

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ruben Curral Pires

Mestrado em Ensino da Educação Física  
nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Bruno Oliveira

Junho, 2022



Ruben Curral Pires

Nº 31960

## **Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 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 Oliveira - Universidade da Maia – ISMAI - UMAIA e orientação da Mestre Elsa Cabo – Agrupamento de Escolas da Levante da Maia.

Julho, 2022

Pires, R. (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: PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA; RELATÓRIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO**

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais e irmão, por estarem sempre presentes em todas as decisões e por tudo o que fizeram para que tudo isto fosse possível. Realço, também, a importância que teve apresentarem-me o mundo da atividade física que me fez apaixonar pela área onde gostaria de trabalhar o resto da vida.

Aos meus avós que se prontificaram a pagar-me os estudos pois, ainda que o meu avô já não esteja presente para ver a conclusão desta etapa, sei que estaria orgulhoso, assim como a minha avó mostra que está.

Aos meus colegas do núcleo da PES, Ricardo Velho e Lucas Rebelo, que me acompanharam incondicionalmente neste percurso, seja nos momentos felizes ou nos menos bons.

À Escola Básica e Secundária da Levante da Maia por me ter acolhido tão bem e por contribuir para o meu desenvolvimento a nível profissional e pessoal. Ao pessoal docente e não docente por se mostrarem sempre disponíveis a ajudar e se preocuparem com o nosso bem-estar.

À minha orientadora cooperante, Elsa Cabo por todo o apoio, disponibilidade, críticas construtivas e sugestões, e, ainda, pela sua presença constante nos momentos mais difíceis. Foi, sem dúvida, o meu “*role model*”.

Ao meu supervisor, Professor Doutor Bruno Oliveira, pela ajuda, disponibilidade, orientação e partilha ao longo de todo o percurso.

A todas as turmas lecionadas, mas principalmente ao 5ºB, 9ºA e à equipa de Desporto Escolar por tudo aquilo que me fizeram aprender enquanto docente e por todos os desafios diários que me proporcionaram.

Aos meus amigos, que de uma forma ou de outra estiveram presentes nesta etapa importante da minha vida.

Ao meu gerente, Bruno Castro, por me ter providenciado a oportunidade de sempre conciliar o trabalho e o estudo, desde o início da licenciatura, deixando-me à vontade sempre que necessitava de dedicar mais tempo ao estudo.

À empresa onde trabalho, Cash Converters, por me deixarem continuar a trabalhar num sítio onde desde o início fui bem recebido e acolhido.

**O meu muito obrigado a todos!**

## Índice Geral

Resumo.....	VI
Abstract.....	VII
1. Introdução .....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2. Expectativas iniciais .....	4
3. Enquadramento institucional .....	6
3.1. A importância da PES.....	6
3.2. A PES na UMAIA .....	8
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	10
3.4. Caracterização do núcleo da PES .....	11
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....	13
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	13
4.1.1. Conceção de ensino.....	13
4.1.1.1. Modelos de Ensino.....	15
4.1.2. Planeamento .....	21
4.1.3. Realização .....	23
4.1.3.1. Dimensões da Intervenção Pedagógica.....	23
4.1.4. Avaliação .....	25
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	29
5.1. Atividades realizadas .....	29
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação .....	33
5.3. Socialização profissional e institucional.....	34
5.4. A componente ético-profissional.....	36
6. Desenvolvimento profissional .....	38
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .....	38
7. Reflexões Finais .....	40
Bibliografia.....	41
Outros Documentos Consultados .....	47
Anexos.....	48

## Índice de Figuras

Figura 1 - Revisão do modelo TGfU proposta por Kirk e MacPhail (2002) .....	20
---	----

## Índice de Anexos

ANEXO 1- Plano Anual .....	48
ANEXO 2 – Horário do Grupo da Disciplina de EF .....	49
ANEXO 3- Plano de aula.....	50
ANEXO 4- Grelha de Vickers .....	51
ANEXO 5- Grelha de avaliação .....	52
ANEXO 6- Lista de verificação.....	53
ANEXO 7- PAA .....	54
ANEXO 8- Cartaz do evento culminante “Põe-te a mexer” .....	55
ANEXO 9- Cartaz do DE .....	56
ANEXO 10- Cartaz do seminário .....	57
ANEXO 11- Convite do seminário.....	58

## **Resumo**

O presente documento retrata e emerge da reflexão das atividades que foram desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, que integra uma das etapas principais para a conclusão do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pertencente à Universidade da Maia.

O exercício da atividade profissional contou com o apoio de mais dois estudantes-estagiários, Ricardo Velho e Lucas Rebelo; da Orientadora cooperante, Elsa Cabo; e ainda, do Supervisor da instituição superior, Professor Doutor Bruno Oliveira, tendo ocorrido na Escola Básica e Secundária da Levante da Maia no ano letivo 2021/2022. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada em diversas turmas, tanto do ensino básico como secundário.

No presente relatório é descrito o desempenho nas diferentes experiências, estratégias e dificuldades sentidas e os objetivos cumpridos, de um modo reflexivo. Para a sua realização, foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia.

O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento do trabalho realizado, a sua estrutura e algumas reflexões acerca da prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, com dois subcapítulos, um centrado no percurso académico e desportivo e outro com as expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, a escola cooperante e o núcleo de prática de ensino supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, que apresenta os processos e estratégias adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem: conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização, avaliação e a perspetiva no ensino à distância); (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades desenvolvidas na instituição, o trabalho colaborativo, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional); (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua); e, por último, (7) Reflexões finais, com uma análise crítica de todo o processo e conceções futuras.

**PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO**

## Abstract

This report portrays and arise from the reflection of the activities that were developed during a pre-service teacher experience. This document is one of the main steps for the conclusion of the master's degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, belonging to the University Institute of Maia.

The exercise of this professional activity had the support of two more pre-service teachers, Ricardo Velho and Lucas Rebelo; the Cooperating advisor, Professor Elsa Cabo; and also, the university Supervisor, Professor Bruno Oliveira; and having been conducted at Escola Básica e Secundária da Levante da Maia in the academic year 2021/2022. The pedagogical practice was performed in several classes including students from basic cycle and secondary.

This report describes the performance in the different experiences, strategies and difficulties felt and the objectives met in a reflective way.

This report is divided in seven chapters: (1) Introduction (Supervised Teaching Practice, a framework and scope of the work carried out and reflections on the options taken); (2) Personal and professional framework (subdivision into two subchapters: the path and initial expectations); (3) Institutional framework (the Supervised Teaching Practice, the cooperating school and the internship nucleus); (4) Professional practice (processes and strategies in the teaching process and activities developed, teaching design, models, planning, implementation, dimensions of pedagogical intervention and perspective in distance learning); (5) Participation in the school (activities, collaborative work, professional and institutional socialization, and ethical-professional component); (6) Professional development (difficulties and needs for continuing education); (7) Final reflections (critical analysis of the entire process and future designs).

**KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; STUDENT-TEACHER; PHYSICAL EDUCATION.**

## **Lista de Abreviaturas**

**DE-** Desporto Escolar

**DGS-** Direção Geral de Saúde

**EBSLM-** Escola Básica e Secundária do Levante da Maia

**EE-** Estudante Estagiário

**EF-** Educação Física

**IP-** Identidade Profissional

**UMAIA-** Universidade da Maia - ISMAI

**MED-** Modelo de Educação Desportiva

**MEEFEBS-** Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**MID-** Modelo de Instrução Direta

**NPES-** Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

**OC-** Orientadora Cooperante

**PA-** Planificação Anual

**PAA-** Plano Anual de Atividades

**PASEO-** Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**PNEF-** Plano Nacional de Educação Física

**RP-** Relação Pedagógica

**RPES-** Relatório da Prática do Ensino Supervisionada

**SV-** Supervisor

**TGFU-** Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

**UC-** Unidade Curricular

**UD-** Unidade Didática

## 1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserido no 2º ciclo de estudos, tendente à aquisição do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) e presente documento (RPES), regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro).

A PES decorreu durante o ano letivo 2021/2022 e foi realizada na Escola Básica e Secundária da Levante da Maia (EBSLM), situada na Maia, contando com o acompanhamento diário por parte de uma orientadora cooperante (OC), professora de Educação Física (EF), e com a supervisão de um professor, o supervisor (SV).

Enquanto estudante-estagiário (EE), lecionei duas turmas: o 9ºA durante todo o ano letivo, e o 5ºB, que foi uma turma rotativa, que tive durante o primeiro período. Participei, ainda, na observação das aulas dos meus colegas do núcleo da PES. Conforme referido por O'Leary e Gewessler (2014), a observação de aulas em parceria constitui como método de investigação que contribui para o diálogo com base na autorreflexão, investigação-ação, retroação e aprendizagem experimental.

Paralelamente a estas práticas, apoiei o Desporto Escolar (DE) de Basquetebol ao longo de todo o ano letivo. De facto, é neste contexto prático que o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, respondendo a estímulos de adaptação constante (Lima et al., 2014).

Logo numa perspetiva inicial da PES, identifiquei a sofisticação inerente ao processo de construção da identidade profissional e nele fui capaz de concretizar uma rápida adaptação ao meio envolvente. Este relatório tem como objetivo a partilha, de um modo reflexivo, de sentimentos, conquistas e dificuldades sentidas no decurso de um ano letivo e pretende relembrar todos os acontecimentos marcantes na passagem pela escola.

O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos: (1) Introdução, com um breve enquadramento do trabalho realizado, a sua estrutura e algumas reflexões acerca da

prática de ensino supervisionada; (2) Enquadramento pessoal e profissional, com dois subcapítulos, um centrado no percurso académico e desportivo e outro com as expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, sobre a importância da Prática de Ensino Supervisionada, a escola cooperante e o núcleo de prática de ensino supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, que apresenta os processos e estratégias adotadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem: conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização, avaliação e a perspetiva no ensino à distância); (5) Participação na escola e relação com a comunidade, com as atividades desenvolvidas na instituição, o trabalho colaborativo, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional); (6) Desenvolvimento profissional, com as dificuldades e as necessidades de formação contínua); e, por último, (7) Reflexões finais, com uma análise crítica de todo o processo e conceções futuras.

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

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

Será arriscado definir um ponto de partida para o processo de escolha desta profissão, no entanto, penso que a prática de desporto desde os 3 anos teve uma grande influência nesta decisão. Desta forma, a família, em especial os pais, detêm um lugar de realce neste domínio por serem não somente os primeiros agentes de socialização a influenciarem a participação desportiva do atleta, mas também por desempenharem um papel central no seu desenvolvimento desportivo (Côté & Hay, 2002).

Desde muito cedo que fui pensando no meu percurso profissional e, o desporto sempre fez parte da minha vida. A prática de várias modalidades desde criança, sendo elas futebol, karaté e natação, levou ao crescimento desta paixão pelo desporto e, mais tarde, ao sonho de poder passar essa mesma paixão aos mais novos.

Desta forma, desde os meus 12 anos que almejava ser professor de EF, devendo-se também esta ambição às minhas referências, ou seja, sinto que os meus professores de EF tiveram um papel importante na minha vida e nas minhas escolhas académicas. A admiração pela disciplina de EF foi crescendo porque os meus professores tiveram um impacto bastante positivo na minha vida. Chickering e Gamson (1991) afirmam que professores que encorajam o contato com os estudantes, tanto dentro como fora da sala de aula, obtêm alunos mais motivados, comprometidos intelectualmente e com melhor desenvolvimento pessoal.

Sendo o futebol o desporto ao qual me dediquei durante vários anos, posso dizer que os clubes pelos que tive a oportunidade de passar me ensinaram alguns dos valores que tenho e tiveram um papel fundamental no meu crescimento enquanto pessoa. A admiração pelo desporto foi crescendo cada vez mais devido aos treinos, competição, amizades, sacrifícios e organização de tempo que engloba qualquer modalidade que pratiquei e que teve um enorme impacto no meu crescimento e na gestão de responsabilidades.

Ainda sobre o impacto que o desporto teve no meu percurso, posso dizer que o karaté me ajudou bastante na disciplina, respeito e crescimento pessoal, sendo que estes aspetos são aplicados atualmente na minha vida pessoal e profissional, tanto no trabalho que concilio com os estudos, como na prática pedagógica nas aulas que leciono e no convívio no meio escolar.

O futebol para além de me ter feito aprender a lidar com o “não” e com desilusões, foi um excelente refúgio numa fase difícil da minha adolescência aquando da separação dos meus pais. Foi também ainda quando jogava futebol que tive o grande desafio de conciliar desporto extracurricular com a escola, que me trouxe a capacidade de saber conciliar duas atividades e gerir horários de trabalho e descanso. Teve um impacto positivo no futuro, pois desde o início da licenciatura que ingressei no mercado de trabalho e passei a conciliar os estudos com um trabalho a part-time e apliquei todas as capacidades de gestão de horários que já tinha adquirido anteriormente.

Toda esta relação com o desporto influenciou o meu crescimento pessoal e desenvolvimento de identidade que aplico atualmente em tudo o que faço, inclusive no planeamento da lecionação das aulas durante a prática pedagógica.

