

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Pedro Tavares Almeida

N.º 26178

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 supervisão do Professor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira – Universidade da Maia e Orientação da Professora Carla Maria dos Santos Ferreira Pinto Lima – Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior.

Julho, 2022

Almeida, 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-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO E APRENDIZAGEM; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.

## **Agradecimentos**

O sucesso na vida advém de muito investimento e dedicação, especialmente durante a desafiante caminhada para o alcançar. Destaco assim, um grande investimento neste percurso que culmina com esta etapa, considerando como uma das minhas maiores conquistas até ao momento. A oportunidade de ter realizado a Prática de Ensino Supervisionada, possibilitou-me sobretudo desenvolver ao nível pessoal e profissional, enaltecendo todo o apoio dos que mais gosto e de um conjunto de pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para me encorajar e motivar neste longo trajeto.

Aos meus pais e irmão, que sem dúvida foram os que mais me motivaram durante esta etapa de formação, permitindo que hoje fosse possível tornar-me professor.

Ao professor supervisor, Bruno Oliveira, por todos os conselhos e orientações que contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional.

À orientadora cooperante, Carla Lima, que me recebeu de braços abertos e integrou-me na escola de forma extraordinária, transmitindo-me conhecimentos e estratégias essenciais para o sucesso da minha prática letiva. Por todo o apoio durante o ano, pelo carinho e pela partilha de experiências que me ajudaram a evoluir enquanto profissional.

Ao grupo da Prática de Ensino Supervisionada, Patrícia Soares e José Roberto, pela capacidade de trabalho demonstrada, por todos os momentos vivenciados ao longo deste ano e pela interajuda durante esta etapa difícil comum aos três. Agradecer ainda, por todos os momentos de partilha, reflexão, e “brincadeiras” que ajudaram a facilitar todo este processo.

Ao grupo disciplinar de Educação Física, pela forma que me acolheram e me trataram, pelos “lanches” em grupo, pelas atividades realizadas e pela constante disponibilidade em me ajudar.

À direção da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, que nunca colocaram qualquer entrave às atividades propostas e metodologias de ensino diferentes das demais, realçando todo o incentivo e aprovação por parte deste órgão tão importante da escola.

Por fim, aos meus alunos, que proporcionaram toda esta experiência ainda mais autêntica e que tiveram um papel fundamental na minha evolução como professor, sendo que, nunca os vou esquecer por terem sido a minha primeira turma enquanto professor de Educação Física.

**A TODOS O MEU MUITO OBRIGADO!**

## Índice Geral

Resumo .....	viii
Abstract.....	ix
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional .....	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2. Expectativas iniciais.....	4
3. Enquadramento Institucional.....	6
3.1. A importância da PES .....	6
3.2. A PES na UMAIA .....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática .....	9
3.4. Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	15
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem .....	15
4.1.1. Conceção de ensino .....	15
4.1.2. Planeamento.....	20
4.1.3. Realização.....	24
4.1.4. Avaliação .....	33
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	38
5.1. Atividades realizadas .....	38
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	43
5.3. Socialização profissional e institucional .....	44
5.4. A componente ético-profissional .....	46
6. Desenvolvimento profissional.....	47

6.1.	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	47
7.	Reflexões finais .....	49
8.	Referências bibliográficas .....	51

## Índice de figuras

<b>Figura 1 - Horário letivo 2021/2022 da OC .....</b>	<b>12</b>
--	-----------

## **Índice de anexos**

<b>Anexo I - Trabalhos e projetos realizados .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo II - Documentos utilizados no MED .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo III - Participação em ações de formação.....</b>	<b>63</b>

## **Resumo**

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este caracteriza-se por apresentar uma narrativa reflexiva da última etapa da formação docente, enquanto Estudante Estagiário e, descreve toda a experiência de ensino em contexto real de prática durante o ano letivo 2021/2022. O relato de toda a experiência docente aliado a uma reflexão sobre os momentos vivenciados durante esta etapa, possibilita desenvolver o exercício profissional e a relação com os vários agentes que englobam este processo (Seabra et al., 2016). Ao longo deste relatório, são descritas as diversas experiências, dificuldades sentidas e estratégias aplicadas para cumprir com os objetivos pretendidos, retratando também diferentes vivências em turmas do 1.º ciclo (4.º ano), 3.º ciclo (9.º ano) e secundário (10.º ano). A elaboração deste documento está estruturada em seis capítulos: I- Enquadramento pessoal e profissional, que compreende o meu percurso académico e desportivo, bem como, as expectativas iniciais; II- Enquadramento institucional, mencionando a importância da Prática de Ensino Supervisionada, o grupo da mesma e da escola cooperante; III- Prática profissional do plano da análise ao da intervenção, que reflete toda a atuação desde a conceção do ensino à implementação de estratégias sobre o planeamento, realização e avaliação; IV- Participação na escola e relação com a comunidade, que assenta nas atividades desenvolvidas e os impactos da minha atuação enquanto Estudante Estagiário; V- Desenvolvimento profissional, salientando as dificuldades e as necessidades de formação contínua, com vista ao desenvolvimento da docência e dos alunos; VI- Reflexão final, sendo este o último capítulo, destacando uma reflexão sobre as experiências e qual a importância das mesmas, na construção do conhecimento e desenvolvimento durante a Prática de Ensino Supervisionada.

**PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ENSINO E APRENDIZAGEM; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.**

## **Abstract**

This report was developed within the scope of supervised teaching practice, of the master's degree in Physical Education teaching in basic and secondary education. This is characterized by presenting a reflexive narrative of the last stage of teacher education, as a Trainee Student and describes the entire teaching experience in a real context of practice during the 2021/2022 school year. The report of the entire teaching experience combined with a reflection on the moments experienced during this internship makes it possible to develop professional practice and the relationship with the various agents that encompass this process (Seabra et al., 2016). Throughout this report, the various experiences, difficulties felt, and strategies applied to meet the desired objectives are described, also portraying different experiences in classes of the 1st cycle (4th year), 3rd cycle (9th year) and secondary (10th year). This document is structured in six chapters: I- Personal and professional framework, which comprises my academic and sports career, as well as initial expectations; II- Institutional framework, mentioning the importance of supervised teaching practice, the group of the same and the cooperative school; III- Professional practice of the analysis plan to the intervention, which reflects all the performance from the conception of teaching to the implementation of strategies on planning, realization and evaluation; IV- Participation in the school and relationship with the community, which is based on the activities developed and the impacts of my performance as an Intern Student; V- Professional development, highlighting the difficulties and needs of continuing education, with a view to the development of teaching and students; VI- Final reflection, this being the last chapter, highlighting a reflection on the experiences and what their importance is, in the construction of knowledge and development during the Supervised Teaching Practice.

**KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHING AND LEARNING; TRAINEE STUDENT; SUPERVISED TEACHING PRACTICE.**

## **Índice de Siglas e Acrónimos**

AD - Avaliação Diagnóstica

AE - Aprendizagens Essenciais

AEOJ - Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

AF - Avaliação Formativa

AS - Avaliação Sumativa

DE - Desporto Escolar

DT - Diretor de Turma

EBSOJ - Escola Básica Oliveira Júnior

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

ES - Ensino Superior

IP - Identidade Profissional

UMAIA - Universidade da Maia - ISMAI

MED - Modelo de Educação Desportiva

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

MID - Modelo Instrução Direta

OC - Orientador Cooperante

PA - Plano Anual

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RPES - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SJM - São João da Madeira

SMF - Santa Maria da Feira

SV - Supervisor

UC - Unidade Curricular

UD - Unidades Didáticas

## 1. Introdução

O presente documento, designado de Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES). Este contempla o 2.º ciclo de estudos para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Universidade da Maia – ISMAI (UMAIA). Desta forma, durante o ano letivo 2021/2022 ingressei a PES na Escola Básica Oliveira Júnior (EBSOJ).

A PES surge assim, como etapa final do MEEFEBS e teve como objetivo aplicar e desenvolver todo o conhecimento teórico e prático adquirido, num contexto de prática real de ensino. É durante esta etapa de transição do Ensino Superior (ES) para o contexto real de prática, que o Estudante Estagiário (EE) é marcado por um conjunto de incertezas de papéis e relações que surgem da dupla função de professor e aluno (Albuquerque et al., 2012). Desta forma, ao longo deste ano letivo foram desenvolvidas competências profissionais que visam responder aos desafios da profissão docente. Estas revelaram ser de extrema importância para a minha formação pessoal e profissional enquanto professor. Lima et al. (2018) consideram que, esta oportunidade de experiências da prática profissional em conformidade com outras características inerentes à mesma, possibilitam refletir sobre a construção da profissão e da Identidade Profissional (IP). O confronto com a necessidade constante de procurar e implementar soluções para a diversidade de problemas durante a PES auxiliaram-me no sentido de realizar um melhor planeamento, aperfeiçoar a minha intervenção e desenvolver uma prática reflexiva diária. Este relatório pretende descrever toda a minha experiência pessoal e profissional, expondo diversas reflexões sobre as atividades desenvolvidas, bem como a apreciação de todo o trabalho realizado. Ao longo do RPES, verifica-se uma estrutura que desenvolve as três áreas de desempenho, no qual enquanto EE devo dominar para exercer a profissão de professor de EF: Organização e gestão do Ensino e Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

De acordo com Seabra et al. (2016), a PES é um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional através da socialização na escola, considerando esta etapa complexa e multidimensional. Albuquerque et al. (2013) referem também que, a aprendizagem numa perspetiva construtivista pode ser compreendida como um processo de construção pessoal e social durante a lecionação. Esta emerge das interações criadas com o contexto real em que essa aprendizagem se realiza.

## **2. Enquadramento pessoal e profissional**

### **2.1. Uma decisão a partir de um percurso**

O meu nome é Pedro Tavares Almeida, tenho 28 anos e sou natural de Santa Maria da Feira (SMF).

O início de um longo percurso a nível formativo originou-se em 2000 numa escola do 1.º ciclo situada em Milheirós de Poiares, concelho de SMF, concedendo assim, os primeiros passos enquanto aluno. Completando os quatro anos de escolaridade relativos ao 1.º ciclo de ensino, deu-se a passagem ao 2.º e 3.º ciclo de estudos realizado na mesma região, mas agora numa escola básica onde guardo boas recordações.

O gosto pelo futebol foi notório desde tenra idade, fazendo sempre parte do meu percurso, iniciando-se no 2.º ciclo no clube da terra, Milheirós de Poiares. No 3.º ciclo nasce assim, uma oportunidade única e de certa forma gratificante por toda a minha dedicação, assim como, da minha família. Um convite para ingressar nos quadros de formação de um clube da zona norte, mais precisamente em Matosinhos, difícil de recusar devido a todo o historial do mesmo e do sucesso na formação de atletas profissionais de futebol. Um sonho desperta quando no ano seguinte, outro clube de nível superior ao referido anteriormente me contrata, valorizando assim, todo o empenho, sacrifício e dedicação previamente referidos. Desta forma, culmina com a minha entrada no topo da formação do futebol português.

Em 2010, deu-se início a mais uma etapa da minha vida, a entrada no ensino Secundário onde ingressei no curso de Ciências e Tecnologias, numa escola situada no centro do Porto. Esta transição de escola deveu-se à participação no escalão juvenil do clube e devido à existência de um protocolo com o mesmo. Os treinos realizavam-se na parte da manhã, sendo apenas possível conciliar o percurso académico com o desportivo nesta escola, pois em consonância com o clube, esta privilegiava aulas da parte da tarde permitindo de manhã os atletas treinarem. Inicialmente, esta mudança proporcionou alguma ansiedade e desconforto, pois o medo do desconhecido instaurou-se nos meus pensamentos, onde várias questões surgiram, questões essas sobre o receio de construir novas amizades e principalmente do futuro incerto. Outro fator que influenciou estas emoções foi a mudança para uma realidade completamente diferente do que estava habituado numa idade tão jovem. Contudo, e em contrapartida, permitiu-me crescer muito a nível pessoal, pois estas vivências proporcionaram-me valores e princípios fundamentais que me têm acompanhado ao longo do meu percurso. Em concordância com Marcelo (2009), a identidade não nasce com o indivíduo, pelo contrário, desenvolve-se ao longo da vida. Desta forma, a formação contínua implica um investimento

pessoal, com vista à construção de uma identidade. Nesta fase da minha vida, também a família e alguns amigos foram essenciais, pois tiveram um papel crucial na contribuição da formação da minha identidade, transmitindo-me crenças e valores de excelência. Todo o apoio necessário para que fosse possível dedicar-me ao sonho desportivo esteve presente, nunca deixando descurar o meu percurso académico e desenvolvimento pessoal. Deste modo, o respeito pelo próximo, o compromisso, a cooperação, a dedicação, o esforço, a ambição e o proveito de uma maior responsabilidade são qualidades que fui adquirindo ao longo deste trajeto partilhado com os que mais gosto.

Relativamente à minha formação no ensino superior, esta inicia-se em 2013, com a Licenciatura em Educação Física e Desporto, tendo a duração de três anos na UMAIA. A aquisição de competências académicas permite assim, a construção de uma nova identidade enquanto estudante de ES, alcançando de forma progressiva uma aprendizagem autónoma, acompanhada por um novo tipo de fundamentação académica e aliada a uma análise crítica sobre determinadas circunstâncias (A. Araújo, 2017). Assim sendo, foi este o motivo impulsionador para a escolha deste curso, perspetivando adquirir saberes com o propósito de estimular o meu desenvolvimento. Outro fator que pesou na decisão de ingressar esta licenciatura, foi também a forte ligação ao desporto federado.

Após o primeiro ano concluído na UMAIA, em 2014 surgiu a oportunidade de assinar um contrato profissional na segunda Liga Portuguesa de Futebol paralelamente ao curso. Posto isto, apareceram alguns contratemplos, mais precisamente a incompatibilidade com os horários de treinos/jogos e as aulas, não conseguindo conciliar a minha formação com a parte profissional. Logo, tive de tomar uma opção difícil, mas necessária para dar continuidade a um sonho, decidindo congelar a matrícula durante este percurso profissional. Terminada esta etapa a nível profissional com a duração de quatro anos, retornei à UMAIA, traçando novos objetivos na minha vida, no intuito de dar continuidade à minha formação académica e concluir com os restantes anos de licenciatura. O interesse pela disciplina de EF, assim como, a possibilidade de ensinar aumentaram com o passar dos anos. Desta forma, ajudar os alunos a serem desportivamente cultos, a sensibilizá-los para a prática da atividade física e também de os preparar para o seu quotidiano, no intuito de lhes fornecer ferramentas para se integrarem com sucesso na sociedade, tornou-se o meu desejo pessoal. Por isso, a docência tornou-se no motivo principal da escolha do MEEFEBS, oferecendo instrumentos necessários ao sucesso da minha formação. De acordo com Marcelo (2009), a profissão docente é uma profissão do conhecimento e o seu desenvolvimento constitui uma componente fundamental e crucial para

assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é possível perceber claramente que há uma relação entre habilitação e docência, isto é, a docência como profissão necessita de competência e formação específica para exercê-la.

A escolha deste mestrado foi assim, influenciada pelo grande interesse em aprofundar conhecimentos na área de ensino, com a finalidade de especializar-me e preparar-me para a carreira de professor de EF, contribuindo para a construção da minha IP. É necessário e imprescindível, que os professores aprofundem e melhorem a sua competência profissional e pessoal, desenvolvendo-se e evoluindo ao longo das suas carreiras. Segundo Nóvoa (2009, p. 6), *“ser professor é tudo aquilo que ensinamos, aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”*.

A atividade física e o desporto sempre estiveram presentes durante a minha vida, assim como o interesse pela disciplina de EF. A influência e a admiração por muitos dos meus professores e treinadores que fizeram parte de todo o meu trajeto escolar e desportivo despertaram a preferência de estar profundamente inserido nesta área. Por isso, estes foram extremamente importantes na projeção da minha futura carreira, tendo estes um papel fundamental no desenvolvimento das minhas capacidades como EE. Para Lima, Cardoso, et al. (2014), a personalidade do professor de EF é concebida bastante cedo e a partir de várias referências.

## **2.2. Expectativas iniciais**

No dia 1 de setembro apresentei-me na escola EBSOJ, à qual me candidatei, no âmbito da unidade curricular PES, do MEEFEBS da UMAIA. Esta escola foi desde sempre a minha preferência para realizar a PES, sendo influenciado pelas suas excelentes infraestruturas, ser bem estruturada e com a presença de docentes experientes compreendidos de vivências relativas ao ensino, aliados em conformidade com o lema desta instituição: *“Uma escola de todos e para todos, que sabe acolher, cuidar e orientar”*. Desta forma, expectei que esta comunidade educativa me possibilitasse evoluir como professor através da PES, acreditando que seria muito enriquecedora e repleta de experiências, partilhas, amizades e bons momentos contribuindo assim, para a minha IP. Através destas vivências, pretendi adquirir variadas estratégias para o sucesso do processo ensino e aprendizagem, mas acima de tudo, no crescimento pessoal de cada aluno, paralelamente à transmissão de todos os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos, cimentando uma bagagem para o futuro da minha carreira como professor de EF. Neste sentido, considereirei não só contribuir para o sucesso do processo que referi anteriormente, mas também enaltecer a prática do exercício física na vida dos alunos e, ainda, prepará-los para o quotidiano

disponibilizando ferramentas que possam ser fundamentais para as situações do dia a dia. Neste sentido, desejei colaborar na melhoria da integração dos alunos na sociedade, tornando-os influentes de forma positiva e ativa ao longo das suas vidas.

