

Universidade da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

João Pedro Rodrigues Ferreira

Mestrado em

Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Julho, 2022



João Pedro Rodrigues Ferreira

Nº39155

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira da Universidade da Maia e do Professor Rúben Carola, do Colégio da Trofa.

Julho, 2022

“O conselho que daria a um jovem é que acredite nos seus sonhos, que trabalhe, que seja ambicioso, que agarre as oportunidades e acredite em si.”

Cristiano Ronaldo

Agradecimentos

Passados cinco anos, encontro-me a concluir o meu percurso académico, terminando o Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, não posso de forma alguma deixar de agradecer às pessoas que contribuíram e marcaram a minha evolução como pessoa, estudante e atleta neste trajeto.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família por todo o apoio, disponibilidade e condições proporcionadas para que o meu percurso fosse o mais prazeroso e que alcançasse os meus objetivos.

Em segundo lugar queria agradecer ao professor Nuno Rodrigues da Escola Secundária da Trofa, que sempre acreditou nas minhas capacidades e que me incentivou a seguir os meus sonhos na área do desporto.

À Professora Cristiana Bessa, minha supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, agradeço por todas as horas disponibilizadas para que o meu relatório se desenvolvesse da melhor forma possível, e que a minha evolução fosse positiva ao longo desta etapa decisiva para a conclusão do mestrado com sucesso.

Queria agradecer a todos os docentes do Colégio da Trofa, por todos os ensinamentos transmitidos, todas as experiências proporcionadas e por terem, deste modo, contribuído de forma positiva no meu crescimento como formando ao longo deste ano.

Agradecer ao professor Rúben Carola, pela fantástica receção que me proporcionou, pela disponibilidade em me ensinar, ajudar e pela partilha da paixão pelo ensino, em especial, por todo o tempo dedicado, pela confiança no meu trabalho, apoio e oportunidades que me proporcionou para que chegasse ao final desta etapa um melhor profissional. Ao meu colega de curso Eduardo Santos que me acompanharam ao longo desta experiência, onde partilhamos momentos incríveis, que, com certeza, guardarei para o resto da minha vida. Agradecer à minha namorada, por todo o apoio que me proporcionou, quer nos momentos bons e maus para que continuasse sempre no caminho certo, e conseguisse atingir os melhores resultados possíveis.

Por último à *ONE MORE PERSONAL TRAINING*, que sempre me proporcionou as melhores condições, para conciliar de forma positiva a minha atividade laboral com a Prática de Ensino Supervisionada.

A todos o meu sincero agradecimento!

<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Índice Geral</i>	vi
<i>Resumo</i>	vii
<i>Abstract</i>	viii
<i>Lista de Abreviaturas</i>	ix
1. Introdução	10
2. Enquadramento pessoal e profissional	11
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	11
2.2. Expectativas iniciais	12
3. Enquadramento institucional	14
3.1. A importância da PES	14
3.2. A PES na UMAIA	14
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	15
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	17
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	19
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	19
4.1.1 Conceção de ensino.....	19
4.1.2 Planeamento.....	20
4.1.3 Realização	25
4.1.4 Avaliação	29
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	32
5.1 Atividades realizadas	32
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	34
5.3 Socialização profissional e institucional	35
5.4 A Componente ético-profissional.....	35
6. Desenvolvimento profissional	37
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....	37
7. Reflexões finais	39
8. Referências Bibliográficas	41

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, para a obtenção do grau de Mestre, inserida no Mestrado de Ensino Básico da Educação física no Ensino Básico e Secundário, da Universidade da Maia, realizada no Colégio da Trofa, no ano letivo de 2021/2022. Este relatório surge como uma reflexão final, que percorre detalhadamente todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

O relatório é constituído por seis capítulos : (1) Introdução, (2) Enquadramento pessoal e profissional, onde são descritas as minhas expectativas para a prática de ensino supervisionada e, ainda, apresentada a minha caracterização pessoal; (3) Enquadramento Institucional , onde realizo uma breve reflexão acerca da importância da prática de ensino supervisionada, e a que esta constitui para um Estudante-Estagiário, realizada em núcleo de estágio e toda a envolvimento da comunidade escolar; (4) Prática profissional, neste ponto é executada um reflexão de todo o processo de ensino , tendo em conta as dimensões de intervenção pedagógica , desde a conceção e modelos de ensino até à avaliação; (5) Participação e relação com a comunidade, um ponto que se refere à participação na escola através das atividades realizadas, da socialização e da importância da formação na carreira de um professor; (6) Desenvolvimento Profissional, onde abordo algumas ações de formação realizadas ao longo do ano, como por exemplo a elaboração de uma reflexão acerca das dificuldades sentidas ao longo do ano e a realização do seminário; (7) Reflexões finais, onde é realizado um balanço de toda a experiência.

Ao longo deste relatório é possível, também, verificar uma reflexão sobre as minhas competências pessoais e profissionais, de modo a tornar possível alcançar as expectativas inicialmente traçadas, tal como as diferentes estratégias adotadas para lecionar nos distintos níveis de ensino aplicados: primeiro ciclo- 4º ano, básico- 8º ano e secundário- 10º ano.

Palavras-Chave: Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Estudante-Estagiário

Abstract

The following report was written for the course Supervised Teaching Practice in order to obtain a Master's degree in Teaching of Physical Education in Basic and Secondary Education at University of Maia. It was carried out at Colégio da Trofa in the school year of 2021/2022 and is a final reflection which covers in detail all the activities developed during that time.

The report consists of six chapters: (1) Introduction; (2) Personal and professional framework with a description of my expectations for the supervised teaching practice and my personal characterization; (3) Institutional framework in which I briefly reflect on the importance of a supervised teaching practice and what it entails for an intern within the school community; (4) Professional practice where I review the entire teaching process, taking into account the dimensions of pedagogical intervention, from the design and models of teaching to assessment; (5) Participation and relationship with the community which refers to my involvement in the school through activities, socializing, and the importance of training in a teacher's career; (6) Professional development where I address some training activities carried out throughout the year with a reflection on the difficulties experienced throughout the school year and attending a seminar; (7) Final reflections in which I make a summary of the whole experience.

Throughout the report it is also possible to read a reflection on my personal and professional skills in order to achieve the expectations initially outlined, as well as the different strategies implemented to teach in the different levels of education: primary school - 4th year, middle school - 8th year and secondary school - 10th year.

Keywords: Physical Education; Supervised Teaching Practice; Preservice student

Lista de Abreviaturas

CT- Colégio da Trofa

DGS- Direção Geral de Saúde

EE- Estudante Estagiário

EF- Educação Física

MED- Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS- Mestrado de Ensino da Educação

Física nos Ensinos Básico e Secundário

MPI- Modelo Personalizado para a Instrução

NPES- Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC- Orientador Cooperante

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PFIE- Plano de Formação e de Intervenção na Escola

PNEF- Programa Nacional de Educação Física

RPES- Relatório da PES

UC- Unidade Curricular

UD- Unidades Didáticas

UMAIA-Universidade da Maia - ISMAI

1. Introdução

No âmbito do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), na disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) devemos elaborar o documento do Plano de Formação e Intervenção na Escola (PFIE), onde se procede à descrição e reflexão de todas as atividades desenvolvidas.

A PES proporciona a inclusão do Estudante-Estagiário na comunidade escolar, onde nos é permitido desenvolver a nossa capacidade crítica e reflexiva acerca do ensino da EF e desenvolver técnicas de adaptação a diferentes contextos de ensino, o que é fundamental para complementar a minha formação enquanto futuro docente.

Assim sendo, o presente relatório aborda, toda a experiência da minha PES, durante o ano letivo 2021/2022, no Colégio da Trofa (CT). A mesma iniciou-se em setembro de 2021 com o objetivo de aplicar, em contexto real, todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, sob a supervisão de um professor cooperante e orientação de um professor de Educação Física (EF) experiente.

O documento é composto por reflexões sobre o aperfeiçoamento das competências, tanto profissionais como pessoais, que foram sendo desenvolvidas ao longo do presente ano enquanto Estudante Estagiário (EE): Um ano onde permaneceu a aprendizagem e o autoconhecimento, que foi, sem sombra de dúvidas, bastante enriquecedor.

Aliado ao PFIE, temos o RPES que procura refletir sobre as três dimensões de desempenho do EE, promovendo uma autoanálise do planeamento, realização e avaliação que este tem vindo a desenvolver. A reflexão é um processo fundamental para a evolução do autodesenvolvimento humano, uma vez que pretende detetar tanto os pontos fortes como os fracos, para que seja possível canalizar toda a nossa energia para aquilo que é necessário melhorar. Com vista às melhores decisões pedagógicas e desenvolvimento profissional, Schön (2000), apresenta a perspetiva do professor reflexivo, onde defende a experiência como locus principal de elaboração dos saberes necessários à prática educativa onde explica que o modo pelo qual essa experiência é vivenciada pelos professores deveria compreender categorias de reflexão específicas para que a experiência fosse compreendida, sistematizada e reorganizada: a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Importa ressaltar que todo o relatório cumpre com o regulamento da PES da Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA), procurando, assim, retratar as dimensões pessoais e profissionais, o enquadramento da instituição e toda a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é João Pedro Rodrigues Ferreira, sou uma pessoa que preza muito pela organização, responsabilidade e pontualidade.

