concerne as grelhas de observação, é igualmente constituído por um conjunto de comportamentos que o aluno deve fazer durante a tarefa, que permite relatar o comportamento observado no contexto desportivo (Neves & Ferreira, 2015).

Assim, os instrumentos de avaliação durante a observação permitem identificar erros e vulnerabilidades dos alunos, o que possibilita a intervenção pedagógica precoce estimulando o seu sucesso e crescimento. Os instrumentos devem estar combinados com o questionamento aos alunos sobre as suas dificuldades (Santos, 2016). Através da observação, o professor consegue identificar e reconhecer as vulnerabilidades e necessidades dos alunos, permitindo também observar o crescimento e evolução de cada aluno ao longo do ano letivo (Ferreira, 2018).

Segundo Silva et al., (2012), a avaliação em EF deve ter um carácter participativo, com ênfase nos aspetos qualitativos e quantitativos abordados, no processo de aquisição de conhecimentos e competências. O processo de avaliar emergiu como um dos maiores desafios até ao momento pela sua complexidade e sentido de justiça.

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Muitas vezes a avaliação é conceptualizada pelos professores como uma mera atribuição de notas, que resulta na atribuição de rótulo, que não potenciam ou orientam a prática dos alunos, nem vai de encontro às suas necessidades específicas de aprendizagem (Simões et al., 2014).

No decorrer da prática pedagógica, recorri à avaliação diagnóstica para as modalidades que a turma já teve contacto em anos anteriores. Esta ferramenta aplicada por observação segundo uma lista de verificação definida pelo núcleo de PES permitiu-me verificar de modo geral o nível da turma nas respetivas modalidades e identificar casos específicos de desvios acentuados nas aprendizagens.

A avaliação formativa esteve sempre presente em todas as aulas. No final de cada aula era registado no ficheiro de planeamento geral a respetiva classificação observada (de D- a A+) e descrito algumas notas individuais de relevo. Esta observação não se apresentava tão detalhada quanto a avaliação diagnóstica e sumativa.

A avaliação sumativa foi aplicada por observação segundo grelhas de observação e com critérios definidos pelo núcleo da PES e adaptados a cada turma de acordo com o contexto. Esta adaptação visava não prejudicar as classificações dos alunos em função de uma uniformização de critérios descontextualizados.

Pelo exposto, podemos observar que a avaliação tem múltiplas vantagens como orientar e apoiar o processo de aprendizagem dos alunos; fornecer informação e conhecimento aos docentes sobre a eficácia do ensino e do plano curricular desenvolvido; ajudar no processo de decisão sobre a evolução dos discentes no processo de ensino bem como providenciar um conjunto de certezas sobre a aprendizagem dos discentes bem como os responsáveis durante o processo educativo (Costa & Ferro, 2021). Através destes objetivos é possível providenciar um ensino de qualidade em EF aos alunos, focando na aprendizagem dos alunos e não na atribuição de rótulos por classificação. A avaliação guia os passos futuros dos professores de EF, o que contribui para o desenvolvimento de programas e conteúdos mais adequados e ajustados às necessidades dos alunos e acima de tudo, promovendo o seu sucesso escolar (Araújo, 2017, p.146).

Participação na Escola e Relação com a Comunidade

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

O Desporto Escolar é o sector da vida escolar em que são criadas oportunidades para ação orientada e organizada, para atividades autónomas e espontâneas, para competições intra e inter escolas e fomento e desenvolvimento de talentos (Bento, 1989).

O Desporto Escolar tem vindo a ocupar um espaço cada vez mais importante no panorama escolar. É uma oportunidade extra para uma camada considerável da população discente praticar desporto (Santos, 2009).

Devido às restrições impostas pela pandemia Covid-19, as nossas oportunidades de participação em várias atividades escolares foram escassas. Diversas atividades organizadas habitualmente pelo grupo de EF ficaram por se realizar.

Atividade Realizadas

As funções do professor de EF são complexas e diversificadas, que ultrapassam a preparação e planificação das aulas ou a sua condução. Portanto, a tarefa e função do professor ultrapassa o micromundo das aulas formais que ocorrem nos campos de jogos ou no ginásio e implica o envolvimento em tarefas no enquadramento da escola como organização bem como na escola enquanto comunidade (Crum, 2017).

Assim, Crum (2017) sublinha a importância da reconceptualização do principal objetivo da EF, sendo que ultrapassa a melhoria da aptidão física ou das capacidades físicas dos alunos, para que a disciplina de EF possa sobreviver no contexto escolar.