Inicialmente, apenas ponderava terminar uma licenciatura, mas visto que o leque de opções para o futuro se tornaria mais reduzido desta forma, então o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário passou a ser uma opção. A grande influência do meu professor de EF do terceiro ciclo foi uma das principais razões nesta decisão. O facto de ser um bom profissional, fez-me também querer passar a jovens da mesma idade que eu tinha nessa altura a minha grande paixão pelo desporto e pelo ensino.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Penso que este foi o ano mais importante do meu percurso académico com o início da Prática de Ensino Supervisionada, onde os conhecimentos adquiridos em anos anteriores foram mobilizados em contexto de prática real. Ou seja, a fase de PES relaciona as experiências e expectativas aglomeradas ao longo dos anos de licenciatura com uma visão da realidade do que o futuro reserva. As expectativas eram imensas, assim como o receio de falhar, mas estava longe de imaginar o que realmente iria sentir e aprender na minha PES.

Foi através da PES que assumi uma postura de docente e que procurarei transmitir algum do meu conhecimento e gosto pela prática desportiva aos alunos, assim como aprender a intervir de forma a potenciar a aprendizagem dos meus alunos. Ferreira (2012) afirma que ser professor significa ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para o desenvolvimento em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

O objetivo foi conseguir organizar o ano letivo numa forma lógica, progressiva e descomplicada para que obtenha os resultados pretendidos, sem nunca descorar o gosto dos alunos pelo desporto. O plano foi de implementar diferentes estratégias, que no meu entender fossem as mais eficazes. No entanto, sempre com a orientação de quem tem a experiência, de forma a corrigir ou modificar sempre que necessário. Foi um ano letivo no qual me deparei com inúmeras dificuldades e desafios que tive de solucionar com todo o empenho e dedicação que este ano exigiu de mim.

Não conhecia a escola cooperante, mas devido à proximidade geográfica, conhecia um pouco o seu meio envolvente. É uma escola com boas condições para trabalhar, onde existe um campo exterior, um pavilhão e uma sala própria para a prática de ginástica. Tem ainda uma grande variedade de material em boas condições o que facilita a lecionação das aulas de EF.

Acredito que para sucesso desta minha última fase académica contribuiu a equipa de supervisão, a par da professora orientadora, assim como os meus colegas do núcleo da PES. Desta forma, contei com a ajuda de todos os envolvidos neste processo para informações e comentários construtivos para a concretização da PES com sucesso.

A relação com a orientadora cooperante foi totalmente diferente do esperado, pois deu-nos bastante liberdade para seguirmos as nossas ideias e mostrou aquilo em que nos devemos focar. Assim que soube quem seria o professor supervisor soube que teria alguém sempre pronto a ajudar, fornecendo ferramentas, dicas, exemplos reais de lecionação, entre outros e que seria exigente para nos tornarmos bons profissionais.

Existiu um grande receio da minha parte, o de conseguir manter os alunos motivados durante todo o tempo letivo. Foi uma prova de difícil superação perceber aquilo que os deixa com vontade de voltar e aquilo que os deixa mais aborrecidos, destacando as particularidades geracionais que não são assim tão parecidas com a minha.

Conseguir renovar e reinventar-me quase diariamente penso que foi a chave para o sucesso. Nunca tive a expectativa de tudo o que fiz ia dar certo, mas empenhei-me em corrigir e encontrar soluções para as adversidades e contratemplos que foram surgindo.

### 3. Enquadramento institucional

#### 3.1. A importância da PES

A Prática de Ensino Supervisionada tem como principal objetivo a integração dos estudantes estagiários num contexto real de ensino, uma vez que, é aqui que têm a possibilidade, pela primeira vez, de em contexto prático, desenvolver as proficiências profissionais, de forma progressiva e orientada no âmbito do ensino da Educação Física. Desta forma, a PES é considerada a mais importante fase do percurso académico, uma vez que, proporciona ao EE a possibilidade de observar, pesquisar, executar e avaliar diferentes atividades pedagógicas em contexto educativo, e ainda, o contacto com a realidade na nossa área de formação de forma gradual e orientada, aliando a teoria à prática sobrepondo pedagógica e didaticamente a sua formação científica.

Neto e Maciel (2016) defendem que é necessário que o docente considere a investigação como uma estratégia de ensino, que avigore continuamente a reflexão crítica e que esteja sempre disposto a investir na sua formação contínua.

A este objetivo geral da PES, acrescem outros objetivos mais específicos, nomeadamente, preparar adequadamente os alunos para a vida profissional, promover a interação com profissionais experientes, introduzir rotinas de trabalho, aperfeiçoar organização e gestão preparando os alunos para a diversidade de disposições da comunidade escolar.

Segundo Pacheco (1995), a passagem de EE a professor acontece da instituição de formação para a escola e da teoria para a prática. Desta forma, a PES é o momento de convergência, onde o EE passa por situações novidade, assumindo enorme responsabilidade na conjuntura pedagógica, existindo até, por vezes, confrontação entre a formação teórica e o universo real do ensino.

Rudduck (1991) refere-se ao desenvolvimento profissional do professor como *“a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”* (Rudduck, 1991) e podemos dizer, que esta é uma boa descrição daquilo que a PES e todo o percurso profissional deve ser.

Segundo Day (1999), o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem planificadas e conscientes que procuram favorecer os indivíduos,

grupos ou escolas e que colaboram para a melhoria da qualidade da educação e o processo pelo qual o docente *“adquire e desenvolve conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docente”* (Day, 1999, p. 4).

As crenças, experiências e vivências de um professor terá influência naquilo que transmite às crianças e jovens que passam pelas turmas que leciona e, desta forma, a supervisão é fundamental, uma vez que um professor mais experiente e informado orienta o EE no sentido de ser um melhor profissional no futuro. Segundo Bereiter & Scardamalia (1986), os peritos numa determinada área têm em comum a complexidade de competências, ou seja, as suas ações apoiam-se numa estrutura diferente e mais complexa que as do principiante, exercendo um controlo voluntário e estratégico sobre as partes do processo, que se desenvolve de uma forma mais automática no caso dos principiantes.

Segundo Albuquerque (2010), o processo de ensino e aprendizagem tem vindo a mudar o seu conceito, sendo que este vai desde a importância dada ao papel do professor como veiculador de conhecimento, até as concepções mais atuais que consideram que no processo de ensino e aprendizagem se destaca o papel do educando.

A realização da PES proporciona ao EE várias oportunidades de este pôr em prática, experimentar e solidificar uma série de competências trabalhadas ao longo do curso e durante esta colmatam novos saberes, novos papéis, maior autonomia e maior evolução do sentido de responsabilidade. Estes são alguns dos desafios e exigências inclusos no processo de desenvolvimento do professor (Fernandes, 2003). Desde o início, que esteve presente a ideia de que era importante entender a influência que teria nos jovens e crianças com as quais iria lidar, transmitindo-lhes valores e conhecimentos.

A PES é, assim, importante no desenvolvimento dos EE, pois é o primeiro impacto dos estudantes com a prática e com a realidade escolar. A assimilação dos conhecimentos e o entendimento de conceitos adquire, nesta fase da formação, um novo significado. A grande responsabilidade desta etapa foi aquilo que me deixou mais nervoso inicialmente, no entanto estava confiante de que estaria rodeado de um NPES e professores que seriam um grande apoio nesta experiência, que me iria aproximar da autenticidade da escolha profissional que tinha feito.

### 3.2. A PES na UMAIA

A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se legalmente enquadrada pelo artigo nº 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio e pelo Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

*“Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta -se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.”* (Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, pág. 2819)

Segundo o artigo nº 4 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio são titulares de habilitação profissional para a docência em cada grupo de recrutamento os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente constante do anexo ao decreto-lei nº 79/2014, que dele faz parte integrante.

A unidade curricular PES na UMAIA está inserida no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é composta 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.

Para a operacionalização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor orientador cooperante (OC), um professor de educação física experiente para acolher e orientar um grupo de 2 ou 3 estudantes-estagiários (núcleo 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 estudantes-estagiários, cada núcleo de 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 dos respectivos estagiários: o professor supervisor (SV).

Na PES estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de Educação Física (EF):

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

A Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem compreende três dimensões sendo elas, o planeamento, que se refere aos planos anuais e por período, os planos de aula, as unidades didáticas, entre outros; a realização, que abrange a instrução, o clima, a gestão, a disciplina e ajustamentos; e a avaliação referente às modalidades, formatos e tipos de avaliação, autoavaliação, etc. Ou seja, refere-se à organização do ensino e da aprendizagem, nos quais a conceção de ensino, os modelos de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação se determinam pelas etapas de constantemente presentes e de elevada importância para tudo aquilo que revelam no momento da prática.

A Participação na Escola e Relações com a Comunidade refere-se exatamente à participação do EE nas atividades da escola e na relação com a comunidade envolvente. Tal como afirma o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, “*o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere*” e encara a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática. Considero um aspeto de grande importância, pois a escola reflete as relações e convivência de toda a comunidade e, portanto, a integração nas várias atividades será uma mais-valia.

O Desenvolvimento Profissional refere-se a todo o processo reflexivo e de aprendizagem ao longo do PES. As aulas observadas, as pesquisas realizadas, os comentários e críticas do meio envolvente são de extrema relevância para solucionar problemas e definir estratégias aplicadas a cada aula e momentos de avaliação para cada turma. O progresso profissional é um sistema que se constrói à medida que os docentes ganham experiência, saber e consciência profissional (Marcelo,2009).

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

A caracterização da escola e do meio foi uma peça fundamental, pois foi um instrumento de inovação e mudança, ou seja, um poderoso auxiliar de toda a gestão estratégica. A PES foi desenvolvida na escola Básica e Secundário do Levante da Maia, localizada na freguesia de Nogueira, na Maia. O Agrupamento de Escolas do Levante da Maia tem a ambição de ser reconhecido como uma organização educativa de referência, pela qualidade apresentada ao nível do ensino, do desenvolvimento de práticas educativas inovadoras e pela qualidade de formação de cidadãos. Em relação aos espaços e equipamentos da escola é possível afirmar que são bons e suficientes para que fosse possível concretizar tudo o que foi planeado para as aulas e permitiu dinamizar a prática desportiva na escola por parte do grupo de EF.

Relativamente às turmas atribuídas, é possível referir que o 5ºB era uma turma que, na sua maioria, atuava nas aulas de educação física com grande empenho e entusiasmo. Ainda que, os aspetos referidos sejam bastante vantajosos, as aulas foram sempre planeadas no sentido de ser mantida a ordem e disciplina durante o decorrer das mesmas. Os alunos eram na sua maioria aplicados, no entanto havia dois ou três casos pontuais mais irreverentes que, por vezes, destabilizavam a turma, mas sempre situações possíveis de controlar. Já o 9ºA era uma turma que revelou grande empenho e motivação para aprender, o que levou a que as aulas corressem, na sua maioria, como planeado. No entanto, foi necessário manter alguma firmeza extra e atenção acrescida, pois era uma turma que por vezes tinha um comportamento que podia destabilizar a aula de EF. Devido a doenças apresentadas por alguns alunos das turmas exigiu da minha parte um cuidado redobrado durante as aulas, nomeadamente um aluno diagnosticado com síndrome de Asperger, que mesmo com alguns desafios com que tinha de lidar na comunicação, interação social e no comportamento, característicos da doença, tive sempre em conta fatores passíveis de serem personalizados e ajustados ao aluno. As principais alterações foram ao nível de comunicação de instruções mais complexas, de forma a tornar mais simples e tornar as aulas atrativas para o aluno, uma vez que foi indicado inicialmente que, particularmente, as aulas de educação física eram de certa forma perturbadoras para o aluno, devido às suas dificuldades de coordenação.

De uma forma geral, o nível das turmas era bom, sendo que, desta forma, facilitou a participação de todos os alunos nas aulas e a boa aprendizagem das modalidades lecionadas.

O grupo disciplinar de Educação física da escola Básica e Secundário do Levante da Maia eram profissionais com os quais sempre foi fácil de trabalhar. É possível afirmar que eram

todos bastante acessíveis e que se prontificaram a ajudar sempre que necessário e a ceder material e espaço quando era preciso.

Já em relação à equipa do DE, posso afirmar que incluía em todos os treinos cerca de 20 alunos. O empenho e motivação destes alunos foi, desde o início, notório. Além disso, a evolução de técnica, *fairplay* e trabalho de equipa foi aquilo que mais se destacou. Foi gratificante observar o empenho destes alunos numa atividade extracurricular.

Todo este enquadramento potenciou a prática pedagógica, uma vez que, todo o núcleo e local do PES contribuiu de forma extremamente positiva no meu desenvolvimento profissional.

### **3.4. Caracterização do núcleo da PES**

O NPES é composto por três EE, um SV referente à UMAIA e ainda um OC pertencente à instituição de acolhimento. O núcleo de prática de ensino supervisionada é selecionado segundo alguns critérios como lista de preferências de cada aluno de mestrado e a média dos mesmos.

No ano de PES, o núcleo de prática de ensino supervisionada tem um papel importantíssimo, no sentido em que o volume de trabalho que qualifica este ano pode ser dividido e possibilita trocas de ideias e conhecimentos bastante enriquecedoras.

Abelha (2011) diz-nos que as relações de colaboração envolvem disponibilidade, postura crítica e a partilha empenhada de responsabilidade e de reflexão sobre o trabalho realizado, tendente a um aprimoramento coletivo.