A paixão pelo desporto sempre esteve presente na minha vida, muito devido ao percurso familiar. Tanto a minha mãe como o meu pai sempre foram desportistas, até mesmo aos dias de hoje. Desde muito novos vemos nos nossos pais uma referência onde queremos replicar aquilo que estes fazem, e por essa razão comecei a entrar no mundo do desporto. Desde o futebol federado, à natação e à prática de modalidades exteriores, como bicicleta, patins, skate, snowboard, sempre estive ligado ao desporto. Do ponto de vista escolar, sempre participei em modalidades extracurriculares como o Futsal, tendo representado o Instituto Politécnico do Porto no campeonato nacional universitário, onde nos classificamos em 3º lugar.

Todo este percurso, despertou em mim uma forte vontade de prosseguir estudos e formar-me como um profissional da área. A decisão deu-se em 2017, quando ingressei na Escola Superior de Educação (ESE) do IPP na licenciatura de Ciências de Desporto. Entrei no curso com a perspetiva de me tornar um *Personal Trainer*, algo que foi possível, estando, nos dias de hoje, a trabalhar nessa mesma área num estúdio dedicado única e exclusivamente a treinos personalizados, a ONE MORE- PERSONAL TRAINING. No entanto, durante o ano letivo da licenciatura conheci a unidade curricular de pedagogia, na qual tive a oportunidade de lecionar algumas aulas em contexto real numa escola de 1º ciclo em Salgueiros. Essa experiência foi marcante no meu percurso, bem como a ajuda e partilha de experiências de alguns professores, o que acabou por ditar a decisão de prosseguir para o Mestrado na Área de Ensino, no qual me encontro atualmente.

Optei pela UMAIA para a obtenção do título de Mestre, pelo prestígio atribuído a esta instituição, e, também, por todos os feedbacks transmitidos por ex-estudantes acerca do seu funcionamento, acompanhamento e preparação para o mercado de trabalho. Sem dúvida que o primeiro ano no MEEFEBS me ajudou a preparar para a prática supervisionada.

Este ano letivo ajudou a completar a minha formação com a Prática Supervisionada e a unidade curricular de Projetos de Intervenção que, embora tenham sido ambas desafiantes sem dúvida, que tiveram um papel fundamental, para o meu crescimento pessoal e enquanto professor de EF.

Matsudo et al. (2012) mencionam que o exercício físico, para além de vários outros

fatores positivos, reduz riscos associados a diversas doenças desempenhando um papel fundamental para a saúde, qualidade de vida e longevidade, e estes são alguns valores que pretendo transmitir aos alunos, sensibilizando-os assim para a importância da prática regular de exercício físico.

Todo este trajeto formativo, biográfico e desportivo ditou muito aquilo que foi o meu crescimento como pessoa e como profissional, sinto que estou apenas a iniciar os primeiros passos, e hoje mais do que nunca, sinto a necessidade de que a minha formação seja contínua, para que, dia após dia, seja um melhor profissional.

2.2. Expectativas iniciais

No ano letivo 2021/2022, no âmbito do segundo ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário (MEEFEBS), iniciou a prática de ensino supervisionada (PES). As expectativas estavam altas, apesar da consciência dos desafios e do longo caminho que ainda tinha de percorrer.

Inicialmente é realizada uma lista de possíveis colocações, nas mais variadas escolas disponíveis, por ordem de preferência. Como cidadão trofense que sou, e sendo já uma eleição desde o início do mestrado, optei por seleccionar o CT como minha primeira opção. A colocação, para minha felicidade, foi concretizada, algo que me deixou bastante satisfeito dadas as boas referências que obtivera acerca do seu funcionamento, qualidade de ensino, acompanhamento do corpo docente e não docente, por ex-alunos e também funcionários.

De acordo com Shulman (1986), à atividade docente associa-se o saber do professor num desdobramento de conhecimentos, o saber: do conteúdo da matéria ensinada, pedagógico da matéria e curricular, para além do conhecimento dos alunos e das suas características, do contexto educacional e objetivos e valores educativos.

Ao longo de toda esta caminhada tive a plena consciência que o desafio era grande, um percurso ansiado desde muito jovem. E assim começaram a ser dados os primeiros passos como professor de Educação Física.

Desde início que uma das expectativas ambicionadas foi tornar-me capaz de dominar os sete pontos referidos anteriormente por Shulman (1986) que eram e são essenciais para a aquisição do saber de um professor, e da capacidade de aumentar e melhorar, progressivamente, todo o saber. A procura constante pelo conhecimento permitiu que me tornasse no melhor profissional que sou hoje.

Aliada a toda aquisição do saber, pretendia, também, vivenciar e apreender com toda a

experiência, através, da partilha quer com o Dr. Ruben Carola, como com os restantes membros do CT, ou até mesmo com o meu colega de estágio, Eduardo Santos.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) está inserida no último ano do plano de estudos do segundo ciclo MEEFEBS, da UMAIA, em interligação com outra Unidade Curricular, Projetos de Intervenção I e II. Ambas contribuem, assim, para conclusão do curso e para a obtenção de habilitação profissional para a docência.

A prática pedagógica em contexto real de ensino deve ser completada pelo Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) e defendido perante um júri. A defesa é aberta ao público e tem como objetivo a integração do EE num contexto real de docência, de forma progressiva e orientada. Para além disso pretende potenciar o desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. Ao longo da PES são realizadas diversas atividades nas turmas do OC, bem como outras áreas de intervenção, para que o EE seja capaz de dominar outras tarefas que complementem o processo de ensino e aprendizagem em EF no quadro das orientações e determinações do Currículo Nacional do Ensino Básico e Ensino Secundário, respeitando o projeto educativo, e os ideais da escola (Jacinto et al., 2001).

O principal objetivo da PES passa por colocar o EE no contexto de docência, num espaço formativo e de reflexão sobre o seu processo de desenvolvimento (Amaral-da-Cunha et al., 2014; Forbes & Davis, 2007; Jurasaitė-Harbison, 2005; Luehmann, 2007). A PES permite, também desenvolver um conhecimento especializado e a capacidade de o EE o utilizar na prática em contextos reais, aproximando a teoria do processo de ensino adquirido na etapa de formação inicial do profissional.

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

3.2. A PES na UMAIA

A PES na 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 2 ou 3 estudantes-estagiários (núcleo da PES), durante um ano letivo.

Assumindo um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada núcleo de estágio conta ainda com a supervisão de um docente do UMAIA que coordena a sua ação de supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final.

Ao longo da PES o EE deve focar-se nas três áreas de desempenho para o desenvolvimento das competências profissionais que terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF. O EE deve desenvolver de forma responsável e ética a sua intervenção na escola, para atingir os objetivos definidos e respeitando o projeto educativo da escola em que está inserido. Para além disso, é da sua competência elaborar e redigir o seu PFIE, o seu RPES com a orientação do OC e a supervisão do professor da UMAIA. O EE deve participar na planificação, organização e realização das atividades do seu núcleo. Deve ainda prestar o serviço atribuído pelo OC, como assistir às aulas do OC e do seu núcleo, prestar apoio à direção de turma, apoio no âmbito do desporto escolar, e participar nas atividades educativas que constam no plano de atividades do núcleo. É da sua competência desenvolver uma boa relação com a comunidade, participar com assiduidade nas atividades de formação organizadas pela equipa de supervisão, reunir semanalmente com o OC e com os supervisores sempre que for necessário para refletir sobre as suas ações e definir estratégias de atuação, deve cumprir horários e o regulamento em vigor na escola.

Posto isto, recomenda-se que o EE na lecionação das turmas atribuídas e turmas observadas, trabalho de núcleo PES e trabalho individual com o OC, cumpra com uma presença mínima de 14 horas semanais.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Colégio da Trofa (CT) foi fundado em 1963, com a designação de Externato de Nossa Senhora das Dores, tendo iniciado atividade no dia 7 de outubro sob tutela e responsabilidade da Diocese do Porto. O Padre António Rodrigues Pereira Pinto foi o seu diretor até 1998, onde ao longo da sua diretoria recebeu a medalha de mérito cultural no dia 8 de maio de 1989, atribuída pela camara municipal de Santo Tirso, no ano em que completava 25 anos (Colégio da Trofa, 2010). Já em 2008 o Externato da Nossa Senhora das Dores foi adquirido por uma sociedade constituída pelo Externato Ribadouro do Porto e família Carriço da Trofa. Foi então que no dia 1 de setembro de 2008 se passou a designar de Colégio da Trofa, nome pelo qual era vulgarmente conhecido na comunidade Trofense (Colégio da Trofa, 2010).

