

Pedro Miguel da Silva Correia

nº 27962

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Gomes Sarmiento Chaves do Instituto Universitário da Maia e do Professor Filipe José Costa Figueiras do Externato Ribadouro.

Junho de 2018

Correia, P. (2018). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras Chave: Educação Física; Prática Ensino Supervisionada; Prática em Contexto; Prática Profissional.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por tudo. Por ser mãe e pai, por estar sempre do meu lado, por compreender o incompreensível e por ter feito de mim tudo aquilo que sou hoje.

Ao meu irmão, por ser a pessoa mais próxima, por estar a meu lado em todo o processo, por ser um exemplo de dedicação, uma referência e uma inspiração.

Aos meus avós maternos, por me tratarem como um verdadeiro filho mais novo. Por me apoiarem, educarem e por me ajudarem, quando mais ninguém o poderia fazer, ainda que a responsabilidade não fosse deles.

Aos meus amigos Fábio, Pedro e Nuno, pelo companheirismo, pelos sorrisos, pelos momentos inesgotáveis de boa disposição.

Ao Ricardo e ao António, por acompanharem de perto esta etapa, por me aconselharem, por estarem lá sempre que necessário.

Ao João, meu companheiro nesta viagem. Cinco anos juntos, muitas memórias, mútuo apoio, aprendizagem, partilha, cooperação e entreaajuda.

Ao Externato Ribadouro, pela oportunidade de ter uma aventura deste tipo. Entrei nesta etapa sem certezas absolutas e saio com metas, objetivos delineados. Foi o melhor ano da minha vida. Aprendi, convivi, fui feliz, conheci pessoas que marcarão a minha vida para sempre. Foi o local onde percebi o que queria ser, como e com quem o queria ser.

Ao meu 12ºE, por serem diferentes. Não melhores, nem piores. Apenas diferentes. Por quererem aprender e por me ensinarem tanto. Por me fazerem feliz, por tanto bom momento. E por “não vivermos à espera da sexta feira”.

Ao meu 11ºA7, pelo espírito com que me acolheu. Por serem tão competitivos. Por serem tão descontraídos. Por me mostrarem que são tão humildes quanto competentes, e por, aquando dos meus momentos de avaliação, me demonstrarem que podia contar convosco.

Ao professor cooperante, Filipe Figueiras, por todos os ensinamentos, pelo apoio, pelas correções, por me deixar errar, por me obrigar a pensar, por me frustrar, mas, acima de tudo, por me fazer crescer.

Ao Hugo, ao Hernâni, ao Cabaços, ao Norton, à Maria João e à Liliana, o melhor grupo de docentes que poderia encontrar. Muito mais que um núcleo de Educação Física, foram meus mentores, amigos, companheiros e confidentes. Sem eles, não seria, nunca, a incrível aventura que foi.

À professora Doutora Fátima Sarmiento, por ser tão prestável, tão acessível, de trato tão fácil. Por me ensinar muito com simples observações, pela atenção ao detalhe, pelo perfeccionismo e por me apoiar e incentivar, por muito que, algumas vezes, o tenha feito sem se aperceber.

À Sofia, a heroína do meu filme. Por ter transformado completamente a minha vida, por me tornar melhor homem, melhor profissional, por me amparar quando precisei e por acreditar quando até eu duvidei. Porque é, ainda assim, a maior e melhor marca que levo deste ano letivo e deste local.

Resumo

O presente relatório surge como relato e reflexão final da Prática de Ensino Supervisionada, visando descrever detalhadamente as ocorrências ao longo da mesma, bem como a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pelo Instituto Universitário da Maia, apresentando o trabalho desenvolvido ao longo do ano no Externato Ribadouro.

Este relatório é composto por 4 capítulos: *I. Dimensões*, onde são elencados os motivos pelos quais escolhi esta profissão e as minhas expectativas antes do início deste ano letivo; *II. Prática em contexto* que se refere à importância da Prática de Ensino Supervisionada, estando também caracterizada a escola onde a mesma foi efetuada; *III. Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção*, no qual estão contempladas a organização do processo de ensino, desde o planeamento e realização até à avaliação, encontrando-se ainda a participação na escola através das atividades realizadas, da socialização e da importância da formação ao longo da carreira do professor; *IV. Reflexões finais*, onde é feito um balanço de toda esta experiência, bem como da importância e impacto da Prática de Ensino Supervisionada quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no Externato Ribadouro, cujo Projeto Educativo se centra em critérios de eficácia, rigor e exigência, contando com uma articulação constante Escola – Família e respeitando as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação e, em todos os momentos, a individualidade de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Física; Prática Ensino Supervisionada; Prática em Contexto; Prática Profissional

Abstract

The present report is both a narrative and final reflection of the Supervised Teaching Practice, aiming to describe in detail the occurrences along the same, as well as obtaining the Master's degree in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education by the University Institute of Maia, presenting the work developed throughout the year at Externato Ribadouro.

This report is composed of 4 chapters: I. Dimensions, which list the reasons why I chose this profession and my expectations before the beginning of this school year; II. Practical in context that refers to the importance of the Supervised Teaching Practice, also being characterized the school where it was done; III. Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, which includes the organization of the teaching process, from planning and realization to evaluation, and participation in school through activities, socialization and the importance of through the teacher's career; IV. Final reflections, which summarizes all this experience, as well as the importance and impact of the Supervised Teaching Practice, both personally and professionally.

The Supervised Teaching Practice took place at Externato Ribadouro, whose Educational Project focuses on criteria of effectiveness, rigor and exigency, relying on a constant School - Family articulation and respecting the Learning Goals defined by the Ministry of Education and, at all times, the individuality of each student.

Keywords: Physical Education; Supervised Teaching Practice; Practice in Context; Professional Practice

Índice Geral

<i>Introdução</i>	9
<i>I. Dimensões</i>	11
1. Uma decisão a partir de um percurso	11
<i>Expetativas Iniciais</i>	12
<i>II. Prática em contexto</i>	13
1. A importância da PES	13
2. A escola cooperante: lugar de prática	14
<i>III. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</i>	16
1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	16
1.1. Planeamento	16
1.2. Realização	20
1.3. Avaliação.....	24
1.4. Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação).....	28
2. Participação na escola e Relação com a comunidade	28
2.1. Atividades realizadas	29
2.2. Socialização profissional e institucional.....	31
2.3. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação.....	32
3. Desenvolvimento profissional.....	32
3.1. Dificuldades e necessidade de formação	33
3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão	34
<i>IV. Reflexões finais</i>	34
4.1. Experiência pessoal e profissional	34
4.2. A componente ético-profissional.....	36
4.3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES	37
<i>Referências bibliográficas</i>	39

Índice de Siglas e Acrónimos

EE	Estudante(s) Estagiário(s)
EF	Educação Física
ER	Externato Ribadouro
ISMAI	Instituto Universitário da Maia
OC	Orientador Cooperante
PES	Prática Ensino Supervisionada
SP	Supervisora Pedagógica
UC	Unidade Curricular
UD	Unidade Didática

Introdução

O presente relatório de estágio surge como tarefa final no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pelo Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

De acordo com Resende e Lima (2016) há, historicamente, duas vertentes relacionadas com a Educação Física (EF), a saber, o desporto e a saúde, reconhecendo-se, ainda assim, o alargamento do conceito de EF a algo que abrange várias atividades e um pluralismo de valores. Ainda segundo os mesmos autores (p.4) “a EF e o Desporto providenciam oportunidades para conhecer outras pessoas, aprender novas habilidades e experienciar novas emoções que não estão disponíveis noutros contextos”.

Lima, Castro, Cardoso e Resende (2014) expõem o processo de formação de professores de EF, referindo que existem dois anos formativos, sendo apenas o último de profissionalização, resultando na PES. Esta é entendida como um “processo complexo, multidimensional e etápico, fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional pela socialização, na escola” (Seabra, Silva & Resende, 2016, p.33). O estágio pedagógico constitui o primeiro contacto dos estudantes com a prática, propiciando a consciencialização da realidade e responsabilidade que advém do desempenho da profissão, tal como afirmam Albuquerque, Graça e Januário (2005). A PES vai, portanto, muito para além de um simples requisito indispensável para o cumprimento curricular, assumindo-se, de acordo com Sá e Costa (2009) como um período em que são apresentadas várias exigências aos Estudantes Estagiários (EE) nos mais variados âmbitos, desde o pessoal até ao social, passando, claro está, pelo domínio institucional e formativo. Estas exigências, na opinião de Cunha (2008), resultam do confronto relacionado com a transição da instituição de formação para a escola onde se realiza o estágio e a passagem da teoria para a prática.