De destacar que, a visualização e participação nas aulas dos outros EE foram aspetos importantes no processo de reflexão, de forma a aproveitar opiniões e aumentar o conhecimento.

O núcleo de PES integra, para além de mim, dois Estudantes-Estagiários, um colega com 24 anos e outro com 31 anos, ambos residentes no Porto e com ligação ao desporto. A distância geográfica entre os EE foi uma vantagem para a partilha e implementação de aprendizagens fundamentais. A utilização de recursos como o email e WhatsApp foi essencial na comunicação entre OC e EE.

Numa fase inicial, partilhamos as nossas expectativas, objetivos e o impacto que gostaríamos de ter na comunidade escolar. A possibilidade de poder partilhar todo este percurso com os dois colegas foi elementar na partilha de novas ideias e dúvidas. Os colegas do NPES foram essenciais à melhoria da minha atuação nas aulas (Amaral-Cunha et al., 2014).

Para enriquecer conhecimentos, o NPES contou com a orientadora cooperante, Mestre Elsa Cabo, e com um SV pertencente à UMAIA, o professor Doutor Bruno Oliveira.

De acordo com os autores Resende et al., (2013) os OC são compreendidos como referência para os EE, sendo estes imprescindíveis no processo de desenvolvimento dos mesmos, pois conhecem a realidade da escola e tornam mais fácil a adaptação à atividade de ensino, indagando garantir a nossa integração e facilitar a vivência da cultura profissional escolar. A OC é uma profissional com vasta experiência e foi uma peça essencial neste ano, uma vez que, sempre se mostrou potenciadora de conhecimentos e de um processo na PES mais dinâmico, promovendo o desenvolvimento da Identidade Profissional dos EE. Teve desde o início e, até ao final da PES, a disponibilidade para auxiliar e guiar no que fosse necessário, mostrando assim uma relação de proximidade com todos os EE e sendo o nosso ponto de referência.

No final de todas as aulas, realizávamos momentos reflexivos, quer individuais quer em conjunto, sendo estes, sem dúvida alguma, um dos momentos essenciais da PES, que fomentaram uma análise sistemática da prática. A OC questionava-nos, incentivava e chamava a atenção, fazendo-nos querer evoluir de aula para aula, despertando em nós um constante processo de investigação-ação (Seabra et al., 2016).

Relativamente ao SV atribuído ao nosso núcleo – professor Bruno Oliveira – mostrou, também, a sua disponibilidade para nos auxiliar durante todo o processo, sempre que necessário. Todas as correções, conselhos e auxílio no caminho a seguir, dados pelo SV foram fundamentais na minha prestação como EE. Foi, com toda a certeza, uma mais-valia na minha formação e na concretização do objetivo de ser um melhor profissional.

Ainda que, ao longo da PES tenha procurado tornar-me mais autónomo e proativo, a opinião e pareceres do SV foram, sempre, de extrema importância para o avanço com confiança das minhas ideias e para a minha evolução enquanto EE e profissional. O professor Bruno Oliveira mostrou ser um profissional que gosta realmente do que faz e encorajou-nos sempre a ir mais longe e aproveitar ao máximo as nossas capacidades, mesmo quando duvidávamos destas.

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

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

Para a realização da organização e gestão do ensino e da aprendizagem foi importante analisar os documentos fundamentais, provenientes do Ministério da Educação, e os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia.

O que se segue partiu da consulta dos documentos referidos, no qual se dá maior relevância àquilo que foi a conceção de ensino, abordando os modelos de ensino, o planeamento, a realização, considerando as dimensões da intervenção pedagógica e a avaliação.

#### **4.1.1. Conceção de ensino**

O professor de EF é provido de conhecimentos e estratégias que o tornam capaz de transmitir conhecimento e aprendizagem, adaptando este processo ao meio escolar e à turma com a qual estão a trabalhar. Na minha opinião, a EF permite aos alunos fortalecerem capacidades motoras e sociais que serão necessárias no seu futuro. Esta não deveria ser refletida como uma disciplina de menor importância, como é a visão de muitas pessoas, no processo curricular, mas sim como uma chance de desenvolver ferramentas fundamentais para o futuro do aluno, em diversas áreas.

Rudduck define o desenvolvimento profissional do professor como *“a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”* (Rudduck, 1991, p. 129)

Ao longo de toda a PES, o objetivo foi desenvolver as minhas capacidades enquanto docente e de aprimorar todos os conhecimentos já adquiridos. O maior desafio foi adaptar-me a uma nova realidade e às exigências que são características do meio escolar. Ainda assim, o desejo de obter sucesso neste ano esteve sempre presente.

Podemos afirmar que a conceção consiste na estruturação de vários aspetos que serão importantes nas decisões curriculares do professor e, neste sentido, o conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino são essenciais. Desta forma, tive em conta a análise de documentos estruturantes, relevantes para o total conhecimento relativo ao ensino da EF na escola. Inserem-se aqui os documentos do Ministério da Educação, nomeadamente os

Programas Nacionais de EF (finalidades, objetivos, conteúdos e indicações metodológicas), os documentos da própria escola, a análise dos planos curriculares, bem como outros documentos e investigação nesta área de ensino.

Para iniciar este planeamento foi solicitado ao núcleo de EE que desenvolvesse um dossiê com a programação para os diferentes anos letivos, com base nos Programas Nacionais de Educação Física e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este dossiê tinha como objetivo servir de base para a construção das planificações das UD e planos de aula.

Para além do dossiê, todos os documentos estruturantes desenvolvidos pelo NPES estiveram em concordância com o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, assim como com o Plano Anual de Atividades. Desta forma, procuramos sempre trabalhar segundo o projeto do agrupamento, *“ser a base da construção de uma identidade, bem como um contributo, que se pretende de qualidade e de mais-valia, para o crescimento pessoal e social dos alunos e um motor de mudança de práticas educativas”* (Projeto Educativo 2018-2021 – Agrupamento de Escolas do Levante da Maia).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como *“referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”* (PASEO). Este é um documento essencial para o planeamento do sistema educativo, colaborando para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, apresentando-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.

Outros dos documentos utilizados, também bastante importa no planeamento e conceção, foram os PNEF dos 2º e 3º ciclos e do secundário do Levante da Maia.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o meu principal objetivo foi o de oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para que aplicassem a atividade física e desportiva na sua vida futura.

Todo este planeamento daquilo que seria o processo de ensino e aprendizagem manifestou-se nos modelos de ensino executados, adaptados às aulas e aos alunos através das diferentes estratégias e metodologias de ensino selecionadas. Tomando uma atitude proativa,

utilizei diversas técnicas dos modelos de ensino a pôr em prática, no sentido de tornar sempre as aulas o mais atrativas possível para os alunos. Foi feito um trabalho de investigação sobre cada modelo, com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre os mesmos.

Um modelo deve deter das atividades de discência, de forma adequada para o desenvolvimento, expectativas quanto ao comportamento do professor e do aluno, organizações de tarefas únicas, apreciação de resultados de aprendizagem e modos de verificar a implementação do próprio modelo (Metzler, 2000).

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

A disciplina de EF está presente na vida do estudante desde a pré-escola até ao ensino secundário e, assim sendo, podemos realçar a importância que a mesma tem na vida académica dos alunos. Ainda assim, considero que há um grande trabalho a fazer por parte dos professores de EF, no sentido de demonstrar a importância da disciplina, realçando o valor e contributo na formação dos alunos, uma vez que a EF é ainda muito desvalorizada. Segundo Graça (2014), isto acontece, porque a EF faz falta, mas “vale pouco”, e apesar de ser uma área de alta intensidade, tem baixa exigência. Desta forma, o planeamento das minhas aulas foi sempre com o objetivo de contrariar este tipo de ideologia.

Os modelos de ensino são uma ferramenta que o docente pode selecionar e utilizar no momento adequado, com um determinado conteúdo, com o objetivo de auxiliar os alunos da forma mais eficaz para aprender (Metzler, 2000).

As metodologias implementadas ao longo da PES foram o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo de Educação Desportiva (MED), e ainda, o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão ou Teaching Games for Understanding (TGFU). Todos os modelos escolhidos foram aplicados segundo a modalidade a lecionar, os objetivos a atingir, as características de cada turma, o contexto e ritmo de aprendizagem dos alunos.

##### Modelo de Instrução Direta

O MID é assinalado fundamentalmente por promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, que possam ser ensinados de forma gradual (Arends, 2008). Centraliza o professor no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, é o docente que enquadra os alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2009).

Com o objetivo de alcançar o melhor rendimento nas atividades desenvolvidas pelos alunos, o professor demarca as regras e as rotinas de direção e ação dos alunos. O conceito de

*Direct Instruction* (Instrução Direta) está articulado à inquirição processo-produto, que pretende nomear as relações entre o processo de interação pedagógica do professor e os produtos (resultados) da aprendizagem dos alunos (Brophy, 1979).

Desta forma, podemos dizer que o facto do MID se centrar mais no professor e menos no aluno, o distingue de outros modelos de ensino. Neste modelo, o aluno adquire uma atitude passiva em relação à aprendizagem.

O professor assume um papel mais controlador, tomando ele as decisões sobre as regras, tempo e ação dos alunos.

Este foi o modelo mais utilizado durante o ano de PES, uma vez que a turma atribuída era mais complicada, ou seja, era mais difícil de controlar comportamentos e manter a atenção dos alunos. Sendo este um modelo em que predomina o papel assertivo do professor e que o aluno adquire uma atitude menos ativa, considere, segundo as minhas pesquisas, que este foi aquele que melhor se adequava ao contexto em específico.

Foi ainda identificado, desde o início do ano, que a turma com a qual trabalhei era pouco autónoma e, portanto, necessitava de instrução constante por parte do professor para a execução da aula proposta. Esta foi também a razão pela optei pelo uso de outros modelo, no sentido de procurar desenvolver essa autonomia nos alunos.

Ao longo do ano, os alunos foram seguindo as regras e rotinas já implementadas de forma mais autónoma, e desta forma, o modelo foi sendo aplicado e entendido com maior facilidade.

#### Modelo de Educação Desportiva

No que respeita ao MED, podemos dizer que este rompe com as abordagens tradicionais, diferenciando-se nos conteúdos a privilegiar, métodos e estratégias de instrução, configuração de papéis e responsabilidades de quem ensina e de quem aprende, e contextos e cenários de aprendizagem (Siedentop, et al., 2004; Graça & Mesquita, 2015).

O MED foi desenvolvido na década de 80 por Daryl Siedentop e caracteriza-se pela substituição da tradicional unidade didática por uma época desportiva onde é atribuída aos alunos mais responsabilidade e autonomia na organização e gestão da atividade. Durante cada atividade, os alunos desempenham diferentes papéis para além do aprender a jogar, por exemplo, tais como: ser treinador, capitão, árbitro, estatístico, jornalista, apoiante, entre outros.

Em EF, o MED vem trazer o desafio aos alunos de adotarem metodologias mais ativas de aprendizagem com o objetivo de tornar este processo mais motivante e significativo para cada aluno.

A dinâmica implícita neste modelo de ensino aponta brindar experiências desportivas, no sentido de melhorar a performance dos alunos, onde está incluída a competência tática, assim como, a de desenvolvimento da alfabetização (cultura desportiva), bem como regras (Pereira, et al., 2013).

Siedentop cit. por Rosado e Mesquita (2009) incluiu neste modelo de ensino seis conceitos:

- 1) Época desportiva;
- 2) Filiação em equipas;
- 3) Quadro competitivo;
- 4) Registo de resultados;
- 5) Evento culminante
- 6) Festividade.

Optei por aplicar algumas componentes do modelo com o objetivo foi convocar o sentimento de inclusão e pertença e a competitividade numa perspetiva educativa. Os conceitos aplicados nas aulas que lecionei foram a filiação em equipas, o registo de resultados e, ainda, o evento culminante. A filiação em equipas foi aplicada através da atribuição de papéis como capitão de equipa (tinha a função de organizar as marcações individuais dos colegas em relação aos colegas da equipa adversária e transmitir ao estatístico os resultados dos jogos), gestor de material, estatístico (anotação dos resultados dos jogos) e jogador. O registo de resultados fez, também, parte das aulas, na medida em que, era atribuído o papel de estatístico a um dos alunos que tinha a tarefa de registar os resultados dos jogos que ocorriam durante a aula. O evento culminante esteve presente durante o ensino, através da atribuição de um prémio ao grupo vencedor, como recompensa dessa mesma vitória.

Desta forma, o objetivo, com a utilização do MED, foi sempre que os alunos desenvolvessem competências e valores desportivos de competitividade, trabalho de equipa, maior entusiasmo e motivação pela disciplina, autonomia na passagem da responsabilidade do professor para os alunos e conceitos e conteúdos específicos no âmbito do desporto.

Rosado e Mesquita (2009) afirmam que focarmo-nos em ambientes fortemente competitivos podem inibir a aprendizagem dos alunos e esse, foi no início, o meu grande receio. Tendo em conta a turma em que este foi aplicado, infelizmente a aplicação deste modelo não resultou como desejado, uma vez que, os alunos não mostraram a autonomia necessária para que este modelo prosseguisse dentro dos parâmetros desejáveis.