No que diz respeito à constituição do grupo da PES da EBSOJ, este foi composto por três EE, sendo unânime a vontade e a preferência de cada elemento pertencer ao mesmo grupo, assim como, à mesma instituição de ensino. Desde cedo foi notório o interesse de trabalharmos juntos, devido à capacidade de trabalho de cada um demonstrava, sendo de extrema importância que durante este percurso, o núcleo adquirisse uma boa relação de entajuda de modo a unirmos enquanto grupo. Esta relação tornou-se assim, parte fundamental para todo o processo inerente à PES, como o planeamento e a lecionação das aulas baseados nas reflexões constantes de melhoria, incluindo estratégias de ensino e de organização que se adaptam melhor a cada contexto. Outro ponto de igual forma importante foi o contexto escolar inserido, tendo sido um objetivo essencial conhecer e envolver-me com toda esta dinâmica envolvente e presente na escola. O anseio de compreender o funcionamento das atividades escolares, conhecer os órgãos de gestão da escola, como as hierarquias, desde a direção aos cargos de gestão intermédios, as coordenações de departamento, o grupo disciplinar, as direções de turma entre outros estiveram sempre presentes. A ambição de privar uma boa relação com os docentes da escola foi crescente, tendo como propósito aprender sobre o que é ser professor devido à experiência que estes acarretam, percecionando a sua visão sobre o ensino e os seus métodos para contornar e combater algumas fragilidades ou dificuldades que surgem ao longo do ano. Particularmente com a Orientadora Cooperante (OC), Carla Lima, acreditando plenamente que é importante criar uma boa relação de confiança desde cedo. Uma vez que, seria o nosso suporte e a nossa orientação para o sucesso da lecionação, devido à sua vasta experiência e conhecimento dos alunos.

Perspetivei um ano trabalhoso num contexto mais real e repleto de imprevisibilidades, porém, acreditei sempre que seria gratificante no final. O medo do desconhecido esteve presente e foi com certeza um longo caminho percorrido, onde nem sempre correu tudo bem. A falta de experiência foi talvez a maior dificuldade, no entanto, a UMAIA possibilitou-me ferramentas que aliadas à minha determinação e empenho me auxiliaram no sucesso da lecionação. No entanto, este foi o culminar de um longo caminho de aprendizagem? Não, acredito plenamente que não é o término, mas o princípio de um longo percurso com vista ao meu sucesso como professor de EF.

### **3. Enquadramento Institucional**

#### **3.1. A importância da PES**

A competência profissional para a docência é um requisito imprescindível para o desempenho da mesma e por isso, a PES torna-se uma etapa indispensável na formação de professores de EF, pois pretende garantir um complemento da formação anterior. É durante esta etapa fundamental para o EE, que este aprofunda e reforça a sua formação académica, como referem Flores et al. (2019), a partir dos saberes docentes o professor é capaz de qualificar a sua prática. No entanto, segundo o autor mencionado anteriormente, a construção destes conhecimentos através desta formação não termina após a PES, dando início a um extenso e diversificado processo de desenvolvimento profissional que perdura ao longo da carreira. Deste modo, durante da formação docente são construídos os conhecimentos necessários ao processo de ensinar, que encerra com a PES.

Considera-se assim, que a PES é um estágio que visa um processo complexo, permitindo ao EE adquirir uma aprendizagem e um desenvolvimento ao nível da formação da IP, no decorrer de relações sociais na escola. Neste período, verifica-se uma diversidade de requisitos pessoais, sociais, de foro institucional e educativo, devido à transição de aluno para professor, concedendo-se a passagem da instituição de formação para a escola cooperante, aplicando todo o conhecimento adquirido no ES (Seabra et al., 2016). Além disso, estes autores referem ainda que, esta experiência potencia o exercício de autorreflexão e autoanálise fundamental para o processo ensino e aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de competências importantes para a construção de uma aprendizagem baseada na investigação, aliada ao processo reflexivo, no contexto específico da prática. Assim sendo, é importante que os professores se preparem para uma construção do “eu” profissional através de um trabalho de autorreflexão e de autoanálise ao longo da sua carreira (Nóvoa, 2009).

Durante este processo contínuo, destacam-se os papéis do OC e do Supervisor (SV), tornando-se parte fundamental no acompanhamento constante do EE na função de o integrar, ambientar e apoiar durante a sua prática reflexiva, transmitindo estratégias e metodologias essenciais à docência. Por outro lado, estes possibilitam o controlo ao nível emocional no surgimento de problemas inerentes à prática e estimulam a análise da mesma com a finalidade da procura de soluções adequadas. Em consonância com o papel destes agentes educativos, torna-se igualmente importante a relação com todos os elementos do grupo da PES, permitindo assim, melhorar o processo ensino e aprendizagem através da observação e partilha de opiniões. Segundo Flores et al. (2019), a eficácia das discussões e reflexões dos comportamentos

sucedidos na escola são considerados de extrema importância para o desenvolvimento profissional do EE, mais precisamente na relação teórico e prática, proporcionando um instrumento de reflexão contínuo durante a exercício da profissão.

Na PES estão definidas três áreas de desempenho nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais e que o EE terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de EF. Nomeadamente, a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e, por fim, o Desenvolvimento Profissional do EE.

Relativamente à primeira área, Seabra et al. (2016) evidenciam que, a conceção de ensino abrange diversos objetivos e procura estimular um conjunto de competências. Ainda afirmam que, a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, é das tarefas mais exigentes do professor, prendendo-se com questões do planeamento, da conceção do mesmo e da sua realização, assim como, a avaliação do ensino. O professor tem assim, como finalidade programar as suas práticas de ensino a partir de uma conceção de ensino referenciada, projetando o seu planeamento de acordo com o ciclo em questão. Portanto, as pertinências da anterior formação académica, das crenças e valores dos EE, tornam-se extremamente importantes para que estes definam os objetivos e as metodologias a utilizar durante a PES (Lima, Castro, et al., 2014). Quanto à avaliação, esta é considerada subjetiva dependendo da perceção do observador e do domínio sobre o conhecimento do conteúdo. Por isso, é importante realizar a Avaliação Diagnóstica (AD) dos alunos, percecionando quais as maiores dificuldades dos mesmos, projetando o planeamento de acordo com o observado, utilizando métodos e progressões para estimular os alunos na melhoria do seu desempenho. Ainda importante, é a Avaliação Formativa (AF) ao longo do ano letivo, pois possibilita reajustar possíveis condicionantes durante o processo ensino e aprendizagem. A Avaliação Sumativa (AS) reflete todo o processo anterior, realizando os ajustes necessários inerentes à avaliação dos alunos. Por fim, através da autoavaliação, conclui-se todo este processo direcionado para a aprendizagem, sensibilizando a consciência de cada aluno.

A segunda área de desempenho diz respeito à socialização profissional e institucional, assim como, as atividades realizadas durante a PES. Considera-se que esta proporciona experiências e vivências nas relações com os vários agentes educativos, permitindo uma ligação constante e muito enriquecedora com a comunidade educativa envolvente, revelando-se mais do que uma lecionação das aulas de EF (Seabra et al., 2016). Desse modo Lima, Castro, et al.

(2014) afirmam que, a escola é vista como o local de harmonia e interação entre professores, estagiários e alunos.

Por fim, a última grande área refere-se ao desenvolvimento profissional, mais precisamente às dificuldades e necessidades de formação por parte dos EE. As principais dificuldades sentidas pelos EE situam-se na falta de contato com a realidade escolar, principalmente no controlo necessário durante as suas aulas e as modalidades que são necessárias abordar. É necessário que durante esta formação académica, os docentes de ES preparem estes futuros professores e definam, transmitindo aos mesmos os objetivos e as metodologias a utilizar durante a PES, preparando-os para o choque da realidade que vão enfrentar.

Em conclusão, a PES concede ao professor iniciante a troca de experiências que proporcionam sensações, crenças e interrogações através da convivência com os seus pares, alunos e comunidade escolar (Azevedo et al., 2011). Na medida que, através de todas estas experiências, o EE adquira competências essenciais à sua prática.

### **3.2. A PES na UMAIA**

A UC designada PES, do MEEFEBS da UMAIA, encontra-se legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência em Portugal. Todas as áreas de docência do ensino 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 estarem habilitados à docência, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS). A PES na UMAIA está inserida no 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, mais especificamente nos 3.º e 4.º semestres e é constituída pela Prática Supervisionada em contexto real de ensino, na escola e pelo Relatório Final, que tem de ser defendido perante um júri em provas públicas. Segundo Lima, Castro, et al. (2014), adquire-se somente a especialização para a formação de professores de EF, no 2.º ciclo de ES referenciando que existem dois anos de formação, sendo o último de profissionalização. Esta experiência, possibilita ao principiante desenvolver a sua IP, promovendo comportamentos aliados à capacidade de adaptação do mesmo.

Para a operacionalização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor OC, um professor de EF experiente para acolher e orientar um grupo de dois ou três EE (grupo da PES), durante um ano letivo, cada qual assumindo turmas do OC para concretização da sua PES. Para além do professor

cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos EE, cada núcleo da PES conta ainda com a orientação de um docente da UMAIA que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final da respetiva PES: o SV.

A formação inicial de professores aliada à formação profissional contínua, é assim decisiva e crucial, pois incide na implementação de ferramentas que possibilitam ao longo do tempo preparar, motivar e vocacionar os professores durante a sua prática. O EE nesta fase da sua vida, experiencia um conjunto de problemas imprevistos provenientes da prática, colocando-se à prova, no intuito de adquirir saberes específicos que permitam o processo de aprendizagem do aluno (Decreto de lei n.º 79/2014).

### **3.3. A escola cooperante: lugar de prática**

Terminado o 1.º ano de mestrado, chegou o momento mais esperado, a escolha da escola cooperante através de uma lista limitada de escolas disponibilizada pela UMAIA, dando oportunidade aos alunos para realizarem a sua opção de acordo com a sua preferência e classificação do primeiro ano de mestrado.

Deste modo, ingressei na PES na EBSOJ, localizada na freguesia e concelho de São João da Madeira (SJM). Esta detém uma área de cerca de oito quilómetros quadrados e situa-se no extremo Norte da Beira Litoral, do distrito de Aveiro, estando integrada na Área Metropolitana do Porto.

Este agrupamento é constituído pelos seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim de Infância das Travessas, Jardim de Infância da Devesa, Jardim de Infância dos Ribeiros, Escola Básica Espadanal, Escola Básica Ribeiros e Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior. Referir também que, a Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior é a sede do agrupamento. O mesmo insere-se num meio urbano predominantemente industrial e comercial, rodeado por quatro concelhos com traços mais rurais, Arouca, Vale de Cambra, Santa Maria da Feira e Oliveira de Azeméis. As fortes interações desenvolvidas com estes concelhos atraem à cidade de SJM uma população que está muito para além da residente e que recorre a diversos serviços disponíveis no município sanjoanense. Assim, neste contexto, o agrupamento acolhe alunos das mais diversas proveniências, pelo que procura adequar a oferta educativa às características e necessidades do meio e da população escolar.

#### **Caracterização da EBSOJ**

Esta escola iniciou o seu funcionamento em 1983/1984, apenas com a lecionação do terceiro ciclo e assim se manteve até 1990/1991, ano em que foi incluído o ensino secundário.

Inicialmente, esta escola designou-se “Escola Secundária c/ 3.º ciclo do Ensino Básico de SJM (n.º 3)”. No dia 15 de fevereiro de 2005, com o resultado do referendo realizado na escola, passou a designar-se “Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior”.

No que concerne, ao Projeto Educativo (PE), a oferta educativa do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ), visa responder por um lado às necessidades e vocações da comunidade educativa e, por outro, promover um ensino suficientemente diferenciado que possibilite o sucesso educativo de todos. Por conseguinte, a finalidade é promover princípios e normas que garantem a inclusão, respondendo à diversidade das necessidades e potencialidades dos demais, especialmente dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (Projeto Educativo AEOJ, 2019-2022). Neste sentido, a ação educacional do agrupamento baseia-se em princípios e valores com a missão de proporcionar “*Uma escola de todos e para todos, que sabe acolher, cuidar e orientar*”, num contexto de escola inclusiva. Esta tem a função de impulsionar melhores aprendizagens para todos e desenvolver um perfil de competências para o exercício de uma cidadania ativa e instruída por parte dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Referenciando o Patrono, Comendador António José de Oliveira Júnior (1864-1935), a escola em homenagem, adota o nome do mesmo que deixou a sua marca na indústria Chapéu de Feltro, fundando a Empresa Industrial de Chapelaria, monumento fabril ícone da cidade, atualmente preservado como Museu da Chapelaria.

Frequentam o agrupamento, anualmente, cerca de 1750 alunos, divididos pelos vários ciclos de ensino: pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário (cursos científico-humanísticos), com uma ocupação residual nos cursos profissionais.

A EBSOJ, sede de agrupamento, dispõem de boas condições físicas, oferecendo espaços desportivos e espaços verdes, possibilitando aos alunos no tempo livre usufruir do espaço exterior, oferecendo um conjunto de opções desportivas para os alunos e professores de EF. De realçar que, a mesma providencia espaços de lazer, possui uma biblioteca, um refeitório e meios audiovisuais presentes em todas as salas, apresentando instalações e equipamentos de elevada qualidade. O AEOJ disponibiliza também vários serviços, nomeadamente, um Centro de Apoio à Aprendizagem, Gabinete de Psicologia, que presta, entre outros, o serviço de apoio psicopedagógico, Gabinete de Informação e Apoio ao Aluno e gabinetes de atendimento aos encarregados de educação.

Relativamente aos espaços desportivos, a escola dispõe de um pavilhão gimnodesportivo com seis tabelas de basquetebol, seis balizas de futsal e uma parede de

escalada, incluindo uma arrecadação com diversos materiais para a prática da atividade física/desportiva. A sala de dança e ginástica situam-se dentro do mesmo, no piso superior, oferecendo colchões e materiais adequados às matérias em causa, essenciais para a realização da prática. O espaço exterior possui ainda, três tabelas de basquetebol e seis balizas de futsal, sendo possível lecionar todas as modalidades desportivas. Existe também, um campo de voleibol e uma pista de atletismo com três corredores, incluindo uma caixa de areia.

No que diz respeito à EF na escola, as aulas são caracterizadas por disporem de 50 minutos, promovendo um total de 150 minutos semanais em consonância com os espaços definidos pelo *roulement*, ocorrendo uma rotatividade destes espaços semanalmente.

De acordo com o Plano Anual de Atividades e na medida de sensibilizar e promover os alunos à realização da atividade física, o grupo disciplinar de EF promove uma atividade designada “Sarau”, evento este, comum a toda a comunidade educativa, fazendo parte do mesmo, as várias turmas dos diferentes ciclos de ensino, inclusive, o secundário e cursos profissionais. Deste modo, este dia torna-se assim um evento anual comum a todas as escolas pertencentes ao agrupamento, sendo considerado o evento culminante da cidade de SJM. Importante referenciar que, em anos anteriores comprovou-se que a adesão a estas atividades por parte dos alunos é muito positiva, salientando o facto da atividade física estar presente na comunidade escolar. Contudo, este ano não foi realizada esta atividade pelo facto da pandemia (COVID-19) ainda estar presente na nossa sociedade.

O Desporto Escolar (DE) é outro meio para promover a prática da atividade desportiva, porém, por falta de alunos interessados e da diversidade da oferta desportiva no meio à qual está inserida, revelou ser de extrema dificuldade dar continuidade a esta atividade, e a escola optou por abdicar das atividades relacionadas com o DE. A cooperação entre o município e o movimento associativo sanjoanense promove junto dos seus cidadãos, a prática das modalidades de futebol, basquetebol, atletismo, voleibol, taekwondo, hóquei em patins, ténis de mesa, ginástica entre outras. Por isso, os alunos têm uma diversidade de opções, dando preferência ao desporto federado das modalidades acima referidas.

### **Pessoal docente e não docente**

Quanto à comunidade escolar, existe um conjunto de pessoas que asseguram o bom funcionamento da escola, tendo ao seu dispor 19 docentes do 2.º ciclo, 117 docentes para lecionar o 3.º ciclo e secundário incluindo os cursos profissionais. Comparativamente ao pessoal não docente, o AEOJ conta ainda com onze 11 assistentes técnicos e 30 operacionais. Em relação ao grupo disciplinar de EF, fazem parte 11 docentes, destacando a boa dinâmica de

trabalho colaborativo entre todos, realçando a forma como estes receberam o grupo da PES, apoiando-nos durante nossa PES.

## Alunos

Relativamente ao número de alunos inscritos na EBSOJ, no ano letivo de 2021/2022, este abrange 243 alunos no 2.º ciclo, 435 no 3.º ciclo e 518 no ensino secundário, contabilizando um total de 1196 alunos.