O nosso estágio supervisionado foi realizado no Externato Ribadouro (ER), situado na Rua de Santa Catarina, no Porto. Este é um estabelecimento de ensino privado, com características muito próprias, o que nos permitiu um contacto com a realidade,

diferente daquele que seria expectável, mas acima de tudo, providenciou-nos uma experiência enriquecedora não só a nível profissional como também a nível pessoal.

Este relatório aporta vivências em três áreas distintas, designadamente, na dimensão pessoal e profissional, na prática em contexto e por último na prática profissional. Assim, o presente documento, foi desenvolvido consciente, ponderada e criticamente, devendo, tal como referem Albuquerque, Freitas e Silva (2014), refletir a experiência que foi o estágio, bem como o desenvolvimento ocorrido nos diferentes domínios de intervenção.

I. Dimensões: Pessoal e Profissional

1. Uma decisão a partir de um percurso

Parafrazeando Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 524) “cada professor constrói a sua identidade profissional de um modo próprio e singular”, sendo que este processo se inicia ainda na infância, prolongando-se pelos anos de formação subsequentes. A identificação com a profissão é, também ela, um processo que vai ocorrendo ao longo da vida (Resende *et al.*, 2014), construindo-se, deste modo, o professor, enquanto profissional, a partir das mais variadas referências, desde o historial familiar até ao envolvimento com o ambiente, passando pelas suas convivências (Cunha, 2002).

O desporto assumiu, desde cedo, um papel preponderante na minha vida. Comecei por frequentar aulas de natação, por decisão paternal, onde me mantive até aos 12 anos, altura em que decidi “mergulhar” no futebol, a minha grande paixão. Joguei futebol durante mais de uma década, embora, numa fase inicial, ingressar num curso relacionado com o desporto não fosse um objetivo, por via do tradicional discurso da “escassez de saída profissional”. Após terminar o ensino secundário, optei pelo curso de engenharia química e aliava os treinos e jogos ao percurso académico de então.

A dada altura desse percurso, iniciei uma carreira de treinador, nos escalões de benjamins e, posteriormente, infantis, aliando isto aos treinos e jogos enquanto jogador. Obtive bastante sucesso dentro das quatro linhas, mas, acima de tudo, sentia-me verdadeiramente feliz e realizado naqueles momentos, em que instruí, e corrigia os meus atletas. Por essa altura, sabia que só estando ligado ao Desporto seria verdadeiramente feliz e me poderia sentir realizado. A “coragem” para tomar a decisão de mudar de curso tardava, até que uma lesão grave no joelho me afastou nove meses da competição e me fez repensar as escolhas e ir atrás da minha grande paixão. Ingressei então, em 2013, na licenciatura em Educação Física e Desporto. No triénio da mesma, e dada a exigência das aulas práticas, fui alterando gradualmente as minhas perspetivas e objetivos futuros. Deixei o futebol, enquanto treinador e jogador, e fui-me interessando cada vez mais pela área do treino e pela musculação. A fisiologia, a anatomia e a própria biomecânica foram áreas que me cativaram e, a dada altura, o meu objetivo era seguir o mestrado em

exercício físico e saúde. Contudo, no terceiro ano da licenciatura, por ter alguns créditos em atraso fruto da lesão me ter impedido de concluir algumas UC práticas do primeiro ano, entrei na opção de ensino da educação física. Este acaso, acabou por ser um dos mais felizes da minha vida, até ao momento.

Ter esta oportunidade de estar por dentro do mundo do ensino, ir às escolas, falar com diferentes professores, além de contactar diretamente com crianças, enquanto treinador, e influenciá-las positivamente para lá do jogo, fez com que a ideia de seguir o mestrado de ensino ganhasse força, pelo prazer que retirava do processo de ensinar. Não há nada, nesta fase da vida, que me deixe mais realizado do que saber que posso afetar positivamente a vida de alguém.

Expetativas Iniciais

Em termos de expetativas iniciais, o meu caso configura um autêntico turbilhão de emoções.

Terminado o primeiro ano de mestrado, sentia bastante ansiedade e vontade de, finalmente, poder traduzir na prática o que tinha assimilado e “treinado” ao longo de um ano letivo mais intenso, para além dos três primeiros anos da licenciatura, ao longo dos quais aprendi imenso e me fui moldando enquanto profissional da área que amo. Penso que palavras como dúvida, incerteza e responsabilidade também podem ser (bem) aplicadas. Se por um lado havia a incerteza na forma como abordar os alunos, a projeção de vários cenários, algumas dúvidas em relação ao estar à altura do exigível, por outro o facto de ser o primeiro ano que o Externato Ribadouro fazia parte do grupo de escolas com protocolo com o ISMAI deixou-me com um sentido de responsabilidade acentuado e com a sensação de que podia deixar uma marca, um legado, porque não havia “fasquia” colocada antes de mim, sendo que eu podia deixar os padrões num nível elevado.

Esperava encontrar um conjunto de jovens habituados a um nível de ensino de qualidade (associado “à marca” Ribadouro), mas sentia-me preparado para inovar, para ser diferente, para cativar os alunos. Tinha também um propósito. Ser mais do que um

professor. Ser mais do que alguém que apenas transmitia conteúdos e dava feedbacks. Esperava conseguir influenciar os meus alunos positivamente e, mais do que qualquer outra coisa, ser alguém que, através de uma relação estreita com os mesmos, conseguisse deixar um bocadinho de mim em cada um deles.

À medida que o tempo passava, contudo, não recebia o aval das instituições para poder apresentar-me no Externato e, nessa fase, confesso que mais do que expectativas, tinha agora frustrações por ver os meus colegas a iniciar os respetivos estágios, a trocar impressões sobre situações e formas de atuar na prática e o meu estágio não avançar e que, até ao início do mesmo vivi momentos angustiantes. Passei, portanto, por uma mescla de sentimentos que me fizeram experienciar um espectro alargado de emoções durante o período que precedeu o início do estágio.

II. Prática em contexto

1. A importância da 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 desígnios: a monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, estando alocada, neste processo, a parte reflexiva e experimental na ação.

Aquando do início do estágio curricular possuía uma panóplia de ideias teóricas que idealizava pôr em prática julgando-me capaz de o fazer por acreditar nas minhas capacidades. No entanto, numa fase inicial, tinha instalado em mim alguma confusão, decorrente da metamorfose que é a passagem do papel de estudante para o papel de professor (Cardoso *et al.*, 2016). Reconheço, também que me encontrava num nível insuficiente para os meus próprios padrões e é aqui que devo destacar o papel do Dr. Filipe Figueiras, meu Orientador Cooperante (OC) e da Professora Doutora Fátima Sarmiento, minha Supervisora Pedagógica (SP). Além do apoio destes dois pilares da minha formação, contei também com o apoio do restante grupo de EF do ER e do meu

colega estagiário João Pinto, que ajudaram a potenciar o meu crescimento e aprendizagem. Aprimorei os meus conhecimentos com o apoio de todos que se mostraram, a todo o momento, disponíveis para me ajudar neste processo de formação contínuo e constante, através de debates, recomendações e, acima de tudo, da observação e correção de erros que, propositadamente, me deixaram cometer, o que vai ao encontro daquilo que referem Scalabrin e Molinari (2013, p.7) “De maneira geral, pode-se garantir que o estágio supervisionado vem complementar a formação docente do estudante, promovendo novos debates referentes ao processo de ensino e o aperfeiçoamento do campo de análise do aluno em formação, o futuro professor”.

2. A escola cooperante: lugar de prática

A escola cooperante é o local onde convergem as culturas dos estagiários, alunos e demais professores (Lima *et al.*, 2014).

O Grupo de Escolas Ribadouro caracteriza-se como sendo um grupo de Instituições de Ensino Privado (Ensino Particular e Cooperativo), que apresentam um Projeto Educativo Global, com uma realidade heterogénea, sendo constituído por três escolas: Externato Ribadouro (sede-Porto), Colégio da Trofa (Trofa) e Externato Camões (Rio Tinto). É importante salientar que estas instituições de ensino apostam todas numa educação inclusiva e numa igualdade de direitos para todos os seus alunos, visando o seu sucesso escolar.