O CT tem um projeto educativo que abrange desde o ensino pré-escolar até ao 12º ano, sendo uma instituição privada que se enquadra e cumpre as normas estabelecidas pelo regulamento interno, oferecendo a oportunidade a todos de se juntarem à comunidade educativa.

É uma instituição conhecida pelo ensino de excelência, muito preocupada em proporcionar as melhores condições de aprendizagem para todos os seus alunos. O CT norteia a sua ação educativa por princípios que valorizam o esforço, a tenacidade, a superação, o empenho, a responsabilidade e o trabalho em equipa. Este comprometimento equilibrado entre a singularidade e a diversidade, assenta na valorização da solidariedade, no respeito pelo outro, na criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e na diversificação de atividades de caráter científico, cultural e social. Os professores têm uma grande preocupação em proporcionar todas as condições necessárias aos alunos para que atinjam os seus melhores resultados, preparando-os para o ingresso no ensino superior. Tendo em vista a entrega de um serviço de excelência aos 583 alunos matriculados, o CT conta com 50 Docentes e oito Não Docentes.

O CT conta com um Pavilhão constituído por quatro Balneários, dois para o sexo masculino e dois para o sexo feminino, e uma área para a prática das aulas de EF, onde estão marcadas linhas dos campos de futsal, andebol, badminton (três campos), voleibol (três campos) e basquetebol. No espaço exterior há ainda um campo de futebol de cinco, em relva sintética, e um pequeno espaço com uma tabela de basquetebol, que normalmente é utilizado tanto para as aulas de EF, como pelos alunos nos intervalos.

O CT situa-se na cidade da Trofa, cidade criada pela lei nº 83/98, de 14 de Dezembro, composta por oito freguesias numa área total de 71,71 km², situada entre Douro-e-Minho no norte do distrito do Porto, o município da Trofa delimita a sul e a poente com os municípios da Maia e de Vila do Conde, pertencentes à Área Metropolitana do Porto, e a Norte e a Nascente com os concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso, que integram o agrupamento do Vale do Ave. A Trofa foi recentemente distinguida como município amigo do desporto, no dia 10 de setembro de 2021, tendo passado a pertencer a uma rede constituída por mais de 130 municípios partilhando boas práticas, no que respeita às atividades físicas e ao desenvolvimento desportivo.

A Trofa é o palco de alguns dos grandes eventos desportivos da zona norte, como o Trail da Trofa e o Raid BTT, reunindo, anualmente, milhares de pessoas de diferentes partes do país. Para além dos eventos, a Trofa conta atualmente com 30 associações desportivas, onde oferece aos cidadãos trofenses a oportunidade de praticar Futebol, Futsal, Ciclismo, Basquetebol,

Atletismo, Rugby e muitas outras atividades.

No início de setembro, com o início da PES, foram atribuídas 2 turmas a cada um dos EE do Núcleo da PES (NPES). As turmas que me foram atribuídas foram o 8º A e o 10ºA3-B, e, para além disso, fiquei responsável por lecionar, também, as aulas do 1ºano. Esta atribuição permitiu-me abranger todos os ciclos de ensino, dando-me a oportunidade de adquirir um leque mais alargado de competência e experiências.

Passando para a apresentação das turmas, a turma do 8º A era constituída por 23 alunos, 9 do género masculino e 14 do género feminino. Sendo uma turma bastante heterogénea, exigiu alguma atenção na realização do planeamento. Para além disso tinha alunos com algumas particularidades, como um aluno com um pacemaker, requerendo atenções redobradas aquando da prática da atividade física, bem como um aluno bastante tímido, com claras dificuldades ao nível da socialização.

Por sua vez, a Turma do 10º A3-B, que na realidade eram duas turmas distintas que possuíam algumas aulas em comum, era constituída por 29 alunos, 17 do género masculino e 12 do género feminino. A turma A3 era do curso de ciências e tecnologias e a turma B, de Ciências socioeconómicas. O facto de a turma ser numerosa deixou-me, na altura, preocupado, pois tanto o espaço exterior como o pavilhão eram espaços pequenos, e por vezes tinham de ser partilhados com outras turmas. Tudo isso levou a que houvesse uma gestão e criação de estratégias criativas para que todos os alunos tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem e empenho motor.

Para além desta situação, foi possível verificar dois alunos que revelavam alguns comportamentos desviantes, que necessitavam de uma atenção redobrada, de forma a garantir o bom funcionamento da aula.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O NPES é fundamental para o EE, pois visa a partilha de tudo o que é o processo de aprendizagem e formação de um professor, desde as relações, estruturação, e planeamento, até às boas práticas de sala de aula. O NPES era constituído por mim, pelo Eduardo Santos, pelo OC, Professor Rubén Carola, e pela SV, Doutora Cristiana Pereira.

Enquanto EE esta foi praticamente a primeira experiência em contexto real de lecionação, tal como a do meu colega, Eduardo Santos, embora estejamos os dois ligados ao treino, a educação é um mundo completamente diferente.

O Professor Rúben Carola mostrou-se sempre recetivo a novas sugestões e procurou que

estivéssemos sempre fora da nossa zona de conforto, o que nos obrigava a investigar e procurar o conhecimento constante, dando-nos a liberdade necessária para aplicar novos modelos de ensino, novos jogos e mais inovadores, desde que dominássemos e conseguíssemos defender as nossas ideias.

Ao longo dos meses fomos muito bem integrados na comunidade escolar, enquanto núcleo, quer no grupo de EF, quer com os restantes grupos de docentes do colégio. Dentro do CT vivemos um clima de entreajuda onde todos cooperavam para o bom funcionamento da instituição.

Logo nas primeiras semanas de aulas, enquanto NPES, participamos nas reuniões de departamento, reuniões de pais e reuniões intercalares. Estas participações foram fundamentais para a obtenção de um conhecimento mais detalhado e alargado acerca das turmas. Para além das reuniões e das aulas lecionadas, ajudamos a organizar o Dia Europeu do Desporto na Escola, as atividades do Halloween, do São Martinho, e a exposição dedicada a José Saramago.

Enquanto NPES dinamizamos e colaboramos, ao longo do ano, em várias atividades e tarefas que nos foram propostas, desde montar exposições ou desenvolver torneios, até à substituição de professores de outras disciplinas. Desde o primeiro momento foi-nos transmitida a importância da socialização enquanto núcleo com os professores de EF, mas também com os de outras disciplinas. Para tal foi necessário despendir tempo na escola, principalmente na sala dos professores, onde, ao longo do ano, fomos expondo diversas situações e trocando ideias com professores mais experientes, colaborando na elaboração de tarefas para diversas disciplinas.

No contexto da PES, ao longo do ano, o NPES revelou-se fundamental para o crescimento contínuo, o núcleo onde estive inserido sempre funcionou muito bem, onde colaboramos, cooperamos de forma crítica e construtiva acerca do planeamento, das ações e decisões a serem tomadas para um crescimento constante.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

Todo o ano letivo mostrou-se bastante desafiador, principalmente devido à pandemia que afetou e continua a afetar o ensino, especialmente o panorama da EF. De facto, os vários isolamentos que se sucederam nos dois anos transatos, retiraram algumas aprendizagens práticas aos alunos, uma vez que as modalidades acabaram por ser vividas e experienciadas maioritariamente na teoria, sendo possível verificar alguns desses impactos nas idades mais jovens, como verifiquei na turma de 8º ano que me foi atribuída. Nas modalidades de andebol e voleibol verificou-se a ausência de determinados conhecimentos básicos, como por exemplo, os alunos desconheciam que, no andebol, pisar a grande área era falta, e, também, não conseguiam organizar-se quer a nível ofensivo ou defensivo dentro de campo, não tendo noções básicas de posicionamento. Outro impacto verificado foi a nível motivacional, pois os alunos encontravam-se com hábitos e comportamentos sedentários, tendo até, muitos deles, abandonado as suas atividades desportivas extracurriculares.

Posto isto, enquanto professor de EF o meu papel passou por motivar os alunos e criar novos hábitos de vida saudável para serem aplicados no seu quotidiano. Para isso, foi necessário desafiá-los com formas de aprendizagem dinâmicas e diferenciadas.

Dos diversos modelos de ensino que o professor de EF pode e deve utilizar para benefício das aprendizagens dos alunos, o Modelo de Instrução Direta (MID), o Modelo Personalizado para a Instrução (MPI) e do Modelo de Educação Desportiva (MED) foram os mais utilizados, ainda que não tenham sido implementados na íntegra, mas sim utilizadas algumas características que consideramos pertinentes e benéficas para os diferentes contextos.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

O MID, é um modelo autocrático, prescritivo e unidirecional (Rosenshine, 2009). Pereira et al., (2013), afirmam que este modelo confere ao aluno um papel passivo, com reduzida autonomia, perceção de competência e com pouca atribuição de significado às tarefas realizadas na aula.

Por outro lado, o MED é um modelo de instrução desenvolvido para proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem autênticas e significativas na EF (Siedentop et al., 2019).