## Horário e turma

Seguidamente, é apresentado o horário da nossa OC que consequentemente é comum ao grupo da PES, tendo este sido disponibilizado em reunião com a mesma no início do ano letivo. Uma vez que, para além de cada elemento lecionar as suas aulas, procede-se também à observação das mesmas dos restantes elementos, incluindo as da OC.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:00		08:20 9º B PAV 09:10 EFIS			08:20 GAB1 09:10 DT9F
09:00		09:20 9º F C1.4 10:10 CIDADANIA	09:20 OE	09:20 TDT	09:20 9º D PAV 10:10 EFIS
10:00		10:20 9º F PAV 11:10 EFIS	10:20 OE	10:20 DI	10:35 6º D PAV 11:25 EFIS
11:00	11:20 9º F C1.4 12:10 DTURMA	11:20 9º D PAV 12:10 EFIS		11:20 9º F PAV 12:10 EFIS	11:20 10º C PAV 12:10 EFIS
12:00	12:35 6º D PAV 13:25 EFIS	12:20 10º C PAV 13:10 EFIS		12:35 6º D PAV 13:25 EFIS	12:20 9º B PAV 13:10 EFIS
13:00					
14:00					
15:00	14:30 10º C PAV 15:20 EFIS		14:30 ARTIC	14:30 DI	
16:00	15:30 9º F PAV 16:20 EFIS			15:30 SDT 16:20 TDT	
17:00	16:30 9º B PAV 17:20 EFIS			16:30 9º D PAV 17:20 EFIS	
18:00					

*Figura 1 - Horário letivo 2021/2022 da OC*

Desta forma, procedeu-se à distribuição das turmas de forma aleatória pelo núcleo da PES, ficando definido que a minha turma residente seria o 9.ºF. Para além disso, a OC possibilitou a oportunidade de experienciar outras turmas, assim como, o 9.º D ano em formato de coadjuvância e outros ciclos de ensino, nomeadamente, o 1.º ciclo (4º ano) e secundário (10º ano), sendo esta última partilhada pelo grupo da PES.

Relativamente à minha turma residente, o 9.ºF era constituído por 23 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. Através da ficha de caracterização da turma foi também possível constatar que metade da turma possuía um irmão e a outra metade, dois ou mais irmãos. Em relação à residência dos mesmos, 10 alunos residem no concelho de SJM, três eram provenientes de Oliveira de Azeméis e sete

de SMF, apurando assim, que estes localizavam-se perto da sua instituição de ensino. Em referência ao estudo, 12 alunos estudavam frequentemente, sendo que, só cinco estudam diariamente. Verificou-se também que, seis alunos não possuíam hábitos de estudo revelando que os mesmos estudavam raramente ou na véspera dos testes. Na turma cinco alunos tinham dificuldades na aprendizagem, onde seis possuíam um complemento ao estudo fora da escola. Relacionado com a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos, existiam alguns fatores que contribuam para este ponto, sendo que, metade da turma sentia estas dificuldades devido ao desinteresse pela escola, falta de atenção/concentração, também devido a conteúdos difíceis de compreensão, a falta de hábitos de estudo/trabalho, entre outros fatores. No que diz respeito aos tempos livres, muitos dos alunos ocupavam maioritariamente o seu tempo a ver televisão, a ouvir música, a estar na internet e a jogar consolas. Contudo, uma pequena percentagem ocupa este tempo no cinema, no gosto pela leitura e a passear. Quanto ao Desporto, 14 alunos eram ativos, praticando uma atividade desportiva, predominantemente futebol, atletismo e dança. Referenciando a saúde da turma em geral, nenhum dos alunos apresentava diagnósticos preocupantes que implicam ter a atenção na conceção dos exercícios.

Por fim, relativamente às potencialidades da turma, os alunos apresentavam uma heterogeneidade em termos de maturidade, responsabilidade, empenho e ritmo de trabalho. Os mesmos constituem um grupo coeso e unido. Na maioria, eram empenhados e colaboravam ativamente nas atividades propostas, demonstrando espírito de iniciativa e vontade em aprender. De um modo geral, os alunos eram interessados e empenhados na realização das tarefas propostas, sendo que, a maioria apresenta uma postura adequada na aula, o que contribui para um clima favorável à aprendizagem. Contudo, alguns alunos revelam algumas dificuldades ao nível da atenção, concentração, hábitos e métodos de trabalho. Por consequência, evidenciavam dificuldades na aquisição, aplicação e articulação de conhecimentos.

### **3.4. Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional**

O núcleo da PES era composto por três elementos, incluindo-me a mim, ao José Roberto Pires da Silva e à Patrícia Amorim Soares, orientado pela OC Carla Lima.

O José Roberto habita em SJM, tem 32 anos, é pai de família e atualmente leciona aulas de natação ao 1.º ciclo na instituição denominada Centro de Educação Integral, situada na mesma região. A modalidade específica do EE José Roberto é o basquetebol, que sempre fez parte do seu percurso de formação. Atualmente já não está ligado à modalidade, sendo a sua dedicação direcionada à PES.

A EE Patrícia Soares é natural de São João de Ver, tem 23 anos e pratica a modalidade de futebol no escalão sénior feminino, mais precisamente no Lusitânia Futebol Clube Lourosa. A modalidade específica da EE Patrícia é o futebol, sendo que, atualmente ainda a pratica paralelamente à PES.

Ainda como elemento fulcral na constituição deste núcleo, faz parte a OC professora Carla Lima, natural de SMF, que atualmente reside em SJM. A professora tem um papel fundamental, pois através das suas experiências e vivências adquiridas ao longos dos anos, permitiu-nos enriquecer conhecimentos e melhorar as nossas práticas educativas.

A formação deste grupo de trabalho foi realizada com intenção durante o 1.º ano de mestrado, integrando assim, todos os elementos previamente desejados. Para além de todos os intervenientes viverem geograficamente perto da EBSOJ, o que facilitou todo o processo de reunião em grupo, estes demonstraram ser professores iniciantes dedicados e aplicados, garantindo sempre um bom ambiente de trabalho. Deste modo, toda esta articulação entre o grupo tornou-se assim, extremamente importante no crescimento pessoal e profissional de cada elemento, garantindo o sucesso desejado durante a PES.

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

### **4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

#### **4.1.1. Conceção de ensino**

A ideia de conceção de ensino integra vários objetivos e compreende diversas competências que o professor deve atender (Seabra et al., 2016). Por isso, para o professor de EF tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, o mesmo tem de ser dotado de saberes e estratégias. Para além disso, deve considerar o contexto em que está inserido, aplicando e reformulando as suas práticas pedagógicas para alcançar o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Segundo Cunha (2004), é necessário um professor reflexivo sobre as suas práticas letivas, bem como, a constante procura do conhecimento científico e pedagógico de forma a influenciar as opções que o mesmo realiza a nível didático. Posto isto, deve também compreender a dinâmica de mudança na área da EF e a transformação cada vez mais acentuada da sociedade, alterando por vezes os objetivos da disciplina (Graça, 2018).

Bento (2003) menciona que, a conceção e o conteúdo dos currículos de EF, ou normas programáticas de ensino são de extrema importância. Neste sentido, enquanto EE, o meu planeamento baseou-se nos documentos do Ministério da Educação, particularmente nas Aprendizagens Essenciais (AE) inserindo-se aqui os conteúdos a lecionar, metodologias e objetivos, nos quais a escola e os professores do grupo disciplinar de EF se orientaram. Além do mais, toda a minha planificação apoiou-se nos referenciais da conceção pedagógica da própria escola com as orientações que os docentes da EBSOJ deviam seguir. Estes documentos permitiram orientar toda a minha planificação relativa aos diferentes ciclos de ensino e serviram de suporte para a elaboração do meu planeamento: Anual, Unidades Didáticas (UD), planos de aula e atividades orientadas para o perfil do aluno. Desta forma, procurei que todo o processo de ensino e aprendizagem se incidisse na formação e construção do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, possibilitando-lhes uma melhor preparação para o futuro e incentivá-los a serem indivíduos ativos na sociedade.

A análise destes documentos orientadores complementou-se através das estratégias pertencentes aos três eixos do planeamento de EF, permitindo orientar toda a planificação das minhas turmas. De acordo com Viciano e Mayorga-Vega (2018), obtém-se um ensino mais eficaz e um aumento da atividade física durante e após a escola. O mesmo refere ainda que, ajudam a adequar o ensino às capacidades dos alunos e oferecer aos mesmos uma autonomia gradual relativamente à atividade física no seu dia a dia. No que diz respeito ao eixo das

ordenadas (eixo Y), este evidencia a hierarquia vertical do currículo de EF, isto é, toda a consulta que foi necessária para planejar as minhas aulas. Desde as Aprendizagens Essenciais aos documentos orientadores da EBSOJ de uma forma mais generalista até à sua concretização. Relativamente ao eixo das abcissas (eixo X), representou o desenvolvimento pedagógico das tarefas, ou seja, a progressão pedagógica (simples para o complexo) dos conteúdos e objetivos que foram propostos ao longo da minha prática letiva. Por último, o eixo aplicável (eixo Z) que traduziu a autenticidade dos objetivos e o desempenho esperado dos alunos de aula para aula. Este eixo envolve também uma das finalidades mais importantes da EF, oferecendo aos alunos instrumentos que lhes permitam adquirir competências e praticar atividade física ao longo da vida.

Todos estes princípios na conceção de ensino foram fundamentais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Desta forma, ao longo do ano esta articulação refletiu-se com a implementação dos modelos de ensino, dando importância às necessidades dos alunos e às suas especificidades. Cunha (2004) defende que, são necessárias conceções alternativas, bem como, novas perspetivas de ensino com a atualização e implementação de novas oportunidades na aula.

#### **4.1.1.1. Modelos de Ensino**

Ao longo da PES procurei implementar modelos com diferentes características, no sentido de procurar inovar e implementar metodologias de aprendizagem benéficas para a aprendizagem dos alunos.

Os modelos de ensino centrados no aluno permitem que estes tenham um papel mais ativo, autónomo e criativo durante a prática desportiva. Assim sendo, a identificação dos modelos principais nas aulas de EF e a implementação dos mesmos através de uma prática reflexiva é essencial para o desenvolvimento dos alunos (Folle et al., 2005). Este processo possibilita uma melhor ação docente na procura de novas estratégias educativas, tornando-as mais significativas e proporcionando uma maior motivação para a participação dos alunos durante as aulas de EF. Segundo Metzler (2017), os professores devem compreender a sua instrução baseada em modelos, considerando o melhor, para cumprir com os objetivos de aprendizagem definidos. Desta forma, permite contribuir para o desenvolvimento do aluno e orientar o processo de ensino e aprendizagem.

### **Modelo Instrução Direta (MID)**

O MID caracteriza-se por ser centrado no professor e este foi selecionado somente numa fase inicial. Nas palavras de R. Araújo (2017), o professor neste modelo é considerado o líder instrucional, uma vez que, orienta todo o processo de ensino e aprendizagem. Este modelo baseia-se num professor autocrático e totalmente responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos, sendo estes agentes passivos e cumpridores de tarefas na aquisição de conteúdos (Pereira et al., 2013).

Este modelo, utilizado inicialmente, teve como propósito adotar estratégias de ensino mais centradas no professor, devido à necessidade crescente de controlar a turma pelo risco das idades dos alunos e inexperiência de ensino. Consequentemente, os conteúdos foram explicados e demonstrados no sentido de rentabilizar o tempo disponível e proporcionar aos alunos a visualização correta das habilidades motoras, permitindo aumentar os níveis de participação e envolvimento dos mesmos. Como refere Metzler (2000), o objetivo desta metodologia é fornecer o uso mais eficiente do tempo e dos recursos da aula a fim de promover um maior envolvimento dos alunos nas tarefas e habilidades práticas.

### **Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão**

Ao longo do meu desenvolvimento como docente e com o incremento da minha confiança, utilizei o Modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), sendo esta proposta a predileta na modalidade de andebol. Este modelo é centrado no aluno e surge como resposta à abordagem tradicional no ensino das técnicas isoladas e descontextualizadas, bem como, no ensino eficaz do jogo (Graça & Mesquita, 2017).

Como corroboram Oliveira et al. (2015), este modelo caracteriza-se por valorizar a componente cognitiva e tática na aprendizagem do jogo, visto que, traduz a capacidade de os alunos interpretarem e decidirem com sucesso a resolução de problemas inerentes ao mesmo (Estriga & Moreira, 2017). Neste sentido, favorece a compreensão e perceção tática aliada às habilidades técnicas que são abordadas em função da sua importância. As mesmas autoras afirmam ainda que, esta abordagem integra etapas de aprendizagem lógicas do jogo na aquisição progressiva de competências e de entendimento do mesmo, melhorando o nível de desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, durante a minha prática letiva, a abordagem das diferentes etapas possibilitaram controlar melhor as dificuldades dos alunos e ajustar os objetivos de aprendizagem às características destes, nomeadamente, através de formas básicas de jogo até alcançar o jogo formal.

### **Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI)**

Relativamente ao basquetebol, a minha instrução fundamentou-se no Modelo de Competência nos Jogos de Invasão que em comum com o TGfU, apoia-se na importância da componente cognitiva e tática na aprendizagem do jogo. O MCJI privilegia assim, as formas modificadas de jogo de acordo com a capacidade dos alunos no mesmo e através dos problemas reais que este implica, bem como, o ensino das habilidades técnicas de forma subordinada à compreensão da sua utilização tática e tomada de decisão (Graça & Mesquita, 2017).

Para além disso, Graça et al. (2017) referem que o MCJI possui algumas características do Modelo de Educação Desportiva (MED), sendo que este também proporciona aos alunos um ambiente desportivo autêntico e com vista a promover as competências necessárias para o desempenho de papéis de apoio e coordenação durante a competição (aulas). Neste sentido, durante a minha prática pedagógica, a atribuição destas funções de apoio (ex.: árbitros) revelou ser essencial na organização e gestão da aula. Além do mais, possibilitou seguir as formas básicas de jogo relativas à modalidade, incluindo todos os alunos de forma ativa na aula através da lecionação dos conteúdos de forma progressiva. Estes autores mencionam também que, este modelo detém o jogo como base na aprendizagem dos alunos considerando que este deve ser aprendido de uma forma gradual e lógica, isto é, do mais simples para o mais complexo (até ao jogo formal).

Posto isto, durante a minha prática letiva, as formas básicas de jogo inicialmente tiveram por base o três contra três em meio-campo com regras simplificadas. De forma progressiva, esta forma de jogo foi abordada a campo inteiro e com regras de igual forma menos complexas. Deste modo, o três contra três facultou uma redução muito significativa da complexidade das situações de jogo, proporcionando a cada jogador mais tempo, mais espaço e mais oportunidades para tomar decisões e intervir ativamente no mesmo. Numa fase posterior, foi abordado o jogo cinco contra cinco em campo inteiro e com uma aproximação ao jogo formal.

### **Modelo de Educação Desportiva**

No início do segundo semestre, foi implementado o MED nas modalidades de andebol, atletismo (corrida de estafetas e lançamento do peso), badminton e basquetebol. De acordo com Mesquita e Graça (2015), este modelo procura criar um ambiente promotor de uma experiência desportiva autêntica, estabelecendo-se como uma forma lúdica de ensino e como alternativa às abordagens tradicionais, numa perspetiva de valorizar a dimensão humana e a cultura desportiva.

Deste modo e de forma progressiva, o objetivo foi promover um processo de ensino e aprendizagem, atribuindo uma maior autonomia e responsabilidade aos alunos durante a organização e gestão da aula. Assim sendo, esta metodologia teve como finalidade conquistar os alunos para a prática da atividade desportiva e contrariar momentos de desmotivação por vezes sentidos. Relativamente à minha prática letiva, alguns alunos por vezes revelaram uma desmotivação crescente durante as aulas de atletismo, particularmente ao longo do primeiro semestre. Em contrapartida, este formato de aulas motivou os estudantes, revelando uma enorme evolução no que se refere ao seu empenho motor e à predisposição para aprender nestas aulas. Os autores referidos anteriormente afirmam ainda que, o MED tem como objetivo formar alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas, proporcionando um ambiente favorável para uma prática desportiva, através da conceção de um contexto relevante para os alunos em EF. Neste sentido, este modelo promoveu uma maior competência a nível motor e, conseqüentemente, uma participação adequada consoante o seu nível de capacidade como corrobora Araújo et al. (2019) no seu estudo. No que diz respeito à literacia desportiva dos alunos, procurei que estes percebessem os valores do desporto, as suas tradições e rituais, assim como, as regras do mesmo, reconhecendo as boas e más práticas desportivas (Siedentop, 1998). Em relação a alunos desportivamente entusiastas, o objetivo passou por estes reconhecerem, valorizarem, preservarem e protegerem a cultura desportiva, de forma a adotarem um estilo de vida ativo através do desporto. Deste modo, o MED destacou-se por trazer o desporto para as aulas de EF, transformando-as em experiências autênticas para os alunos (Siedentop, 1994). Assim sendo, as UD foram substituídas por uma época desportiva na escola com o intuito de desenvolver o sentido de afiliação dos alunos. A afiliação, aliada à competição formal, proporcionou aos estudantes um planeamento e definição de objetivos importantes e com significado para os mesmos. Toda a época desportiva foi marcada por um clima de festividade e a competição potenciou um espírito de entajuda e colaboração por parte dos alunos nas suas equipas. Neste sentido, todo o ambiente proporcionado celebrou a conquista e sucesso dos alunos, terminando com um evento final. Este evento culminante é marcado pela festividade e pela competição, onde se pretende encontrar um vencedor (Siedentop, 1998). Este modelo revelou também, a eficácia na motivação e envolvimento dos alunos durante a época desportiva (aulas). Segundo R. Araújo (2017), a investigação tem demonstrado vantagens deste modelo comparativamente com outros mais tradicionais. Mesquita e Graça (2015) afirmam que, o MED tem um impacto no processo de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis: o conhecimento,

desempenho tático e o domínio das habilidades técnicas. Para além disso, referem ainda a importância deste modelo relativamente às competências pessoais, sociais e afetivas.