Para que a minha atuação na escola causasse impacto, foi necessário contextualizar a envolvimento do externato, desde a localização, até à oferta desportiva, pois, tal como refere Albuquerque, Resende e Costa (2013, p. 124) “para que a intervenção na comunidade escolar tenha realmente significado educativo, é necessário ter, antes de mais, um conhecimento aprofundado das escolas e das suas características, potencialidades e necessidades”.

O ER, localizado na Rua de Santa Catarina, 1346, 4000-447, Porto, está a cargo da Dra. Conceição Amaral Pinheiro, desde a década de 1980. Esta escola, e devido ao

elevado número de alunos, é composta desde o ano letivo 2009/2010 por dois polos: o Pólo de Santa Catarina, com turmas desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário e o Pólo do Bonjardim, que acolhe apenas algumas turmas do Ensino Secundário.

Os alunos procuram, maioritariamente, o ER, no ensino secundário, pela boa preparação que este confere, por tradição, aos seus discentes, tendo em vista o ingresso no ensino superior.

Quanto à oferta desportiva nas proximidades, há uma percentagem elevada de alunos que pratica desporto competitivo, exercício físico ou atividade física por lazer. Nas imediações do ER, encontramos alguns ginásios, como o Holmes Place da Constituição, o Fitness Hut, o Antas Prime Fitness e o Solinca do Estádio do Dragão, frequentados já por bastantes alunos do ensino secundário. Este elevado número de alunos inscritos em ginásios em detrimento de clubes desportivos, deve-se ao facto de a maioria dos alunos do ensino secundário priorizar o tempo destinado para o estudo e acabar por abandonar a prática desportiva em coletividades, vendo o reforço muscular em ginásio como a melhor alternativa para prosseguir a prática de exercício físico.

Ainda assim, e no que refere aos alunos que continuam a praticar desporto fora do contexto escolar, nas proximidades do ER. Destacam-se o Académico, o CDUP, o Futebol Clube do Porto (campo da Constituição) com ofertas no futebol, voleibol, basquetebol e andebol, sendo estas as modalidades que a maioria dos alunos do ER pratica, no que diz respeito ao desporto de competição.

Relativamente aos espaços físicos destinados à aula de EF, apenas o Pólo de Santa Catarina dispõe de recintos específicos para a sua prática. Do conjunto de instalações fazem parte um ginásio, dois campos exteriores e uma pista, sendo a sua rotação feita de acordo com o *roulement* elaborado pelo coordenador do departamento. Estas instalações desviam-se um pouco do expectável e a rotação e gestão de espaços foi feita de forma bastante peculiar, o que dificultou a nossa adaptação, mas estou seguro de que foi uma mais valia para nós, uma vez que, como nos disse várias vezes o OC, integrando-nos na dinâmica tão própria do ER, seríamos capazes de lecionar, sem dificuldade, em qualquer escola. Apesar de ser, naturalmente, um exagero, considero mesmo que este impacto

inicial foi fundamental para o desenvolvimento profissional, sendo que, à data a que elaboro o presente relatório, me sinto confortável e integrado no processo adotado pelo ER.

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

1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

1.1. Planeamento

O planeamento assume um papel fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem se desenrole o mais naturalmente possível.

Bento (2003), refere que a planificação é o elo de ligação fundamental entre o que pretendemos teoricamente e aquilo que se traduz em termos práticos. De acordo com o mesmo autor, a planificação é uma atividade que está diretamente relacionada com a realização do ensino, podendo ser consumada na seguinte sequência:

Elaboração do Plano → Realização do Plano → Controlo do Plano →
Confirmação/Alteração do Plano.

Em consonância com este autor, Moura, Alvarenga, Oliveira, Gimenes e Assis, (2016, p. 4) definem o planeamento como “uma previsão de atividades que pretendemos realizar com êxito”.

Deste modo, o ato de planear permite minimizar imprevisibilidades, apresentando-se, segundo Mahoney, Paulo, Almeida e Cruz (2005) como um processo que compreende organização e sistematização, de forma racional, permitindo a articulação entre os contextos escolar e social.

Planeamento Anual

No Externato Ribadouro a planificação foi feita de forma trimestral no que refere à gestão/rotação dos espaços. Apesar disso, foi-nos disponibilizado um documento com as modalidades a serem abordadas ao longo do ano, pelo que a planificação anual em termos de conteúdos e modalidades foi imediatamente realizada. Esta foi muito importante e, indo ao encontro ao referido por Bento (2003), houve, naquele momento, uma necessidade de delinear, de forma clara, os objetivos que se pretendiam alcançar.

Contudo, houve um *handicap* em todo este processo que foi a nossa entrada tardia no estágio, em função de alguns atrasos provocados por processos burocráticos necessários para a realização do protocolo entre os dois estabelecimentos de ensino.

Na primeira reunião entre o OC, e os EE, ficou de imediato uma ideia da realidade que iríamos encontrar, das dificuldades, da forma como deveríamos planificar e abordar as modalidades. Para além disso, debatemos alguns aspetos particulares das turmas, o que, obviamente foi uma grande ajuda de modo a tornar o planeamento das aulas consciente e devidamente estruturado, dado que, para lá dos seus conhecimentos, o docente de EF deve planear, de forma adequada e contextualizada, para que possa atingir os seus objetivos (Moura *et al.*, 2016). Uma das condicionantes imediatamente identificadas prendeu-se com a rotação dos espaços (para além da singularidade dos mesmos). Esta foi feita em função do *roulement*, que era semanalmente alterado, o que exigiu que houvesse adaptações e ajustamentos na abordagem das diferentes UD, pelas constantes mudanças do espaço de aula (Seabra *et al.*, 2016).

Planeamento por período

No início de cada período, e tendo em conta as modalidades presentes no planeamento anual, foram definidas, em reuniões com o OC e os EE, as modalidades a abordar e os moldes em que o faríamos atendendo aos espaços disponíveis. Ao longo do primeiro período foi abordado o basquetebol e badminton; no segundo período voleibol e andebol; no terceiro período a modalidade dominante foi o futebol, estando, no plano anual, destacado “espaço” para abordar outros desportos coletivos. Para além disto,

convém ressaltar que as aulas destinadas à melhoria da aptidão física foram transversais aos três períodos, uma vez que faz parte do programa nacional de EF e que é uma área em que nos sentimos bastante confortáveis. Em algumas dessas aulas, para além dos exercícios calisténicos ou do recurso ao material disponibilizado pelo Externato, foram utilizados halteres e outros materiais similares externos, cuja logística e transporte para as aulas ficou ao nosso encargo. Ao nosso critério ficou também, desde cedo, a responsabilidade de propor alterações ao plano, a todo o momento, desde que fossem devidamente justificadas junto do OC. Esta flexibilidade revelou-se vital na escolha da melhor abordagem entre as minhas turmas de secundário, que se revelaram em extremos quase opostos, nos variados âmbitos de atuação.

Planeamento de Unidades Didáticas

A planificação das UD suscitou algumas dúvidas, dado que, e tal como refere Bento (2003) estas são a componente basilar do processo de ensino e aprendizagem, explicitando quer a professores quer a alunos os níveis/patamares propostos, de forma bastante clara.

Os conteúdos a abordar, bem como a sua sequência e extensão, foram delineados junto do OC em reuniões no início de cada período. Obviamente que, um dos aspetos mais debatidos, para além da adequabilidade do que se pretendia abordar ao espaço disponível, foi o nível da turma em questão, uma vez que uma das turmas tinha um nível muito mais básico em termos de destreza motora e desempenho nas modalidades do que a outra, pelo que a abordagem e o trabalho realizado foi, necessariamente, diferente.

Para que a planificação das UD ficasse registada, recorreu-se à grelha proposta por Vickers (1990), um documento comum às mais variadas modalidades, onde os conteúdos são organizados e distribuídos pelas aulas destinadas à modalidade em questão.

Plano de Aula/Reflexão

Lopes, Neto, Parente, Araújo, Sousa e Moura (2016) referem-se ao planeamento como o ato de organizar, analisar e refletir acerca das situações, possibilitando que se antecipem as situações de modo a minimizar possíveis problemas. A elaboração do plano de aula ocorreu de acordo com o previsto na grelha de Vickers da respetiva modalidade, até à quinta-feira de cada semana, para que pudesse receber um feedback do OC e se efetuassem eventuais correções. Numa fase inicial, foram sentidas algumas dificuldades na construção dos planos de aula, sobretudo ao nível da adequação dos exercícios ao espaço e ao tempo, pelo facto de as aulas terem, todas sem exceção, a duração de 45 minutos úteis.