Portanto, para compreender a participação dos professores de EF no contexto e sistema escolar, é importante compreender as dinâmicas do clima da escola e da região e quais as influências que exercem sobre a participação dos docentes na vida escolar.

No que diz respeito às dificuldades na implementação das atividades planeadas e realizadas, envolveu o desenvolvimento e execução das atividades escolares habituais e no calendário escolar, devido à pandemia Covid-19.

De seguida, serão descritas as atividades realizadas durante o ano letivo na EC.

Dia Europeu do Desporto Escolar

O Dia Europeu do Desporto Escolar, decorreu no dia 24 de setembro de 2021 e contemplou uma caminhada nas intermediações da EC, o parque do Sameiro. Uma atividade de baixa complexidade organizativa, mas fundamental para desenvolver a nossa relação com a comunidade e essencialmente com o grupo de EF. A organização, a definição de percurso e acompanhamento das turmas foram as tarefas que prevaleceram. As turmas que participaram foram as que o respetivo horário correspondia à aula de EF.

Corta-mato da escola

O Corta-mato realizou-se a 5 de novembro no período da manhã. Considero a atividade que exigiu um grau de complexidade organizativo mais elevado, que implicou

a colaboração na organização da logística inerente, secretariado, montagem e gestão dos percursos dos diferentes escalões. Por questões de logística, o percurso foi montado no mesmo dia da prova obrigando à comparência dos docentes e núcleo da PES na escola antes do horário habitual.

Corta-mato da Coordenação Local do Desporto Escolar (CLDE)

O Corta-mato da escola apurou os alunos com melhor desempenho para a participação do corta-mato CLDE em que participam todas as escolas de região Tâmega e Sousa. Este evento decorreu no 16 de março, durante a manhã, no circuito de Lousada. A participação neste evento concentrou-se na logística para os alunos da EC. As tarefas para a prova tiveram início um dia antes do corta-mato e continuaram no próprio dia. O meu papel envolveu desde a preparação de equipamentos, dorsais, lanches e transporte. Este evento, por ser muito próximo da minha zona de residência, teve uma motivação especial.

Visita de Estudo

No dia 22 de fevereiro, juntamente com o professor OC, acompanhei as turmas do 10.º ano numa visita de estudo ao teatro para assistir à peça de teatro “Farsa de Inês Pereira” de Gil Vicente, representado pela companhia de teatro “O Sonho” em Perafita – Matosinhos. Esta visita foi realizada no âmbito da disciplina de Português, pelo que, a minha função foi essencialmente de controlo, de forma a garantir o normal funcionamento da atividade. Considero a atividade bastante interessante, uma vez que atividades fora da escola é possível o aprofundamento das relações pessoais entre discentes e docentes.

Mega Sprint

O Mega Sprint, realizou-se no dia 24 de março (período da tarde), na EC, tendo sido organizado pelo grupo de EF. Esta atividade decorreu como inicialmente previsto, num ambiente de participação e competição saudável e de boa disposição por parte de todos envolvidos.

As provas foram divididas e organizadas entre o *sprint*, salto e lançamento na pista exterior da escola, enquanto que a prova do quilómetro foi efetuada na pista de atletismo exterior da escola, junto ao campo sintético. A minha função neste evento resume-se ao nível organizativo, mais especificamente na anotação de resultados e de “speaker” da prova para as comunicações, convocatórias e entrega de prémios.

Torneio de Voleibol

No dia 7 e 8 de abril realizou-se o Torneio de Voleibol 4x4 (mistos) na EC, dinamizado e organizado pelo grupo de EF. O evento destinou-se aos alunos do 3.º ciclo

no primeiro dia e para os alunos do secundário no segundo dia. Nesta atividade os trabalhos iniciaram-se antes do horário habitual da manhã. Iniciamos pela marcação dos campos, montagem dos sistemas de som e preparação das medalhas. No decorrer dos jogos, foi-me designado um campo ao qual fiquei responsável pela supervisão dos resultados e comunicação dos mesmos à mesa de controlo. Foram dois dias bastante desgastantes, com bastante participação no torneio e elevados níveis de exigência para que os horários fossem cumpridos, de forma a promover o bom funcionamento torneio.

Evento anual

O evento anual do núcleo da PES da UMAIA culminou com a semana desportiva da EC. Esta foi realizada na semana de 2 a 6 de maio, destinado à participação de todos os alunos da escola de acordo com horário da respetiva aula de EF.

A atividade envolveu uma modalidade diferente em cada dia da semana: golfe, treino funcional, *fitness* (*jump*, ioga e *yourfit fight*) e danças (dança contemporânea e hip hip).