É baseado nos valores do desporto e pretende transferir para as aulas de EF o ambiente

promovido pelas características do desporto federado. Sidentop (1994) refere seis características a ter em conta: a afiliação, a festividade, o evento culminante, os registos estatísticos, as épocas desportivas e o quadro competitivo. Araújo (2017) salienta que o MED ensina o aluno a adotar estratégias mais implícitas, interativas e menos formais. Neste tipo de modelo, a unidade didática é substituída por uma época desportiva, constituída pelo menos por 20 aulas, resultado da necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino, e com o objetivo de provocar resultados de aprendizagem mais duradouros e significativos nos alunos (Pereira, 2012; Graça & Mesquita, 2007). Os alunos, com a aplicação deste modelo vão, assim, gradualmente assumindo maiores responsabilidades pelas aprendizagens, o desenvolvimento destas competências está associado ao facto de o MED prever a adoção de diferentes papéis/funções, tais como estatístico, treinador, árbitro, etc... desenvolvendo competências ao nível pessoal e social, como a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e a inclusão (Mesquita, 2012).

De acordo com Graça e Mesquita (2015) o MED desenvolve a aprendizagem cooperativa em pequenos grupos heterogéneos e duradouros, de modo a reforçar a identidade de grupo e o sentimento de pertença a um grupo, que trabalha e luta por um objetivo comum. A investigação empírica evidencia o poder que a filiação destes grupos exerce na motivação dos alunos no clima da sala de aula, na participação e empenho nas tarefas, no caminho para atingir os objetivos de grupo, no desenvolvimento da cooperação e liderança e, conseqüentemente, na inclusão dos alunos de menor nível de habilidade (Mesquita, 2012). O MED tende a ajudar os alunos a participar de forma equitativa e justa, desafiando o pensamento.

Já o MPI é utilizado por ser uma metodologia que colmata lacunas como a variabilidade de níveis de aprendizagem e a falta de autonomia da modalidade (Metzler & Colquitt, 2021). Este modelo permite que cada aluno progrida ao seu próprio ritmo com um conjunto de tarefas de aprendizagem já definidas e descritas. Desta feita, o processo de ensino e aprendizagem é adaptado a cada aluno. Enquanto professor, este modelo permitiu-me estar mais focado nos alunos com maiores carências, dedicando mais tempo a quem realmente necessitava, de modo, a que fossem minimizados os riscos e atribuindo *feedbacks* direcionados às limitações de cada aluno.

4.1.2 Planeamento

O planeamento desempenhou um papel fundamental exigindo uma capacidade de adaptação e inovação altamente segmentada, para superar qualquer eventualidade que possa

interferir com o processo de ensino. No entanto ganhou maior relevância com a pandemia instalada a nível mundial, para dar resposta aos desafios da sociedade atual.

Segundo Bento (2003) a planificação e análise do ensino, ampliam a competência didática e metodológica oferecendo segurança na ação. Neste sentido, o professor vivencia as aulas como um ato criativo, sem preocupações associadas à mesma. O planeamento surge, assim, como uma forma de o professor se preparar para usufruir ao máximo as suas práticas com elevada confiança que suporta todo o seu trabalho, nomeadamente nos aspetos relacionados com o conhecimento específico da disciplina ou matéria. De acordo com Bento (2003) e Quina (2009) existem vários tipos de planeamento, como, por exemplo, o plano anual, o planeamento do período, ou o planeamento da unidade didática, fundamentais na preparação de todo o processo de ensino.

Todos os documentos, anteriormente mencionados, devem ser planeados de acordo com os espaços disponíveis, flexíveis de forma a colmatar possíveis imprevistos e apresentar uma sequência lógica e em conformidade com os restantes.

No CT o departamento da EF elaborou alguns documentos estruturantes e relevantes para a ação docente e para a lecionação, dos quais, enquanto o NPES desenvolveu as UD, onde constavam os conteúdos abordados em cada aula, distribuídos de forma lógica para potenciar a evolução progressiva dos alunos, e consideravam as devidas alterações e adaptações ao processo de ensino. Neste ponto, foi essencial reconhecer as limitações e potencialidades dos nossos alunos ao nível afetivo, físico, social e moral, relacionando-os com os conteúdos programáticos específicos da modalidade.

Planeamento Anual

De acordo com Moreira (2008) o planeamento anual é o primeiro passo para a preparação e planeamento do ensino. Este plano define tarefas predominantes, como os objetivos anuais, de acordo com os objetivos do programa e a distribuição das aulas pela matéria. Dos planeamentos realizados este foi o mais generalizado, relacionando os conteúdos do programa com o contexto das turmas e escola, potenciando o seu cumprimento.

Apesar de fundamental este planeamento foi o menos pormenorizado, pois é apenas uma previsão que permite um maior auxílio na construção dos planos das UD e dos próprios planos de aula, dando a liberdade de reajustamentos. Ainda assim, toda a sua realização requer bastante análise e reflexão estratégica (Bento, 2003).

Em contexto prático o plano anual do CT foi realizado em conformidade com o calendário

escolar, sendo dividido em três períodos, com a indicação do respetivo número de aulas e modalidades a serem lecionadas nos diferentes ciclos de ensino. Nele constava a duração das aulas, que alterava consoante o ciclo de ensino, sendo que o 2º e 3º ciclo realizavam duas aulas semanais de 60 min cada, enquanto o secundário realizava uma aula semanal com duração de 120 minutos.

Foi nesta fase laborado o *roulement*, onde constava a organização de todo o grupo de EF relativamente aos espaços disponíveis por semana.

Planeamento por período

O planeamento por período deve ser flexível para ser ajustado, retificado e adaptado. Deve ser estruturado o número de aulas por unidade didática, a respetiva calendarização das aulas e ainda a atualização de alguns dos objetivos ou conteúdos (Quina, 2009).

Este documento foi utilizado semanalmente, pois continha informação como a data da aula, o número da aula e da UD, a modalidade e o espaço em que se iria desenvolver. Foi possível inserir logo o espaço da aula, visto que o *roulement* contemplava essa informação e foi realizado para o ano letivo completo.

No planeamento optamos por alternar as modalidades durante as diferentes semanas, evitando a monotonia e aumentando o empenho dos alunos. A rotatividade dos espaços facilitou esta abordagem, visto alterarem-se todas as semanas. Outro fator de extrema importância era o facto de existir pelo menos uma modalidade coletiva e individual em cada período. O grupo de EF do CT definiu as seguintes modalidades a abordar por período: oito aulas para Futsal, oito para Andebol, cinco para Badminton, três para Patinagem, duas para aptidão física e duas de atividades letivas/conhecimentos, para o primeiro período do 3º ciclo. Por sua vez, para o secundário foram definidas as seguintes aulas: oito para Futsal, oito para Andebol, seis para Badminton, quatro de aptidão física e duas de Atividades letivas/conhecimentos, perfazendo um total de 28 aulas. As atividades letivas eram aulas extra dedicadas a possíveis atividades dinamizadas pelo CT.

Para o segundo período foram atribuídas para 2º, 3º ciclo e secundário 10 aulas de voleibol, oito aulas de Ginástica, seis aulas de atletismo e duas de atividades letivas, num total de 26 aulas.

Por último, o terceiro período foi composto por um total de 18 aulas, no qual para o 2º e 3º ciclo foram lecionadas oito aulas de Basquetebol, quatro de Dança e quatro de aptidão física e duas de atividades letivas. Para o secundário foram lecionadas oito aulas de Basquetebol, cinco

de Dança, três de aptidão física e duas de atividades letivas.

No 1º período, foi possível aproveitar os dois espaços, visto que na maioria das semanas o tempo permitiu a utilização do espaço exterior. Já no início do segundo período, a distribuição dos espaços teve de ser adaptada devida à utilização do espaço interior por dois professores, uma vez que as modalidades a abordar seriam a ginástica, o voleibol e o atletismo. De acordo com o *roulement*, a turma que estivesse destinada ao interior ficava com o campo para lecionar voleibol ou atletismo. A outra turma, cujo espaço era o exterior, quando as condições climatéricas não eram favoráveis ou se necessitassem de lecionar ginástica, utilizavam a lateral do pavilhão, uma zona livre com espaço suficiente para a realização da modalidade.

Em suma, a distribuição das modalidades por período, poderiam sofrer algumas alterações, principalmente devido ao elevado número de modalidades, do meu ponto de vista seria benéfico ter apenas uma modalidade coletiva e individual, o que resultaria em UD com mais aulas e facilitaria a aplicação de modelos de ensino centrados no aluno, e com o tempo necessário para a lecionação aprofundada dos conteúdos.

Planeamento de Unidade didática

No planeamento das UD os conteúdos foram distribuídos do mais simples para o complexo, onde constaram etapas de ensino e aprendizagem de modo a constituir as unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico para os professores e para os alunos (Bento, 2003).