Para Bento (2003, p.152) “existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão da validade universal”. No nosso caso, os planos contemplavam esquemas metodológicos, palavras-chave e a descrição do que era pretendido com cada exercício. De qualquer das formas, um dos ensinamentos que já trazíamos do primeiro ano de mestrado e que se pôde comprovar na prática, foi a flexibilidade do plano de aula, que deve ser apenas um documento orientador e de suporte à aula. O Dr. Filipe Figueiras desempenhou aqui, um papel muito importante, na medida em que nos incentivou a “sair” do plano de aula. Por exemplo, se um exercício estava a correr bem, deixávamos que se prolongasse por mais tempo, de modo a que os alunos exercitassem e consolidassem essas aprendizagens. Algumas vezes, numa fase inicial, queríamos seguir o plano “à risca” em termos de tempo e agora percebemos que deveríamos ter deixado fluir a aula.

Um dos pontos negativos, contudo, foi a forma como interrompi o exercício inicial, para cumprir à risca a duração dos exercícios. Dado que era um exercício onde já trabalhava os princípios de mobilidade e espaço pretendidos no exercício seguinte, e que estava a correr bastante bem, devia ter prolongado o mesmo um pouco mais, conferindo flexibilidade ao que estava planeado. Houve uma quebra de intensidade e desmotivação notória nos alunos, que responderam bastante bem ao primeiro exercício. Sendo adequado, é um exercício a repetir futuramente.

(Reflexão de Aula 5º ano 16 de abril de 2018)

Para esta deteção e correção de erros foi muito importante a reflexão do que se passava na aula, quer fosse por escrito, quer em pequenas reuniões com o OC, no fim de cada aula e no início de cada semana.

Uma das valências da reflexão foi o de permitir a consciencialização das próprias qualidades por parte do professor para que lhe seja permitido interiorizar e sistematizar as mesmas (Korthagen & Vasalos, 2006). Também Larrivee (2008) acrescenta que a prática reflexiva atesta a capacidade de o professor enfrentar abertamente os próprios erros, as dificuldades, fazendo com que apresente um papel ativo no seu processo de formação contínua e constante.

As reflexões de aula, no nosso caso, eram entregues em suporte de papel, com um balanço geral da aula, mas, do nosso ponto de vista, a verdadeira reflexão era feita nos momentos em que expúnhamos aos colegas de departamento a nossa abordagem, pedíamos opiniões e fomentava-se o debate. De facto, o estágio no ER possibilita, pela proximidade e união do grupo de EF, que haja um crescimento notável dos seus elementos, nomeadamente no nosso caso, enquanto estagiário, com vontade de ouvir, observar e aprender.

1.2. Realização

Feito o planeamento, foi necessário passar da teoria à prática, enfrentar as dificuldades inerentes a este processo inicial de profissionalização, contactar diretamente com os alunos e enfrentar o inesperado a todo o momento. É nesta fase que se afere e valida a gestão e a organização da aula, tal como a capacidade do professor para criar um ambiente favorável e propício ao desenvolvimento positivo e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem (Rolim, 2013). Para que este seja bem-sucedido deve, na opinião de Siedentop (1983), contemplar quatro dimensões fulcrais: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina.

Instrução

A comunicação assume um papel preponderante para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido.

O modo como o professor efetua a sua instrução tem um impacto direto na forma como os seus alunos interpretam e assimilam a informação e, posteriormente, realizam as tarefas pedidas (Graça & Mesquita, 2006).

Consideramos ter sido um privilégio trabalhar com as turmas que nos foram atribuídas, na medida em que foi sempre bastante simples fazer-nos entender, deixando claro e vincado os comportamentos que queríamos que fossem adotados pelos alunos, a cada aula. Ainda assim, reconhecemos, que foi necessária uma adaptação gradual da nossa parte, isto porque, inicialmente, os alunos tinham alguma dificuldade em compreender o que lhes estava a ser solicitado, talvez por lhes dar informação em demasia ou utilizar terminologia excessivamente específica (Arends, 2008). Uma das nossas principais preocupações advieram do entusiasmo e relevo que sempre procuramos dar à EF enquanto disciplina fundamental para o desenvolvimento dos alunos, não só ao longo do seu percurso académico, mas sobretudo ao longo de toda a sua vida (Meireles, Moreira & Santos, 2013). Para além disso, recorreremos sempre a palavras-chave em cada exercício, ajustando gradualmente o uso das mesmas, enfatizando crescentemente o uso qualitativo em detrimento da quantidade de palavras-chave ou critérios de êxito que eram proferidos, tal como aconselha Rink (2014). Este autor acrescenta ainda que se deve privilegiar a pertinência das mesmas para que se obtenha sucesso na apresentação da tarefa. Um dos maiores cuidados, ao longo deste ano, foi estar interventivo na aula, recorrendo a feedbacks pedagógicos. Estes são referidos por Januário (1996), como uma reação, verbal ou não, por parte do professor a uma ação do aluno com o intuito de descrever avaliar ou questionar o aluno em relação à sua prestação. Dado que existem vários tipos de feedbacks e que podem ser aplicados em diferentes momentos da aula. Foi priorizado o recurso a feedbacks verbais, imediatamente após as execuções dos alunos e, apesar de haver momentos em que a aula foi interrompida para se transmitir um feedback geral ou em pequenos grupos, procurou-se, sempre que possível utilizar os feedbacks dirigidos a cada aluno, individualmente, para poder fazer face às suas necessidades específicas (Rink, 2014).

Gestão

Claro e Filgueiras (2009) referem-se à gestão da aula como uma valência que permite e possibilita ao professor manter um clima adequado e propício às aprendizagens, reforçando que esta é, por norma, uma das maiores dificuldades dos EE. No nosso caso, estas dificuldades sentiram-se sobretudo na turma do 5º ano, pela imaturidade própria da faixa etária e também por ser uma turma com alguns casos peculiares. Ainda assim, na fase em que lecionamos a esta turma, já tínhamos observado algumas aulas e tinha-se debatido em reuniões de núcleo de estágio, possíveis estratégias a adotar para que os objetivos fossem alcançados. Um dos aspetos positivos, e transversal a qualquer das três turmas, foi a escassez de tempos mortos, em virtude da duração da aula, o que me fez realmente entender que o tempo da mesma é precioso pelo que deve ser eficazmente utilizado.

Disciplina

Segundo Oliveira (2001) a dimensão disciplina é entendida como a capacidade de o professor lidar com as ocorrências da sua aula, nomeadamente ao nível do controlo de turma.

Ressalve-se que, tendo passado por inúmeras turmas para além das três com as quais tivemos contacto direto ao longo do ano, não foram reportados casos de indisciplina, o que vai contra o número crescente de ocorrências de desrespeito verificados em contexto escolar (Santos *et al.*, 2009). Para isto, reconhecemos que contribuiu sobremaneira a boa formação dos alunos, sobretudo dos que integravam as nossas turmas do ensino secundário, aos quais nunca houve nada a apontar.

Clima

Um dos aspetos que consideramos fundamental, mesmo antes de iniciar este estágio, prende-se com o clima na aula, que quando auspicioso transpõe a importância e

o papel do professor de EF para lá da aula, potenciando a transmissão de valores ao nível da cidadania (Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves & Resende, 2014).

Fazendo um balanço daquilo que foi a nossa atuação, consideramos que um dos pontos em que se observou um desempenho francamente positivo esteve relacionado com o bom ambiente que foi constantemente fomentado nas aulas, através da adoção de uma postura descontraída que me caracteriza, pese embora me repute como capaz de fazer sentir a minha presença e impor-me. Outro dos fatores que contribuiu para que isto fosse possível foi a duração da aula. Isto obrigou-nos a manter a dinâmica e a intensidade num nível manifestamente elevado.