Nesta semana, a quinta-feira foi destinada ao nosso evento anual, assim, organizámos um dia com modalidades associadas ao *fitness* com o apoio disponibilizado por ginásios da região que forneceram material e instrutores. Contámos com a participação de 18 turmas do ensino secundário e 13 turmas do 3.º ciclo de escolaridade.

Esta decorreu como inicialmente previsto, num ambiente de participação saudável e de boa disposição por parte de todos envolvidos. Foi um evento trabalhoso pela logística envolvida (ex.: transporte e requisição dos materiais e equipamentos externos). Esta atividade foi percebida e sentida por parte dos alunos com grande entusiasmo.

Aula de Educação Sexual – pisar o risco

No dia 31 de março fui responsável por orientar uma aula de educação sexual, na EC, à turma que me estava atribuída do 10.º ano de escolaridade. A EC, de acordo com o DL n.º 60/2009 de 6 de agosto, elaborou o seu Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual, que se caracteriza por atividades com o objetivo de desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade. A atividade denominada de “Pisando o Risco” procurou sensibilizar para a temática da violência nas relações de intimidade. Esta atividade surge de modo a rentabilizar o tempo numa aula em que os alunos não equipam e que as condições climáticas não permitem atividades exteriores. Assim, constituiu uma temática completamente díspar do que estou habituado a lecionar, no entanto, senti-me bastante confortável e foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora.

Seminário

O núcleo da PES está a desenvolver projeto de intervenção, *Family in Move*, em parceria com a UMAIA. O grande objetivo foi explorar o nível de importância que é atribuído a um estilo de vida ativo, à aptidão física e à coordenação motora, dentro do seu círculo, assim como, a influência da implementação de um programa de treino de oito semanas na coordenação motora do aluno. O projeto teve uma intervenção de oito semanas após a realização dos testes práticos *Motor Competence Assessment* e o envio de questionários, dirigidos aos pais e aos alunos. Os resultados obtidos foram apresentados em Seminário aberto à comunidade escolar, em especial às turmas que intervieram e ao grupo de EF. Este evento aconteceu no dia 03 de junho pelas 14 horas.

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

A escola é, sem dúvida, um local de aprendizagem, no qual se vivem experiências enriquecedoras. Procuro transmitir os conteúdos programados e planificados, no entanto, a componente pessoal enquanto professor também deve ser desenvolvida nos alunos, a fim de contribuir para a formação de futuros cidadãos conscientes, cumpridores e competentes. No fundo, procurei marcar e influenciar a vida dos alunos, pelas aprendizagens e experiências partilhadas.

Através do fazer aprender para lá da aula, foi possível conhecer o contexto de cada aluno fora da escola e interpretar os seus comportamentos na aula, indo de encontro do que refere Marcon et al. (2012): quanto maior for a proximidade e o conhecimento do contexto de vida dos alunos, mais elementos os futuros professores dispõem para planear, implementar e gerir as suas práticas, quanto para alcançar diferentes objetivos, seja da disciplina de EF para os alunos, seja dos alunos para com as aulas de EF.

Também, o desenvolvimento de projetos para a comunidade escolar tem impacto direto na minha experiência e atuação abrindo portas para uma maior socialização com a comunidade escolar. O Projeto de Intervenção “Family in Move” articula-se diretamente com a família dos alunos e com os colegas de EF, quer seja pelos questionários preenchidos pelos pais (envolvendo-os e consciencializando-os na temática) como pela participação dos Professores no seminário organizado pelo núcleo da PES. Os resultados e a conclusão apresentados vão de encontro a que o professor pode ser um agente na mudança de comportamentos, evidenciando aos alunos, famílias e restante comunidade educativa a importância da prática de atividade física e o impacto direto na saúde dos mesmos.

Ao longo deste ano, percebi a importância de pequenos gestos e atitudes que podem marcar a vida dos alunos de uma forma significativa. Através de simples conversas ou conselhos, consegui transmitir um conjunto de valores fundamentais para que possam ser profissionais íntegros e cumpridores no futuro, e, acima de tudo, para que se tornem seres humanos com um conjunto de bons princípios e boas práticas profissionais e pessoais.

Os professores de EF assumem uma grande responsabilidade pois têm um grande impacto no crescimento dos alunos, pela sua posição privilegiada, que resulta da proximidade contante com os seus alunos.

Assumimos como principal objetivo, desenvolver o espírito de grupo, através dos jogos em equipa e através dos exercícios estruturados ao longo das modalidades. Ao mesmo tempo, os alunos desenvolvem outras capacidades, através do cumprimento de regras, respeito e *fair-play*, dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, conseguem enquadrar e integrar na sociedade ao qual se encontram inseridos. Como professor foi primordial nas minhas intervenções, criar uma imagem positiva bem como constituir um exemplo para todos os meus alunos.