A turma foi dividida em grupos nos quais foram distribuídas tarefas e os respectivos objetivos a alcançar. Ao longo do processo os elementos foram redistribuídos de modo a formar novos grupos que incluíssem elementos das diferentes tarefas, para partilharem a informação adquirida com os atuais colegas e assim sucessivamente. Não me foi possível verificar a eficácia expectável com a aplicação das componentes do MED referidas, na medida em que não houve por parte dos alunos o esforço e autonomia para assumirem o papel de ensinar e motivar os membros do seu grupo.

### Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding)

Para além do MID, o TGfU foi o modelo do qual usei mais componentes na lecionação das aulas.

Este é mais um modelo em que os seus criadores pretenderam diferenciar dos modelos tradicionais, mais centrados no professor, através do ensino das capacidades técnicas de forma isolada, para o desenvolvimento das mesmas capacidades, através da compreensão tácita do jogo (Mesquita et al., 2009).

Isto é, o TGfU pretende que o objetivo não seja só o desenvolvimento das habilidades e ensino das técnicas isoladas, mas sim que o jogo seja visto como um espaço de resolução de problemas. Este modelo coloca o aluno perante situações-problema com a necessidade de deparar a solução mais eficaz, onde a determinação assume grande importância e onde o desenvolvimento das habilidades do jogo ocorre dentro do seu contexto ecológico como meio para a progressão da capacidade de jogo dos alunos (Graça et al. 2003).

O modelo original do TGfU (Bunker & Thorpe, 1982) é composto por seis fases de desenvolvimento que figuram as tarefas de ensino e aprendizagem, de forma a alcançar uma melhor performance no jogo.

O processo de ensino-aprendizagem principia com a exposição de uma forma modificada de jogo (*Game Form*), adequada ao nível de desenvolvimento em que o aluno se depara e ao seu nível de experiência desportiva anterior (Bunker & Thorpe, 1982). Ou seja, é a apresentação de uma forma modificada de jogo adaptada à idade e ao nível de experiência dos alunos (apropriação da área de jogo, número de jogadores, material e equipamento e das regras básicas de jogo). O objetivo é confrontar os alunos com dilemas de jogo que incitem a sua capacidade de compreender e atuar no jogo.

O docente, através da alteração das condicionantes estruturais e funcionais do jogo a sua intenção é facilitar a ocorrência de sucesso (Mesquita, 2006).

A segunda fase conjectura a análise das regras do jogo (*Game Appreciation*) e das implicações que estas carregam para a forma de jogar de forma a garantir o sucesso do jogo. (Bunker & Thorpe, 1982). Deste modo, a alteração da forma de jogo terá encadeamentos ao nível dos princípios tácitos a serem adquiridos e conseqüentemente irá mostrar os resultados destas modificações.

Já a terceira fase, menciona a identificação e percepção dos problemas táticos exibidos em jogo, apontando a consciencialização tática (*Tactical Awareness*) dos alunos. Ou seja, nesta fase, o foco passa pelo ensino da compreensão das táticas, através do reconhecimento dos problemas táticos no jogo.

Em relação à quarta fase, os alunos são estimulados a tomar as decisões táticas (*Decision Making*) adequadas ao contexto de jogo, desenvolvendo a sua capacidade de interpretação das situações de jogo, tendo a atenção aos princípios táticos referidos em fases anteriores. Nesta fase, o foco está na tomada de decisão, procurando respostas às questões "o que fazer?" e "como fazer?".

A quinta fase persegue o objetivo de aprendizagem e domínio das habilidades técnicas, ou seja, em consequência da fase anterior, dada a necessidade de o aluno tomar decisões táticas, nota-se a melhoria das capacidades motoras e táticas necessárias para a resolução de problemas concretos do jogo.

A última fase aponta a consolidação da capacidade do jogador e da qualidade do jogo praticado, proporcionando a progressão para uma forma de jogo modificada de complexidade superior.

Kirk e MacPhail (2002) propõem a alteração da designação de alguns elementos do TGfU inicial e acrescentam focos de interface para aprofundar a relação entre os elementos do modelo numa perspetiva de aprendizagem situada (Figura 1).

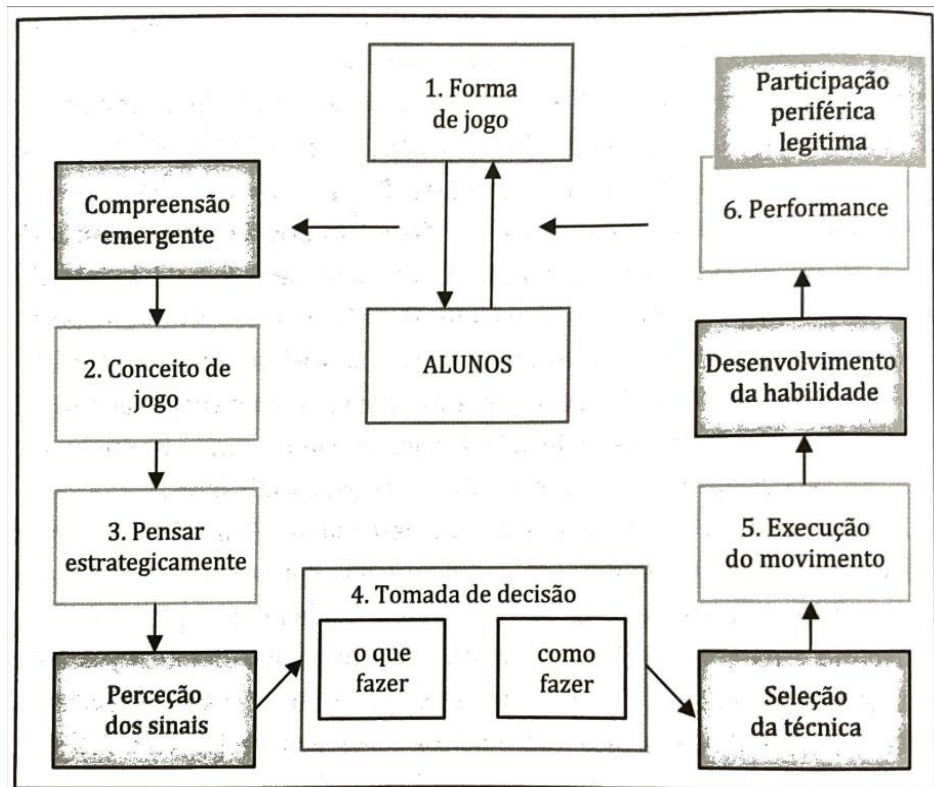


Figura 1 - Revisão do modelo TGfU proposta por Kirk e MacPhail (2002)

Nesta nova perspectiva é essencial que o professor, na escolha da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que estes vejam como formas de jogo credíveis e autênticas.

A escolha deste modelo sucede da preponderância das perspectivas cognitivistas, que colocam o praticante como constituinte central do processo de ensino-aprendizagem (Mesquita et al., 2009). Isto é, considero colocar o aluno no centro de todo o processo será uma vantagem para a evolução do mesmo.

Este modelo de ensino foi aplicado quando, em momentos muito específicos, existiu a necessidade de utilizar jogos reduzidos, ou seja, por vezes, senti a necessidade de parar a aula e introduzir exercícios analíticos, de forma a desenvolver recursos necessários para a continuidade da modalidade (como por exemplo, treinar o passe), para que depois os alunos fossem capazes de regressar ao jogo e conseguissem resolver problemas que até então eram um obstáculo para o sucesso. Kirk e MacPhail (2002), defendem que o pensamento estratégico, a tomada de decisão e a execução eficaz do movimento são aspetos-chave do jogar bem.

O TGFU inclui quatro princípios pedagógicos essenciais. O primeiro princípio refere-se à convivência com formas jogadas, podendo proporcionar aos alunos a chance de analisar as

analogias e disparidades entre elas. Isto dá a oportunidade ao aluno de transferir as suas aprendizagens de um jogo para outro. O segundo princípio indica a participação em jogos reduzidos, que abrangem a mesma estrutura tática, como por exemplo, a utilização de um número reduzido de jogadores ou equipamento modificado. O terceiro ponto circunda a mudança das regras secundárias do jogo para amplificar um problema tático em particular, como por exemplo, balizas estreitas ou amplas. O último princípio descreve a combinação entre o jogo e o nível de evolução do aluno, ou seja, à medida que cresce a compreensão dos problemas táticos e das suas soluções, a sofisticação do jogo pode ser aumentada.

#### **4.1.2. Planeamento**

O planeamento em EF é um processo de grande complexidade e impõe que os professores de EF respeitem a organização dos objetivos, de forma a organizar a aprendizagem dos alunos (Viciano & Mayorga-Vega, 2018). O planeamento ao longo de toda a PES foi uma vantagem, uma vez que auxiliou o meu trabalho e, naturalmente, a aprendizagem dos alunos. Bento (2003, p.15) esclarece o ato de planear como *“um elo de ligação entre pretensões, inerentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”*.

Para o início deste processo, é necessário começar por um planeamento macro, nomeadamente a Planificação Anual (PA) (Anexo 1), sendo esta a base de todo o trabalho para a concretização das planificações das UD e planos de aula semanais.

No PA é possível encontrar as modalidades a lecionar em cada período, tendo em conta as indicações normativas dos Programas Nacionais de Educação Física (Jacinto, et al. 2001) e, ainda, o projeto educativo da escola em questão. Este é um documento de carácter global que procura enquadrar o programa de ensino. Apesar de não ser pormenorizado na forma de atuação do docente, carece de uma análise refletida, pois apresenta os objetivos para cada período, ainda que de modo genérico. Segundo Bento (2003), a elaboração do PA compõe o primeiro passo do planeamento e preparação do processo de ensino e aprendizagem e indica um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização no decurso do ano letivo.

Assim sendo, de um total de 95 aulas, no 9º ano, previstas para todo o ano letivo, foram lecionadas em cada período, três modalidades. Já no 5º ano, que lecionei apenas o primeiro período e foram lecionadas quatro modalidades. Em cada período, foram aplicadas tanto modalidades coletivas como individuais, intensionalmente, pois considero que este contraste é

de elevada importância, para passar aos alunos uma visão alargada sobre as disparidades entre uma modalidade individual e uma coletiva.

Já em relação à planificação das UD, foram reajustadas semanalmente, sempre que necessário, tendo sempre foco na evolução dos alunos, tempo de aprendizagem e especificidades de cada turma.

A realização atempadamente das planificações das UD e planos de aula foi sempre uma prioridade. Uma vez que no final de cada aula a OC proponha correções e melhorias à aula lecionada, procurei sempre rever e implementar essas sugestões, no sentido de crescer enquanto docente e de melhorar a aprendizagem dos alunos.

A UD é o nível intermédio do planeamento e serve para regular e justificar todo o processo de planeamento que se segue. Na definição da duração de cada UD, foram tidos em conta aspetos como o grau de dificuldade das tarefas de ensino, a dimensão dos conteúdos e objetivos estabelecidos e tempos letivos indispensáveis para se executarem com sucesso os objetivos definidos. Desta forma, todas as UD foram planeadas para que os alunos se mantivessem motivados e de forma a seguir uma prossecução lógica que levasse ao objetivo final de cada modalidade. Damião (1996) afirma que a planificação deve ser flexível e ajustada tendo em conta as necessidades de cada turma e, em particular, cada aluno.

Uma vez que, a escola Levante da Maia, não define o espaço para a prática físico-desportiva segundo um *roulement* de instalações, o planeamento da aula no que se refere ao espaço, acontece a partir do consenso entre professores quando a aula destes coincide (Anexo 2 – horário do grupo disciplinar de EF).

Os planos de aula (Anexo 3) tiveram por base uma avaliação inicial aos alunos, ou seja, considerei importante conhecer os seus hábitos, atitudes, nível de aptidão física, conhecimentos e habilidades. Em algumas modalidades, foi feita até uma avaliação diagnóstica, nomeadamente nos desportos coletivos, no sentido de preparar os planos de aula de acordo com os meus objetivos, gerais e específicos. Para que seja possível um crescimento na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, é fulcral que, também, os professores exijam de si próprios um incremento no planeamento e preparação do ensino.

O plano de aula assentava nos seguintes pontos: tempo, objetivo geral, objetivo específico, descrição e organização didático-metodológica e, ainda, critérios de êxito.

Tendo em conta a importância da preparação das aulas, a tabela de Vickers (Exemplo de grelha de Vickers - Anexo 4) foi utilizada como base para delinear e construir todo o processo de ensino e aprendizagem ajustado às necessidades dos alunos. Apesar de se encontrar desatualizada, a escolha de utilizar a grelha de Vickers deve-se ao facto de ter como objetivo

guiar o planeamento de uma UD, em relação à cultura desportiva, tática, técnica, conceitos psicossociais, capacidades condicionais e capacidades coordenativas, ou seja, foi um método que encontrei para me organizar por conteúdos e perceber como lecionar os mesmos.

O sucesso de uma aula está inevitavelmente ligado a uma boa preparação da mesma, sendo que na falha desta, o docente poderá ter de tomar decisões inesperadas e, possivelmente, erradas, uma vez que não passariam pelo processo de reflexão (Bento, 2003).