Ajustamentos

Apesar de, teoricamente, tudo fazer sentido, e de os planos de aula serem validados pelo OC, a verdade é que, por um ou outro motivo, muitas vezes a aula não decorreu como idealizado, obrigando o professor a efetuar alterações. Estas podem ser feitas não só numa aula, de forma isolada, como também ao longo de toda a UD, ou mesmo ao nível de planeamento anual, modificando os objetivos em função da resposta dada pelos alunos à abordagem proposta. A capacidade de fazer ajustes em função do observado, de parar para refletir, e de debater, confrontando pontos de vista e abordagens distintas possibilita o desenvolvimento profissional. Como afirmam Pimenta e Lima (2008), as experiências adquiridas na prática facilitam as tomadas de decisão, ficando ao encargo do professor uma avaliação qualitativa contínua das suas propostas, bem como a adequação das suas escolhas metodológicas ao contexto em que se encontra. Os mesmos autores afirmam ainda que todo este processo compreende escolhas, tais como acrescentar ou retirar algo ao idealizado, partindo sempre de um processo observativo.

Um dos problemas sentidos, e que nos levou a fazer ajustamentos, foi, numa fase inicial, haver poucos alunos da turma de 12º ano a realizar efetivamente a aula. Nesta turma houve a necessidade de serem efetuadas várias alterações ao longo da UD, por se verificar um nível muito mais rudimentar do que seria esperado, o que levou a uma necessidade de despender mais tempo de que inicialmente previsto na abordagem de gestos técnicos. Também “fugiu” um pouco ao planeado, no momento, por forma a cativar

os alunos e motivá-los para a prática, apostando em aulas com conteúdos distintos de forma pontual para que o estímulo fosse diferente e motivador. Por exemplo, abordou-se basquetebol durante 3 aulas seguidas e a quarta aula seria de condição física, através de jogos lúdicos, mas competitivos. No 11º ano o registo foi o mesmo, mas não tão evidente dado que a sua receptividade era mais evidente, o que se traduziu numa maior participação e empenho. Aqui, muitas vezes, o processo foi acelerado e os objetivos redefinidos para um grau de complexidade superior. Estas duas realidades diametralmente opostas constituíram uma enorme mais-valia para o meu desenvolvimento, desempenho e dotando-nos de maior capacidade de adaptação ao contexto.

1.3. Avaliação

O facto de o processo de avaliar ser para nós uma novidade para mim, aliado à abordagem diferente da tradicional usada no ER, esta surgiu como o maior dos desafios que encontramos. Segundo Silva, Zamai e Silva (2012), a avaliação em EF deve aportar um carácter participativo com ênfase nos aspetos qualitativos e quantitativos abordados no processo de aquisição de conhecimentos e competências. Ainda de acordo com estes autores, a avaliação em EF compreende um diagnóstico que, em última análise, levará a uma melhoria em todo o processo de ensino e aprendizagem, isto porque visa acompanhar e aferir não só a evolução do aluno, como também o desempenho do professor. Neste processo, estão contemplados os 3 domínios da avaliação em EF, designadamente o domínio cognitivo, onde se inserem a compressão, aquisição e aplicação de conhecimentos; o domínio psicomotor, que compreende as competências da ação, ou seja, a realização das tarefas; e o domínio socio-afetivo que remete para as atitudes e valores dos alunos.

A avaliação permitiu, sobretudo, fazer um ponto de situação do trabalho realizado com os alunos e não tanto do seu desempenho. No ER, os parâmetros de avaliação em EF estão bem definidos, sendo realizada uma abordagem diferente da tradicional. Desta forma, ao invés de efetuar uma avaliação prática numa aula específica, na avaliação sumativa, a avaliação é feita de forma contínua, estando os alunos em avaliação ao longo de todas as aulas, pelo que se usa predominantemente a avaliação formativa. No ER, 50%

da nota dos alunos está diretamente ligada à sua presença e participação na aula (domínio cognitivo e socio-afetivo) e os restantes 50% destinam-se ao saber fazer (domínio psicomotor), ou seja, à evolução dos discentes ao longo das UD, tratando-se de uma avaliação mediante uma observação direta do desempenho dos alunos.

Tipos de avaliação

Em relação aos tipos de avaliação estes comportam a avaliação criterial e a avaliação normativa.

A avaliação criterial remete-nos para a existência de algo mensurável, como por exemplo, uma escala na qual o aluno é “enquadrado” de acordo com o nível apresentado por si próprio, sem que sejam necessárias comparações com os seus pares. Por seu lado, a avaliação normativa compreende essa comparação entre alunos, permitindo situar um aluno em relação à turma. Karpicke, Sousa e Almeida (2012), apresentam as lacunas da avaliação normativa, afirmando que a mesma não contempla quaisquer critérios de desempenho, o que não permite aferir o nível de desempenho real dos alunos, nem a sua progressão. Deste modo, torna-se necessário que haja uma avaliação que contemple critérios, como refere Bento (2003) uma bitola que torne possível aferir se o processo de ensino e aprendizagem é bom ou mau.

Analisando estes dois tipos de avaliação, compreende-se que uma apresenta características que não se encontram na outra, constituindo-se, ambas, como úteis. Desta forma, Holmberg (2007) sugere a existência de uma avaliação mista que apresenta valências de ambas as avaliações que, desta forma, se complementam.

Modalidades de avaliação

As modalidades de avaliação compreendem a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e, por fim, a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica permite ao professor aferir o ponto de situação dos alunos em determinado momento. Para Cortesão e Torres (1993), esta possibilita a identificação das competências dos alunos no início de uma UD e, desta forma, inserir os discentes num nível de aprendizagem adequado. No nosso caso, não nos pareceu ajustado efetuar esta avaliação no primeiro período, dado que, quando fomos integrados nas turmas, estas já contavam com um mês de aulas. Esta avaliação realizou-se nos restantes períodos, nas modalidades de voleibol, andebol e futebol. Para o efeito, foi utilizada uma escala, com quatro níveis, adaptados aos gestos técnicos e táticos elementares da modalidade, contemplando a seguinte sequência:

Não realiza → Realiza com dificuldade → Realiza → Realiza Bem

Esta avaliação foi muito positiva até pelos desafios que o OC nos lançou depois da mesma. Comparámos pontos de vista, definições de critérios e fomos “desafiados” a defender o nosso ponto de vista tendo, posteriormente, uma explicação por parte do OC para a discrepância entre alguns valores obtidos.

Para Karpicke *et al.* (2012), a avaliação formativa é referida, não como um processo final, mas como um processo contínuo, menos formal e adequado à turma, podendo assumir várias formas. Esta foi, como referido, a avaliação usada no ER, mais qualitativa do que quantitativa. Privilegiou-se bastante a observação direta e “mede-se” a evolução dos alunos, enfatizando o processo em detrimento do produto. A avaliação formativa deve ser olhada então, como uma parte importantíssima do desenvolvimento curricular, permitindo legitimar o processo de ensino e aprendizagem e o próprio planeamento. É esta que nos permite observar também o ponto de situação e conduzir a alterações, se necessário. No caso da turma de 12.º ano, esta apresentou-se como sendo mais rudimentar do que era expectável e foi através desta modalidade avaliativa que se verificou a necessidade de serem efetuadas algumas modificações. O caso mais flagrante ocorreu no voleibol, onde houve a necessidade de dedicar muito mais tempo aos gestos técnicos do passe e manchete, do que inicialmente estava previsto e planeado.

Por último, surge a avaliação sumativa que é, por norma, 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). Não havendo, como tradicionalmente, uma aula destinada à avaliação sumativa no ER, esta interligou-se com a avaliação formativa, sendo-lhe complementar, na medida em que, segundo Fernandes (2008), ambas contribuem para uma avaliação concisa no que concerne às capacidades do aluno.

Formatos de avaliação

Segundo Rosado e Colaço (2002), a avaliação compreende um acompanhamento constante do processo de ensino e aprendizagem. Os autores referem ainda que esta avaliação afasta a pressão dos alunos na medida em que não estão conscientes que estão a ser alvo de avaliação, em detrimento da avaliação pontual, que é efetuada num momento específico e isolado.

Em concordância com o que defendem estes autores, no ER foi sempre privilegiado o carácter contínuo do processo avaliativo, que consideramos mais adequado e justo, permitindo que o aluno se expressasse, de forma livre, com a possibilidade de errar, sem quaisquer condicionalismos implicitamente impostos ao seu desempenho (Rodrigues, 2003).

Autoavaliação

A autoavaliação pode ser definida, de forma simples, como a capacidade do aluno se avaliar a si próprio, em função do que lhe é solicitado (Rosado & Colaço, 2002).

Na última semana de cada período foi fornecida uma ficha de autoavaliação para que estes se pudessem posicionar na disciplina e também para que lhes fosse possível expressar os seus agrados e desagradados, havendo um espaço para sugestões. Esta forma de atuar adveio da noção da importância do aluno em todo este processo e de querer valorizar o seu ponto de vista em ajustes a efetuar futuramente.