Ao longo do percurso da PES, foi possível apreender e compreender a importância de ser professor e, também, as responsabilidades inerentes. Acredito que o êxito e sucesso de um professor surge pela relação desenvolvida com os seus alunos. Esta parece-me ser a base para a transmissão de conhecimento. Ao longo do ano são proporcionadas inúmeras oportunidades de conviver com os discentes e restante comunidade escolar pelas atividades desenvolvidas pela escola favorecendo o envolvimento do professor no desenvolvimento dos laços de amizade com o aluno.

Socialização Profissional e Institucional

O processo de integração no grupo de EE no contexto escolar é de destaque, no qual existiu um sentido de identidade com a escola, o desenvolvimento de boas relações interpessoais com a direção da escola, dando principal foco ao grupo de EF que continuamente apoiou o processo de integração, apelando ao bem-estar e ajustamento.

A comunidade escolar coopera ativamente nos últimos anos na realização da PES dos EE, o que facilita a integração e socialização entre ambas as partes. Adicionalmente, os alunos já estão familiarizados com a presença de EE, promovendo uma rotina habitual na escola e nas suas aulas. É de sublinhar que a criação de um bom ambiente na

comunidade de ensino e aprendizagem tem sido uma preocupação das escolas na última década (Alarcão & Tavares, 2003).

As atividades e a socialização profissional são uma oportunidade para o EE de se integrar e incluir no contexto escolar, descobrir a sua organização, bem como o seu funcionamento e o trabalho dos professores que na mesma lecionam (Lima, 2008).

No entanto, o relacionamento praticamente inexistente com os restantes docentes é um aspeto negativo. A escola acolhe um elevado número de docentes, cerca de 85, pelo que aliado ao facto de ser um ano importante e com diversas tarefas em curso, resulta numa dificuldade em conhecer e socializar com docentes de outros grupos escolares. Na maioria do tempo de pausa estamos na zona das infraestruturas desportivas. Este pormenor limita-nos a relação pessoal com futuros colegas e vivências na comunidade escolar que neste momento se limitam ao grupo de EF.

O papel do OC, surge como fundamental como intermediador em todas as atividades desenvolvidas. É um profissional com uma vasta experiência na área e relação desenvolvida com o núcleo da PES, o que promove um clima motivador para a prática.

Segundo Albuquerque et al. (2005), o OC é um dos principais intervenientes no processo formativo dos EE, sendo responsável pelo acompanhamento da prática pedagógica com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente.

A importância do acompanhamento do OC em todas atividades letivas e não-letivas é de elevada importância e reconhecido enquanto EE. Segundo Albuquerque & Castro (2015) por este contribuir para o desenvolvimento profissional do professor em formação, trabalhando com ele as competências e as “ferramentas” para ensinar. O conhecimento do meio e a elevada experiência na área foram fundamentais para solucionar todas as questões e refletir novas estratégias. O relacionamento entre mim e OC foi sempre pautado pelo respeito e pelo espírito de ajuda, sendo fulcral no desenvolvimento da minha prática numa perspetiva de melhoria continua ao longo de todo o percurso.

No que alude à SV, é indiscutível o seu papel no acompanhamento deste percurso, como descrito por Amaral da Cunha (2017, p.290), esta é um “barómetro dos seus trabalhos e progressos como professores em aprendizagem, em períodos pontuais do estágio.”

Quanto aos colegas EE, realço a importância dos laços de amizade desenvolvidos e do diálogo aberto e constante, em momentos formais e informais, o que se refletiu, não só na preparação e na lecionação das aulas, mas também e todas as tarefas não letivas. Segundo Amaral da Cunha (2017), os colegas de estágio melhoram as suas atuações nas aulas e o desenvolvimento de capacidades como a observação, o trabalho e reflexão de grupo sob a égide de um objetivo central de aprender a ser professor.

Também, as tarefas atribuídas, permitem-nos ter a oportunidade de maior envolvimento e interação com a comunidade escolar, com o corpo docente e não docente, possibilitando um enriquecimento de experiências importantes para um futuro próximo. Este facto aliado à minha proximidade da zona Penafiel, permite que seja conhecedor de cultura e aspetos importantes da região para a comunidade e alocar mais horas da minha PES em atividades.

Em todo este processo, a principal ameaça esteve relacionada, sem dúvida, com o Covid-19. Uma situação pandémica tem como principal característica o afastamento entre pessoas e redução das relações interpessoais. A proximidade de toda a comunidade é fundamental para desenvolver todos os aspetos de afiliação e de socialização.