López e González (2002) referem que, a utilização de um modelo de ensino deve ser direcionada para a formação integral do aluno, a qual se diferencia da tendência mais regular do ensino. No estudo de Silva et al., (2017) é referido ainda, a importância destas experiências de aprendizagem a partir de diferentes modelos de ensino. Dessa forma, permite adquirir por parte dos alunos experiências mais significativas durante a sua aprendizagem. De acordo com Bessa et al. (2017), os modelos de ensino mais centrados no aluno, como por exemplo o MED, oferecem mais oportunidades para se tornarem autónomos e desenvolverem valores éticos e morais. Nomeadamente, a responsabilidade pessoal e social através de aprendizagens mais significativas, pelo elevado desenvolvimento do sentido de pertença fruto do trabalho permanente em equipa. Resende et al. (2021) mencionam ainda que, jogar e ter sucesso na competição tornam-se momentos mais satisfatórios para os alunos durante as aulas de EF. Por isso, a importância destas situações podem potenciar e incentivar o envolvimento na atividade física, desencadeando resultados positivos para os alunos.

#### **4.1.2. Planeamento**

A necessidade crescente do professor de EF realizar um planeamento previamente à prática, é cada vez mais importante e indispensável para perceber quais as possíveis dificuldades que possam surgir e como podem ser ultrapassadas. Assim sendo, o professor desempenha o importante papel de planear e organizar o ensino, com a finalidade de idealizar e projetar tarefas relacionadas com a sua profissão durante a sua prática. Neste sentido, a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem compreende-se em quatro áreas, nomeadamente, a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação (Seabra et al., 2016). A mesma autora refere ainda que, este ponto é o mais exigente ao nível de tarefas relacionadas com a profissão docente, enaltecendo a necessidade de ocorrer uma relação entre as mesmas, através da conceção de uma educação referenciada. Deste modo, o professor tem como finalidade incorporar no seu planeamento e durante a sua implementação, as competências gerais e transversais com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos, assim como, o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Januário (2017), o planeamento pode ser de longo prazo e incluir o PE, o planeamento plurianual e também cada ciclo de ensino, terminando com o Plano Anual (PA) de turma. Para além disso, podem ser de médio prazo, como as UD e de curto prazo, como os planos de aula diários ou semanais, considerando este último, um rigoroso exercício de

autorreflexão e autoanálise. Dessa forma, permite conferir que estratégias podem ser aplicadas com o objetivo de alterar formas de atuação na prática, contribuindo para a aprendizagem dos alunos (Seabra et al., 2016). Posto isto, realizou-se uma análise profunda de vários documentos com a finalidade de elaborar o planeamento, tanto de longo, como médio e curto prazo (PA, UD, planos de aula e grelhas de avaliação). De acordo com Januário (2017), o planeamento é determinado a partir de um conjunto de decisões antecipadas à ação pedagógica, numa fase prévia de ensino.

Relativamente a esta temática, emergiram várias questões sobre a forma como poderia ser construído e estruturado. Em primeiro lugar, durante a realização do PA foi sentida a dificuldade de planear um ano inteiro, simultaneamente com a questão de a escola funcionar por semestres, criando algum receio por consequência da falta de experiência. Acrescentando ainda, a falta de conhecimento sobre os alunos, a perceção do nível de cada um e o contexto em que estes estavam inseridos foram fatores que pesaram na conceção do planeamento. Marcon et al. (2013) mencionam que o conhecimento do contexto com a análise e a recolha de informações relevantes para o planeamento, bem como, a realização do mesmo e a gestão das práticas pedagógicas são essenciais para que os professores identifiquem o perfil e características da escola. Consequentemente, possibilita perceber quem e como são os alunos, com o objetivo de alcançar o sucesso durante a formação dos mesmos. Por conseguinte, conhecer o meio envolvente tornou-se uma tarefa primordial e desafiadora, com o objetivo de projetar um melhor planeamento, tendo como referência o material e as instalações desportivas, bem como, as características e interesses dos alunos.

Posteriormente, foi proposto ao grupo da PES a realização do inventário de todo o material de EF. Inicialmente, foi um processo moroso que implicou muita dedicação e trabalho. No entanto, esta tarefa facilitou o processo de planeamento devido ao conhecimento adquirido sobre todo o material disponível, para conseguir planear as aulas de EF com sucesso. É pertinente realçar que, a escola possui excelentes instalações e material disponível o que permitiu construir e estruturar melhor o planeamento. Apesar destas dificuldades iniciais, com a ajuda da OC e grupo disciplinar de EF, estas questões anteriormente referidas foram ultrapassadas, realçando a importância da colaboração de professores experientes durante a PES. Desta forma, este acompanhamento permite preparar os professores iniciantes, tornando-os mais autónomos e independentes no futuro, em relação às suas práticas de ensino sustentadas com o currículo de EF (Viciano & Mayorga-Vega, 2017).

Seguidamente, durante as reuniões de grupo de EF foi notório a grande diversidade de opiniões relativamente ao *roulement* (tempo e espaços disponibilizados para cada modalidade). Vários professores defenderam que o ensino por blocos seria a melhor metodologia, referenciando que a consolidação dos conteúdos por parte dos alunos inerentes a cada modalidade, seria realizada através de pelo menos quatro semanas. Contudo, alguns professores argumentaram que o *roulement* devia ser rotativo. Um dos motivos prende-se com o facto de o atletismo só poder ser realizado no exterior. Isto é, poderia acontecer que alguma turma estivesse essas semanas nesse espaço no período de inverno (chuva). Além da contrariedade referida anteriormente, a questão motivacional dos alunos foi debatida, mais precisamente, a falta de empenho daqueles que não gostam da modalidade que pode estar a ser abordada. Após estas discussões e divergência de opiniões, o grupo da PES decidiu sugerir uma proposta ao grupo de EF, com o objetivo de influenciar os nossos pares a promover um ensino mais inovador, através de uma estratégia diferente e mais motivadora para os alunos. Por meio de fundamentação científica, apresentamos o modelo de ensino por etapas (alternado). Viciania e Mayorga-Vega (2016), defendem que este planeamento surge com a finalidade de reformular o conceito de unidades pedagógicas em Educação Física, possibilitando aos professores novas estruturas de planificação que lhes permitam proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem substanciais e alcançar resultados autênticos através do planeamento de aulas de EF. Os mesmos autores referem ainda que, esta estratégia de ensino alternativa ao modelo de ensino tradicional (blocos), consiste na distribuição das modalidades ao longo de um ano ou período, tornando-as mais atrativas para os alunos.

Desta forma, foi decidido após a análise da proposta do núcleo da PES, que as modalidades seriam lecionadas de forma alternada e não em blocos como habitualmente acontece, realçando a influência que tivemos no planeamento anual da escola em relação à EF. De referir ainda que, esta metodologia de ensino alternado foi adaptada ao contexto em que me encontrei, visto que, ao longo do ano foram abordadas mais do que uma modalidade com a constante alternância semanal.

Relativamente à construção das UD, senti alguma facilidade na sua realização pelo facto de ao longo do mestrado ser algo solicitado frequentemente, em consonância, com a constante análise das AE, documentos orientadores estudados na licenciatura e mestrado. Para além destes documentos orientadores, baseei-me em modelos de ensino do livro “*Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar*” para as modalidades desportivas coletivas, mais precisamente, o basquetebol, futebol e andebol. Neste seguimento, todo o meu planeamento foi suportado pelas

linhas de investigação deste livro. Deste modo, revelou ser uma estratégia de ensino mais motivadora, comparativamente a aulas mais analíticas, aumentando o empenho motor dos alunos durante a minha prática docente. Em complemento, as modalidades selecionadas em conjunto pelo grupo disciplinar relativas aos anos que leciono, foram quase todas comuns ao meu 1.º ano de mestrado. Por isso, todo o processo na seleção dos conteúdos a desenvolver foi mais simplificado. Apesar de os conteúdos terem sido distribuídos por cada modalidade, os mesmos têm sido continuamente ajustados em função do desenvolvimento dos alunos. Porém, no que concerne à ginástica acrobática, tive algumas incertezas por ser uma matéria que nunca tive contato. O facto de existir mais turmas do meu ano dentro do grupo da PES auxiliou-me, obtendo todo o apoio necessário durante as reuniões semanais com a OC. Desta forma, permitiu-me ajustar os conteúdos essenciais a lecionar sobre a modalidade e adotar estratégias importantes para melhorar a minha prática educativa. Acrescentando a este assunto, a falta de conhecimento da modalidade referida e, por não me sentir tão à vontade com a mesma, foram questões pertinentes para as minhas desconfianças iniciais, no entanto, estas fragilidades possibilitaram-me aprofundar o meu conhecimento sobre a modalidade em causa. No fim, esta revelou ser uma das aulas com mais controlo e com um aumento do conhecimento sobre o conteúdo, muito devido ao meu investimento pessoal. Por conseguinte, a estruturação das UD foi algo prioritário antes do início das aulas, ajudando-me na distribuição dos conteúdos a ensinar por cada modalidade, de modo a facilitar a construção dos planos de aula, prevendo que este planeamento é algo mutável e ajustável de acordo com o nível dos alunos.

Quanto à realização do plano de aula, senti que a faculdade me preparou bem para a construção do mesmo, não tendo grandes dificuldades na sua execução. A prioridade passou por cumprir com a sequência lógica de conteúdos distribuídos previamente à prática e com todas as características que o mesmo deve possuir, tendo em conta a necessidade de cada aluno. Segundo a literatura, na elaboração do plano de aula é fundamental integrar uma progressão lógica de conteúdos a ensinar (Januário, 2017). Este autor refere ainda que, o plano de aula deve incorporar não só as tarefas, situações e exercícios propostos, mas também especificar os objetivos a serem cumpridos relativamente aos conteúdos, às estratégias utilizadas e à organização que envolve a mesma. Mais, de aula para aula poderá ocorrer uma progressão pedagógica, contudo, sempre que é introduzido um novo conteúdo, as capacidades que os alunos possuem devem ser analisadas e caso não tenham alcançado os objetivos específicos necessários, devem ser utilizadas estratégias de recuperação para os mesmos. Dessa forma, os critérios de êxito em conformidade com a especificação dos objetivos, possibilitaram-me

observar o comportamento do aluno, na medida de perceber e monitorizar a aprendizagem do mesmo. A maior dificuldade na conceção do plano de aula foi a elaboração de exercícios para um determinado número de alunos. Fatores que influenciaram estas dificuldades, foram o número excessivo de alunos no espaço disponibilizado para a aula e também devido à pandemia (COVID-19), que revelou um número inconstante de alunos por aula. Dessa forma, apelou à minha capacidade de improviso e adaptação tanto na construção do plano como na sua realização. Apesar de eu sentir que esta dificuldade foi transversal a todo o grupo da PES, a capacidade de adaptação tornou-se cada vez mais natural, por força das imprevisibilidades impostas e pela ajuda de todo o grupo da PES na procura de estratégias. Como ponto positivo, considero que consegui superar com sucesso estas imprevisibilidades que foram surgindo ao longo do ano, permitindo ampliar a minha bagagem de ferramentas para a minha futura carreira docente.

Ainda sobre esta temática, foi decidido pelo grupo de EF que as primeiras sete semanas antes das avaliações intercalares, seriam dedicadas às AD dos alunos e testes de aptidão física (FITescola). Posto isto, esta avaliação inicial é um pilar essencial para orientar o planeamento como referem Seabra et al. (2016). O planeamento possibilita assim, orientar e preparar possíveis imprevisibilidades, estabelecendo diversos métodos de ensino, diferentes objetivos, selecionar recursos didáticos para responder às necessidades dos alunos (Januário et al., 2015). A grande dificuldade do planeamento da EF deve-se aos elevados fatores que influenciam o seu processo. Desta forma, a ação de planear é um processo com muitas particularidades na tomada de decisão do professor, mantendo-se constante durante toda a sua carreira (Viciano & Mayorga-Vega, 2018).

### **4.1.3. Realização**

#### **4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica**

Relativamente à temática da realização, é durante este processo que os professores iniciantes desenvolvem a sua prática docente, através de vivências e situações emergentes durante a aula que podem influenciar a lecionação. Para além disso, o PE da escola, as características da mesma e das turmas, as infraestruturas disponibilizadas, o tipo de materiais disponíveis e todo o meio envolvente, influenciam o planeamento e as práticas educativas. Desta forma, Resende e Lima (2016, p. 4) defendem que, *“os objetivos educativos estão focados no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências através de uma atividade física organizada e supervisionada”*. Os mesmos autores afirmam ainda que, por esse

motivo é importante e necessário um aprofundamento teórico em áreas relevantes para a prática dos futuros professores. A pedagogia enquanto fundamentação e a didática como operacionalização, no sentido de adequar os currículos para responder às necessidades dos alunos. Assim sendo, dentro da realização fazem parte um conjunto de tarefas que o professor de EF tem de ter em conta. Nomeadamente, a instrução, gestão, disciplina, clima e ajustamento, considerados pontos importantíssimos numa prática educativa, tendo em conta o desenvolvimento pedagógico dos alunos. Segundo Quina (2009), o estabelecimento de condições essenciais para a instrução e tempo de empenho motor, são influenciadas pela organização, disciplina e clima relacional durante a aula de EF.

Quanto à realização das aulas, inicialmente foram sentidas algumas dificuldades pelo facto do elevado número de alunos da turma e suas características. Estes fatores condicionaram a concretização do meu planeamento e também na área da realização, ou seja, na minha forma de instruir e gerir as minhas práticas educativas. No que diz respeito à instrução durante a minha prática letiva foi notória uma grande capacidade de adaptação durante estas aulas mais difíceis, principalmente dentro do pavilhão e no caso de existirem turmas ao lado. Apesar da máscara dificultar a comunicação, consegui sempre projetar a voz e instruir os alunos de acordo com os objetivos propostos para a aula e motivá-los a aprender. De acordo com Rosado e Mesquita (2015), a capacidade de comunicar é um fator decisivo para a eficácia pedagógica. Nas palavras de Quina (2009), a instrução permite ao professor motivar e transmitir ao aluno informações sobre a prática e os objetivos de aprendizagem.

Porém, outra grande dificuldade foi sentida, relacionada com a falta de cultura desportiva dos alunos. Este ponto, foi sem dúvida o mais difícil de gerir, uma vez que os alunos, no seu geral, apresentaram inúmeras dificuldades no conhecimento das modalidades, bem como o cumprimento das regras. De forma a combater tais adversidades e após algumas reuniões de grupo, optei por definir algumas estratégias no sentido de facilitar a compreensão dos alunos. Como solução, o questionamento na parte inicial da aula aliado à familiarização da matéria (conteúdos e cultura desportiva) melhorou o conhecimento dos alunos nesse sentido. Outra estratégia delineada foi de despender mais tempo na explicação dos exercícios, juntamente com demonstrações e a utilização de alunos para exemplificar (alunos como agentes de ensino) com o objetivo de esclarecer dúvidas existentes, permitindo uma autonomia na sua própria aprendizagem. Através destas estratégias, consegui uma ligeira melhoria no conhecimento do conteúdo, bem como, na rentabilização do tempo de aula, evitando interrupções para esclarecer constantemente o objetivo dos exercícios numa fase mais avançada da aula. De acrescentar

ainda que, as implementações dos modelos nos Jogos Desportivos de Invasão foram também fundamentais para desenvolver a competência dos alunos. No que concerne à assimilação dos conteúdos, os modelos adotam uma estratégia de aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal. Aprender a jogar através de uma instrução ativa do professor e através da exploração do jogo é essencial na aquisição dos conteúdos por parte dos alunos (Graça et al., 2017). Os mesmos afirmam que, apenas jogar não é suficiente e apesar do jogo depender da exercitação, este também se aprende a jogar exercitando as estruturas parciais e os elementos do jogo. Por isso, as minhas aulas apoiaram-se em formas modificadas e parciais do jogo, enfatizando a compreensão e a decisão tática do mesmo de forma subordinada às habilidades técnicas. Como corrobora o excerto seguinte:

*“Neste sentido, estes conteúdos basearam-se nos modelos para o ensino dos jogos desportivos de invasão”.* (Reflexão n.º 20, dia 16 de janeiro de 2021).