1.4. Construir e (re)construir o conhecimento: impactos da minha experiência e atuação)

A necessidade de assegurar uma flexibilidade permanente do planeamento, adequando-o aos dados recolhidos como refere Araújo (2017), foi uma das maiores lições que retiramos desta prática de ensino supervisionada. Inicialmente, foi complicado ter de alterar algumas sequências, como progressões pedagógicas que tínhamos como infalíveis e que, em virtude do contexto, das características das turmas e dos próprios alunos dentro de cada turma, foram alvo de correções por se revelarem desajustadas. A título de exemplo, o 12ºE, reagia bastante bem aos exercícios de aprendizagem cooperativa, procurando desempenhar as tarefas quase como forma de praticar atividade física, o que requereu a exigência um incremento da intensidade, ao passo que o 11º A7 privilegiava a competição entre os elementos da turma, obrigando, muitas vezes, a intervir para diminuir a intensidade da aula, através do recurso a condicionantes. Esta capacidade de atuar em função da observação e de ajustar, consciente da flexibilidade do plano de aula, permitiu-nos efetuar uma evolução sustentada, aproveitando ao máximo este estágio para evoluirmos nos mais variados âmbitos, dado que foi um momento único de aprendizagem, “erro”, deteção e correção do mesmo, o que conduziu a uma problematização e posterior reflexão no que concerne ao exercício docente (Scalabrin & Molinari, 2013).

2. Participação na escola e Relação com a comunidade

No nosso ponto de vista, a maior virtude deste estágio foi, sem qualquer sombra de dúvida, a possibilidade de participar e intervir de forma ativa na comunidade escolar, sentindo-me verdadeiramente útil. Fomos recebidos de braços abertos pela comunidade educativa, tido como igual pelos meus colegas professores e foram-nos atribuídas responsabilidades em diversas atividades, o que nos fez crescer pessoal e profissionalmente, o que é corroborado por Resende *et al.* (2014, p. 3) afirmando que “por desenvolvimento profissional entende-se um processo a longo prazo a concretizar na escola, na qual se integram diferente tipos de oportunidades e experiências planificadas para promover o crescimento e desenvolvimento das competências profissionais”.

2.1. Atividades realizadas

Foram várias as atividades em que estivemos envolvidos de forma direta ou indireta ao longo do ano. Estas possibilitaram-nos um crescimento único pela sua elevada quantidade e diversidade, em relação ao que é tido como normal para os EE. Para além disto, não estivemos apenas envolvidos em atividades diretamente ligadas à EF, o que possibilitou um alargamento da panóplia de conhecimentos, desempenhos e interações verificadas ao longo do ano.

Participei numa peça de teatro da disciplina de Inglês, enquanto ator. Esta interação entre colegas de profissão e mesmo com os alunos, desde cedo, possibilitou que se estreitassem as relações.

Posteriormente, no âmbito da comemoração do Dia da Alimentação, organizamos e dinamizamos uma aula de zumba com o objetivo de promover a atividade física e o desenvolvimento da temática relacionada com a Educação para a Saúde, que tal como referem Resende e Lima (2016), deve ser integrada nas atividades escolares. No seguimento desta atividade e com o mesmo propósito estivemos envolvidos na “Festa do Outono” realizada no ER, estando responsáveis, juntamente com todo o departamento de EF, pela organização e dinamização dos jogos tradicionais.

No final do primeiro período, mais concretamente no último dia de aulas, o núcleo de estágio ficou incumbido da organização do torneio de basquetebol do ensino secundário no qual participaram os três colégios pertencentes ao Grupo de Escolas Ribadouro. Esta organização compreendeu a calendarização, arbitragem e toda a logística inerente e necessária para o bom funcionamento do torneio. No mesmo dia, mas da parte da manhã, estivemos envolvidos num *Pedypaper*, multidisciplinar, destinado aos alunos do segundo ciclo do ER. Esta atividade decorreu na Quinta do Covelo, num ambiente descontraído e festivo próprio da época.

Já no segundo período voltamos a estar inseridos na organização e logística do desfile e concurso de carnaval do primeiro e segundo ciclos. Para além disto acompanhamos os alunos, que não eram das nossas turmas, em algumas visitas de

estudos, assumindo a responsabilidade da atividade. Nestas, deslocamo-nos a Espinho com os 11.º anos para assistirmos à peça “Os Maias”. Acompanhamos os 10.ºs anos, ao mesmo local, para assistir á encenação do “Auto da Barca do Inferno”, acompanhamos ainda os 7.º e 8.º anos escolaridade até à Serra da Freita, em Arouca. Esta atividade compreendeu uma paragem no convento de Arouca e, chegados à serra, plantamos árvores autóctones, numa ação de sensibilização para a necessidade de reflorestação do nosso país. Esta atividade intitulou-se “Por um Portugal mais Verde”. Foi também neste período que passamos a integrar o clube de Patinagem do ER, que foi a alternativa encontrada à participação no desporto escolar, uma vez que no ER, não existem grupos equipa. As atividades deste clube decorriam às segundas e sextas-feiras, das 17:30h até as 19h00. Constituiu-se como um enorme desafio porque os meus conhecimentos na modalidade eram, à chegada, nulos, levando-me a ter de estudar a mesma o que volta a remeter para a necessidade de o professor de EF ir construindo os seus saberes no decurso da sua vida profissional (Resende & Lima, 2016).

No último período letivo, e cada vez mais integrado e à vontade na comunidade escolar, participamos nas Olimpíadas da Atividade Física, uma atividade em que os alunos do ER foram até ao ISMAI e realizaram vários jogos tradicionais e experimentaram algumas modalidades presentes nos Jogos Olímpicos, nomeadamente, as provas de velocidade (100m e 200m) e o salto em comprimento. A particularidade desta atividade foi a participação ativa dos pais. Já numa fase final, o torneio de futebol do secundário ficou, tal como de basquetebol, à responsabilidade do núcleo de estágio, assim como o do 2.º ciclo. Os nossos encargos, nos dois torneios, compreenderam a calendarização, elaboração de um regulamento e a arbitragem. O corta-mato do ER, destinado a alunos do 5.º, 6.º e 7.º anos decorreu no Parque da Cidade do Porto onde também estivemos envolvidos, nomeadamente ao nível de todo o apoio logístico.

Por fim, e na nossa opinião, o mais importante e enriquecedor, foi a organização do seminário pedagógico, intitulado “Estilo de Vida Ativo”, enquadrado no projeto “*Family in Move*”, projeto da responsabilidade da professora doutora Maria João Lagoa, que visa promover o aumento da atividade física e a diminuição de comportamentos sedentários e que implementamos junto de duas das nossas turmas. Este seminário foi uma espécie de desafio final a todo o nosso desempenho uma vez que foi aberto a toda a

comunidade escolar e contou com a presença do nosso OC, da nossa SP, da direção pedagógica do ER, da entidade tutelar do ER, da professora responsável pelo projeto, de uma nutricionista que aceitou o nosso pedido para intervir no mesmo e, claro está, dos alunos, pais e encarregados de educação. Esta atividade foi um sucesso e representou um marco na nossa evolução enquanto profissionais, culminando um ano que representou um processo longo, complexo, único e com uma influência contextual bastante vincada, tal como salientam Alarcão e Roldão (2008).

2.2. Socialização profissional e institucional

No seguimento do supracitado, relativamente às atividades, a socialização profissional configura-se como uma oportunidade para o estagiário através da inserção na escola, descobrir a organização da mesma, bem como o seu funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008). Alarcão (2014) e Alarcão e Tavares (2003) destacam que, no decorrer da última década se tem assistido, nas escolas, a uma crescente vontade de criar um ambiente de comunidade de aprendizagem. Neste sentido, destacamos a participação em reuniões de departamento, reuniões de grupo disciplinar, reuniões do conselho de turma, reuniões de pais e de direção de turma. Não fazíamos a menor ideia da quantidade de trabalho que vai para lá daquilo que geralmente entendemos como a função do principal do professor, que é ensinar. Na preparação para estas reuniões, foi muito importante dominar alguns aspetos que fazem parte dos documentos estruturantes do ER, desde o projeto educativo, o regulamento interno, até ao plano anual de atividades. Também as atividades em que participamos foram preparadas previamente, o que constituiu importantes momentos de socialização.