A Componente Ético-Profissional

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, definiu um perfil global para o desempenho do professor nos ensinos básico e secundário. O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. Este deve assim exercer no contexto escolar, com um contínuo sentido de responsabilidade de garantir a inclusão de todos os alunos, com diversificados conteúdos de aprendizagem, para promovendo o desenvolvimento social de forma íntegra. Numa constante postura ética e moral, procura desenvolver a autonomia dos seus alunos de forma inclusiva, bem como inovar na qualidade dos conteúdos e contextos da aula, de forma a contribuir para o sucesso do desenvolvimento individual e cultural. Promove o respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos, sendo um agente fundamental no combate à discriminação e exclusão. Por fim, deve assumir e assegurar uma dimensão cívica e formativa nas aulas, desenvolvendo uma capacidade de relacional com toda a comunidade escolar e assegurar o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais.

A componente ético-profissional contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto professor através de um conjunto de processos e reflexões pessoais. Assim, foi possível o início desta construção enquanto docente através dos conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da PES e que ainda se encontram em construção sendo processos dinâmicos e em constante evolução.

Em primeiro lugar, comecei por refletir sobre o meu compromisso enquanto docente e reconhecer o direito que todos os membros de uma sociedade têm no que diz respeito ao acesso à educação. Depois, é fundamental considerar sempre as necessidades individuais dos alunos bem como desenvolver intervenções que procurem responder da melhor forma possível – com melhores técnicas, recursos ou estratégias, sendo que nesta fase desenvolvi uma capacidade de iniciativa e responsabilidade enquanto professor.

De seguida, e de forma a conseguir responder da forma mais eficaz e eficiente possível às necessidades dos alunos, procurei sempre adquirir o máximo de conhecimento possível acerca de uma modalidade, atividade ou objetivo de aprendizagem – aqui é fundamental e será descrito mais abaixo, a necessidade de formação e de desenvolvimento pessoal.

Adicionalmente, ao longo do ano apercebi-me que o trabalho de grupo é fundamental pelas competências e saberes que promove e para que os alunos compreendam da importância da interajuda, cooperação e apoio presente nas equipas.

Para terminar, sinto que a componente ético-profissional promoveu o progresso e evolução dos alunos de uma forma harmoniosa, no qual existiu a promoção da formação de cidadãos independentes, responsáveis e capazes de refletir e pensar autonomamente e criticamente acerca da sociedade no qual se encontram inseridos, numa ótica de crescimento e progressão.

Desenvolvimento Profissional

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

Assim, o desenvolvimento profissional passa pela necessidade de formação constante e contínua. Segundo Casanova (2016), a formação contínua de professores é

valorizada, constituindo assim um fator bastante importante no contexto da comunidade escolar e da sociedade atual.

Dificuldades e Necessidade de Formação

No decorrer da PES, é indispensável compreender quais as dificuldades e erros que associados à prática, sabendo que este facto é comum ao longo do processo de formação. A reflexão é o ponto de partida para melhorar, uma ferramenta imprescindível do docente ao longo da sua carreira profissional.

Segundo Elias (2008), a ideia de desenvolvimento profissional a um processo que envolvem múltiplas etapas, sendo que enquanto processo que suscita a capacitação do docente para o desempenho da sua função/atividade profissional, é um processo em contínuo que está sempre incompleto.

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

A formação contínua deve usufruir de alguma autonomia na definição do seu percurso (Cunha, 2008).

O escasso tempo para a formação é um ponto fraco. Como EE, a carga horária quer seja com trabalho na escola, ou com trabalho fora da escola, é normalmente elevada. O elevado número de horas alocados à PES desmotivam a seleção de formações, principalmente em horário pós-laboral.

O primeiro ano do curso de mestrado tem por objetivo preparar-nos para a prática efetiva, no entanto, todos os planos e aplicabilidade do ano anterior, que foram apresentados a colegas do mestrado, requerem cuidado na transferência para a prática em contexto real, podendo ser uma ameaça por descuido ou relaxamento na sua fase de preparação.

O ano da PES é na minha perspetiva onde decorre a principal formação para o meu futuro profissional. O objetivo da PES é principalmente integrar o EE na sua vida profissional, de forma supervisionada e progressiva ao longo do tempo. De acordo com Nogueira et al., (1990), ampliam-se conhecimentos, melhoram-se e complementam-se capacidades e reestruturam-se e renovam-se comportamentos.