Segundo Bento (1987), para um bom planeamento do processo ensino e aprendizagem é imprescindível ter em apreciação aspetos como objetivos, conteúdos, métodos, e ainda, a definição e realização das funções didáticas da aula, os processos mais eficazes de realização da carga e recuperação e as condições externas em que o ensino decorre.

### **4.1.3. Realização**

#### **4.1.3.1. Dimensões da Intervenção Pedagógica**

A realização não é mais do que a passagem para contexto real de todo o processo de planeamento feito anteriormente. É o procedimento que abrange quatro dimensões da intervenção pedagógica, a Instrução, a Gestão, a Disciplina e o Clima de aula.

A primeira dimensão com a qual me encontrei neste processo foi a instrução, que segundo Graça (2006), corresponde às intervenções verbais do professor referentes à transmissão de informação, às explicações, diretivas, chamadas de atenção, acompanhadas ou não de demonstração. Ou seja, o professor transmite aos alunos uma comunicação clara, sucinta e geral dos objetivos, situações de aprendizagem, estrutura e organização da aula.

A minha postura em relação aos alunos foi a base para conseguir implementar as instruções necessárias, durante todo o ano letivo. A turma do 9ºano que lecionei, durante todo o ano, apresentava um temperamento mais desafiante e até, por vezes, mais complicado. A boa colocação de voz foi importante, muitas vezes, para captar a atenção dos alunos. Adotando esta postura mais autoritária e firme, consegui que, na grande maioria das aulas, existisse um bom clima de aprendizagem e empenho, evitando problemas de disciplina.

Um dos motivos para a adoção desta postura, desde o início do ano letivo, foi o feedback passado pela OC relativamente a anos anteriores sobre o comportamento já característico da turma. Ainda assim, a minha confiança em manter uma postura assertiva e um tom de voz adequado foi aumentando ao longo do ano e, conseqüentemente, o clima de aula melhorando. Tal circunstância, auxiliou a implementação das atividades propostas nas UD's e planos de

aula, conjugada com a implementação de regras que me admitiram alcançar a atenção e a concentração dos alunos para as aprendizagens.

Adicionalmente, em alguns momentos de instrução, o exemplo e a demonstração foram aspetos importantes, tanto para a motivação como para o entendimento e aprendizagem dos alunos. Desta forma, a motivação dos alunos vinha muitas vezes da visualização do próprio EE a realizar os exercícios.

Segundo Graça (2006, p.169), “*o termo instrução aparece frequentemente confinado às intervenções verbais do professor relativas à transmissão de informação, às explicações, diretivas, chamadas de atenção, acompanhadas ou não de demonstração.*”.

O nível motivacional com que o docente vê a tarefa de ensino é uma condição para o sucesso, como referem Resende et al. (2014). Desta forma, pretendeu-se sempre adotar um perfil motivador e encorajador, recorrendo, para isso, à transmissão de feedbacks positivos e estimulantes para que os alunos atingissem os objetivos propostos. Ainda assim, a turma que lecionei não tinha um temperamento fácil e mostravam desmotivação, mesmo antes de ser iniciada uma modalidade. No entanto, encarei a situação como um desafio maior que teria de superar e, na grande maioria das aulas foi possível motivar os alunos e sentir que estes estavam empenhados nas atividades propostas pelo professor.

O recurso aos feedbacks, foi, também, importante para como medida de aprendizagem e de controlo do comportamento dos alunos. A intervenção por meio do feedback, ao longo das aulas, foi um motivo de melhoria do clima de aula e conseqüente evolução da relação interpessoal professor-aluno (Aparício, et al., 2020).

A gestão da aula implica, entre outros, a implementação de regras e rotinas, monitorização, avaliação, gestão do tempo, do material, dos espaços e dos alunos.

Como EE, considero que a gestão do tempo foi bem conseguida, atingindo sempre os objetivos de atividades planeadas e ajustando, quando necessário, os exercícios rapidamente, conseguindo fluidez e um bom ambiente de aprendizagem nas aulas.

Com a aplicação do MED, esta boa gestão do tempo foi mais facilmente alcançada, uma vez que com a atribuição de papéis aos alunos, estes tinham as tarefas distribuídas, evitando perdas de tempo e atribuição da mesma tarefa a alunos diferentes. A promoção da colaboração entre os alunos foi uma prioridade, uma vez que facilitava o alcance dos seus objetivos e, naturalmente, da sua motivação (Claver, et al., 2020).

Outro dos aspetos que contribuí para a melhor gestão das aulas, foi a criação de planos de aula. A preparação prévia do material e espaço de lecionação das aulas foi, também, um aspeto importante para a gestão do tempo.

Devido à situação em que nos deparamos na chegada à escola, relativamente à Covid-19, foi necessário a implementação de rotinas, que acabaram por prevalecer durante o ano todo, para manter tanto a segurança dos alunos, como de toda a comunidade educativa. Estas rotinas seguiram as recomendações da Direção-Geral de Saúde (DGS), sendo elas, desinfetar as mãos, não utilizar os balneários e o uso recomendável de máscara.

Com o intuito de favorecer o clima de aula optei pelo recurso, para além da atividade física, à utilização de música durante determinados exercícios (como por exemplo, no teste do vaivém, o áudio de apoio ao exercício tinha uma música de fundo), para que exercícios potencialmente mais aborrecidos se tornem mais motivadores.

O bom relacionamento com as turmas que lecionei, fez-se notar em pequenos pormenores como a minha procura por parte dos alunos inclusive nos intervalos para partilha de experiências.

Ainda que por vezes tivesse a necessidade de fazer ajustes, o rigoroso cumprimento do plano de aula foi uma preocupação constante ao longo da PES. Ainda assim, devido a condições climatéricas ou predisposição de alguns alunos, entre outros, houve necessidade de alterações ao plano de aula. No entanto, considero que estas experiências também me fizeram evoluir como professor e sentir-me cada vez mais à vontade nesse papel.

#### **4.1.4. Avaliação**

Na educação, o procedimento de avaliação consta do acompanhamento ininterrupto da evolução do aluno e na recolha e interpretação de informações em função de determinados objetivos para a tomada de decisões que futuramente terão impacto na organização do processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1992).

Segundo Bermudes et. al. (2013), a avaliação é parte essencial na prática educativa, uma vez que articula o processo de ensino e aprendizagem. Auxilia na perceção de quais aspetos devem ser revistos, adaptados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de toda a turma.

Um dos principais constrangimentos dos PNEF, é o modo surreal como os objetivos de aprendizagem dos alunos se articulam à avaliação (Siedentop & Tannehill, 2000). A avaliação necessita de referências para nos permitir balizar o bom do mau e, desta forma, nas minhas avaliações procurei ter como referência a avaliação inicial dos alunos para construir critérios de êxito racionais, tendo em conta o nível da turma e considerando, ao mesmo tempo, o PNEF.

Podemos considerar dois tipos de avaliação, a avaliação normativa e a avaliação criterial. Manrique (2009), a avaliação normativa compara o desempenho entre os alunos, enquanto a avaliação criterial tem como objetivo que todos os alunos dominem os conteúdos do programa, evitando a comparação entre os alunos. Morgan (2017) defende que os alunos mais competitivos se identificam mais com a avaliação normativa. Por outro lado, a avaliação criterial é mais motivadora para os alunos com maiores dificuldades na disciplina. Desta forma, podemos considerar que estes dois tipos de avaliação se podem complementar, com o intuito, de serem aplicados de forma justa.

Assim, a avaliação dos alunos foi um dos pontos importantes deste processo e, também, um dos mais difíceis de realizar. O processo de avaliação pode ser entendido como um processo pedagógico, que encerra em si uma comparação entre o produzido e o realizado englobando as modalidades de avaliação, formativa e sumativa (Santos & Pinto, 2018). Este processo refletia também a minha prestação enquanto docente e potenciador de aprendizagens dos alunos.

Inicialmente, a minha prática avaliativa dos alunos assentou num documento fornecido pelo grupo disciplinar de EF da Levante da Maia, aplicando avaliações diagnósticas (revisão de conteúdo), formativas (análise do processo em todas as aulas) e sumativas (resultado considerando os objetivos definidos), como, como disposto no Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. A avaliação era construída a partir dos seguintes critérios (anexo 5): Atividade física (50%), Aptidão física (20%), Conhecimento (10%), Atitudes (20%), sendo estas as áreas definidas nos PNEF.

Considereei importante transmitir aos alunos, os critérios de avaliação que iriam ser seguidos, para estes terem objetivos definidos para aquela que deve ser a sua atividade nas aulas de EF. Foi de igual importância, ir dando a conhecer aos alunos os seus progressos e resultados, através dos *feedbacks*, no sentido de estes conseguirem ir melhorando e atingirem o sucesso.

A avaliação diagnóstica é elementar ao fornecer informação apropriada, permitindo tomar decisões necessárias e adaptadas às capacidades dos alunos (Gonçalves et al., 2010). Desta forma, a avaliação diagnóstica era, sempre que possível, realizada antes de iniciar a lecionação de uma nova modalidade, com o objetivo de apoiar os planos didáticos, no sentido em que seria mais fácil ir de encontro às dificuldades da turma e aplicar estratégias adaptadas. Esta avaliação foi realizada com recurso à *check list*, de forma a verificar o nível de cada aluno e reorientar as decisões de objetivos e instrução. A *check list* era conjugada com reflexões com a OC, no sentido de situar os alunos nos níveis de aprendizagem introdutório, elementar e avançado em cada modalidade. Esta divisão dos alunos em níveis de aprendizagem foi importante para orientar, muitas vezes, os grupos de trabalho durante as aulas.

Segundo Araújo (2015), a avaliação formativa assiste o ajuste do processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando informações importantes para a construção ou ajuste das ações educativas, assim como tem a aptidão de fornecer *feedback* ao aluno com o objetivo de apoiar na sua aprendizagem. A avaliação formativa foi também de grande importância, para passar o *feedback* necessário aos alunos, de forma a apoiá-los na melhoria das suas aprendizagens e ainda, para adequar as metodologias implementadas e planejar as aulas subsequentes. Aqui a principal ferramenta utilizada foi a Observação Direta, conjugada com a reflexão oral com a OC e o grupo de PES, no final de cada aula. Esta mesma reflexão era, também, registada no meu dossiê pessoal.

Ainda no sentido de facilitar a avaliação formativa, foram implementadas atividades impulsionadoras da aprendizagem (Fernandes, 2006), com a aplicação de exercícios mais analíticos de algumas UD e de jogos reduzidos para revisão de conteúdos, e com o questionamento aos alunos sobre os conteúdos aprendidos, ao longo da aula.

A avaliação sumativa tem como assento a interpretação da competência dos alunos, sendo dirigida por critérios de avaliação iguais para todos, com o objetivo de realizar um balanço ao aproveitamento dos alunos, classificando o seu desempenho (Araújo, 2015). Desta forma, a avaliação sumativa permitiu elaborar o balanço do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como referido, tendo em conta aquilo que eram as capacidades dos alunos no início e no final da modalidade. É a formulação da classificação global dos alunos, tendo em conta a classificação da modalidade, a tomada de decisão sobre a evolução do aluno e a reorientação do percurso educativo.

A avaliação sumativa ocorreu no final de uma UD, com a recolha de informação rigorosa nos mais diversos instrumentos utilizados (lista de verificação (anexo 7) e questões teórico-práticas de aula), indo de encontro aos objetivos das aprendizagens do aluno e Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e dos critérios específicos do grupo disciplinar de EF. As datas das avaliações sumativas, assim como os critérios pelos quais se iam reger, eram sempre comunicados aos alunos com antecedência. Estas avaliações seguem-se por uma escala quantitativa (tanto no 5ºano como no 9º ano era de 1 a 5 valores), conseguindo, desta forma, perceber os progressos dos alunos individualmente, bem como, elaborar um registo mais fidedigno dos resultados dos mesmos.

O Fitescola teve também relevância no que respeita à avaliação sumativa. Importa esclarecer que, o Fitescola é uma plataforma online que exhibe variados testes, tais como: a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular, que permite a avaliação da aptidão física e da atividade física nas crianças e adolescentes (Vieira et al., 2016).

A autoavaliação realizada no final de cada período foi também essencial, de forma a perceber as expectativas dos alunos em relação à sua classificação.

O processo de avaliação é relevante, não só para o aluno conhecer o nível em que se encontra, mas também para o professor ter percepção dos resultados do processo de ensino e aprendizagem, e se os objetivos definidos foram atingidos.

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

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor deve exercer a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

Este ponto inclui quatro áreas, sendo estas: atividades realizadas pelo NPES; os impactos da minha experiência; a atuação e socialização profissional e institucional; e, por último, a componente ético-profissional.

### **5.1 Atividades realizadas**

As atividades realizadas fora do contexto de aula são essenciais no que se refere ao desenvolvimento do professor, assumindo assim uma postura dinâmica e ativa na realização das várias atividades realizadas, de forma a atingir um melhor envolvimento na comunidade escolar.

É de realçar que todas as propostas de atividades que foram surgindo, foram sempre aceites e realizadas com o máximo empenho pelo núcleo de PES, tanto aquelas que estavam previstas no PAA (anexo 8), como outras que foram surgindo, fosse na sua organização ou com uma participação ativa na atividade.