Cardoso, Pino e Dorneles (2012) referem a importância de passar da teoria, assimilada nos quatro anos de formação anteriores, à prática no ano de estágio supervisionado em contexto real. Os mesmos autores salientam ainda a necessidade de o EE ter de elevar os seus conhecimentos sobre a escola, passando estes a integrar o domínio do seu saber profissional. No nosso caso, encontramos um grupo de EF sempre disponível e prestável, capaz de nos fazer evoluir. As relações com alguns destes docentes foram para lá do âmbito profissional e foram eles, que nos ajudaram sempre que nos

deparamos com dificuldades, mas as relações que estabelecemos vão muito para lá do grupo de EF, havendo docentes de outras disciplinas e pessoal não docente, desde funcionários a psicólogas, que me auxiliaram neste processo.

2.3. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação

Por esta altura está claro que a nossa experiência e atuação vai muito para além daquilo que foi abordado nas aulas. Um dos meus maiores focos, desde o início, foi a promoção da atividade e exercício físico para lá da aula. Neste sentido, também Lima, Resende e Albuquerque (2012), advogam a EF como uma base para as atividades físicas que remetem para os benefícios da mesma nos âmbitos da saúde, prazer, competição, o que evidência a sua interdisciplinaridade e globalização. Outro dos trunfos que utilizei foi referir-me sistematicamente à relação positiva entre a prática da atividade física e o desempenho académico dos alunos (Peralta, Maurício, Lopes, Costa, Sarmiento & Marques 2014; Stead & Nevill, 2010). Penso que uma das maiores vitórias foi conseguida com os meus alunos do 12º ano que, numa fase inicial, se apresentaram desmotivados e até mesmo desinteressados da aula e que saíram com uma ideia totalmente diferente, completamente oposta. Quanto a mim, e na linha de pensamento de que o processo de evolução do docente é contínuo, saliento a importância das atividades em que participei, das reuniões do grupo de educação física, das reuniões de carácter informal com o meu OC e com a minha SP, nas quais fui assimilando o máximo de informação possível. Percebi que pouco ou nada sabia, aquando do início deste estágio, e que, acima de tudo, apesar do suporte teórico que trazia comigo ser muito bom, é na prática, através do impacto com o contexto real que começa o verdadeiro desenvolvimento desta profissão.

3. Desenvolvimento profissional

“O qualitativo de bom professor ou o perfil do professor ideal é, porventura, algo impossível de atingir, mas que deve ser continuamente perseguido” (Resende *et al.* 2014, p. 2).

Um dos meus objetivos, senão o maior, é melhorar cada vez mais e evidenciar esse crescimento. Neste sentido, uma das minhas maiores virtudes é ambição pelo conhecimento e aprendizagem constantes e, nesta fase, tenho plena consciência de que este é apenas o primeiro passo de uma longa caminhada.

3.1. Dificuldades e necessidade de formação

Em primeira instância, e em concordância com Lima *et al* (2014), uma das minhas maiores dificuldades foi a transição do “ser aluno” para o “ser professor”, experienciando uma mudança abrupta, repentina e, por isso mesmo, complicada.

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, por forma a poder responder às situações que se lhe apresentam, visando maior interesse e motivação por parte dos seus alunos.

Uma das minhas maiores lacunas foi a dificuldade em construir progressões pedagógicas nas modalidades que não me eram tão familiares o que, numa fase inicial nos fez ter bastantes dificuldades, por exemplo, na abordagem do Corfebol. Este tipo de fragilidades pode e deve ser corrigido, com recurso a estudo e formação constante. Ainda assim, houve obstáculos que foram ultrapassados com sucesso. Inicialmente, a colocação de voz, o posicionamento e os ajustes necessários em função das ocorrências na aula, constituíram dificuldades que foram atenuadas com o incremento do tempo de prática e da experiência decorrente do mesmo. Torna-se, portanto, imperativo reconhecer que a docência enquanto carreira é um processo contínuo de responsabilidade própria, não havendo receitas para que o sucesso seja alcançado (Resende *et al.*, 2014). Os autores afirmam ainda que o docente deve ser exigente consigo próprio, fazendo uma boa seleção do repertório de competências que já possui, devendo procurar alargá-las, através de pesquisa e recolha de informação, num processo contínuo que deve sustentar e nortear a profissão.

3.2. Formação contínua: um imperativo da profissão

Ser professor de EF envolve um elevado esforço e investimento a nível pessoal, acompanhado de um comprometimento com a profissão (Resende *et al.*, 2014). Este esforço deve ser contínuo e ininterrupto, não ficando pelos conhecimentos que nos acompanharam no final do percurso académico. Também Scalabrin e Molinari (2013, p. 8) reforçam esta ideia, quando afirmam que “os saberes adquiridos durante a formação académica são somente os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se de forma contínua, pois, a cada dia no exercício da docência existem momentos de contínua aprendizagem, de trocas de saberes entre os seus companheiros de profissão e entre os seus educandos, isso porque somos seres humanos, pessoas em contínua formação, construindo conhecimentos a cada dia”.

Seguindo o velho ditado “O saber não ocupa lugar”, Montero (2005) afirma que os professores possuem um conjunto de informações, aptidões e valores decorrentes da sua participação em ações de formação que, quando aliadas à experiência prática (e complexidade/singularidade da mesma), configuram uma excelente oportunidade para que haja crescimento e evolução profissional, o que exalta o valor e a necessidade de um professor de EF se autoconsiderar um “projeto inacabado”, em constante evolução. Será esta postura, na minha opinião, que deixará sempre aberta a porta à inovação e impedirá que o professor estagne enquanto profissional.

IV. Reflexões finais

4.1. Experiência pessoal e profissional

Não é mensurável o crescimento ocorrido ao longo deste ano. Volvidos 9 meses, considero-me muito mais adulto, ponderado, melhor pessoa e profissional. Quando paro e penso no que julgava ser a profissão, no que ela realmente é e no impacto que posso ter na vida dos outros, sinto uma enorme alegria e satisfação.

Contactar com 2 turmas do ensino secundário, com uma faixa etária próxima da minha, foi um processo de ensino e de aprendizagem nos dois sentidos, como se idealiza na teoria. Sei que ensinei, sei que consegui deixar o meu cunho pessoal, mas reconheço, com orgulho, que saio com um pouco de cada um e que o profissional que espero vir a ser, tem muito a marca destas turmas. Juntos, conseguimos assegurar as bases para que todo o processo fosse positivo. Houve respeito mútuo, tratei os alunos como individualidades e apresentamos um clima propício para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Já a turma do 5º ano revelou-se um desafio mais complexo por apresentar um conjunto de casos cuja gestão, na aula de EF, se torna complicada. Ter sido professor desta turma, já com o segundo período letivo a decorrer, dotou-me de uma outra bagagem, com conhecimento da realidade que encontraria e penso que acabamos por desenvolver um trabalho positivo, em conjunto, pese embora algumas dificuldades iniciais.

Na vertente profissional, e não querendo desmerecer de forma alguma os primeiros quatro anos do meu processo formativo, penso que cresci mais nestes meses do que nos últimos anos. O contacto com a prática fez-me perceber definitivamente que estou na profissão certa, que me sinto feliz e realizado enquanto professor de EF. Claro que houve momentos menos bons, mas a quantidade de tempo despendido no ER e a quantidade de atividades em que participei fizeram-me evoluir imenso. Errei, em alguns momentos, mas são esses erros e a sua correção que farão de mim melhor a cada dia, bem como a vontade de continuar a aprender, pois “o professor persegue o conhecimento profissional ao longo da carreira (...). A formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional” (Resende *et al.*, 2014, p. 11).

Resende e Lima (2016) referem-se à dimensão profissional, enquadrando na mesma o domínio de conteúdos e metodologias inerentes à disciplina de EF onde estão contemplados o planeamento e a definição de objetivos, bem como as progressões pedagógicas utilizadas (e respetiva pertinência) para alcançar os mesmos. O facto de muitas vezes as progressões pedagógicas apresentadas não se traduzirem na prática como pensaria, “obrigou” a reflexão e ajustamento constante o que, logicamente, contribuiu para aprimorar a minha capacidade de análise e atuação em função da situação. Foi

necessário um desvio em relação ao que estava pré-determinado. Este processo define-se atualmente como “currículo oculto” e compreende aquilo que não está planeado, mas que, em função da situação, requer uma abordagem. Um ponto importantíssimo a ter em conta, e que difere do que fazia no início deste processo, prende-se com a consciencialização de que cada aluno é uma individualidade com um ritmo de aprendizagem próprio. De facto, numa primeira instância, planeava em função da turma, mas com o decorrer das aulas, fui-me apercebendo que determinados alunos requeriam um trabalho diferente, e que, para alcançarem o “patamar” pretendido requeriam um trabalho específico, adequado às suas necessidades.