Finalmente, é de sublinhar a importância do seminário desenvolvido e do projeto de intervenção Family in Move. Foi um momento fundamental durante a PES porque

tivemos a oportunidade de ter contacto com a investigação científica, nomeadamente no procedimento de recolha de dados com métodos quantitativos (questionários) bem como a sua análise e apresentação no evento. É essencial a articulação constante entre a comunidade académica e científica na prática enquanto professor, sendo que considero que foi uma das grandes aprendizagens este ano. Assim, demonstro o meu agrado pelo convite e pela experiência na participação na 4.^a edição do Seminário Internacional do Ciclo de Estudos, “Porque é importante saber investigar sobre a, e na, formação de professores em EF – Onde a Teoria encontra a Prática”.

Reflexões Finais

A elaboração deste documento leva o EE a uma reflexão profunda do trabalho desenvolvido na prática pedagógica da PES. Sem dúvida, um documento orientador, a partir do qual tomo percepção das minhas atuais competências pessoais e profissionais.

Acerca características do contexto da minha intervenção pedagógica, faço reflexão sobre as competências que precisam de vir a ser desenvolvidas e aperfeiçoadas para que as minhas expectativas venham a ser alcançadas.

Revedo trabalho desenvolvido na PES, tomo consciência da importância do planeamento, da pesquisa na área, e da reflexão sobre a prática de ensino, de modo a tornar a minha intervenção mais eficaz.

Este ano de PES foi extremamente enriquecedor e desafiante assumindo o papel de docente, orientando uma turma durante o ano letivo, com as responsabilidades, os direitos e os deveres éticos e morais característicos do docente.

Ao longo deste percurso, próximo do contexto real da profissão, foi possível reconhecer a importância do planeamento, da pesquisa e da reflexão, de modo que a intervenção docente seja o mais assertiva possível.

Quanto à planificação das aulas e conseqüentemente a refletir sobre as metodologias utilizadas, consegui melhorar a qualidade das mesmas, e simultaneamente, o processo de ensino aprendizagem. É através desta prática reflexiva que enquanto professor consegui colocar em confronto os meus conhecimentos e concepções de ensino. Analisando de modo crítico e reflexivo, identifiquei as oportunidades, as forças, as fraquezas e ameaças, fundamental para a melhoria contínua.

Adicionalmente, considero fundamental refletir que o papel enquanto professor ultrapassa o trabalho desenvolvido durante o tempo de aula, sendo uma profissão que

transcende o contexto de sala de aula, sendo fundamental desenvolver e aprofundar a relação com os alunos fora do contexto de sala de aula, como por exemplo durante eventos desportivos, torneios ou nos intervalos. Durante este ano foi essencial refletir sobre os conhecimentos teóricos e compreender de que forma poderiam ser aplicados ao contexto de vida real, considerando sempre as características da turma bem como as suas necessidades, sendo o meu compromisso enquanto professor apelar à aprendizagem, desenvolvimento e crescimento, numa lente de criatividade, inovação e mudança de instrumentos, estratégias e recursos didáticos.

As minhas expetativas iniciais eram bastante arrojadas. Expetava um percurso com alguns receios quanto à capacidade de gerir a função de docente de acordo com a variabilidade de contextos e a serenidade para solucionar os imprevistos. O *transfer* da teoria para a prática era o ponto forte na expectativa para este percurso da PES. Desenvolvi a capacidade de conceber, planear, realizar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, refletir e investigar sobre a minha prática, bem como de participar ativamente na comunidade escolar. Os alunos que me acompanharam, o núcleo de PES com quem partilhei dúvidas refleti as práticas, o OC com quem partilhei todas as minhas dúvidas foram, sem dúvida, um meio facilitador para que as expetativas iniciais fossem superadas em larga escala.

Face a todas as vivencias, espero desenvolver a profissão e ser visto como professor ético e exemplar, motivador de comportamentos positivos por parte dos alunos.

Sem dúvida que a minha personalidade é moldada pelas vivências pessoais, académicas e desportivas, e pelas influências da prática que influenciam diretamente transformação do professor que era no início e no professor que sou atualmente.

O meu processo de pesquisa e reflexão deverá ser contínuo ao longo do meu futuro profissional de modo a evoluir as minhas capacidades e demonstrar ser um professor melhor dia após dia.