Uma das variáveis mais determinantes na aprendizagem dos alunos ao nível motor é também a emissão do *feedback*, sendo considerado como a informação que os alunos reúnem sobre si e recebem do professor, com o intuito de melhorarem a sua prática. Durante a minha leção, a utilização constante de *feedbacks* pedagógicos demonstrou bons resultados no comportamento dos alunos, revelando ser uma estratégia fundamental na aprendizagem dos mesmos. Os *feedbacks* influenciam os alunos por duas vias complementares, o conhecimento da performance e o conhecimento do resultado (Rosado & Mesquita, 2015). Deste modo, durante a leção privilegiei maioritariamente *feedbacks* corretivos (informação centrada na execução) e na informação relativa ao resultado pretendido através da execução da habilidade.

Destaco ainda que, durante as minhas práticas letivas a coerência da informação transmitida aliada ao *feedback* motivacional, revelaram ser fundamentais para um bom clima de aula estimulando a aprendizagem dos alunos. Segundo Januário et al. (2006), é importante para o domínio de uma prática com sucesso, o *feedback* pedagógico e a informação precisa e orientada sobre as componentes críticas dos conteúdos de aprendizagem. Para além disso, esta combinação com a utilização de estratégias instrucionais é benéfica quando não resultam em excesso de informação.

A acrescentar a todas estas dificuldades e considerando a gestão da turma, a tarefa de conseguir organizar tantos alunos ao mesmo tempo em um terço do campo, revelou ser uma tarefa bastante difícil, principalmente na realização de jogos formais nas modalidades desportivas. Realizar aulas evitando alunos sem empenho motor neste espaço disponibilizado,

tornou-se uma tarefa árdua, especialmente no andebol, futebol e basquetebol. A atribuição de diferentes papéis de forma rotativa, como por exemplo árbitros, ajudou-me a combater este constrangimento.

A falta de experiência devido a nunca ter lecionado anteriormente foi algo que também me inquietou numa fase inicial, considerando que não tinha grande bagagem de estratégias e dinâmicas, para aproveitar e retirar mais vantagens durante as minhas aulas. Em contrapartida, a UMAIA dotou-me de ferramentas para poder gerir a turma de forma adequada, assim como, a vivência pelo desporto em toda a minha vida. Para além disso, um dos meus objetivos foi que os alunos se relacionassem comigo, mantendo uma boa relação entre professor e aluno, percebendo que pode ser um fator facilitador para as aprendizagens dos mesmos e acima de tudo durante a gestão das minhas aulas.

Ainda que existam vários desafios e possíveis dificuldades nesta temática, foram evidentes as melhorias substanciais comparativamente ao início do ano e espero que estas sejam constantemente ultrapassadas ao longo da minha carreira, tendo em conta a minha a minha capacidade de adaptação. De realçar também que, desde sempre tentei impor a minha presença como professor através de algumas estratégias e rotinas colocadas durante a prática. De acordo com Januário et al. (2015), o caráter dos professores reconhece-se do perfil enquanto estagiários, notando-se uma evolução através de automatismos criados de rotinas de planeamento e de ensino, influenciando o controlo e gestão do tempo de aula e o comportamento dos alunos. O mesmo autor menciona ainda que, os professores criam alguns automatismos (rotinas e estratégias) durante a lecionação de forma a acompanhar as prestações dos alunos, possibilitando o ajuste delas com base na informação de aulas anteriores.

Em relação ao clima de aula, os alunos ficam mais satisfeitos a jogar e a competir com a aquisição do sucesso coletivo e individual. Deste modo, professor de EF dever contemplar no seu planeamento uma enorme percentagem de jogo coletivos, pois promovem o sucesso de todos e contribui para um clima de aula positivo (Resende et al., 2021). Os mesmos autores afirmam também que, durante as práticas educativas deve-se utilizar diferentes estratégias pedagógicas para promover uma melhor compreensão por parte dos alunos de forma a minimizar a desmotivação dos alunos. Como acontece nas minhas aulas, aquando da ativação ou em exercícios mais direcionados às capacidades motoras como, resistência, força, flexibilidade, agilidade e velocidade, foram exemplos de momentos menos motivadores. Como solução, no sentido de melhorar o interesse e a motivação dos alunos, o planeamento incidiu em situações de jogos em colaboração e competição. Estes podem satisfazer estes requisitos,

“aquecer” através de uma forma lúdica. Da minha experiência, alguns alunos não gostavam de correr em atletismo, por isso, como estratégia baseei-me em exercícios lúdicos (ex. estafetas de variadas formas e jogos específicos), desenvolvendo indiretamente objetivos específicos das modalidades.

Relativamente ao comportamento dos alunos, desde o início das aulas que foram raros os momentos de indisciplina, muito pelo fruto do formato das aulas. Um ambiente positivo e de competição saudável promoveu o constante empenho motor dos alunos. É durante um clima positivo, agradável e facilitador de aprendizagem dos alunos que se promove o desenvolvimento dos mesmos, denotando-se que estes professores são mais eficazes comparativamente aos restantes (Quina, 2009). No caso de situações de alunos mais desafiadores, utilizei a estratégia de distribuir tarefas de arrumação do material, como repreensão. Esta solução revelou ser uma forma de sensibilizar o aluno do seu comportamento. No caso das aulas do MED, estes comportamentos inadequados refletiam-se na pontuação do quadro competitivo final, revelando ser uma boa estratégia de mediação no incumprimento das regras.

Em relação às aulas do MED surgiram ainda mais constrangimentos, no entanto, através da aplicação de algumas estratégias estas dificuldades foram sendo ultrapassadas. Este modelo foi implementado no 2.º semestre, no qual integrou quatro modalidades (atletismo, andebol, badminton e basquetebol) com uma rotatividade de espaços semanal (*roulement* semanal fixo). Para além disso e no caso do atletismo, foram abordadas as matérias: corrida de estafetas e lançamento do peso. O MED teve a duração de dois meses e revelou ser um desafio enorme por consequência do contexto de ensino alternado (adaptado) e da rotatividade semanal das modalidades. Neste sentido, surgiu o propósito do projeto de estudo pelo grupo da PES no âmbito de Projetos de Intervenção II. Este estudo pretendeu examinar a aplicação do MED por EE num planeamento alternado (adaptado), através de um desenho de estudo Investigação-Ação.

Previamente à prática, foi realizada uma análise aprofundada de documentos orientadores e consequentemente, a estruturação e construção de apoios teóricos para serem utilizados pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Posto isto, em conjunto com todos os elementos do grupo da PES foram desenvolvidos manuais de treinador e de árbitro de todas as modalidades inseridas no modelo. Posteriormente, procedeu-se à elaboração dos boletins de jogo e crachás com o intuito de os alunos com os diferentes papéis atribuídos utilizarem durante as competições formais. Desta forma, foram definidas regras e sinaléticas

de cada modalidade com o objetivo de experienciarem o desporto de uma forma mais autêntica. De acrescentar ainda que, o grupo da PES em conjunto, decidiu formular as equipas nomeando o respetivo treinador-capitão no sentido de equilibrar as mesmas e tornar a época desportiva mais competitiva. Esta escolha foi baseada no perfil dos alunos, realçando a capacidade de liderança dos mesmos e também o domínio do conteúdo para instruírem os seus pares. De realçar que, esta análise foi percecionada ao longo das aulas do primeiro semestre. Após a realização destas tarefas, procedi à apresentação da organização das aulas, visto que, estas tiveram um formato diferente das mais tradicionais. Assim sendo, todo o formato das aulas foi explicado através de uma apresentação em PowerPoint com o intuito de facilitar a visualização e perceção dos alunos sobre estas aulas, esclarecendo quaisquer dúvidas existentes. Esta decisão foi tomada com o intuito de evitar que toda esta organização fosse efetuada dentro do pavilhão, pelo motivo de existir aulas a decorrer ao mesmo tempo e por isso, poderiam desencadear momentos de distração. Durante esta aula, também foi dada a oportunidade de os alunos escolherem o nome, cor, grito e o subcapitão da sua equipa. Relativamente ao subcapitão, a decisão de atribuir este papel a outro aluno teve a finalidade de este assumir o papel principal, no caso de falta o treinador-capitão e, conseqüentemente, garantir o bom funcionamento da equipa. Mais ainda, os alunos assinaram um contrato desportivo sensibilizando-os para o cumprimento das regras da modalidade e funções a desempenhar, comprometendo-se a trabalhar em equipa. No contrato foi também referido aos alunos que qualquer incumprimento das regras ou condutas antidesportivas durante as aulas, seriam retirados pontos do quadro competitivo final a toda a equipa. Quanto às funções dos alunos, foram referidos os diferentes papéis que todos teriam de desempenhar ao longo das aulas, mencionando que estes seriam rotativos com a exceção do treinador-capitão e o subcapitão. Esta opção foi tomada devido ao contexto de ensino alternado (adaptado) em que me encontrei, evitando a constante alternância de treinador durante as diferentes semanas, inclusive, nas diferentes modalidades. O evento culminante consistiu na escolha de uma ou mais modalidades pelos alunos. Uma vez que, todas as modalidades foram abordadas de forma transversal, os estudantes tiveram a oportunidade de optarem por subdividir as equipas e selecionarem os melhores para competirem nas diferentes modalidades (ex: cinco alunos numa modalidade desportiva à escolha e os outros três alunos numa modalidade individual). No entanto, a escolha dos alunos foi realizada em conformidade e, por isso, decidiram em conjunto competir em equipa na mesma modalidade, selecionando o andebol para culminar com a época desportiva.

No que diz respeito à minha prática letiva, algumas dificuldades foram sentidas ao longo destas aulas. Sendo este o nosso projeto de investigação, procedeu-se à realização de reuniões *focus group*, nas quais estiveram presentes todos os elementos do grupo da PES e o professor investigador do projeto. Estas reuniões foram realizadas de 15 em 15 dias onde partilhei tudo aquilo que senti durante as aulas, de forma a refletir e a (re)ajustar estratégias para melhorar a minha prática (Latorre, 2003).

Inicialmente, a maior dificuldade sentida foi o contexto de ensino alternado em que me encontrei, uma vez que, durante uma semana eram dedicadas somente três aulas para uma determinada modalidade. Assim sendo, os alunos só voltaram a abordar a modalidade dessa semana após um mês e, por essa razão, esta alternância resultou numa dificuldade acrescida sobre os conteúdos a lecionar. Mais ainda, a mudança das dinâmicas de cada modalidade (coletiva ou individual) comprometeu a progressão do processo ensino e aprendizagem, ocorrendo por vezes o esquecimento dos conteúdos por parte dos treinadores-capitães. Como estratégia, decidi criar regras e rotinas transversais a todas as modalidades que se traduziram num melhor aproveitamento do tempo útil de aula como refere (Farias et al., 2018). A principal rotina implementada durante as minhas aulas foi dividir o campo em três zonas, independentemente da modalidade abordada, delimitando o “campo de treino” de cada equipa. Assim, os alunos em todas as aulas dedicadas aos “treinos” da competição organizaram-se nos respetivos campos, iniciando a aula com as orientações dos treinadores-capitães. Esta organização revelou ser fundamental para o bom funcionamento das aulas. Esta melhoria pode ser evidenciada no excerto abaixo:

*“Esta aula foi muito mais organizada em relação às anteriores, devido à divisão do campo em três partes iguais. Cada equipa realizou a aula no seu “campo de treino” e manteve-se nesse mesmo espaço a “treinar” para a competição formal. Deste modo, a aula revelou ser muito mais organizada tanto para os alunos, como para mim o que permitiu uma melhor gestão de aula e, por conseguinte, um elevado empenho motor”*  
(Reflexão n.º 55, dia 07 de março de 2022).

Outro constrangimento sentido, foi durante a organização e gestão das aulas, pela razão de os alunos demorarem tempo para compreender as tarefas a desempenhar, principalmente, no início da implementação do modelo. A grande dificuldade de lidar em simultâneo com a organização e gestão de aula, instrução, clima da mesma, controlo da turma e empenho motor durante a minha prática letiva revelou ser difícil de gerir. Esta dificuldade foi mais acentuada,

no meu caso, não só devido à inexperiência na aplicação do modelo, mas também, à minha inexperiência em contexto de prática pedagógica. Aqui, a solução passou por continuar a manter as rotinas transversais às modalidades, no entanto, verifiquei que ainda assim, o início da aula, bem como, as transições de exercícios eram demoradas. Neste sentido, utilizei o *accountability system* que revelou ser uma estratégia extremamente positiva para as minhas aulas. Este sistema consiste num plano de ação do professor e que tem como objetivo a melhoria da gestão de tempo, dos espaços, dos materiais e dos alunos, com vista a uma elevado envolvimento através da diminuição da indisciplina e contribuindo para a eficácia da gestão do tempo (Rosado & Ferreira, 2015). O excerto seguinte corrobora esta afirmação:

*“A transição entre os exercícios e o desempenho dos diferentes papéis dos alunos revelou ser mais rápida devido às rotinas transversais implementadas ao longo das aulas. Além disso, outra solução utilizada para este constrangimento foi a utilização do accountability system oferecendo pontuação extra às equipas que se organizam melhor e arrumam o material mais rápido. Estas estratégias foram um sucesso.”*

(Reflexão n.º 68, dia 19 de abril de 2022).

Este sistema de pontuação foi adicionado às minhas aulas, no sentido de premiar aquelas equipas que se organizavam de uma forma mais célere e, por conseguinte, iniciavam a prática desportiva mais rapidamente. Também na questão da arrumação do material, a primeira equipa a arrumar o mesmo, obteve pontos extra contribuindo para uma melhor gestão e organização da aula. Este sistema foi tão motivador que, também permitiu às equipas perceberem que tinham mais dificuldades em determinada modalidade, tinham a possibilidade de pontuar através de uma organização mais acelerada e adequada, obtendo assim, um quadro competitivo equilibrado até ao final. Contudo, devido à competitividade crescente destas aulas constatei que por vezes as raparigas nem sempre eram incluídas na competição formal. O *accountability system* foi também utilizado neste caso, valorizando (ponto extra) às equipas que competiam com todos os elementos de forma equitativa. Desta forma, houve de imediato uma melhoria significativa nesta questão.

Relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, este foi o constrangimento mais notório ao longo do MED. Acrescentando às dificuldades sentidas anteriormente, o contexto de ensino alternado (adaptado) aliado ao *roulement* semanal fixo também dificultaram a transmissão do conteúdo e o *feedback* individualizado por parte dos treinadores-capitães. Após algumas reuniões de *focus group* e através de uma pesquisa científica autónoma,

(re)ajuste algumas estratégias de modo a auxiliarem-me neste ponto tão importante. As reuniões extra-aula, o *coaches' corner* e o *scaffolding* foram metodologias de eleição que melhoraram consideravelmente o conhecimento pedagógico do conteúdo dos alunos e, por conseguinte, a assimilação dos conteúdos. Quanto às reuniões extra-aula, estas foram realizadas somente na presença dos treinadores-capitães. O seguinte excerto retrata um desses momentos:

*“Como estratégia para melhorar o conhecimento pedagógico do conteúdo, tive uma reunião com os capitães previamente à aula. Desta forma foi explicado todos os objetivos de cada exercício, bem como, a organização da aula e os conteúdos que estes tinham de lecionar aos seus colegas. Esta estratégia revelou ser positiva auxiliando os treinadores-capitães na organização e gestão das suas equipas”*

(Reflexão n.º 70, dia 26 de abril de 2022).

A finalidade desta estratégia passou por explicar os objetivos dos conteúdos a serem lecionados, alcançando a autonomia pretendida neste formato de aulas. Deste modo, ao longo da aula o treinador a partir destas orientações prévias teve o objetivo de conseguir encaminhar os colegas ao sucesso. R. Araújo (2017) considera que, estas revelam um melhor conhecimento pedagógico do conteúdo e, conseqüentemente, o professor consegue transferir toda a responsabilidade instrucional para os alunos. Relativamente ao *coaches' corner*, este foi inconscientemente utilizado desde início por mim, no entanto, foi uma estratégia aplicada de forma mais acentuada após as aulas iniciais do MED. Este método consiste em efetuar pequenos diálogos apenas com os treinadores-capitães de cada equipa quando o professor sente que os objetivos da aula não estão a ser cumpridos. Por isso, quando percecionava que os alunos estavam a ter dificuldades na compreensão dos exercícios ou na assimilação dos conteúdos, reunia pontualmente os treinadores-capitães e através de um *feedback* mais individualizado determinava um ou dois critérios de êxito facilmente visíveis para que estes ajudassem os seus atletas a melhorarem a sua prática. Esta melhoria pode ser evidenciada no excerto abaixo:

*“O *coache's corner* revelou ser extremamente eficaz, como estratégia na melhoria do *feedback* dos treinadores. Por isso, este foi utilizado ao longo da aula de forma pontual, sempre que senti que deviam ter alguma orientação para irem de encontro ao pretendido, revelando ser determinante para cumprir com os objetivos da aula”*

(Reflexão n.º 71, dia 24 de abril de 2022).