A construção de cada uma das UD revelou-se fundamental na orientação do processo de ensino. A base da sua construção (UD modelo) foi realizada antes da primeira aula da modalidade, e ajustada de acordo com a observação inicial do nível da turma. O planeamento realizado ia de encontro às reais necessidades dos alunos, tendo em consideração a observação realizada, onde estavam contemplados e distribuídos os conteúdos pelo número de aulas existentes em cada UD. Foi, assim, construído um quadro que possuía os conteúdos a abordar, objetivos gerais, objetivos específicos, função didática e organização didática planeados por aula. Os objetivos gerais abordavam o que os alunos deveriam ser capazes de realizar no final da UD, os objetivos específicos referiam os pontos importantes que o aluno tinha de adquirir aula a aula, e, por fim, a função didática orientava uma sequência lógica de aquisição dos conhecimentos. Foram sempre seguidas as orientações do PNEF, as respetivas Aprendizagens Essenciais e as diretrizes do CT, tendo sido adotada a grelha proposta por Vickers (1990) para cada uma das modalidades a abordar e para cada turma em concreto.

Uma das principais dificuldades inicialmente sentidas na elaboração das UD passou pela correta organização dos conteúdos, dada a sua elevada quantidade. No entanto, para facilitar essa organização, procedeu-se à construção de uma grelha de conteúdos onde era apresentada toda a distribuição detalhada por aula, aliada à grelha de Vickers que, por ser mais visual e direta, demonstrou ser mais prática na verificação da sequência dos conteúdos. É importante referir que o planeamento foi sofrendo alterações e adaptações de acordo com a reflexão realizadas acerca das aulas que iam sendo lecionadas, e readaptado se necessário.

Planeamento de aula

O planeamento de aula contemplou os conteúdos, os pressupostos dos alunos e todas as condições de ensino, tal como as informações recolhidas de outros planeamentos e dos planos de aula anteriores. Assim, para a preparação da aula era necessária uma precisão dos objetivos já estipulados no plano da UD, planeada também a parte metodológica e temporal referente à aula (Bento, 2003).

No início da PES foi elaborado um plano de aula modelo, que foi utilizado ao longo do ano letivo, tendo sido reajustado sempre que surgiu essa necessidade. O modelo adotado foi o tripartido, indicado por Quina (2009), que divide o plano de aula em três momentos: parte inicial, parte fundamental e parte final. No cabeçalho estavam colocadas as informações gerais acerca do plano, do qual constava o número da aula, o respetivo número da UD, a sua data, duração efetiva, turma, material, local, função didática e o sumário.

O restante plano dividiu-se em seis colunas (parte da aula; tempo do exercício; conteúdos; os objetivos específicos; os exercícios e a organização didático-metodológica/ esquema e os critérios de êxito e as palavras-chave). Após aplicação do plano realizado, e ainda em aula, era elaborada a reflexão referente à própria aula no mesmo documento. Esta estratégia ajudou a refletir melhor sobre o processo e analisar as aulas anteriores de forma mais eficaz, apresentando no mesmo documento as respostas para potenciais dúvidas. A reflexão sobre a prática foi fundamental para prever futuros problemas e facilmente obter uma solução adequada. É fundamental que os professores reflitam acerca da sua prática com o intuito de modificá-la, melhorá-la não só em seu benefício, mas de todos que compõem a comunidade escolar (Fontana, M. J., & Fávero, A. A., 2013).

A elaboração do plano de aula foi importante, mas a capacidade de adaptar, modificar e resolver problemas foi fundamental. O plano de aula não deve ser completamente rígido, mas sim

flexível, para que exista a possibilidade de o readaptar, se o momento assim o exigir, para responder às necessidades dos alunos, para que todos consigam desenvolver aprendizagens significativas. A flexibilidade do plano de aula torna-se fundamental para o contexto da aula de EF, principalmente devido à sua componente motora, no qual basta uma lesão no desenrolar da aula para que seja necessário reestruturar as equipas, por exemplo. Ao longo do ano, estas adaptações aconteceram inúmeras vezes, em que existiu a necessidade de readaptar exercícios do plano de aula, quando não estavam a funcionar como perspetivado.

4.1.3 Realização

Esta jornada foi iniciada com grande motivação, em paralelo com inúmeros receios, no entanto, com objetivos bem definidos. Queria inculcar a todos os meus alunos o gosto que me move pelo desporto, e ajudá-los a desenvolver hábitos e rotinas para uma vida longa e saudável.

Para me tornar capaz de inculcar estes valores aos alunos foi necessário desenvolver um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica, como a instrução dos conteúdos, a gestão e organização da sessão, o clima e a disciplina na aula, para me auxiliar como professor no cumprimento de tarefas de um modo mais eficiente.

Após o planeamento, chegou o momento de passar da teoria à prática, de estabelecer o primeiro contacto direto com os alunos, e portanto, chegou o momento de encarar as dificuldades sentidas ao longo da PES. Para Rolim (2013), é nesta fase que se coloca à prova tanto as capacidades de gestão e a organização da aula, como a capacidade do professor em desenvolver um ambiente positivo, assim como o desenvolvimento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Siedentop (2008), são quatro os princípios fundamentais a seguir para uma intervenção pedagógica com sucesso: a instrução, a gestão, o clima e a disciplina. A Instrução é parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois tem a capacidade de impactar diretamente a forma como os alunos compreendem e obtêm a informação e, conseqüentemente, como influencia a forma como realizam as tarefas pretendidas (Graça & Mesquita, 2006). Segundo Rosado e Mesquita (2011), a instrução é fundamental nos aspetos didático-metodológicos para a realização de tarefas estejam suportadas pelo conhecimento. A instrução verbal inicial, foi realizada ao aluno, de modo que este compreende-se a tarefa que lhe está a ser atribuída. A transmissão foi realizada numa linguagem simples e direta para facilitar a sua compreensão. A quantidade de informação emitida foi bem gerida, breve e precisa para não

potenciar a sobrecarga informativa, o mesmo realizei em ambas as turmas. Para além da componente verbal, muitas vezes é necessário recorrer à demonstração da tarefa para a turma, ou individualmente, e reajustar a linguagem utilizada, pois de acordo com a minha experiência, a abordagem a um aluno de 8º ano era, muitas vezes, totalmente diferente de abordar um aluno do 12º ano. É necessário ajustar sempre a comunicação (desde linguagem, vocabulário, tom e expressões) de acordo com a heterogeneidade dos alunos, seja pela diferença de idades ou nível de maturidade em que se encontram, pois, a compreensão e receção da mensagem poderá ser distinta. É aqui que o feedback ganha a sua devida importância. A partir do momento em que a comunicação entre professor e aluno é fluída e direcionada corretamente, a emissão de feedback é adequada.

De acordo com Arends (2008) quando um professor quer dar um feedback aos seus alunos deve ter em conta alguns princípios, nomeadamente:

- a) Proporcionar feedback o mais rapidamente possível;
- b) Proporcionar feedback específico;
- c) Adaptar o feedback ao nível de desenvolvimento do aluno, onde deve ser cuidadoso.

Desta feita, Ramalho et al. (2020) mencionam que o feedback é um dos fatores que regula a avaliação formativa, merecendo um especial destaque por parte dos professores aquando da construção da relação com os seus alunos. Sem dúvida que esta preocupação ao longo do ano em aplicar este conceito me permitiu criar relações interpessoais, podendo determinar a forma como o aluno encara a responsabilidade no seu dia a dia escolar.

Por sua vez, a gestão relaciona-se diretamente com a criação de hábitos e rotinas que despertam nos alunos elevados níveis de envolvimento com a matéria de ensino, através da gestão das diferentes situações de aprendizagem, de organização, transição ou comportamento dos alunos. Faz parte da competência do professor proporcionar aulas aos alunos com um elevado nível de exercitação e empenho motor, tal como o cumprimento de regras para garantir o controlo dos acontecimentos na sala de aula, de modo a manter um fluxo e ritmo de aula elevados para potenciar a motivação e empenho de todos os alunos (Sarmiento, 2004). Tornou-se fundamental definir estratégias para otimização do tempo de aula, principalmente nas transições dos exercícios, para rentabilizar o tempo útil. Nos primeiros meses de lecionação a gestão era algo que estava presente no planeamento, na duração dos exercícios e na real forma como estes se desenrolavam.

Indo de encontro ao defendido por Sarmiento (2004), foi desenvolvida uma rotina de preparação da aula. Passei a desenvolver o hábito de organizar, e quando possível, montar todo o material necessário para a aula. Adotei a estratégia de, à medida que os alunos iam chegando,

colocava a questão “Está a faltar alguém?”, de forma a permitir compreender com quantos alunos contava para a aula, e se seria necessário criar adaptações ao plano de aula, para além de que me permitia registar a assiduidade dos alunos.

Relativamente aos modelos aplicados na PES numa primeira fase foi adotado o MID, por ser um modelo centrado no professor, permitiu que tivesse um maior controlo da turma e elevados índices de densidade motora, na medida em que, o professor controla e determina tudo na aula, inclusive o padrão motor e o envolvimento dos alunos. Assim, optei por adotar este modelo pela sensação de segurança e controlo da aula.