#### Dia Europeu do Desporto na Escola

Esta atividade foi organizada pelo grupo disciplinar de EF. Foi dirigida a todos os alunos das turmas do 2º e 3º ciclos e secundário, com o objetivo de promover o desporto e a atividade física. A atividade consistiu na possibilidade de escolha de praticar uma das três atividades disponíveis, sendo elas BTT, ping-pong e basquetebol. O meu papel na atividade, assim como do restante núcleo de PES, foi a organização dos campos de basquetebol e ainda a ajuda, caso necessário, nas restantes modalidades.

#### Corta-mato escolar da EBSLM

O corta-mato escolar foi realizado no primeiro período e, feito por turma, devido aos constrangimentos causados pelo Covid-19. Dentro de cada turma, foram divididos por género. Após a realização das provas, foram comparados os resultados dos três melhores alunos de cada turma, de forma a decidir quem seria selecionado para competir no Corta-mato Escolar Distrital.

O corta-mato escolar teve e tem como objetivo sensibilizar os alunos para a prática de exercício físico. A minha participação neste evento passou pela realização das provas nas turmas que lecionei.

#### Corta-mato escolar distrital

Para esta atividade foram selecionados os alunos da EBSLM com melhores resultados no corta-mato realizado na escola para competirem com alunos de outras escolas do distrito do Porto. O principal objetivo desta atividade foi o convívio entre alunos de diversas escolas do distrito, aliado à prática desportiva. A minha função e o do NPES foi de orientação dos alunos tanto na partida como na chegada.

Este foi um evento que envolveu grande organização, uma vez que, para além de ser num espaço maior, tinha um grande número de alunos presentes.

#### Torneio de voleibol e torneio de basquetebol 3x3

Estes dois eventos, e ao contrário do que estava previsto no Plano Anual de Atividades, foram realizados em dias separados. No dia 07 de abril de 2022 realizou-se o torneio de voleibol e no dia seguinte, dia 08/04/2022, realizou-se o torneio de Basquetebol.

O torneio de voleibol destinou-se ao 2º ciclo e o torneio de basquetebol destinou-se aos alunos do 3º ciclo e secundário.

As minhas funções nesta atividade consistiram na organização e gestão de todo o evento, juntamente com o NPES e o grupo disciplinar de EF, para que tudo corresse como estava previsto.

#### Observação da lecionação às turmas dos restantes EE

Conforme referido por O'Leary e Gewessler (2014), a observação de aulas em parceria constitui como método de investigação que contribui para o diálogo com base na autorreflexão, investigação-ação, retroação e aprendizagem experimental.

Como em diversos outros contextos, a PES, é um momento do percurso académico do EE que deve passar pela experiência de vários ambientes e situações de lecionação, para uma melhor preparação para o futuro profissional. A proposta, colocada pela OC, trouxe enumeras vantagens como o facto de ter vivenciado outros ambientes de turma, diferentes das que eu lecionei; outros comportamentos; e, ainda, identidades diferentes.

### Evento culminante – “Põe-te a mexer”

Este evento (cartaz – anexo 9) foi realizado no 2º período e consistia numa palestra, seguida de uma atividade de grupo com a participação de uma pessoa externa com formação na área, de forma a passar informações relevantes que contribuíssem para o conhecimento sobre atividade física, de toda a comunidade participante no evento.

A participação externa referia-se a Jorge Filipe Castro, licenciado em Educação Física, com mestrado em Treino Desportivo e a iniciar doutoramento em Ciências do Desporto.

O evento tinha como principal objetivo consciencializar, toda a comunidade escolar envolvida, sobre o quão pode ser prejudicial para a nossa saúde o sedentarismo e, ainda, sobre as implicações que a pandemia por que passamos trouxe em relação a este assunto.

O evento culminante surgiu em articulação com a Flexibilidade Curricular e Cidadania e Desenvolvimento.

### Levante com vida

O evento “Levante com vida” consistiu numa visita à escola EBSLM por parte dos alunos do 4º ano, no sentido de aprimorarem o conhecimento sobre esta que poderia ser a sua escola no ano seguinte. A minha participação passou pela ajuda na organização e implementação da atividade.

### Semana da União Europeia

Esta atividade surgiu como comemoração do dia da Europa (9 de maio). Foi direcionado à turma do 11ºA, a turma lecionada por um dos EE pertencentes ao NPES, e consistiu na realização de uma coreografia com o tema “União Europeia”, realizada em articulação com Cidadania e Desenvolvimento e Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Ainda que a turma não me estivesse atribuída, éramos um NPES e, desta forma, o trabalho era, sempre que possível, em equipa. Posto isto, participei na implementação sugerindo ideias que considerei pertinentes.

### Provas de aferição

Com o intuito de aumentar o número de experiências e conhecimentos no contexto escolar, o NPES teve a oportunidade de acompanhar a OC nas provas de aferição do 2º e 8º anos.

As provas de aferição são fornecidas pelo Ministério da Educação e consistem num instrumento de avaliação aplicados nas escolas cujos resultados não são contabilizados para as

notas dos alunos, sendo realizados anonimamente. Têm como objetivo aferir o nível de aprendizagem dos alunos que integram o Ensino Básico.

Considero que a participação nesta atividade foi importante, pois posso ter de o voltar a fazer no futuro e já levo alguma experiência comigo.

#### Direção de turma

Durante todo o ano letivo, foi-me possível, assim como ao restante NPES, observar de perto o trabalho inerente a um diretor de turma, uma vez que a OC, era diretora de turma do 11ºA, turma atribuída a um dos EE.

Desta forma, tivemos contacto permanente com as tarefas pertencentes a este cargo, assim como as dificuldades detetadas e justificações de faltas.

Tivemos, ainda, a possibilidade de nos familiarizarmos com duas plataformas digitais de registo de sumários e marcação de faltas, perceber a importância das reuniões de diretores de turma e encarregados de educação, o contacto regular com os mesmos e reuniões de entrega de notas.

#### Desporto Escolar

Desde o início da PES, e com a chegada à EBSLM, foi atribuído ao NPES um conjunto de tarefas para o ano letivo que estaria a iniciar. A OC, no desporto escolar, estava responsável pela equipa de basquetebol, ficando assim o grupo de PES responsável pelos infantis B misto da equipa de basquetebol. No início do ano, o grande objetivo era recrutar o máximo número de alunos para a equipa, uma vez que, é recorrente a falta de alunos a participar no desporto escolar.

A criação de um cartaz apelativo (anexo 10) e a constante divulgação nas turmas que lecionávamos foi suficiente para atingir o objetivo referido. O cartaz compunha, também, a informação dos treinos do desporto escolar.

Durante a época do desporto escolar, realizaram-se três encontros para competir com outras escolas. O quadro competitivo era composto pela EBSLM, a Escola Secundária da Trofa e a Escola Básica e Secundária de Ermesinde.

Posso afirmar que esta foi das atividades mais gratificantes para mim, pois foi uma experiência particularmente interessante acompanhar uma equipa e transmitir e incentivar os alunos a participarem nos treinos e nos encontros, valorizando o seu papel dentro do grupo.

### Seminário “A construção da relação pedagógica”

O seminário realizou-se, na biblioteca da EBSLM, organizado pelo NPES, direcionado à turma do 11ºB, uma vez que consistia num projeto implementado nesta turma, mas aberto a toda a comunidade educativa.

O projeto intitulado “A Construção da Relação Pedagógica entre Estudantes Estagiários e Alunos na disciplina de Educação Física”, visa averiguar a forma como os professores estagiários constroem a relação pedagógica (RP) com os seus alunos na disciplina de Educação Física (EF). Relativamente a esta temática, consideramos de extrema relevância para o grupo de prática de ensino supervisionada, visto que a forma como estabelecemos a RP com os nossos alunos vai ter influência nos resultados pedagógicos obtidos.

Esta atividade contou com a presença dos alunos participantes no projeto, dos professores do grupo de EF, da OC e de outros elementos da comunidade educativa.

Após a definição da data da apresentação do projeto, tratamos de construir um cartaz promotor do evento (anexo 11) e de um convite para professores e alunos (anexo 12).

Neste evento, pudemos contar com o apoio da comunidade escolar, nomeadamente assistentes operacionais que foram um grande auxílio na logística do mesmo, enaltecendo, desta forma, o trabalho e disponibilidade demonstrada pela escola e a prontidão das assistentes operacionais.

Ficamos muito satisfeitos com a adesão ao seminário, uma vez que houve a afluência esperada, ainda que os alunos se encontrassem em época de avaliações.

### Torneio de Andebol e Megasprinter

Estas duas atividades, ainda que fizessem parte do PAA. Não puderam ser concretizadas devido a constrangimentos causados pela situação do Covid-19 e, ainda, pela realização das provas de aferição.

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

A escola tem um papel predominante na formação dos alunos, uma vez que estes passam maioritariamente do seu tempo na mesma. A atuação na escola circunda muito mais do que apenas lecionar as aulas de EF.

Ser professor enquadra em si um papel de extrema relevância, uma vez que, consiste em encontrar estratégias e metodologias suficientemente motivadoras para atingir a aprendizagem dos alunos, participar e envolver-se na escola e grupo de EF que se encontra e, ainda, participar

nas atividades e iniciativas da escola. Esta foi sempre a forma como observei o meu papel, enquanto EE, na EBSLM.

Procurei ser sempre um exemplo para os alunos com que me cruzei durante este ano de PES, tendo sempre em consideração que aquilo que dizia e fazia poderia ter as suas consequências, procurando, assim, que estas fossem então um impacto positivo para os alunos. Foi também importante, junto do OC, procurar estar constantemente a par de todas as informações relevantes sobre os alunos e como deveria agir mediante as contrariedades que poderiam resultar do comportamento e intervenção destes mesmos alunos.

Nóvoa (2009) nomeia algumas dimensões que constroem uma identidade profissional. Uma das adotadas é o compromisso social. Esta dimensão concorre no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural.

A minha interação seja com outros professores, seja com alunos, é visível por todos, sendo assim, essencial atuar em conformidade, nomeadamente no que respeita a comportamentos de civismo.

Tal como descrito no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o professor “*desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao 35 sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos*”.

A escola é, também, o local de aprendizagem social, tornando-se o local ideal para se adquirir o modelo a adotar. É aqui que os alunos desenvolvem as suas personalidades, valores e moldam as suas condutas sociais, que acabam por ser a base da sua convivência em sociedade (Rousseau, 2011).

Posso afirmar que, enquanto EE, senti orgulho pelo trabalho desenvolvido, uma vez que considero ter contribuído positivamente na construção individual de cada aluno. O foco, durante o ano de PES, não passou apenas pela transmissão de aprendizagem, mas também pela participação e influência no crescimento individual dos alunos enquanto pessoas.

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

A socialização profissional assoma da conceção de um conjunto de relações entre as pessoas, durante a atividade profissional e na sociedade em que estão integrados, num dado período (Lopes et al., 2014).

O docente não deve limitar-se à relação professor-aluno, nem à atividade dentro da sala de aula. Conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve colaborar com todos os participantes envolvidos no meio escolar, integrando-se na comunidade e desenvolvendo relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, assim como outras instituições da comunidade.

Desde o início, que fui recebido e integrado na comunidade educativa de forma hospitaleira e com grande facilidade, respetivamente. A relação com a comunidade foi importante, não só para me dar a conhecer como pessoa e como profissional, mas também conhecer outros docentes que teriam, com toda a certeza, muitas experiências enriquecedoras para partilhar.

A participação nas diversas atividades, teve como objetivo adquirir conhecimentos que me fizessem crescer enquanto profissional da educação. Muito além da sala de aula e do processo de ensino, participei em várias reuniões, nomeadamente, reunião geral de professores, de departamento, área disciplinar, de avaliação, e ainda, nas atividades propostas e conduzidas pelo grupo de EF.

A participação noutras atividades, já mencionadas no ponto anterior, permitiu-me conhecer vários alunos da escola para além das turmas a que lecionei, colaborando assim para um clima positivo que distinguiu a minha presença na escola. Estabeleci facilmente vínculos de afetividade e respeito com a comunidade educativa.

Como refere Keay (2013), uma maneira de desenvolver a colaboração dos professores é estes superarem-se uns aos outros para aumentar a sua eficácia e progressão, contribuindo assim com a partilha de experiências. Neste sentido, foi muito gratificante sentir que o NPES foi acolhido pelo corpo docente da escola com grande disponibilidade para ajudar, e ainda, criar fortes parcerias, especialmente, com o grupo de EF.

Para Cortesão (2010), a comunicação deve ser um elemento facilitador das tarefas de ensino, sendo assim, veículo de autorrealização do professor.

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

A ética refere-se à reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação e corresponde ao procedimento de articulação racional do bem e à sua especificação nos diferentes patamares de decisão e ação (Baptista, 2011).

Estudos realizados em Portugal que se debruçaram sobre a conceção da docência e a regulação da profissão, já admitem afirmar que os professores vêm a sua ocupação como eminentemente ética (Caetano & Silva, 2016).

Como forma de integração social e profissional, o docente deve procurar cumprir uma ética profissional. A ética do professor é um estado inevitável que deve ser revelado sempre que o professor, como pessoa moral, acompanha a escola com honestidade, senso de justiça, integridade, compaixão, paciência, respeito, imparcialidade, cuidado, dedicação, e outras virtudes essenciais (Campbell, 2014).