O *scaffolding* foi utilizado para resolver problemas de aprendizagem em determinado momento e promover aos alunos melhores desempenhos. Dessa forma, fui respeitando os diferentes ritmos de evolução dos alunos, gerindo o aumento e diminuição do apoio instrucional (“andaime”) como corroboram Cardoso et al. (2016). Também aqui, adotei diversas vezes a função de facilitador e através do questionamento, sem dar a solução, forneci pistas utilizando uma estratégia de ensino assente na descoberta guiada.

Além do mais, o papel desempenhado pelo árbitro foi orientado por um manual com o regulamento de cada modalidade e por *skill cards* que continham regras e sinaléticas para serem utilizadas durante a competição formal de cada modalidade. De referir que, estas regras e sinaléticas foram colocadas de forma progressiva ao longo da UD (modalidade), permitindo um conhecimento do regulamento de uma forma mais simplificada.

As condições meteorológicas por vezes também não foram favoráveis (chuva), impossibilitando a realização da aula prática no caso do atletismo. No entanto, nas aulas de treino consegui dividir espaços com outros professores, adaptando a aula no momento. De realçar que, este constrangimento foi positivo no que concerne a uma melhoria constante de adaptação e por consequência, ampliei a minha capacidade de improviso. No dia de competição, os alunos realizaram um *Kahoot* alusivo à modalidade em questão e este jogo contabilizou pontos para a tabela de pontuação permitindo a continuidade da competição entre equipas.

Após a aplicação do MED, senti que poderia obter melhores resultados no que diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, como na questão das rotinas de aula e um maior nível de autonomia caso a minha implementação fosse prolongada. Mesquita et al. (2016) referem que, o MED deve ser aplicado no mínimo entre 18 a 20 aulas. A minha intervenção teve a duração de 19 aulas num contexto diferente do habitual, revelando um número reduzido de aulas (seis por UD). Por este motivo, a extensão da aplicação do MED poderia facilitar uma melhor assimilação dos conteúdos e um aumento da autonomia dos alunos em aulas futuras.

Em conclusão, os ajustamentos são parte fundamental de uma prática reflexiva durante toda a carreira docente. Algumas dificuldades e incertezas são particularidades dos professores iniciantes, contudo, são suavizadas em função de pensamentos reflexivos com o objetivo de desenvolver rotinas e processos automatizados, na medida do desenvolvimento profissional do professor (Januário et al., 2015).

#### **4.1.4. Avaliação**

A avaliação deve ser entendida como um “*processo geral de recolha de informação e desenvolvimento de juízos de valor sobre a diversidade de fatores que condicionam a educação*”

*das crianças e jovens*” (Onofre, 1996, p. 55). Para além disso, este autor menciona que se deve antecipar as possibilidades de aprendizagem e determinar quais circunstâncias auxiliem os alunos a superar as suas dificuldades. Desta forma, o papel do professor em realizar um planeamento faz parte do processo de ensino, relevando-se essencial no mesmo, com destaque na seleção de instrumentos de avaliação que sejam significativos para o ensino e aprendizagem (Rink, 2014). Este refere ainda que, a avaliação em EF detém um conjunto de funções, como fornecer aos alunos informações sobre a sua condição e progresso. Além do mais, a avaliação deve ser vista como um processo através do qual a aprendizagem pode ser promovida (Hay & Penney, 2009). Consequentemente, permite motivar os alunos a melhorar seu desempenho, realizar uma apreciação sobre a eficácia de ensino, fornecer ao professor informações sobre a situação atual dos alunos em relação aos objetivos para que a instrução possa ser ajustada, avaliar o currículo ou programa, colocar os alunos num ambiente instrucional adequado, fornecer ao professor informações objetivas, sendo que, tanto o professor como o aluno, devem receber informação que resulta de uma avaliação. Neste sentido, todo este processo deve integrar uma avaliação inicial, uma avaliação com vista a conferir os resultados pretendidos e uma avaliação final (Sousa, 2012). O autor explica também que, neste processo a AD tem como propósito diagnosticar, projetando oportunidades de ensino durante a prática educativa. A AF auxilia a identificar os níveis em que se encontram os alunos para adaptar ou resgatar estratégias de aprendizagem e por fim, a AS para verificar em que medida os objetivos foram alcançados.

### **Avaliação Diagnóstica**

Relativamente a este ponto, algumas dificuldades foram sentidas no início do ano letivo. Os problemas encontrados durante a AD, refletiram-se no facto de não ter experiência anterior. A formação inicial de professores deve fornecer elementos teóricos e práticos que permitam ao professor, em formação ou durante a prática, viver experiências de avaliação que o motive a pensar e reconfigurar as suas ações avaliativas (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019).

A grande dificuldade inicial foi determinar qual o valor percentual a atribuir a cada uma das componentes de avaliação perante um desempenho. A falta de conhecimento dos alunos (nomes), também dificultou todo este processo, uma vez que tive de realizar uma avaliação individual com o objetivo de classificar os alunos para as avaliações intercalares. Por isso, este processo foi mais demorado, no entanto, devido ao planeamento anual do grupo de EF, todos os professores tiveram sete semanas para realizar as AD e os testes de aptidão física (FITescola). Apesar deste ano letivo me ajudar a melhorar o meu “olho clínico”, ainda sinto alguns impasses

na avaliação, precisamente no sentimento de injustiça que por vezes possa surgir na comparação entre alunos. No entanto, esta avaliação inicial facilitou todo planeamento, pois foi dedicado mais do que uma aula para a análise do nível dos alunos e também na melhoria e ajustes das UD. Estes autores acrescentam ainda que, no processo ensino e aprendizagem podem ocorrer modificações com o intuito de o aperfeiçoar, baseadas nas avaliações realizadas.

Relativamente à falta de conhecimento dos alunos, uma das estratégias utilizadas durante estas aulas iniciais, foi utilizar um aluno com atestado médico como meu “assistente”, ajudando-me na identificação dos seus colegas. Contudo, esta avaliação mostrou ser também de grande complexidade, devido ao facto de eu ter de estar constantemente a gerir a aula, controlar comportamentos, explicar os exercícios com a devida demonstração, observar e consequentemente avaliar. Posteriormente à AD, foi perceptível os diferentes níveis de cada aluno e neste caso, a grande dificuldade revelou-se em definir objetivos de aprendizagem para esses níveis. Para além disso, o número elevado de alunos foi um aspeto importante a considerar nesses mesmos planeamentos, o que exigiu pensar detalhadamente nos exercícios a realizar. Todavia, as reuniões semanais do grupo da PES possibilitaram-me contornar os obstáculos encontrados, adotando estratégias com o intuito de melhorar a minha prática. Após reflexões grupais surgiram algumas soluções, como optar por privilegiar e manter a mesma organização dos alunos durante toda a aula, facilitando a minha observação e reduzindo tempos de transições entre exercícios, de forma a evitar reorganizar toda a turma e todo o material novamente. Em relação à observação/avaliação, promover exercícios de ativação iniciais específicos das modalidades, permitiu aferir alguns conteúdos já na parte inicial, adquirindo maior tempo de observação durante a mesma.

### **Avaliação Formativa**

A AF é considerada um processo que avalia a evolução da aprendizagem, em direção aos objetivos do programa e da unidade (Rink, 2014). A mesma autora menciona que durante esta avaliação deve-se envolver os alunos no processo de avaliação e estabelecer objetivos alcançáveis, motivar os alunos a melhorar seu desempenho, efetuar uma análise sobre a eficácia de ensino e oferecer ao professor informações sobre a situação atual dos alunos em relação aos objetivos. Assim, a AF tem dois propósitos, sendo estes, a vantagem de os professores reverem e ajustarem o seu ensino e que os alunos conheçam a sua evolução (Chng & Lund, 2018). Como refere Araújo (2007), desta forma permite deduzir que os objetivos finais continuam alcançáveis e que o plano de ensino está a ser bem estruturado.

Durante as minhas aulas, utilizei a observação como estratégia, na medida que foram analisados os desempenhos dos alunos, utilizando o *feedback* verbal sobre esses desempenhos para atingir as metas e objetivos da unidade. Chng e Lund (2018) consideram também que, a AF é quando o professor utiliza o *feedback* e transmite o conhecimento sobre os objetivos da aula, possibilitando que os alunos atuem na sua própria aprendizagem. Assim sendo, os estudantes situam-se e usam essas informações para saber o que devem melhorar. Porém, inicialmente nem sempre consegui observar o desempenho individual de todos os alunos numa só aula, pelo fato das imprevisibilidades que foram surgindo dentro da temática da organização e gestão de aula e fruto da minha inexperiência na lecionação. No final, esta observação tornou-se mais fluída e precisa devido à aquisição de experiência e capacidade de observação.

### **Avaliação Sumativa**

A AS é o término da lecionação de uma modalidade, unidade de instrução, ano ou programa, culminado com a atribuição de uma nota quantitativa ou qualitativa, segundo os critérios gerais e específicos de avaliação definidos pela escola e grupo disciplinar. Fernandes (2021) refere que, esta possibilita verificar o que foi aprendido pelos alunos por meio de uma informação sintetizada. Neste sentido, tem como objetivo avaliar o desempenho e comparar os alunos relativamente aos objetivos que foram alcançados, através da recolha de informação sobre o estado dos mesmos em relação ao resultado pretendido (Rink, 2014).

O instrumento utilizado foi uma grelha de observação composta por conteúdos técnico e táticos e respetivos critérios a avaliar, valorizando a interpretação do jogo nas modalidades desportivas (atitude ofensiva, defensiva e interpretação do jogo). De acordo com o objetivo do meu planeamento, optei por maioritariamente realizar a avaliação através de formas de jogo, ao invés de exercícios analíticos, mantendo a organização de aulas durante todo o semestre, inclusive nas AS. Desta forma, esta avaliação final revelou ser natural para os alunos, considerando um ponto positivo na minha prática educativa. Porém, a avaliação prática não foi o único instrumento avaliativo no qual os alunos tiveram a oportunidade de clarificar os conhecimentos adquiridos. Durante o primeiro semestre foram dedicadas aulas teóricas sobre conhecimentos que os alunos devem adquirir, como por exemplo, sobre as temáticas da atividade física e estilos de vida mais ativos, realçando que o teste se baseou maioritariamente nestes saberes. Para além das capacidades físicas dos alunos durante a prática, sendo que, no 9.º ano tem uma ponderação de 60% e no 10.º ano de 70%, a realização de um teste teórico no primeiro semestre também foi um elemento avaliativo. Relativamente a estes conhecimentos,

ambos o anos têm uma ponderação na nota de 20% neste tipo de avaliação. Realçar ainda que, no 9.º ano as atitudes complementaram a avaliação em 20% da nota final e no secundário 10%.

Em conclusão, é esperado que todo o planeamento da avaliação inclua de forma bem clara quais conteúdos a serem avaliados e definir antecipadamente os instrumentos e procedimentos que serão utilizados para recolher as informações, bem como a utilização dos resultados dessa avaliação (Chaverra-Fernández & Hernández-Álvarez, 2019). Posto isto, considero a minha capacidade de observar e interpretar a avaliação teve um desenvolvimento na medida em que hoje sinto-me mais capaz de o fazer.

### **Autoavaliação**

Esta avaliação caracteriza-se pelo processo onde os alunos podem observar a sua própria evolução (López-Pastor et al., 2013). Assim sendo, permite ao aluno não ser um mero cumpridor de tarefas, possibilitando analisar a sua atuação através do seu próprio conhecimento (Darido, 2012).

No final dos semestres, para além dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados, a autoavaliação foi importante no sentido de estimular o processo reflexivo dos alunos. Como corroboram Rosado e Silva (2010), a autoavaliação e a heteroavaliação são instrumentos preponderantes de avaliação educacional, pois introduz aos alunos mecanismos da construção do conhecimento, favorecendo a responsabilização do aluno sobre as suas próprias atividades e o desenvolvimento do autocontrolo. Estes autores consideram também que, a autoavaliação regula o processo de aprendizagem, uma vez que, permite ao aluno reconhecer o que foi aprendido e melhorar os problemas que possam surgir através da identificação de soluções.

Durante esta avaliação, foi notória a consciência dos alunos sobre o seu desenvolvimento e estado atual, comparativamente com a avaliação que tinha sido efetuada por mim, isto quer dizer que os estudantes muitas vezes têm noção da sua própria evolução e empenho.

## **5. Participação na escola e Relação com a comunidade**

De acordo com Cardoso et al. (2016), os EE referem como formas de envolvimento na escola, a prática pedagógica, a presença nas reuniões de departamento, de grupo disciplinar, o acompanhamento do DT e a participação no clube de desporto escolar. No entanto, o mesmo afirma que esta participação na escola não se limita só ao saber e saber fazer, mas também à relação que é estabelecida com os seus alunos fora da sala de aula. Destaca assim, a participação na escola e a relação com a comunidade, a responsabilidade do EE criar oportunidades de prática desportiva para todos os alunos através da colaboração dos membros do grupo da PES.

Assim sendo, considero que participei de forma ativa e distingui-me positivamente na vida de toda a comunidade educativa durante este ano de desenvolvimento profissional, transportando estas vivências ao longo de toda a minha carreira. Especialmente nas aulas de EF, o objetivo passou por proporcionar um impacto positivo e significativo nos alunos de forma a promover a prática de exercício físico fora do contexto escolar. Neste sentido, o grupo da PES em conjunto com o grupo disciplinar de EF criou um conjunto de atividades, nas quais tivemos uma adesão significativa da comunidade escolar, principalmente dos alunos.

### **5.1. Atividades realizadas**

#### **Palestra “comportamentos de risco na adolescência”**

Esta palestra foi realizada no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Neste projeto fizeram parte um conjunto de disciplinas, incluindo a EF e a temática da mesma foi “comportamentos de risco na adolescência”, destinando-se a algumas turmas do 9.º ano. A palestra, foi realizada no dia 20 de janeiro de 2022, com a especial presença de um agente da PSP que sensibilizou os jovens acerca desta problemática, dando exemplos práticos, por si vivenciados enquanto agente de autoridade.

#### **Suporte Básico de Vida (SBV)**

No dia 8 de fevereiro de 2022, no horário de EF foi realizada uma atividade direcionada aos alunos do ensino secundário com o intuito de os informar e sensibilizar acerca desta temática. Assim sendo, esta palestra permitiu a estes alunos adquirirem algumas competências de primeiros socorros e possibilitou que eles experienciassem manobras de SBV. De acrescentar ainda que, esta atividade foi desenvolvida por alunos do último ano do curso de enfermagem, da Escola Superior de Saúde Norte Cruz Vermelha Portuguesa.

### **Visitas de estudo para a inclusão**

Esta atividade foi realizada no dia 17 de fevereiro de 2022 e tiveram a duração de quatro semanas, realizando-se às quintas-feiras da parte da tarde e no horário de EF. No âmbito do PAFC, o objetivo foi de integrar um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na turma do 9.º D. O grupo da PES envolveu-se neste projeto e teve a finalidade de desenvolver relações entre este aluno e a restante turma. Neste sentido, a realização destas visitas de estudo denominadas “Conhecer a indústria sanjoanense”, auxiliarem nesta integração e consequentemente, possibilitaram aos alunos conhecerem as principais indústrias da cidade de SJM.

### **Evento anual - “Torneio Solidário”**

No dia 6 abril de 2022, realizou-se na EBSOJ dois torneios: um de voleibol e um de futsal para as turmas de 9º ano. O mesmo foi realizado numa quarta-feira da parte da tarde, pelo facto de os alunos não terem aulas nesse horário e de forma a não interferir com as restantes disciplinas. Desta forma, os objetivos deste evento foram promover um espaço de convívio entre a comunidade escolar, criando um ambiente potencializador da prática de exercício físico (bons hábitos nos jovens) e sensibilizar os mesmos sobre as necessidades crescentes de muitas famílias. Desta forma, para a inscrição dos torneios cada participante teve de trazer um bem alimentar, que posteriormente foi doado à instituição Casa Fiz do Mundo, São Tomé e Príncipe. Todo este processo foi orientado pelo núcleo da PES, desde a divulgação do evento, à criação de formulários de inscrição e regulamento dos torneios, reserva de espaços e aprovação deste por parte da direção da escola. Além disso, foi necessário criar um quadro competitivo para futsal e outro para o voleibol. Neste quadro competitivo, fez parte o horário dos jogos de cada equipa e quais as equipas que se iriam defrontar. Quanto à adesão das turmas, fizeram parte sete equipas de futsal e cinco de voleibol, realçando que existiram mais do que uma equipa a inscrever-se dentro da própria turma e por isso revelou ser um evento com bastante aderência por parte dos alunos. O bom clima proporcionado durante todo o torneio foi notório, assim como, a capacidade de organização e gestão de toda a atividade dinamizada pelo grupo da PES. De realçar que, este torneio de cariz solidário foi o primeiro grande evento da escola após o início da pandemia COVID-19.