Já o MED surgiu nas aulas de voleibol e nos jogos coletivos (Futsal, basquetebol e Andebol), uma vez que considerei ser uma metodologia viável para uma boa gestão e instrução das aulas. Quando implementado, principalmente a componente da competição através da criação de torneios, é visível um clima positivo onde os alunos estão mais motivados e se esforçam para vencer e se superar. No entanto, com este modelo de ensino pretendia-se evoluir e, passo a passo, atribuir mais responsabilidades aos alunos, de modo a incentivar uma experiência inovadora e de muita aprendizagem, o espírito de equipa, a união e a partilha.

Posto tudo isto, nas modalidades coletivas foram implementadas competições, como o campeonato e a taça, geridos pelos alunos de forma a promover e incentivar a responsabilidade individual e em grupo. Com a realização destas competições procurei desenvolver o espírito de equipa, a cooperação, a diversificação de papéis para enriquecer todo o processo de ensino.

Visto que no CT não existem UD com mais de 10 aulas, o que as torna bastante curtas para a quantidade de conteúdos a serem lecionados, tornou-se difícil aplicar um modelo na sua íntegra, como por exemplo o MED. Este modelo recomenda que as épocas desportivas sejam de, pelo menos 20 aulas, para que as aprendizagens sejam autênticas e significativas (Mesquita et al., 2005), algo que não se aproxima da realidade vivenciada.

Para as aulas de ginástica optei por utilizar o medo MPI, em que uma das estratégias foi afixar na parede do pavilhão os elementos gímnicos que estão contemplados nas aprendizagens essenciais, e o modo correto para a sua realização e das respetivas ajudas. Desta forma, à medida que o aluno concluía uma tarefa de acordo com os critérios podia prosseguir para a próxima com a permissão do professor. Esta estratégia foi utilizada para ambas as turmas, com a exceção das ajudas, que foram realizadas somente pelo professor na turma do 8º ano, devido ao nível inicial em que a turma se encontrava. Também procurei dedicar mais tempo com alunos que demonstravam maiores dificuldades evitando colocar em causa a sua integridade física. Os alunos que se encontravam mais avançados podiam e deviam ajudar os colegas de turma.

Ao nível do planeamento, com a elaboração do plano de aula, já tinha o conhecimento

do espaço em que a aula se iria desenrolar: pavilhão, auditório ou exterior, o que me permitia planejar a utilização de forma racional e estratégica do espaço disponível para a prática. Ainda assim, em algumas circunstâncias, devido ao clima ou outros fatores externos, tornou-se necessário dividir o espaço o que, conseqüentemente, resultou em adaptações do plano de aula, quer pelo espaço disponível, quer pelos exercícios que poderiam ser realizados. Quando tal acontecia, uma das estratégias utilizadas passou pela atribuição de tarefas alternativas ou a realização de exercícios com maior autonomia, relacionados com a modalidade ou a melhoria da aptidão física.

Do ponto de vista da disciplina, Oliveira (2001) acredita que é a capacidade de o professor lidar com incidentes da sua aula, ao nível do controlo de turma. Posto isto, decidi, numa fase inicial, adotar uma postura mais autoritária, onde procurei que não fosse completamente exagerada, brincando com os alunos em alguns momentos antes da aula, mas logo que iniciava, mantinha uma postura mais séria de início ao fim. O objetivo passou por transmitir a mensagem de que ao longo da aula é necessário que exista empenho, compromisso, e respeito pelas regras e pelo professor, e quando existisse espaço para brincar, também o sabia fazer e estaria mais próximo dos alunos. Há medida que fui verificando que os alunos me viam com autoridade e respeito procurei libertar e criar um ambiente mais descontraído, estratégia que se mostrou bastante eficaz para a turma de 10º ano.

Para Aranha (2004) o clima é a associação de comportamentos com as destrezas técnicas de ensino utilizadas pelo professor para proporcionar um clima educacional positivo e agradável. Para que tal aconteça é fundamental desenvolver uma boa relação entre alunos e professor e vice-versa. Neste ponto de vista, as duas turmas estavam em níveis distintos, em que o 10º ano demonstrava um nível de maturidade cada vez mais desenvolvido, e o 8º ano, na sua grande maioria, ainda em processo de crescimento e evolução, demonstravam alguns comportamentos desviantes ao longo das aulas.

Algo que considero ser fundamental para o bom funcionamento das aulas de EF, e que foi comum às duas turmas que acompanhei, é a ausência de tempos mortos. Ao longo das aulas, consegui que os alunos estivessem sempre em empenhamento motor. Mesmo tendo algum aluno fora da tarefa principal, arranjei sempre uma forma de o colocar a trabalhar, nomeadamente através do desenvolvimento de outras funções como árbitro ou marcador, o que, sem dúvida, ajudou na organização e na manutenção de um clima positivo de aula, onde todos se sentiam importantes.

Durante o ano letivo foram abordadas diversas modalidades, o que foi bastante desafiante e positivo, porque me obrigou a investigar para desenvolver um conjunto de competências e de

conhecimento alargado. Assim, senti a necessidade de me preparar antecipadamente para todas as UD, para que fosse capaz de dominar os conteúdos. Como era expectável as turmas apresentaram diferentes níveis de desempenho, sendo fundamental o domínio do conhecimento para ser capaz de atribuir variantes mais simples ou mais complexas de acordo com o nível dos alunos para que todos possam evoluir e se sentir motivados na tarefa, mas também na deteção de erros, e tornar-me capaz de encontrar estratégias para os superar.

4.1.4 Avaliação

Todo o processo avaliativo exige uma enorme responsabilidade, pelo que é fundamental que exista justiça, quer para os alunos, quer pelo trabalho que é desenvolvido. Para Ferreira (2007), existem três dimensões para categorizar a avaliação, sendo elas a diagnóstica, a formativa e a sumativa, que, apesar de distintas e aplicadas em momentos diferentes, complementam-se..

Posto isto, ao longo do ano letivo foram surgindo diversas avaliações, nas quais, enquanto NPES houve sempre um papel ativo, juntamente com o OC, onde a minha opinião era relevante na tomada de decisão final. Os critérios e os instrumentos da avaliação já estavam pré-definidos pelo CT, onde nos foi atribuído um documento que continha todas as modalidades e os conteúdos a ser avaliados.

Por fim, é de salientar que alguns alunos, por não estarem aptos fisicamente para realizar as aulas de EF, comprovado por atestado médico, tiveram de realizar como avaliação um conjunto de trabalhos que, através de uma grelha alternativa, nos permitiu atribuir uma classificação final que fosse justa, dada as circunstâncias.

Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica ajuda a tomar decisões acerca da seleção e da orientação daquilo que serão as aulas da unidade didática, devendo ser realizada em momentos específicos (Pinto, 2016) tal como no início de um novo ciclo de aprendizagem (Quina, 2009), onde domina a observação ao nível de prestação inicial dos alunos. Na PES, a mesma foi realizada na primeira aula de cada unidade didática, tendo como principal objetivo a análise global do desempenho da turma, dos conhecimentos e da aplicação das regras dos jogos.

NA sua concretização foram sentidas algumas dificuldades, que surgem da natural falta de experiência ou até mesmo devido às circunstâncias atuais, tal como a dificuldade no

reconhecimento de alguns alunos, devido à obrigatoriedade da utilização das máscaras. Outra dificuldade sentida prendeu-se com a conciliação do tempo disponível para realizar a avaliação diagnóstica e os conteúdos a serem analisados.

Até à data, com as diversas vivências em todas as modalidades, alguns destes pontos foram desvanecendo, muito pelo facto de irmos conhecendo os alunos, o que torna a sua identificação mais simples, e pelo aumento da experiência na análise e percepção dos comportamentos ao longo da aula, colocadas nas respectivas reflexões. Assim, tornou-se mais simples identificar os diversos níveis de aprendizagem presentes em cada turma, permitindo uma percepção geral e identificando as possíveis estratégias a implementar, após o diagnóstico.

Avaliação Formativa

Segundo Araújo & Diniz (2017) este tipo de avaliação transmite informações acerca das aprendizagens, apresentando o ponto de situação atual, acerca do patamar em que se encontram, e onde precisam de chegar. Permite, também, identificar as principais dificuldades dos alunos, de modo a trabalhá-las de forma mais eficiente, para melhorar todo o seu desempenho.

No decorrer da PES esta avaliação foi abordada sempre numa perspetiva informal, em que eram transmitidos *feedbacks* verbais aos alunos acerca das suas necessidades e as informações que continham, eram sempre com intuito de melhorar a prestação dos alunos e de os focar nos objetivos pretendidos.

Em suma, a avaliação formativa permitiu compreender o que poderia ser melhorado no processo de ensino e aprendizagem, e ajudou-me a refletir e realizar os ajustes necessários para o desenvolvimento de novas estratégias de lecionação.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é uma ferramenta que permite comparar os resultados iniciais com os finais, comprovando, assim, a eficiência do programa (Pinto, 2016), na medida em que reflete acerca do que ocorreu na UD, obtendo indicadores relativos ao desenvolvimento do aluno e do seu trabalho realizado (Aranha, 2004).