Entende-se a ética como um conjunto de princípios e valores que vão orientando a atuação do profissional e o estabelecimento de regras para o bem do aluno. Valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, a justiça, a imparcialidade, a igualdade, a honestidade, a verdade, a responsabilidade, o rigor e a competência, deverão ser incluídos durante toda a atividade docente, nomeadamente na relação com os alunos, na organização curricular e na atuação deste dentro e fora da escola (Caetano & Silva, 2009).

O EE deve enaltecer a necessidade de desenvolvimento da componente ético-profissional. Assim, através da aquisição de relações, procurei recolher experiências de outros docentes como forma de aprendizagem sobre a ética na educação e no meio escolar. Mais uma vez, para esta aquisição de conhecimento, a OC foi fundamental. Sempre que me deparava com dilemas éticos, foi essencial esta partilha de conhecimento sobre a postura do docente. A resolução de problemas passou pelo debate como troca de ideias.

Durante o ano letivo, fui moldando a minha postura consoante as situações que enfrentava e, apesar de adotar uma postura mais rígida em momentos de lecionação, mostrei um lado mais amigável e recetivo às brincadeiras e conversas que por vezes surgiam.

Foi, sempre, prioridade as condições de segurança e a integridade física dos alunos, estando atento a possíveis questões como o preconceito, humilhação, exclusão, racismo e discriminação. Ainda que não tenha acontecido nenhuma situação relativa às questões referidas, foi, ainda assim, um assunto que mostrei estar atento e fiz questão de passar a ideia aos alunos que o seu comportamento em relação aos colegas e toda a comunidade escolar deveria ter como base a ética e justiça.

Segundo Bento (2003), o ensino avoca uma relevância decisiva para o desenvolvimento da personalidade dos alunos no comportamento moral e na formação dos seus interesses, necessidades, valores e vontades com consequências no rendimento e empenho dos alunos na escola e no seu quotidiano

*“A ética é uma dimensão que se estrutura a partir das relações”*

(Macedo & Queirós 2019, p. 10)

## 6. Desenvolvimento profissional

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

Rudduck (1991) referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como “*a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações*” (p. 129). Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Assumimos o desenvolvimento profissional como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

É possível afirmar que, com toda a experiência de PES vivida na escola, considero que a minha identidade profissional esteve em constante mudança. A realização de algumas formações e a troca de ideias e experiências entre docentes contribuiu para o desenvolvimento das minhas competências profissionais, de ensino e de aprendizagem.

Algumas das formações que realizei durante o ano de PES e que contribuíram para o crescimento profissional referido foram: uma formação de “Cidadania e Desenvolvimento” realizada na EBSLM, desenvolvida pela Direção-Geral da Educação; uma formação simples de Excel; e ainda, uma formação sobre o EndNote.

A formação de “Cidadania e Desenvolvimento” foi realizada no sentido de dar a conhecer aos docentes a importância desta disciplina no ensino básico e, da sua continuação, ainda que não faça parte do programa de disciplinas, no ensino secundário, sendo abordada em todas as disciplinas. A Cidadania e Desenvolvimento é importante para desenvolver competências pessoais e sociais, promover pensamento crítico, desenvolver competências de participação ativa e desenvolver conhecimentos em áreas não formais.

A formação em Excel procurei com intuito de melhorar os conhecimentos neste programa, uma vez que era importante para aplicar durante o ano em diversos momentos. A formação foi realizada com uma pessoa licenciada em Marketing e com uma formação denominada “Pivot Tables and Interactive Dashboards in Excel, by Steven Vermeulen”.

Já a formação sobre EndNote, foi realizada com o supervisor, Professor Doutor Bruno Oliveira, com o objetivo de aprimorar os conhecimentos sobre esta plataforma de extrema importância para a aplicação em projetos ou outros documentos a realizar no ano de PES ou futuramente.

Para além das formações em que participei, também foi importante interagir com a comunidade educativa com o objetivo de partilha de conhecimentos adquiridos em formações ou projetos. Assim, o NPES, como já referido anteriormente, apresentou um seminário no âmbito da implementação de um projeto de intervenção denominado de “A Construção da Relação Pedagógica entre Estudantes Estagiários e Alunos na disciplina de Educação Física” à comunidade escolar. Com este seminário foi possível expor à comunidade escolar o trabalho produzido e as conclusões a que chegámos.

Desta forma, o projeto indagou compreender o papel assumido por um estudante-estagiário no decorrer da sua prática, em consonância com o modelo de educação desportiva (MED), e ainda apurar a forma como o mesmo desenvolve e mantém a relação pedagógica com os estudantes. Desta forma, procurou-se responder à questão: “Como é que as dimensões das relações pedagógicas se manifestam aquando do uso do MED?”.

Assim as conclusões deste projeto foram, em suma, que se compreende que os processos cognitivos e afetivos estão relacionados e automaticamente se influenciam reciprocamente, o que revelou que o êxito escolar depende tanto de fatores cognitivos como afetivos. Complementando, também, que a relação que o docente desenvolve com a turma é um dos fatores fundamentais a ter em consideração no sucesso da aprendizagem dos estudantes. Desta forma, concluímos que na participação ativa que os alunos tiveram na tomada de decisão e construção do seu conhecimento, houve a pretensão de exercer influência sobre o outro, mas não submeter ou subjugar-lo. Assim, o docente teve a possibilidade de oferecer a hipótese de comunicarem, de escolherem, tomarem as suas decisões e de se confrontarem com o saber, tornando as aulas mais dinâmicas e com um melhor aproveitamento.

## **7. Reflexões Finais**

As minhas expectativas iniciais previam que este seria o ano mais importante do meu percurso académico e, realmente, foi exatamente isso. Foi muito importante para a minha formação e aquisição de conhecimentos, e passei por várias experiências que me fizeram evoluir a nível pessoal e profissional. Foi, ainda, essencial para reforçar a ideia de que é realmente esta é a profissão que quero exercer para o resto da minha vida.

Sinto-me extremamente grato por toda a experiências, pelos alunos que tive a oportunidade de lecionar, pelos professores que conheci e com os quais partilhei experiência e conhecimento, pelo pessoal docente e não docente que tive a oportunidade de conhecer e que se mostraram sempre disponíveis para ajudar e pela OC e SV com quem trabalhei, pois foram peças essenciais desta experiência.

Lecionar uma turma, com diferentes personalidades, com alunos de diversos contextos, cada um com os seus ideais e motivações, em que o convívio não se limitava apenas ao momento de leção, reforçou o aspeto real da situação que vivi e fez-me evoluir e crescer enquanto profissional docente.

Foi um ano crucial para entender e consciencializar-me das minhas dificuldades e das minhas capacidades. Foi não só um ano de superação individual, mas também conjunta, uma vez que, quando as coisas pareciam correr menos bem, o NPES apoiava-se no sentido de evoluirmos uns com os outros.

Planear, organizar, executar, avaliar e refletir foram pontos de extrema relevância durante toda a PES, de forma a alcançar o sucesso pessoal. O objetivo foi sempre crescer no sentido de ser o professor que os alunos veem como exemplo e que sabem que tem como prioridade o seu bem-estar e a evolução enquanto indivíduos da sociedade em que vivemos.

**“Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.” (Sócrates)**

## Bibliografia

- Abelha, M. (2011). Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Amaral-Cunha, M., 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 Sciences Journal*, 7(1), 141–171.
- Aparicio, J. L., Ruiz, A. H., & Fraile, A. (2020). Feedback as a key to formative assessment. A case study in the physical education practicum.
- Araújo, R. (2015). Long-term implementation of sport education and step-game approach: the development of students' Volleyball competence and studentcoaches' instructional skills.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill (7ª ed.)
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia E Avaliação Do Desempenho Docente* (Ministério).
- Bento, J. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. (3 ed.) Lisboa: Livros Horizonte.
- Bermudes, R., Ost, M., & Afonso, M. (2013). Avaliação em educação física escolar: da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 12(1), 95-116.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher Behavior and its Effects. In *Journal of Education Psychology*, 71, (6), 1979,(733-750)
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). *Ética profissional e Formação de Professores*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.
- Campbell, E. (2014). Teaching ethically as a moral condition of professionalism. In *Handbook of Moral and Character Education*.

- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass, *New Directions for Teaching and Learning*, no4.
- Claver, F., Aranda, L. M., Conejero, M., & Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11(July), 1–11.
- Cortesão, M. (2010). *Clima escolar, participação docente e relação entre os professores de educação física e a comunidade educativa*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Côté, J., & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective.
- Cremonesi, G. (2015). *Administração Básica*. Life Editora.
- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós acção. A planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifel* Cortesao 2010.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. 19(2), 21–50.
- Fernandes, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos 83 estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J. C. F. (2012). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual.
- Figueiredo, Z. C. C. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 153-171.
- Graça, A. (2006). A instrução como processo. Comunicação apresentada no XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa, *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.* 20(suplemento nº5), 169-170.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Porto: FADEUP
- Graça, A., Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In T. Fernando (Eds), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 9-55). Porto: FADEUP.

- Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F.; Remy, R.; De Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V. (2003). O modelo de competência nos jogos de invasão: Proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. II Congreso Ibérico de Baloncesto. Caceres, Spain, 27-29;
- Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física Comparação Entre Professores Principiantes e Professores Experientes* Universidade da Madeira]. Monografia.
- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). Textos e Contextos: a Relação entre Teoria e Prática na PES pela voz de Futuros/as Educadores/as e Professores/as. 21-38.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Maia: Edições ISMAI.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação 41 Física. Ensino Secundário.
- Keay, J. (2013), Collaborative learning in Physical Education teacher's early-career Professional development. In F. Tannehill, Deborah; MacPhail, Ann; Halbert, Ger; Murphy (Ed.), *Research and practice in Physical Education*.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- 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*.
- Lopes, A., Cavalcante, M. A. da S., Oliveira, D. A., & Hypólito, Á. M. (2014). Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. CIIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Macedo, S. M. F., & Queiros, J. F. de. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficite auditivo. *Interação*, 21, 4–19.

- Manrique, A. H. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(4), 39-48.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 07-22.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In: Tani G, Bento J, Petersen R (eds) *Pedagogia do Desporto*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, Brasil, p 327-343
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais do Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Mesquita, I.; Pereira, F.; & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigações e ilações para a prática. Porto: FCDEF-UP.
- Metzler, M. (2000) *Instructional Models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95-112.  
doi:10.1080/00336297.2016.115298
- Neto, A. S., & Maciel, L. S. B. (2016). Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 172-186.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educacion*, 350, 203–218.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Editora Melo.
- O’Leary, M. & Gewessler, A. (2014). “Changing the culture: beyond graded lesson observation”. *Adults Learning Volume 25 Number 3*, 38-41.

- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Visão e Contextos, Edições e Representações, Ida.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional* (pp. 145–164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Lima, R. J. F., Da Cruz Albuquerque, A. A., & Benites, L. C. (2013). The cooperating teachers perception on students' knowledge and skills. *Revista Da Educação Física*, 24(4), 519–533.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. In Lisboa, Portugal: Edições FMH. (Faculdade, Vol. 53, Issue 9). mH edições.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*. In *Pedagogia do desporto*.
- Rousseau, J. J. (2011). *Do contrato social ou princípios do direito político*. Editora Companhia Das Letras.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Sanchez, D. (1992). *Evaluar en Educacion Fisica*, INDE Publicacions
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante. 503–539.
- 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. (1998). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

- Siedentop, D., Hastie, P., & van de Mars, H. (2004). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics;
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4<sup>a</sup> ed.). Mountain View, California: Mayfield Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education. *Retos*, 2041(33), 313–319.
- Vickers, J. (1990): *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human kinetics books.
- Vieira, P. N., Castro, M., Minderico, C., & Sardinha Luis B. (2016). Conceção da Plataforma Fitescola. *Risco Psicossocial: Investigação e Boas Práticas*, 17–18.