Inicialmente estava programada uma ativação geral, que contemplasse apenas gestos técnicos da modalidade. Contudo, um dos grupos apresentou lacunas evidentes que me forçaram a uma abordagem diferente. Parei a aula e expliquei à turma que iríamos chegar ao objetivo, mas que teríamos de estabelecer metas diferentes para cada um, mediante o nível dos alunos. Assim, dividi a turma em grupos. Trabalhei sequências específicas, com enfoque no passe e na manchete no grupo cujas limitações eram mais evidentes e, os restantes alunos iniciaram a situação de jogo 2x2 ao invés do 3x3 inicialmente previsto.

(Reflexão de Aula 12ºE 2 de março de 2018)

4.2. A componente ético-profissional

Um dos domínios fundamentais inerentes à docência prende-se com a cidadania. O professor deve procurar desenvolver nos seus alunos o sentido de responsabilidade, noção da existência de normas e valores, promovendo uma maturação ética dos discentes que lhes confira valências para que possam inserir-se positivamente na sociedade (Resende & Lima, 2016). Os mesmos autores acrescentam ainda que o docente deve manifestar uma preocupação em desenvolver nos seus alunos comportamentos que remetam para uma visão ética da vida, através das relações que com eles estabelece, uma vez que “(...) as normas e os valores são transmitidos, implicitamente, melhor do que se fossem ensinados” (p. 8).

Tojal (2004) reforça esta ideia, destacando a importância da tomada de atitudes éticas do professor para com os seus alunos como uma das vicissitudes marcadamente associada à profissão.

Nesta passagem de aluno a professor, destaco o crescente sentido de responsabilidade e a consciencialização cada vez maior de que tenho como dever a transmissão de valores aos alunos, para que estes possam aprender comigo muito mais do que simplesmente a execução correta de determinado gesto técnico ou comportamento tático. A docência acarreta uma responsabilidade social que encontra na ética uma dimensão inerente à profissão (Veiga, Araújo & Kapuziniak, 2005).

Esta foi sem dúvida uma das maiores preocupações que tive durante este ano. Alertei os meus alunos para a necessidade de desenvolverem e evidenciarem características que lhes permitam ser melhores seres humanos no amanhã. Curiosamente com esta postura acabei por eu próprio melhorar na forma como me posiciono face aos acontecimentos, mostrando evolução não só profissional, mas também pessoal, sempre com o contexto social como pano de fundo.

4.3. Realidade do contexto escolar: impacto da PES

A PES, iniciada com incertezas, revelou-se uma das surpresas mais agradáveis da minha vida. Inicialmente era tido como um corpo estranho, alguns alunos tomavam-me por um deles, mas ultrapassada essa situação comecei a aperceber-me da realidade da profissão e do ambiente escolar. Tenho plena noção de que fui um privilegiado no que toca ao local onde o meu estágio decorreu, e que de facto, tal como afirmam Cardoso *et al.* (2016), proporcionam-se condições favoráveis para que o professor se identifique positivamente com a profissão em função da cultura e organização das escolas onde decorre o estágio.

Apercebi-me e ajudei a desenvolver muito trabalho de bastidores, invisível e desconhecido aquando da minha entrada no estágio, desde as mais variadas atividades, reuniões de pais, de notas ou de grupo fizeram-me entender as responsabilidades da

profissão e, neste caso, foi de facto possível desempenhar o papel de professor. A minha PES marca a identificação final com a profissão e a certeza de que este é o caminho a seguir.

A ideia que trazia daquilo que era ser docente e das responsabilidades que a profissão acarreta foi completamente transformada. Fica a certeza de que é uma profissão deveras exigente, cujo trabalho vai muito para lá da carga horária, mas fica ainda mais vincada a noção de que é aqui que serei feliz e me sentirei realizado, em termos profissionais.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. C. M. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36-47). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia, Portugal: Edições ISMAI.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em educação física: A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- 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 percepções 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.
- Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(32), 121-133.

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed.). Espanha: McGraw-Hill Interamericana de España
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Movimento*, 22(2), 523-538.
- Cardoso, A. A., Pino, M. A. B. D., & Dorneles, C. L. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauchier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.
- Claro, R., & Filgueiras, I. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de educação física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8(2), 9-24.
- Cornejo Améstica, M., Matus Castillo, C. & Vargas Contreras, C. (2012). *Acta encuentro ales de congreso latino americano de estúdios socioculturales del deporte*. Chile: Universidad de Concepcion.
- Cortesão, L. & Torres, M. (1993). Conceito de Avaliação. In *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*, pp. 89-100. Porto: Acordo Luso-Sueco.
- Cunha, A. C. (2002). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga, Portugal: Casa do Professor.

- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372.
- 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.
- Holmberg, D. (2007). Student Evaluations. *New York Times Magazine*, 153 (53992), 18.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Karpicke, J., Sousa, H. D. d., & Almeida, L. (2012). A avaliação dos alunos. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching* 11 (1), 47-71.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator* 4 (2), 87-106.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, (5), 68-74. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 1261-1280). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa.

- Lima, R., Resende, R., & Albuquerque, A. (2012). O Processo de Bolonha: Alterações e adaptações curriculares no curso de educação física e desporto no ensino universitário em Portugal. In C. Leite & M.
- Lopes, M. R. S., Neto, A. R. M., Parente, M. L. C., Araújo, J. G. E., Sousa, C. B., & Moura, D. L. (2016). A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. *Journal of Physical Education*, 27 (1), 2-9.
- Mahoney, A. A., Paulo, P. U. C. S., Almeida, L. R., e Cruz, F. O. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação* (20), 11-30.
- Meireles, P., Moreira, L., & Santos, P. (2013). A percepção dos alunos sobre as qualidades do bom professor de educação física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds), *Olhares sobre o Estágio Pedagógico* (pp. 227-237). FADEUP: Educar.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Desenvolvimento Profissional Docente*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Moura, D. S. A., Alvarenga, M. A. C., Oliveira, L. T. G., Gimenes, E. F. F., & Assis, R. M. (2016). A importância do planejamento para as aulas de educação física e o pibid como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis* 12 (1), 1-9.
- Peralta, M. Maurício, I., Lopes, M., Costa, S., Sarmiento, H., & Marques, A. (2014). A relação entre a educação física e o rendimento académico dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(2), 129-137.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2008). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de*

indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do ensino básico. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto – Universidade do Porto, Portugal.

Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto, Portugal: Editora FADEUP.

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153). São Paulo, Brasil: Vetor Editora.

Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de Educação Física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Rodrigues, G. M. (2003). A avaliação na Educação Física escolar: caminhos e contextos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 2(2), 11-21.

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.
- Sá, C., & Costa, F. C. (2009). A influência socializadora da formação inicial em Educação Física. Perceção dos protagonistas e unidade conceitual inter-pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física*, 34, 95-105.
- 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, I. L., Rodrigues, H. A., Fuzii, F. T., Oliveira, R. S., Oliveira, M. K., Peluqui, D. F., e Darido, S. C. (2009). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Revista de Educação Física da UFRGS*, 14(3).
- Scalabrin, I., & Molinari, A. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, 17.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport and Pedagogy and Research* 2 (3), 32-47.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Silva, J. F., Zamai, C. A. & Silva, L. S. F. (2012). Avaliação em educação física escolar. *III Congresso Latinoamericano de Estudios Socioculturais del Deporte*. Chile: Universidad de Concepcion.
- Stead, R., & Nevill, M. (2010). The impact of physical education and sport on education outcomes: A review of literature. Loughborough University: Institute of Youth Sport. School of Sport, Exercise and Health Sciences.

Tojal, J. (2004). *Da educação física à motricidade humana: A preparação do profissional*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veiga, I. P. A., Araujo, J. C. S, & Kapuziniak, C. (2005). *Docência: Uma construção ético-profissional*. Campinas SP: papyrus Editora.

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexive de formação de professores*. Porto, Portugal: Asa Editores.