De acordo com Mendes et al. (2012) a avaliação sumativa é realizada num único momento permitindo verificar se o processo de ensino de aprendizagem foi o mais indicado e se originou o nível de sucesso que se desejava.

Perante tudo isto, ao longo do ano letivo, foi possível verificar uma mudança de comportamento dos alunos nas aulas de avaliação sumativa, na medida em que estes encararam estes momentos como a realização de um teste, e não como o culminar da UD. Nessa avaliação eram mensurados os conteúdos programáticos dos domínios psicomotores (em 70%), subdivididos em quatro níveis: nível 0- não executa, nível 1- executa mal; nível 2- executa de forma satisfatória e, por fim, nível 3- executa corretamente; e os conhecimentos do domínio cognitivo (os restantes 30%) avaliando-se, à semelhança do psicomotor em 4 níveis também: nível 0- não revela; nível 1- revela raramente; nível 2- revela com alguma frequência e nível 3- revela frequentemente, originando, assim, a nota final para cada aluno.

Relativamente às dificuldades, a mesma foi sentida inicialmente, por falta de experiência e dado ser um campo a explorar completamente novo, não tendo a destreza nem rapidez em decifrar o tipo de avaliação mais acertada aquando da realização. Uma das estratégias adotadas foi a realização da avaliação nas duas últimas aulas da UD, o objetivo foi avaliar ao longo das diferentes aulas, para que no dia da avaliação sumativa seja apenas um confirmar daquilo que tem vindo a ser o desempenho do aluno ao longo de todas as aulas.

Autoavaliação

A autoavaliação era um momento de introspeção do aluno, onde lhe era dada a oportunidade de refletir acerca das suas atitudes e o seu processo de aprendizagem, avaliando a sua responsabilidade e cooperação nas aulas, bem como a sua prestação nas atividades físicas, aptidão física e conhecimentos, identificando pontos fortes e fragilidades. A ficha de autoavaliação foi definida pelo CT e nela os alunos tinham de classificar de 1 a 5 (onde 1 era fraco e 5 excelente) o seu desempenho nas áreas acima referidas, de forma justificada e descritiva do porquê dessa autoavaliação.

Esta avaliação revelou-se uma ferramenta fundamental para a reflexão dos alunos sobre a sua prática e tornou-se essencial, enquanto professor, para percebermos o que os alunos pensavam acerca da sua atuação ao longo do período, e se as suas perceções iam de encontro com as do professor.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

De acordo com o que está predefinido no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, o docente deve perspetivar 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. Assim é fundamental a cooperação dos intervenientes no processo de ensino, de modo a fomentar relações de respeito entre docentes, encarregados de educação e não docentes.

Ao longo do ano foram realizadas diversas atividades, onde os alunos vivenciaram momentos inesquecíveis, que lhes permitiu saírem da rotina do CT e, ao mesmo tempo, proporcionar momentos de aprendizagem nas mais variadas disciplinas.

Atividade do Dia Europeu do Desporto na Escola

O núcleo de EF comprometeu-se com a organização de uma atividade a ser desenvolvida na hora de almoço. O intuito desta atividade era celebrar o desporto e proporcionar no meio escolar um ambiente diferente e de festa. Para esta atividade, enquanto núcleo, procedeu-se à organização dos torneios, criação e divulgação do cartaz pelo CT. Este torneio decorreu no dia 25 de setembro, tendo sido segmentado nas seguintes vertentes: para os alunos do 2º e 3º ciclo, apostou-se modalidade de Futsal, enquanto que para os alunos do ensino secundário, a modalidade eleita foi o voleibol, com a realização de jogos de 2vs2.

Exposição de José Saramago

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa foi criada uma exposição em homenagem a José Saramago. Enquanto integrante do NPES, ajudei na construção da exposição, transportando os materiais e lonas para a receção do colégio. De modo a preparar o expositor colocou-se tecido branco a cobrir toda a área para, *à posteriori*, serem afixados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Halloween

Devido à situação pandémica não foi realizado nenhum evento marcante para celebrar o Halloween, no entanto, a escola procedeu à sua normal decoração para a festividade, onde auxiliei

na decoração da entrada do colégio com a temática pretendida e apoiei na exposição dos trabalhos realizados pelos alunos do colégio.

São Martinho

O dia de S. Martinho foi celebrado no dia 11 de novembro de 2021 pelo 1º ciclo, para o qual preparei uma coreografia e ajudei nos preparativos e criação da fogueira, criando, assim, um maior dinamismo e interação.

Natal

Relativamente à semana de interrupção letiva para as férias de Natal, disponibilizei-me nos dias 20 e 21 para a realização de atividades desportivas com os alunos do 1º ciclo. Optei por, no primeiro dia, realizar um circuito com estações de saltos, equilíbrios, rastejar e rebolar de modo a diversificar e desenvolver algumas competências motoras básicas. No segundo dia abordei alguns jogos tradicionais como o lencinho.

Aulas ao 1º Ciclo

Desde o início do ano que o NPES do CT lecionou as aulas das turmas do 1º e do 4º ano conciliadas com a disciplina de projetos de intervenção I e II, nas quais apliquei, juntamente com outro colega do NPES, a metodologia *Skill4Genius*. Esta experiência revelou-se bastante desafiante e fez-me crescer enquanto profissional, na medida em que me atribuiu um conjunto de competências que poderei desenvolver e aplicar no futuro.

Aulas de substituição

Tendo plena consciência que o trabalho em equipa é algo fundamental, não podia deixar de ajudar os meus colegas de profissão que, devido à pandemia, ficaram em isolamento profilático. A colaboração de todos foi fundamental para colmatar essas ausências e não prejudicar os alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Evento Anual – Torneio de Voleibol

O torneio de voleibol, foi realizado no final do segundo período, no último dia de aulas, para os alunos do 2º, 3º ciclo e secundário. O evento realizou-se ao longo de todo o dia, tendo o segundo e terceiro ciclo jogado da parte da manhã, e encerrou com o secundário na parte da tarde. O torneio foi realizado na modalidade de voleibol, por ter sido, uma modalidade realizada ao longo do segundo período.

Seminário

O seminário é um momento importante na PES, que careceu de enorme dedicação, desde logo a sua preparação. Foram elaborados e distribuídos, diversos convites por professores e alunos do CT e da UMAIA, e ainda um certificado de participação.

A atividade foi desenvolvida para apresentar à comunidade escolar o projeto realizado no primeiro ciclo, *Skills4Genius*, realizado no dia 13 de maio. Este demonstrou todas as fases do projeto, assim como algumas atividades desenvolvidas em sala de aula ao longo do ano, e ainda contou com a presença especial da professora Sara Santos, que não só nos orientou na cadeira de projetos de intervenção como é a grande embaixadora deste projeto.

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

A escola é um local onde se adquire um conhecimento muito maior, do que aquele que é transmitido na sala de aula, onde se aprende a ler e a escrever. Nos dias de hoje, o professor tem um papel de elevada responsabilidade pela possibilidade de transmitir e ensinar os conteúdos programáticos previstos no programa nacional, e ainda transmitir e desenvolver, junto dos alunos, um conjunto de competência que lhes permitam ser futuros cidadãos conscientes, responsáveis e cumpridores, pois grande parte dos alunos despende parte do seu tempo na escola (muitas vezes, mais tempo que com a própria família). Embora todos os professores desempenhem um papel fundamental, enquanto docentes e profissionais da área do exercício físico, temos condições de transmitir a todos os alunos o espírito de grupo, uma competência que é muito trabalhada nas atividades coletivas, e apelar ao cumprimento das regras de cada modalidade.

Posto isto, esta experiência ajudou-me a compreender melhor o peso da responsabilidade de um professor, obrigou-me a desenvolver estratégias para impactar de forma positiva os alunos,

tendo a consciência de que não é possível que aconteça apenas no tempo de aula, mas sim a todos os momentos, desde que o aluno entra no recinto escolar até que saia. Tendo a percepção desta responsabilidade procurei, em todos os momentos, ser um exemplo para os alunos.

5.3 Socialização profissional e institucional

Com o início da PES, um dos primeiros passos passou pela integração na comunidade escolar. Desde o primeiro dia que a recepção foi muito boa, quer do ponto de vista institucional, quer profissional. Todos os intervenientes do CT se mostraram disponíveis, desde a direção pedagógica da escola, aos professores, funcionários, alunos e até mesmo encarregados de educação.

Assim, com a abertura demonstrada pelo CT para que tudo corresse bem, foi fundamental que, enquanto integrante do núcleo da PES, contribuísse para que esta socialização fosse positiva. Procurei ao longo do ano ter um papel ativo na comunidade escolar, participando em várias atividades desportivas, ajudando na preparação de eventos, tal como já mencionado, bem como na participação em reuniões de conselho de turma, reuniões com Encarregados de Educação, Intercalares e de final de período, mas também reuniões gerais de professores e do grupo de EF.