## **Outros Documentos Consultados**

Programa Nacional de Educação Física do Segundo Ciclo

Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

# Anexos

## Anexo 1- Plano Anual



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DO LEVANTE DA MAIA

ANO LETIVO DE 2021 | 2022

EDUCAÇÃO FÍSICA | 9º ANO  
PLANIFICAÇÃO A MÉDIO E LONGO PRAZO

PLANIFICAÇÃO ELABORADA DE ACORDO COM O DECRETO-LEI Nº 55/2018, DE 6 DE JULHO, O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATORIA (DESPACHO Nº 6478/2017, DE 26 DE JULHO) E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

INFORMAÇÕES GERAIS				ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS	
PERÍODO	1º	2º	3º	A	LINGUAGENS E TEXTOS
INICIO	17.SET.2021	3.JAN.2022	19.ABR.2022	B	INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
FINAL	17.DEZ.2021	5.ABR.2022	7.JUN.2022	C	RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
INTERRUPÇÕES	20.DEZ.21 a 31.DEZ.21	28.FEV.22 a 2.MAR.22 6 a 18.ABR.2022		D	PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO
Nº TOTAL DE AULAS PREVISTAS	95			E	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL
Nº TOTAL DE AULAS DESTINADAS A CONTEÚDOS TEMÁTICOS	94			F	DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA
OUTRAS AULAS (AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA)				G	BEM-ESTAR, SAÚDE E AMBIENTE
MATERIAL A UTILIZAR	MATERIAL DISPONÍVEL NA ESCOLA QUE CORRESPONDE AS EXIGÊNCIAS PROGRAMÁTICAS			H	SENSIBILIDADE ESTÉTICA E ARTÍSTICA
INSTRUMENTOS   TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO	TESTES PRÁTICOS E TEÓRICOS; AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SUMATIVA; AVALIAÇÃO CONTÍNUA; AUTOAVALIAÇÃO.			I	SABER CIENTÍFICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO
				J	CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS GERAIS DE ENSINO	
---	--

A COMPOSIÇÃO CURRICULAR ESTÁ ORGANIZADA NAS ÁREAS DAS ATIVIDADES FÍSICAS – AAF, ÁREA DA APTIDÃO FÍSICA (FITESCOLA) E ÁREA DOS CONHECIMENTOS. NA AAF IRÃO SER ABORDADAS AS SEGUINTE 8 MATÉRIAS DE DIFERENTES SUBÁREAS DE LECIONAÇÃO PRINCIPAL: ANDEBOL, FUTEBOL, GINÁSTICA DE SOLO, GINÁSTICA DE APARELHOS, CORRIDA DE BARREIRAS, CORRIDA DE RESISTÊNCIA, BADMINTON E DANÇA. SERÃO TAMBÉM LECIONADAS AS SEGUINTE MATÉRIAS COMPLEMENTARES: BASQUETEBOL, GINÁSTICA ACROBÁTICA E LANÇAMENTO DO PESO.

AS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS GERAIS DE ENSINO BASEIAM-SE NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES, NOMEADAMENTE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA, APRENDIZAGENS ESSENCIAIS/ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS E PROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA, TENDO EM CONTA OS CURRÍCULOS DOS ALUNOS, OS RECURSOS MATERIAIS, TEMPORAIS E RECURSOS HUMANOS E DE ACORDO COM A AVALIAÇÃO INICIAL E O PERFIL DE CADA ALUNO, EM PARTICULAR, E DA TURMA EM GERAL.

AS MATÉRIAS SERÃO LECIONADAS DE ACORDO COM O NÍVEL DE PERFORMANCE DOS ALUNOS E DE FORMA DIVERSIFICADA (EXERCÍCIOS DE FORMA ANALÍTICA E SITUAÇÕES DE JOGO SOB A FORMA DE TRABALHO INDIVIDUAL E/OU EM GRUPO)

A PLANIFICAÇÃO AO LONGO DO ANO LETIVO PODERÁ SOFRER ALTERAÇÕES (CONTEÚDOS E VOLUME DE FORMAÇÃO), DEPENDENDO DAS CONDIÇÕES ATMOSFÉRICAS, ESPACIAIS E/OU POR OUTROS MOTIVOS, NOMEADAMENTE A SITUAÇÃO ATUAL DE PANDEMIA PROVOCADA PELO CORONAVÍRUS COVID-19.



## Anexo 3- Plano de aula



### PLANO DE AULA



Professor:		Nº Aula:		Turma:		Ano:	
Material:			Nº de Alunos:		Local: Pavilhão		Função Didática:
Unidade Didática:		Nº Aula da U.D.:	Hora:		Duração:	Data:	
Objetivo Geral da Aula:							
Tempo	Objetivo Específico	Descrição e organização didático - metodológica				Critérios de Êxito	
0							

## Anexo 4- Grelha de Vickers

Conteúdos		<u>Aulas</u>											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
Cultura Desportiva													
Técnica													
Tática													
Formas de Jogo													
Conceitos Psicossociais													
Capacidades Condicionais													
Capacidades Coordenativas													
													o

## Anexo 5- Grelha de avaliação

TURMA 191A		1º PERÍODO						2º PERÍODO						3º PERÍODO						ALUNO										
ALUNO		AF (50%)				APF (20%)	CONH (10%)	ATITU (20%)	NOTA FINAL	NOTA FINAL (ARRED)	AF (50%)				APF (20%)	CONH (10%)	ATITU (20%)	NOTA FINAL	NOTA FINAL (ARRED)	AF (50%)				APF (20%)	CONH (10%)	ATITU (20%)	NOTA FINAL	NOTA FINAL (ARRED)	ALUNO	
Nº	NOME	B	BAD	C	TOTAL						F	G	B	TOTAL														NOME	Nº	
1																														
2																														
3																														
4																														
5																														
6																														
7																														
8																														
9																														
10																														
11																														
12																														
13																														
14																														
15																														
16																														
17																														
18																														
19																														
20																														
21																														
22																														
23																														
24																														
25																														
26																														
27																														
28																														

AF - Atividades Físicas  
APF - Aptidão Física



## Anexo 7- PAA



ESCOLA: Básica e Secundária do Levante da Maia

AO LONGO DO ANO LETIVO							
Data	Atividade	Descrição	Local	Público-alvo	Dinamizadores	Objetivos PE	Custo (estimativa)

1.º PERÍODO							
Data	Atividade	Descrição	Local	Público-alvo	Dinamizadores	Objetivos PE	Custo (estimativa)
24.09.2021	DIA EUROPEU DO DESPORTO NA ESCOLA	PROMOVER O DESPORTO E A ATIVIDADE FÍSICA	PAVILHÃO	2º, 3º CICLO E SEC	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	
15.12.2021	CORTA-MATO ESCOLAR <sup>(1)</sup>	PROVA DE ATLETISMO	ESCOLA	2º, 3º CICLO E SEC	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	200€

2.º PERÍODO							
Data	Atividade	Descrição	Local	Público-alvo	Dinamizadores	Objetivos PE	Custo (estimativa)
25.02.2022	TORNEIO DE VOLEIBOL	TORNEIO DE VOLEIBOL <sup>(2)</sup>	PAVILHÃO	2º CICLO	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	50€
25.02.2022	TORNEIO DE BASQUETEBOL 3X3	TORNEIO DE BASQUETEBOL <sup>(1)</sup>	PAVILHÃO	3º CICLO E SEC	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	50€

3.º PERÍODO							
Data	Atividade	Descrição	Local	Público-alvo	Dinamizadores	Objetivos	Custo
1	Crescer, Saber e Ser						



							PE	(estimativa)
Data	Atividade	Descrição	Local	Público-alvo	Dinamizadores	Objetivos	Custo	
27.05.2022	TORNEIO DE ANDEBOL	TORNEIO DE ANDEBOL <sup>(4)</sup>	PAVILHÃO   CAMPO DE JOGOS	3º CICLO E SEC	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	50€	
27.05.2022	MEGASPRINTER	ATLETISMO – CORRIDA DE VELOCIDADE <sup>(5)</sup>	CAMPO DE JOGOS	2º CICLO	GD ED. FÍSICA	2; 3; 4; 5; 6; 8; 9	50€	

Anexo 8- Cartaz do evento culminante “Põe-te a mexer”

**PÕE-TE A**  
*mexer*

**5 DE ABRIL**  
**14H-16H**

**ACEDE AO QR CODE PARA CONFIRMARES A TUA PRESENÇA**



**ABERTO A TODA A COMUNIDADE ESCOLAR**  
**NO PAVILHÃO DA TUA ESCOLA**

**VEM MANTER-TE ATIVO CONNOSCO**

**PÕE-TE A**  
*mexer*

**SABES O QUÃO PREJUDICIAL PODE TER SIDO ESTA PANDEMIA PARA A TUA SAÚDE?**

**A OMS (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE) RECOMENDA A JOVENS UMA MÉDIA DE 60 MINUTOS POR DIA DE ATIVIDADE FÍSICA COM GRAU DE INTENSIDADE MODERADA A VIGOROSA.**

**Quantas vezes cumpriste durante os últimos 2 anos?**

**CONTAMOS CONTIGO PARA ASSISTIRES A UMA PALESTRA E PARA PARTICIPARES NUMA AULA DE GRUPO!**

Anexo 9- Cartaz do DE



Cartaz do Desporto Escolar Basquetebol. O cartaz apresenta o logótipo 'de' do Desporto Escolar no canto superior direito e o logótipo 'Avante' no canto superior esquerdo. O título principal 'Desporto Escolar Basquetebol' está em grande destaque. À direita, são indicadas as datas e horários: Segunda (10h40), Terça (13h30) e Quinta (15h20). A ilustração central mostra silhuetas de jogadores de basquetebol e uma bola de basquetebol em primeiro plano. Abaixo da bola, há uma faixa amarela com o texto 'SEGUNDAS, TERÇAS E QUINTAS' e uma faixa azul com 'JUNTA-TE A NÓS!'. No canto inferior esquerdo, há o ícone do Instagram e o nome de utilizador '@basquetebol\_EBSLM'.

Avante

de Desporto Escolar

**Desporto Escolar**  
**Basquetebol**

Segunda  
10h40  
Terça  
13h30  
Quinta  
15h20

**SEGUNDAS, TERÇAS  
E QUINTAS**

**JUNTA-TE A NÓS!**

@basquetebol\_EBSLM

## Anexo 10- Cartaz do seminário



**de frente**

UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI

*Seminário*

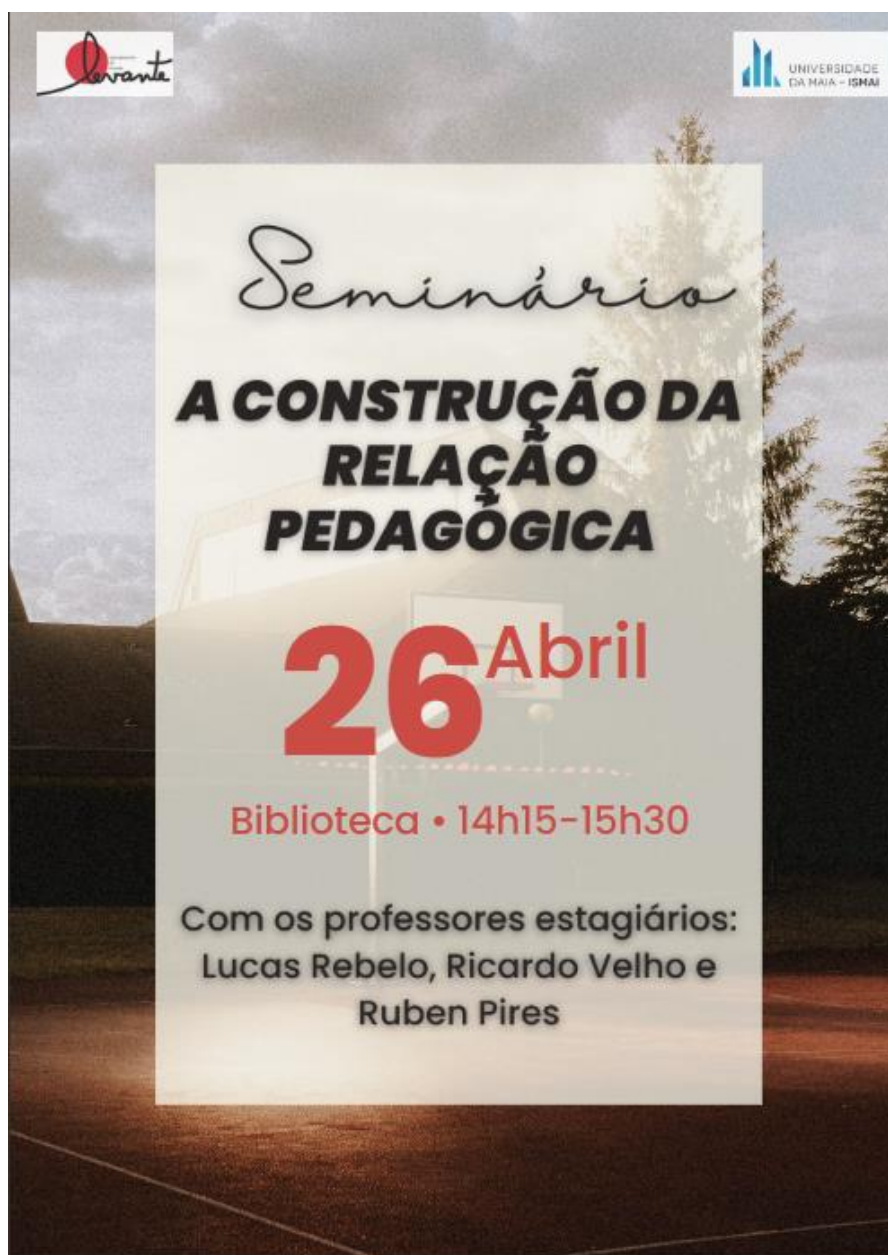
# A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Lucas Rebelo, Ricardo Velho e Ruben Pires

MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (2.º CICLO)

ORIENTADORA COOPERANTE: PROF. ELSA CABO  
SUPERVISOR DE ESTÁGIO: PROF. DOUTOR BRUNO OLIVEIRA  
UNIDADE CURRICULAR: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES)

Anexo 11- Convite do seminário



The poster features a background image of a building at dusk. In the top left corner is the logo 'Levante' with a red circle and a black line. In the top right corner is the logo for 'UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI' with a blue bar chart icon.

Seminário

**A CONSTRUÇÃO DA  
RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA**

**26** Abril

Biblioteca • 14h15-15h30

Com os professores estagiários:  
Lucas Rebelo, Ricardo Velho e  
Ruben Pires