Foi, sem dúvida, um ano bastante extenuante, no entanto, na mesma proporção registo um ano rico de experiências que marcam um virar de página na minha vida, fechando o capítulo académico e iniciando o profissional.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedago.
- Albuquerque, A. & Castro, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: No Poliedro da Profissionalidade Docente. In Resende, R., Albuquerque, A. & Gomes, R. (2015). A Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer (1 Ed., pp. 247-255). Lisboa: Edições e Contextos.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). A supervisão Pedagógica em Educação Física A perspectiva do orientador de estágio. Lisboa. Livros Horizontes.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPEl*, (46), 119-137.
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As perceções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós, & Rolim (Eds.), Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional (pp. 109-126). Porto: Educar.
- Amaral, M., & Macphail, A. (2015). A Renewed appraisal of teachers' professional identity: A review of empirical research from 2001 to 2015.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness." *European Physical Education Review* 16 (2): 97–115.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. In *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 119–140). Casa da Educação Física.
- Arends, R. (2008). Aprender a ensinar. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.).
- Batista, P. & Pereira, A. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física: Da competência à conquista de uma identidade profissional. In Mesquita, I., & Bento, J., Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão. (pp. 75-101). Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física, 1*.

- Batista, P., Amaral-da-Cunha, M., Silva, E., O'Hara, K., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação física. *Educação, Sociedade & Culturas*, (59), 20-48.
- Bayo, I. (2014). Crenças e Práticas acerca da Educação Física e da Actividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Bayo, I., & Diniz, J. (2021). A avaliação da Educação Física na média de acesso ao ensino superior. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (42), 47.
- Bento, J. (1987). Desporto “Matéria de Ensino”, Editorial Caminho
- Bento, J. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física, Livros Horizonte, Lisboa
- Bento, J. (1989). Para uma Formação Desportivo- Corporal na Escola, Livros Horizonte, Lisboa
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, 3ª edição. Livros Horizonte, Lisboa
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Bilodeau, E. A. (1966). Acquisition of skill.
- Bloom, B. S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia de escola. In A. Nóvoa (coord.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). O estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 1-12.
- Carneiro, R. (2006). Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora do novo século. In: J. Delors, et al. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9... Ed. ASA, 193-195.

- Carreiro da Costa, F. (1995). O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino, Edições FMH.
- Casanova, M. P. (2016). Formação Contínua de Professores ao Serviço do Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista do CFAECA*, 9–18.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Castro P., Tucunduva, C. & Arns, E. (2008). A importância do planeamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena, Revista Científica de Educação*, Volume 10. Unidade de Ensino Superior Expoente.
- Catunda, R., & Marques, A. (2017). Educação física escolar: Referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte, Casa da Educação Física*.
- Chandler T, Mitchell S (1990). Reflections on models of games education. *JOPERD Journal of physical Education Recreation and Dance* 61:19-21
- CNAPEF (2007) “Parecer sobre o Programa de Educação Física do Ensino Secundário”. Retirado a 25 de fevereiro de 2022, de http://www.appefis.org/noticias_detalhes.asp?codnoticia=1371.
- Costa, J., & Ferro, N. (2021). Aiesep–tomada de posição sobre avaliação em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (42), 93.
- Crum, B. (1993). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 – Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Crum, B. (2017). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (23), 61-76.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor–Bases de uma Sistematização Teórica*. sl: Casa do Professor.
- Amaral da Cunha, M. (2017). A (re) construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino da educação física: uma análise situacional de discursos e narrativas.
- Daolio, J. (1994). *Da cultura do corpo*. Papirus Editora.
- Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. *Universidade Estadual Paulista. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: *Cultura Acadêmica*, 16, 127-140.

- Darido, S. C., & Impolcetto, F. M. (2016). Ética e Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. *Apostila Filosofia-2015/2*, 34.
- Dezordi, B. C., Xavier, C. C., & Contessoto, L. C. (2021). Modelo de Ensino entre Pares (MEP): um modelo de aprendizagem e desenvolvimento esportivo em pares. *EDUCAÇÃO FÍSICA E MODELOS DE ENSINO DOS ESPORTES: conceitos, características e aplicações*, 29.
- Elias, F. (2008). A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, C. A. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 8, 12–17.
- Gaspar, M.; Pereira, A.; Teixeira, A.; Oliveira, I. *O modelo na relação do ensino e aprendizagem*. 2008. Universidade Aberta: Lisboa.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Polity.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociologia e teoria social*. Unesp.
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física Comparação Entre Professores Principiantes e Professores Experientes*. Monografia. Universidade da Madeira.
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: A study with physical education pre-service teachers. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2, M6), 121-132.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Diretor Editorial*, 4, 36.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2016). *Avaliação, um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2 Ed.). Maia: Edições ISMAI.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-2016). Rio de Janeiro Guanabara Koogan.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, (11), 189-206.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.

- Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.
- Januário, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 109–117). Casa da Educação Física.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998). A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. *Change*, 3(4), 91-102.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1986). Cooperative learning in the science classroom. *Science and children*, 24(2), 31-32.
- Kagan, S., & Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). *A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários*. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. 1(5), 68–74.
- Lisboa, I. (2005). Refletindo sobre a formação. Alonso, L. & Roldão, M. (Org.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopes, R. D. C. S. (2011). A relação professora aluno e o processo ensino aprendizagem. *Obtido a*, 9(1), 1-28.
- Marcon, D., Graça, A. B. D. S., & Nascimento, J. V. D. (2012). Práticas pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de educação física. *Revista da Educação Física/UEM*, 23, 295-306.
- Martins, J., Marques, A. Diniz, J., Carreiro da Costa, F., (2010). Caraterização do Estilo de Vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento Escolar diferenciados. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (35), 87-98.
- McGown, C. A. R. L. (1991). O ensino da técnica desportiva. *Treino desportivo*, 22(1), 15-22.

- Mesquita I (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: Mesquita I, Bento J (ed.). *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. *Pedagogia do desporto*, 39-68.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State University: Routledge Taylor & Francis Group.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3ª ed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Ministério da Educação (2001). Programa Nacional de Educação Física 10º, 11º e 12º Ano. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, J. (2014). *Relatório de estágio pedagógico desenvolvido na escola ebi/ji prof. Dr. Ferrer Correia junto da turma g do 9º ano no ano letivo 2013/2014*. Universidade de Coimbra faculdade de ciências do desporto e educação física.
- Moreira, S. M. D. S. P. (2011). Aprendizagem cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no ensino básico-1º ciclo em Portugal.
- Nascimento, J. V., Ramos, V., Marcon, D., Saad, M. A., & Collet, C. (2009). Formação académica e intervenção pedagógica nos esportes. *Motriz. Journal of Physical Education. UNESP*, 358-366.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2007). *Overview Assessment Guidelines for Schools*. <https://ncca.ie/media/1351/assessment-guidelines.pdf>
- Naul, R. (2003). Concepts of physical education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport science studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Neves, A. C. & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Nogueira, A. I. C., Rodrigues, C. M. A., & Ferreira, J. d. S. M. (1990). Formação continua professores um estudo um roteiro. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pelozo, R. D. C. B. (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, 5(10), 1-7.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

- Pieron, M. (1988). *Enseignement des Activites Physiques et Sportives - Observations et Recherches*, Université de Liège, Liège
- Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*, ed. Revue EPS, Paris
- Pilleti, C. (2001). *Didática geral*. 23ª ed. São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S.G. (2004). *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2018). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física. A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & da Cunha, M. A. (2020). *Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física*. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.
- Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. 8ª Edição, Lisboa: Texto Editora.
- Rolim, R. (2013). *Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, pp. 53-83. Porto: Editora FADEUP.
- Rosado, A. & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. In Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). Lisboa: Edições Faculdade Motricidade Humana.
- Rosenshine B (1979). *Content, time and direct instruction*. In: Peterson P, Walberg H (ed.). *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, California: Mccutcha .
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. (2009). *Atributos da qualidade da competição desportiva escolar: estudo comparativo entre as perceções dos praticantes e respetivos encarregados de educação*. Funchal: Universidade da Madeira: Departamento de Educação Física.
- Santos, L. (2016). *A articulação entre a avaliação sumativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?.* *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 24, 637-669.
- Sarmento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

- Schmidt, R. (1993). *Apprentissage Moteur et Performance*, ed. Vigot
- 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. (1987). *The Theory and Practice of Sport Education*. In Barrette, G. Feingold, R., Rees, C. & Piéron, M. (Eds.) *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*, INDE
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*.
- Silva, J. F., Zamai, C. A. & Silva, L. S. F. (2012). *Avaliação em Educação Física escolar*. III Congreso Latinoamericano de Estudios Socioculturales del Deporte. Chile: Universidad de Concepción.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Tannehill, D., Van der Mars, M. & Macphail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria (pp. 11591170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria, Universidade de Santiago de Compostela
- Trost, S., & Loprinzi, P. (2008). Exercise-Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Clinical Lipidology*, 2, 162-168.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education—changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1.), 142-152.

- Viciano Ramírez, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto, Portugal: Asa Editores.
- Villas-Boas, M. A. (2009). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Lisboa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Outros documentos consultados:

- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio - Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário;
- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro - Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho;
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior);
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada, 2021 - UMAIA;
- Plano Anual de Atividades Escola Secundária de Penafiel;
- Projeto Educativo da Escola Secundária de Penafiel;