### **“Dia Saudável” – *Peddy-Paper* no parque do rio Ul**

No âmbito do PAFC, foi realizada esta atividade designada “Dia Saudável”. Esta atividade foi realizada no dia 3 de maio de 2022 e foi organizada pelo grupo da PES, que

proporcionou um *peddy paper* no parque do rio Ul, localizado em SJM perto da EBSOJ. Seguidamente, foi realizado um piquenique com a turma com o objetivo de cada aluno levar um lanche saudável para partilhar com os colegas (“Dia Saudável”). O grupo da PES, em conjunto com os alunos deslocou-se até ao parque da cidade para iniciar a prova e esta teve início as 8h e 45min com uma duração de duas horas aproximadamente. Após a chegada ao local, a turma foi organizada em três equipas e cada teve em sua posse um mapa do parque, inclusive as imagens dos 13 pontos. Os três mapas tinham uma ordem diferente do percurso, de forma a evitar que todas as equipas iniciassem no mesmo local e assim perceber onde os pontos se localizavam. Em cada um dos pontos a respetiva equipa tinha de tirar uma *selfie* com a presença de todos os elementos do grupo. No final, todos os pontos assinalados no mapa foram confirmados, bem como, as fotos conferidas com as imagens respetivas do local. No caso de todas as equipas atingirem o objetivo, o critério de desempate selecionado foi o tempo que demoraram a realizar a prova.

### **Seminário “Educação Física: novos caminhos”**

No que diz respeito ao seminário, realizado no dia 4 de maio de 2022 pelo grupo da PES, a temática do mesmo foi selecionada tendo em conta o projeto de intervenção que aplicamos nas nossas turmas e teve o apoio do professor doutor Rui Araújo. O tema principal incidiu no MED aplicado por EE e teve como objetivo sensibilizar os professores de EF, bem como, outros docentes de grupos disciplinares pertencentes à escola, sobre os modelos instrucionais e centrados nos alunos. Decidimos em grupo, alcançar o maior número de professores não só da nossa escola, mas também de todo o agrupamento e escolas nas proximidades de SJM. Através da nossa experiência e em conjunto com o professor investigador do projeto, sentimos que estas zonas ainda têm pouco conhecimento sobre o MED e por isso tivemos a finalidade de divulgar a conceção, desenvolvimento e impacto deste modelo através das nossas experiência e vivências na prática. Inicialmente, foram realizados cartazes com toda a programação do seminário e convites para serem entregues a todos os professores convidados, inclusive toda a direção da escola. Para além disso, foram elaborados panfletos, certificados de participação que foram entregues a todos de forma individual juntamente com uma capa e uma caneta do banco Euro Bip (patrocínio angariado pelo grupo da PES). Durante a apresentação, todos os elementos mostraram um discurso científico cuidado, fluído, com uma grande capacidade de improviso e adequada postura em palco. Por isso, a forma como comunicamos teve uma influência positiva em todos os presentes. Destaco também que, no final muitas questões acabaram por surgir o que corroborou com a nossa perceção sobre

a falta de conhecimento sobre o MED. Salientar que, todos tiveram à altura das questões projetadas pelos participantes.

Relativamente à adesão, não só participaram professores da EBSOJ, mas também das outras escolas a quem foram enviados os convites e estimamos que estiveram presentes cerca de 50 professores. De todos os presentes destaco o papel da OC, Carla Lima, que mais uma vez teve um impacto significativo oferecendo todo o apoio para a realização desta atividade. Também o diretor da escola, Mário Coelho, que realizou a abertura do nosso seminário e a presença dos restantes elementos da direção incluindo a presidente do conselho geral da escola, Fernanda Pinho. No final, fomos aplaudidos devido à implementação destas estratégias de ensino e vários professores ficaram com uma perspetiva diferente da disciplina de EF. No final, o diretor da escola marcou o nosso seminário com umas palavras finais de incentivo sobre estas práticas inovadoras referindo que, os alunos precisam de mais aulas destas e para isso precisamos de mais professores com estas metodologias de ensino.

### **Experiência em diferentes ciclos de ensino**

No que concerne à experiência em diferentes ciclos de ensino, a OC possibilitou a oportunidade de vivenciar outras turmas, nomeadamente, o primeiro ciclo e secundário. Quanto ao 1.º ciclo, as Atividades de Enriquecimento Curricular foram lecionadas no pavilhão das travessas, em SJM e a turma atribuída foi o 4.º ano. Esta experiência foi gratificante, pois permitiu lecionar aulas em idades mais jovens e experienciar diferentes dificuldades comparativamente ao ensino básico e secundário. De realçar que, as dinâmicas são completamente diferentes, especificamente ao nível da organização e gestão da aula, tornando-se uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional. A motivação e predisposição destes alunos para a atividade física é também substancialmente elevada em relação à minha turma residente e por isso considero que senti uma maior diferença nas aulas. Contudo, foi necessário um maior cuidado na instrução dos conteúdos devido às características destas idades. Deste modo, a instrução foi ajustada adequando a minha comunicação e a explicação dos exercícios foi reduzida, com o intuito de os alunos captarem a informação necessária para a realização da prática. Desta forma, consegui alcançar um maior controlo da turma e evitar momentos de distração contribuindo para o empenho motor desejado. Como estratégia, a demonstração dos exercícios aliada à minha instrução facilitou a visualização dos alunos e consequentemente a perceção dos mesmos sobre o que tinham de realizar. Ao longo destas aulas, muitos exercícios foram baseados em jogos lúdicos e pré desportivos e por isso os alunos já tinham algum conhecimento sobre os mesmos, permitindo utilizar a estratégia do

questionamento e alunos como agentes de ensino (explicação e demonstração realizada por eles aos seus pares). No secundário, foi-me atribuído o 10.º ano, nas UD de futebol e atletismo, sendo que, nesta última modalidade mencionada foi implementado também o MED. O objetivo principal desta implementação foi com o intuito de compararmos as diferenças relativamente aos constrangimentos sentidos nos diferentes ciclos. Durante a minha lecionação percecionei uma maior capacidade de organização destes alunos em relação aos outros ciclos de ensino, o que facilitou todo o processo de gestão e instrução. Os alunos ao longo das aulas mostraram-se sempre ativos e empenhados nas tarefas propostas, verificando-se um elevado tempo útil de aula, pois a transição de exercícios era efetuada de forma mais rápida. Acrescentando a esta oportunidade de experiências, outra turma do 9.º ano foi-me atribuída, sendo esta com particularidades e características especiais, fruto da presença de alunos mais carenciados e com a presença de problemas familiares. Posto isto, estas aulas realizaram-se em coadjuvância, a pedido da OC e permitiu assim, ter um maior controlo da turma fruto da inexperiência do grupo da PES. Apesar de ter sido uma turma mais difícil de gerir, motivou-me e desafiou-me tornando gratificante a forma como evolui e adquiri estratégias para criar um ambiente positivo de aprendizagem. No 2.º semestre, o diretor da escola solicitou uma reunião com o grupo da PES e propôs aos três elementos adicionar mais uma hora no horário, possibilitando assim, apoio educativo a um aluno de etnia cigana. Assim sendo, todas estas experiências vivenciadas ao longo do ano, tornaram-me melhor professor e ajudaram-me a adquirir uma boa bagagem para a minha futura carreira. Senti que, para cada ciclo de ensino as estratégias e as metodologias são diferentes devido às idades dos alunos e ao seu nível de maturidade. No entanto, esta perceção e os diferentes constrangimentos sentidos ao longo do ano auxiliaram-me a ser melhor professor, fruto das diversas experiências sentidas.

### **Reuniões e Direção de turma**

No decorrer da PES, fizeram também parte na minha experiência várias reuniões, inclusive as do Conselho de Turma e as de Direção de Turma. Estas foram fundamentais para desenvolver e reajustar metodologias de trabalho no decorrer das aulas. Desta forma, a colaboração com a OC e as Diretoras de Turma (DT), no que respeita à partilha de informações, a avaliação dos alunos, os seus progressos na aprendizagem e situações de disciplina dos mesmos, foram essenciais para conhecer melhor o perfil e as características particulares de cada aluno. A minha turma residente (9.ºF), teve como direção de turma a OC Cara Lima e por isso o grupo da PES teve um contato permanente sobre as tarefas inerentes a este cargo. Como as dificuldades burocráticas que possam surgir, a mediação de comportamentos dentro da turma e

as justificações de faltas, inclusive a ligação constante com os Encarregados de Educação. Na minha futura carreira, sinto que a maior dificuldade que poderei vir a sentir será neste ponto. Durante este ano letivo, verifiquei que estes cargos podem ter um nível de dificuldade elevada, sendo que, de escola para escola o tipo de funções a cumprir pode variar. Contudo, as presenças assíduas nestas reuniões de grande importância, permitiram-me perceber quais as tarefas a desempenhar e a diversidade de relações humanas que um DT têm de desenvolver. Para Pacheco et al. (2018), o DT tem como função desempenhar vários papéis, de caráter burocrático e social, englobando o contacto com os Encarregados de Educação que por vezes pode ser de difícil gestão. Posto isto, as relações humanas são consideradas por estes autores, como as mais exigentes na função a desempenhar. Cardoso et al. (2016) evidenciam que, a colaboração em ambientes de partilha e iniciativa, possibilitam um envolvimento maior e estimulam a vontade de (re)construir a IP.

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

Ser professor é mais do que lecionar aulas. É marcar os alunos pela diferença, ensinar a partilhar, cooperar e conviver em sociedade. É o gosto pela profissão com o objetivo de formar jovens com um pensamento crítico, providos de hábitos, crenças e ideias preconcebidas, no sentido de uma melhor compreensão da dimensão humana (Cardoso et al., 2016).

De acordo com Nóvoa (2009), nos dias de hoje a realidade do professor vai para além da escola e estes agentes educativos devem descurar a ideia de que a profissão docente se define por si só, na capacidade de transmitir um determinado saber. Por isso, a escola é uma instituição que deve se responsabilizar pela educação das crianças e pela formação destes jovens, coincidindo com a competência dos professores em formar os alunos enquanto cidadãos ativos na sociedade. O sucesso para um ensino de qualidade em EF depende, maioritariamente, da capacidade do professor em estruturar as situações de aprendizagem tendo em conta as características dos alunos. Neste sentido, possibilita desenvolver as competências, atitudes, bem como, os conhecimentos necessários para adotarem e preservarem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida (Gomes et al., 2017).

Ercic (2013) afirma que, o professor tem o papel fundamental de promover a motivação dos alunos e envolvê-los nas aulas de EF, de modo a influenciar os resultados da aprendizagem. Por isso e enquanto EE, a minha atuação incidiu em relacionar-me com os alunos e implementar modelos e estratégias de motivação com a capacidade de os envolver e alcançar os objetivos de aprendizagem. Consequentemente, estimulá-los a manterem as suas experiências de vida desportiva e transmiti-las a outros. Mais ainda, procurei ser um exemplo e uma referência para

os alunos, estabelecendo uma relação de confiança através de diálogos mais informais e conselhos para serem cidadãos exemplares. De acrescentar que, para além das interações estabelecidas com os alunos através do PAFC da EBSOJ, proporcionei que estes explorarem autonomamente diversas áreas do saber, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal.

Para além da minha prática letiva, a interação e a influência com a comunidade escolar passou pelas múltiplas tarefas que os professores desempenham na escola. Desde a participação nos conselhos de turma e de avaliação, reuniões de departamento e de grupo disciplinar, inclusive, a participação nas atividades do grupo de EF. Bem como, o acompanhamento do diretor de turma, considerando uma função importante devido à gestão do processo educativo dos alunos e à ligação com os Encarregados de Educação. Também, as convivências com a OC e colegas do grupo da PES, professores da escola, funcionários, alunos e pais tiveram impacto e fizeram parte da minha experiência de atuação. Cunha (2010) afirma que, um professor “completo”, deve atuar nos mais variados contextos da ação educativa. Como comprova ainda Cardoso et al. (2016, p. 529), *“todas estas formas de envolvimento na escola, todas as vivências do dia a dia de um professor são encaradas por todos como extremamente significativas para a construção da sua IP”*. Por conseguinte, considero que todo o trabalho desenvolvido nas minhas turmas foi muito positivo, contribuindo para a formação individual dos alunos através do bom clima proporcionado nas aulas de EF e das relações criadas com os mesmos. Esta intervenção de competências e valores sociais na aula, possibilita aos alunos ampliarem o seu conhecimento sobre comportamentos a adotar, aumentando positivamente a sua experiência nas aulas (Gil-Madrona et al., 2016).

### **5.3. Socialização profissional e institucional**

O professor nunca define sozinho o seu próprio saber profissional. Por isso, o conhecimento do professor está assim, associado com sua identidade, vivências, relações estabelecidas com os alunos nas aulas e com outros agentes da comunidade educativa (Tardif, 2014). Em consequência, as práticas educativas de qualquer professor se adquirem apenas quando colocadas num cenário de trabalho coletivo. Para além disso, o mesmo autor refere ainda que, a socialização profissional gera saberes, sendo estes integrados, transformados e ajustados em função de momentos e fases de uma carreira, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Dessa forma, este conhecimento faz parte de um processo em construção, no sentido de o professor adquirir gradualmente condutas que se tornam parte integrante da sua prática educativa. Segundo Dubar (2012), a socialização profissional é esse processo que interliga percursos e diversas perspetivas, propiciando relações com outros e

consgo mesmo, transformando-se num processo em construção permanente. Neste sentido, esta é fundamental para de forma prazerosa progredir no trabalho e ter o devido reconhecimento das competências, tornando a profissão um privilégio. Assim sendo, o bom relacionamento e participação na escola, através de atividades, reuniões, espaços de convívio foram importantes para o meu desenvolvimento enquanto docente. A partir destas vivências, adquiri o máximo de experiência com o intuito de levar uma grande bagagem para o futuro.

Desde cedo, foi um dos meus objetivos criar uma forte relação e empatia com toda a comunidade educativa, no sentido de todos os intervenientes do meio, me ajudarem a crescer enquanto professor. De realçar que, foram estabelecidas boas relações, principalmente com o grupo de EF, que me acolheu e ajudou a evoluir de forma exponencial. Deste modo, a relação com a OC foi uma das mais importantes para mim, até porque considero que é um elemento de referência na escola e acarinhada por todos. A forma como nos integrou no meio escolar, a constante partilha de informação e estratégias pedagógicas, o seu rigor e dedicação, bem como, as suas organizações contribuíram para o meu desenvolvimento profissional. Silva et al., (2017) afirmam que, o OC assume a responsabilidade de orientar o processo da PES no contexto escolar, com o objetivo de criar condições para a integração completa do EE na comunidade educativa. Este detém o papel de orientar e acompanhar todo o processo de planeamento, gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem (monotorização das aulas e fornecer *feedbacks*). Os autores mencionados anteriormente realçam ainda que, estes são responsáveis pelo equilíbrio entre o conhecimento académico e profissional dos EE, apoiando-os através da colaboração de partilha de ideias, auxiliando-os na resolução de problemas que possam surgir e no incentivo à constante reflexão sobre a prática letiva.

Relativamente aos meus colegas da PES, estes são parte fundamental para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. A ética de trabalho de todos os elementos durante o primeiro ano de mestrado na UMAIA, permaneceu para a PES. A partilha e dinâmica de grupo bem como os momentos de reflexão têm proporcionado uma evolução pessoal e profissional.

Quanto à minha presença dentro da escola, tive o cuidado de potenciar todas as relações com a comunidade escolar, obtendo o máximo de informação pertinente para o meu desenvolvimento. Considero a constante partilha de experiências uma mais-valia para me tornar parte ativa no meio escolar, de forma a auxiliarem o meu crescimento enquanto EE. Realçar que, esta relação positiva torna-se essencial para me ajudarem durante a PES, especialmente, nas atividades realizadas e aspetos logísticos durante o ano letivo. Gomes (2018) refere que durante a PES, o EE adquire comportamentos, atitudes e crenças que desenvolvem a sua

capacidade de trabalho por meio de agentes de socialização que constituem um papel preponderante no decorrer desta etapa. A mesma autora afirma que, esta relação com o contexto e apoio dos agentes educacionais, caracteriza-se assim, como um processo de transformação, fruto do envolvimento social, emocional, cognitivo e pessoal.

#### **5.4. A componente ético-profissional**

Macedo e Queirós (2019) afirmam que, a ética está relacionada diretamente com a formação humana, nomeadamente, na construção do caráter de um indivíduo. O mesmo defende que, o caminho a ser percorrido parte da construção de um “olhar sobre si mesmo” e a forma como pensamos e atuamos são os principais padrões adquiridos, refletindo-se na conduta pessoal e profissional.

Enquanto EE, uma postura ativa e exemplar durante o ano letivo foi construída com base em princípios e valores éticos orientados na ação de estabelecer regras tendo em conta o bem do aluno. Para além disso, as variadas tarefas que atividade docente engloba, foram desenvolvidas através de relações e interações com toda a comunidade educativa revelando serem importantes na minha formação enquanto professor. Especialmente, na aquisição de valores e convicções que se manifestam em diferentes funções da atividade docente (Caetano & Silva, 2009).

Ao longo do ano letivo tive o cuidado de desenvolver competências com vista à formação dos alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos mesmos. Todo o trabalho desenvolvido em grupo da PES, assim como, as relações interpessoais construídas com a comunidade escolar melhoraram a minha componente ética profissional, acentuando as minhas responsabilidades enquanto docente. Segundo Azevedo e Correia (2013), a ética e a deontologia profissional são pilares para um melhor desempenho comportamental de qualquer profissão. Assim sendo, estas exigiram a aplicação de princípios de respeito e compromisso, de modo a reformular as minhas práticas.

Algumas características da identidade de um professor são de caráter relacional, sendo influenciadas pelos contextos socioculturais (Cardoso et al., 2016). Posto isto, as relações estabelecidas ao longo da PES revelaram ser fundamentais para a minha formação enquanto EE. O professor tem um papel fundamental na educação, contudo este não atua sozinho, pois a qualidade do seu desempenho depende de inúmeros fatores, dando importância à relação pedagógica (Baptista, 2012). A construção da IP do professor de EF compreende assim, num enorme investimento pessoal e compromisso com a profissão (Resende et al., 2014).

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

Marcelo (2009) considera que, o desenvolvimento profissional é um processo a longo prazo, com diversas oportunidades e experiências para promover o crescimento e desenvolvimento do docente, assim dizendo, uma construção do eu profissional. Estas vivências podem, no entanto, ser influenciadas por diversos fatores (escola, contextos, crenças e valores, conhecimento e experiências). Acrescentando a estes e igualmente importantes, o compromisso pessoal e disponibilidade para aprender a ensinar contribuem para este desenvolvimento. Dessa forma, a PES tem o papel preponderante no processo formativo de aprender a ser professor e colmatar as principais dificuldades pelos EE (Silva et al., 2017). A formação torna-se assim, essencial na construção da profissionalidade docente, de forma a preparar os professores sobre o conhecimento científico e pedagógico (Nóvoa, 2017). Posto isto, o desenvolvimento da profissão docente consiste numa componente imprescindível para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos (Marcelo, 2009).

Ao longo do trabalho já fui referindo as dificuldades sentidas durante a minha prática e de todo o processo que envolve a docência. Contudo, realço a necessidade da procura do conhecimento científico, com o intuito de reduzir as minhas lacunas e evoluir cada vez mais as minhas práticas educativas. Nóvoa (2017) menciona ainda que, os professores devem ter um contacto regular com a ciência pois, aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático e aprofundado. Quanto às imprevisibilidades que possam surgir, é importante prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. O planeamento torna-se peça fundamental neste ponto. Apesar de, nas modalidades desportivas estar relativamente à vontade com a minha lecionação, há sempre algo para melhorar. Como aprofundar ainda mais o conhecimento das mesmas, adquirir novas metodologias e estratégias de ensino. Assim sendo, cativar os alunos, torná-los mais cultos desportivamente e autónomos na sua aprendizagem.

Durante o ano dificuldades foram surgindo, no entanto, fáceis de colmatar pelo facto das reuniões e reflexões semanais auxiliarem-me a solucionar tais problemas. Esta capacidade reflexiva torna-se fulcral, uma vez que simultaneamente com a experiência adquirida de aula para aula, melhora a minha capacidade pedagógica. Gomes et al. (2014) referem que os EE têm a oportunidade de provarem os seus conhecimentos e convicções através do confronto com o contexto imposto pela PES. Deste modo, Alarcão (2014, p. 33) afirma que, é necessário fazer *“das escolas lugares de interação colaborativa em que seja possível experienciar o nosso*

*desenvolvimento profissional docente, enquadrado pelo próprio desenvolvimento institucional, supervisionado, com vista à sempre melhor qualidade do nosso ensino e da nossa educação, a bem dos nossos alunos e da sociedade”.*

Um ponto menos positivo nesta minha formação inicial, é o facto de a minha escola não possuir DE. Considero que seria uma experiência bastante enriquecedora, no sentido de adquirir mais experiência e mais bagagem para as minhas aulas práticas. Realçar que, acredito plenamente que poder-me-ia acrescentar conhecimento e competências teóricas e práticas, admitindo que as realizações de atividades no contexto escolar estimulam o meu desenvolvimento.

No que diz respeito à procura de um maior conhecimento pedagógico, participei em duas formações creditadas “XII Jornadas da Educação” e “Boas práticas na Educação Física e no Desporto para crianças e jovens”. Assim, a participação nestas formações relacionadas com educação e a prática desportiva revelaram ser essenciais na minha valorização pessoal e profissional, com a perspetiva de poder estar presente em futuras formações. Com todas estas aprendizagens que desejo obter, acredito conseguir desenvolver-me ainda mais pessoalmente e profissionalmente, sendo um professor com mais conhecimento e mais preparação para qualquer adversidade que possa surgir.

## **7. Reflexões finais**

Concluída esta etapa árdua, mas deveras gratificante!

Vários foram os sentimentos sentidos ao longo deste processo de formação e desenvolvimento profissional. Todos os momentos vivenciados e de partilha durante a PES foram essenciais no meu crescimento pessoal e profissional. Estes, aliados ao desejo de ser melhor professor, sustentaram-se na constante procura de conhecimentos aprofundados e relevantes não só para mim, como para todos os que fizeram parte da minha atuação.

A oportunidade de aplicar os conhecimentos obtidos durante a minha formação num contexto real de ensino, evidenciou a importância deste contexto prático e estimulou a melhoria das competências fundamentais para o desempenho da profissão de professor de EF. De realçar que, este processo requer um constante investimento e aquisição de estratégias com vista à evolução da minha lecionação. Desta forma, caracterizo a minha prática como eficiente, sabendo que a melhoria do meu desenvolvimento como EE foi o motivo para o qual eu trabalhei e me dediquei todos os dias. Nesse sentido, perspetivei evoluir de forma persistente e constante em conjunto e com o apoio de todos. Nóvoa (2009) defende que, é fundamental uma formação de professores construída dentro da profissão, ou seja, sustentada principalmente por professores mais experientes e reconhecidos. Cunha et al. (2014) mencionam ainda que, o professor que adquire uma prática reflexiva, de forma individualizada e coletiva, aprende e compartilha conhecimentos com seus pares. Por isso, desenvolve-se de uma forma constante e constrói a sua identidade em harmonia com os outros professores. Evidencio assim, como pontos positivos na minha formação, todo o trabalho pertencente às dinamizações da escola e distingo as reuniões do grupo da PES, que demonstraram ser grandes momentos de aprendizagem comuns. Segundo Gomes et al. (2014), os EE evidenciam as boas relações desenvolvidas, o trabalho colaborativo e a partilha de momentos de êxito durante a PES, referenciando que são uma mais-valia no desenvolvimento profissional dos mesmos.

Tenho a consciência de que a minha ética e dinâmica de trabalho, em conformidade com o grupo da PES, foi preponderante no cumprimento a todas as tarefas sugeridas e projetadas. Por isso, todo o meu empenho e dedicação tiveram o objetivo de promover o sucesso escolar dos alunos, mas também, sensibilizá-los a adotar estilos de vida mais ativos e saudáveis. Também ainda, inculcar valores e princípios, integrando-os de forma ativa na sociedade. Rosado (2015) defende que, a formação de professores não deve ser apenas orientada para competências relacionadas ao rendimento desportivo, mas que possam também influenciar as suas competências profissionais no que se refere ao desenvolvimento de valores e de competências

de vida. Assim, o professor de EF é reconhecido como um indivíduo que estende sua prática docente para além das tarefas de instrução, tendo a capacidade de projetar e exercer papéis relevantes para os alunos (Cunha et al., 2014).

A PES revelou ser assim, um momento desafiador de aprendizagens únicas, que foi de encontro às minhas necessidades, revelando-se essencial na minha valorização pessoal e profissional. Todo o processo envolvente da profissão de docente, assim como, o cumprimento de tarefas reguladas pelas normas da PES, desenvolveram uma capacidade crítica e reflexiva, enquanto EE. Precisamente, sobre as minhas práticas diárias e sobre o processo de ensino e aprendizagem, que me orientaram para construção da minha IP.

Terminada esta jornada e considerando a resposta à questão célebre *“do que queres ser quando fores grande?”* Quero ser um professor dotado de conhecimentos e competências, que possibilita aprendizagens enriquecedoras e experiências autênticas aos “meus” alunos, durante esta longa caminhada pela docência. Desta forma, saliento a bagagem adquirida até ao momento, como o meu ponto de partida para o sucesso da minha carreira enquanto professor.

## 8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagem* (pp. 36-47). Editora Universidade Católica
- Albuquerque, A., Aranha, Á., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Academic Journals*, 7(1), 27-30.
- 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*(46).
- Araújo, A. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educacion*, 4(2), 132-141.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (32), 121-133.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 39-49.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K., Bessa, C., & Mesquita, I. (2019). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *SAGE*, 25(2), 311-326.
- Azevedo, E., Pereira, B., & Sá, C. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226.
- Azevedo, S., & Correia, F. (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *Revista de Educación Social*, (17), 1-11.
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogia Social*, (19), 37-49.

- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Livros Horizonte.
- 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 Científica do Desporto*, 66-74.
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(2), 523-538.
- Chaverra-Fernández, B., & Hernández-Álvarez, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare* 23(1), 1-21.
- Chng, L., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education*, 89(8), 29-34.
- Cunha, A. (2004). As concepções alternativas na formação inicial de professores (de educação física/desporto) uma perspectiva. 15-24.
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Cunha, M. A. d., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers’ Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Science Journal*, 7, 141-171.
- Darido, S. (2012). A Avaliação da Educação Física na Escola. *Universidade Estadual Paulista*, 127-141.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367.

- Erpic, S. (2013). The role of teachers in promoting students' motivation for physical education and physical activity: A review of the recent literature from a self-determination perspective. *International Journal of Physical Education*, *L(2)*, 2-9.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 123-163). Editora FADEUP.
- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P., & O'Donovan, T. (2018). Mediating Peer Teaching for Learning Games: An Action Research Intervention Across Three Consecutive Sport Education Seasons. *Routledge*, *89(1)*, 91-102.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., Costa, L., Oliveira, A., & Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Physical Education and Sport Journal*, *17(1)*, 61-68.
- Folle, A., Pozzobon, M., & Brum, C. (2005). Modelo de ensino, nível de participação e fatores motivacionais presentes nas aulas de Educação Física. *Revista da Educação Física*, *16(2)*, 145-154.
- Gil-Madrona, P., Samalot-Rivera, A., & Kozub, F. (2016). Acquisition and Transfer of Values and Social Skills through a Physical Education Program Focused in the Affective Domain. *Motricidade*, *12(3)*, 32-38.
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. C. (2017). Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade. In R. Catunga & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para o ensino de qualidade* (pp. 87-108). Casa da Educação Física.
- Gomes, P. (2018). Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física. *Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto da Universidade do Porto*, 1-247.

- Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 37-47.
- Graça, A. (2018). *O papel do professor de Educação Física numa escola em mudança: ensinar, aprender e avaliar em Educação Física – os desafios do presente*. Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2017). Modelos e conceções de ensino nos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Editora: FADEUP.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2017). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (pp. 165-198). Editora FADEUP.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 1-224). Casa da Educação Física.
- Januário, C., Henrique, J., & Anacleto, F. (2015). Rotinas de Planeamento e Ensino. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. Gomes (Eds.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 411-419). Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 294–304.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (1 ed.). Editorial Graó.
- Lima, R., Benites, L., Resende, R., & Cardoso, S. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação académica. *Revista Kinesis*, 36(1), 2-15.

- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação inicial de professores de educação física: A perspectiva dos estudantes estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Editora FADEUP.
- 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.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- López, A., & González, V. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (48).
- Macedo, S., & Queiros, J. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Interação*, 21(1), 4-19.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 27(4), 633-645.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Mesquita, I., Pereira, J., Araújo, R., Farias, C., & Rolim, R. (2016). Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. *Motricidade*, 12(1), 26-42.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. A Pearson Education Company.

- Metzler, M. (2017). *Instrucional Models for Physical Education* (3 ed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 1-10.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Oliveira, B., Marques, P., & Cunha, M. (2015). Olhares sobre o estágio profissional In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Modelos de Ensino na Disciplina de Educação Física: estudo de caso com professores de um colégio privado* (pp. 239-256). Editora FADEUP.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (13), 51-59.
- Pacheco, A., Cunha, M., & Batista, P. (2018). O papel do diretor de turma na dinâmica relacional entre a escola e a família. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos*, 15-29.
- Pereira, J., 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*, (2), 29-43.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- 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). 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). Vetor Editora.

- Resende, R., Pimenta, N., & Sá, P. (2021). Critical Incidents in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 32(1), 1-9.
- Rink, J. (2014). *Teaching Physical Education for Learning* (7ª ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A. (2015). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-19). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2015). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 185-206). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Silva, C. (2010). Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. *12*(22), 1-14.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
- 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*, 107-114.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos Professores Cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).

- Sousa, R. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*(36), 85-92.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.
- 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, J., & Mayorga-Vega, D. (2017). Influencing factors on planning decisionmaking among Spanish in-service Physical Education teachers. A population-based study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(43), 491-509.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(33), 313-319.

## **Decretos-Lei**

Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação.





Quadro Competitivo Final																				
	Anla 1	Anla 2	Anla 3	Anla 4	Anla 5	Anla 6	Anla 7	Anla 8	Anla 9	Anla 10	Anla 11	Anla 12	Anla 13	Anla 14	Anla 15	Anla 16	Anla 17	Anla 18	Evento Culminante	Total
Os Rouge	4	12	3	3	0	1	4	2	5	6	0	3	0	4	6	5	2	3	0	63
Xará e os 7 anos	3	3	0	4	6	6	1	2	2	2	2	1	5	0	8	3	7	5	0	60
ALAF FC	1	12	1	3	0	4	2	3	5	3	4	0	2	4	7	8	1	3	3	66

ANDEBOL

Melhores marcadores		N.º de Golos e cestos	Pontos Extra			Tempos da Corrida de Estafetas	
			Os Rouge	Xará e os 7 anos	ALAF FC	Tempos	
Os Rouge						Os Rouge	28,96 s
Caua	12		1	1	1	Xará e os 7 anos	27,98 s
Joma	2		1	1	1	ALAF FC	25,33 s
Tomás	13		1 (Organização)	2	1		
P. Tomé	6		2 (Organização)	2 (Organização)	2 (Organização)		
Ana Miguel	1		1 (Organização)	1 (Organização)	1 (Grito)		
Xará e os 7 anos			1 (Material)	1 (Material)	1 (Material)		
Bruno	8		1	1	1		
Francisco M.	4		1 (Grito)	1 (Grito)	1 (Grito)		
Xará	3		1 (Grito)	3 (Defesa individual)	1 (Grito)		
Mafalda	1			1 (Organização)			
ALAF FC							
Gonçalo M.	15						
Francisco T.	10						
Catarina Noites	7						
Gonçalo P.	1						
Vitória	1						
			10	14	10	Total	



## Contrato Desportivo 2021-22

Eu, \_\_\_\_\_, aceito realizar as diferentes funções que me forem distribuídas, respeitando todas as decisões dos colegas, quer sejam estes atletas, árbitros, oficiais de mesa ou capitão. Além disso, prometo empenhar-me e cooperar com toda a equipa de forma a conseguir evoluir, ganhando vários pontos para a classificação.

**Nota:** o desrespeito das regras subtrai pontos à classificação da equipa.

### Assinaturas

Atleta

\_\_\_\_\_

Professor

\_\_\_\_\_

(Pedro Almeida)



## Anexo III - Participação em ações de formação

### **BOAS PRÁTICAS** na **EDUCAÇÃO FÍSICA** e no **DESPORTO** para **CRIANÇAS e JOVENS**

## **CERTIFICADO**

Centro de Formação da Sociedade Portuguesa de Educação Física

**Pedro Tavares Almeida**

Esteve presente na Ação de Formação - *Boas Práticas na Educação Física e no Desporto para Crianças e Jovens* - promovida pela APEF de Aveiro, CNAPEF e este Centro de Formação, nos dias 12 e 13 de novembro de 2021, nos Paços da Cultura de São João da Madeira. Foram formadores Dr. João Paulo Martins; Dr. João Varejão; Dra. Sara Santos; Dra. Carla Cardoso e Ivo Rocha (atleta); e Professor Doutor Carlos Neto.

Esta ação teve a duração de 6 horas presenciais e foi acreditada pelo Centro de Formação da SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física - Registo de Acreditação n.º CCPFC/ENT-AP-0457/19.

Lisboa, 13/11/2021



O Diretor  
Nuno Alberto Seruca Ferro

**AVEIRO**



## **XII JORNADAS DA EDUCAÇÃO**

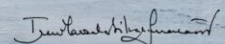
EDUCAMOS PARA O FUTURO

**2. 3 SET'21**

**CASA DA CRIATIVIDADE E TRANSMISSÃO ONLINE**

## **CERTIFICADO**

Certifica-se que Pedro Almeida participou nas XII Jornadas da Educação, promovidas pela Câmara Municipal de S. João da Madeira, que decorreram em regime híbrido, nos dias 2 e 3 de setembro de 2021, num total de 3 horas, das quais 3 horas sujeitas a certificação de curta duração.



Irene Guimarães  
Vereadora da Educação