Assim, enquanto núcleo da PES, fomos imprescindível o sucesso nas atividades organizadas. Tal só foi possível pela adesão e participação da comunidade escolar que foi, sem dúvida, influenciado pelo espírito ativo que alunos e professores demonstravam, incentivando, desta forma, para a continuidade e abertura de organização de atividades, sempre com um feedback positivo.

Por último, o OC teve um papel fundamental ao longo do ano. Este foi uma referência que me ajudou, em todos os momentos, a chegar ao sucesso na PES, para além de que acompanhou, corrigiu e me fez refletir, sempre com vista à evolução da minha prática profissional. Ao longo de toda esta experiência foram transmitidas inúmeras aprendizagens, exemplos, testemunhos, mas principalmente a transmissão de valores que tornou toda a experiência num pilar fundamental para aquilo que será a minha futura carreira enquanto professor de EF.

5.4 A Componente ético-profissional

O professor tem um papel fundamental na transmissão da responsabilidade, da consciencialização e de normas e valores para os alunos, deve procurar desenvolver um conjunto

de competências que lhes proporcione uma inclusão positiva na sociedade (Resende & Lima, 2016). Posto isto, reforço a importância do papel do professor, não só como formador, mas como educador e transmissor de valores para os alunos. Assim, ao longo do ano letivo procurei que os alunos aprendessem comigo, não só as componentes específicas das modalidades lecionadas na EF, como também valores éticos e morais, através do diálogo e das minhas experiências e ações enquanto docente.

O ano da PES foi bastante enriquecedor por toda a experiência e aprendizagem que proporcionou, por todo o crescimento profissional e por toda a responsabilidade, autonomia e compromisso transmitido. Aliado a tudo isso, procurei estabelecer uma forte ligação com as turmas para conseguir atingir os objetivos idealizados, e não apenas os programáticos. Para tal, foi fundamental ter a consciência de que cada aluno era diferente, com características e gostos distintos, e era isso que os tornava únicos, sendo fundamental que o ensino seja baseado e direcionado para conseguir abranger a maior diversidade de alunos possível. No contexto educativo, a EF tem um papel ainda mais importante, visto que se trabalha com o corpo, e é natural que existam diferenças de apetência física, e por isso o papel enquanto professor, é o de incluir todos na aula e não permitir que os alunos se sintam frustrados e incapazes.

Por fim, estou plenamente consciente das responsabilidades que alicerçam a profissão, e comprometo-me a esforçar-me por manter um comportamento exemplar, à semelhança do que fiz ao longo da PES, para que os alunos possam ser liderados pelo exemplo.

6. Desenvolvimento profissional

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

De acordo com Casanova (2016), a formação contínua de professores é valorizada e constitui, na comunidade escolar e na sociedade atual, um papel bastante importante. É uma profissão que obriga a uma formação constante, para que cada professor se mantenha atualizado e ofereça o melhor ensino e aprendizagem aos alunos, adequado àquelas que são as suas características e realidades. É fundamental que o professor acompanhe aquela que é a evolução natural da realidade do mundo em geral para que os objetivos escolares possam ser atingidos.

Ao longo do ano letivo, como já referido, tive o privilégio de desenvolver o “*Skill4Genius*” nas turmas do primeiro ciclo, que se enquadra nesta realidade. Este projeto para além de bastante inovador, trouxe consigo uma bagagem enorme de crescimento pessoal e profissional, por todas as competências que fui desenvolvendo ao longo do ano, como a inovação, o pensamento criativo, a adaptabilidade e, acima de tudo, a resolução de problemas, não só para os alunos, mas como também para os professores. Foi, sem dúvida, uma mais-valia para a minha PES e para os alunos do 1º ciclo do CT, desde a criação de materiais à inovação em jogos que já existem, tudo isto desperta e motiva os alunos para as aulas de EF, onde ficou provado que com pouco se faz muito, desde que exista vontade.

Com o decorrer do ano, enquanto núcleo foi proposto um conjunto de atividades formativas, que me enriqueceram e contribuíram para o meu crescimento profissional, como a do *Mass Training* do INEM, cujo objetivo foi fornecer formação sobre o suporte básico de vida, através da sensibilização da importância que cada um de nós tem na sociedade, e da importância que estes procedimentos têm para salvar vidas. Esta formação é fundamental para professores de EF e para aquela que a minha atividade profissional atual, *personal trainer*.

Este foi um ano muito trabalhoso, mas ao mesmo tempo proveitoso e enriquecedor para mim. Foi um ano que colocou à prova as minhas capacidades de organização, visto que sou trabalhador-estudante. Para além do pouco tempo disponível, esta experiência ajudou-me a ser mais objetivo na realização das minhas tarefas, a definir prioridades e a criar uma rotina de trabalho que me ajudasse a ser eficiente nas poucas horas que tinha disponível.

Para ser um bom professor, é necessário estar sustentado de conhecimento e domínio do mesmo, bem como de ferramentas que auxiliem toda a planificação. Por exemplo algumas das dificuldades sentidas ao longo da PES estão relacionadas com esses tópicos, como a falta de domínio de alguns aspetos técnico-táticos das modalidades de badminton e ginástica, que careciam de maior disponibilidade de treino e preparação prática, outro aspeto relacionou-se com

a falta de experiência/formação em manusear o *Excel*, uma ferramenta bastante utilizada ao longo de todo o ano, em que teria sido benéfica uma formação intensiva. Sendo assim, este é um ponto que considero cada vez mais importante, a constante pesquisa e procura pela informação é fundamental para gerar momentos de ensino e aprendizagem ricos para os alunos.

O mundo está em constante evolução, o que leva a uma evolução do conhecimento, e é fundamental que enquanto professor acompanhe esta mudança de modo a estar preparado e munido de conhecimento para enfrentar quaisquer dificuldades futuras.

7. Reflexões finais

No âmbito da PES realizada no CT, no ano letivo de 2021/2022, que teve início no dia um de setembro de 2021, tive o privilégio de aplicar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da minha licenciatura e mestrado num contexto de prática real, algo ambicionado e traçado nos objetivos iniciais.

Este contexto foi fundamental para o meu crescimento enquanto professor, pois tive a oportunidade de liderar e fazer parte da vida de tantas crianças e adolescentes e impactar a sua vida. Foi neste contexto que tive a oportunidade de educar, ensinar não só conteúdos, mas acima de tudo valores como a responsabilidade, a autonomia, a adaptabilidade, para que os alunos não dominem apenas os conteúdos específicos da EF, mas que sejam futuros bons cidadãos.

A PES foi constituída por diversos momentos ricos, que me desafiaram e retiraram da zona de conforto, quer como pessoa, quer como profissional, desde a adaptação à instituição, aos professores e alunos, mas principalmente o lecionar aulas a turmas tão distintas como as do 1º, 8º e 10º ano. No entanto, todos estes momentos constituíram parte fundamental do meu crescimento, que tornaram esta experiência única e bastante diversa e enriquecedora.

Apenas num contexto real é possível identificar as inúmeras situações que podem acontecer numa sala de aula e que, enquanto professores, temos de nos adaptar e desenvolver estratégias para conseguir contornar os comportamentos desviantes e sermos capazes de transmitir todos os conteúdos pretendidos. Com esta experiência foi possível compreender a importância do planeamento, mas acima de tudo a capacidade de adaptar e resolver problemas com facilidade, visto que nem sempre é possível que a aula decorra conforme o que estava planeado. Este foi um grande desafio, principalmente com a situação do COVID-19, em que os alunos tanto estavam em sala de aula, como no dia seguinte estavam em isolamento profilático. E só com uma boa capacidade de adaptação, era possível colmatar estes inconvenientes, principalmente aquando dos momentos de avaliação.

O professor despende inúmeras horas com a elaboração de diversos documentos, que facilitam e suportam todas as suas decisões durante a aula para que os alunos atinjam o sucesso educativo desejado. De facto, a PES permitiu compreender que a profissão de professor não se encerra na sala de aula, existe, por trás, bastante trabalho a ser desenvolvido, principalmente ao nível da gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem, que se for eficaz torna o lecionar a parte mais simples do processo.

Ao longo do ano, foi fundamental a participação na escola, principalmente na elaboração das atividades, o que ajudou a ganhar o reconhecimento dos alunos, mas o mais importante foi o

facto de lidar com alunos de diferentes idades e socializar com alunos que não estavam nas minhas turmas, e mesmo assim ser reconhecido no meio escolar.

Assim, um dos pontos fundamentais que ditaram o sucesso da minha experiência, sem dúvida que foi o CT, uma instituição que me acolheu e integrou na comunidade escolar, que me obrigou a manter um nível de exigência elevado ao longo de todo o ano para que pudesse corresponder de forma positiva à qualidade e excelência de ensino que caracterizam esta instituição. Sem dúvida que esta experiência me ajudou a consolidar todo o conhecimento adquirido ao longo do primeiro ano de mestrado.

Em suma, apesar de ter sido um ano bastante exaustivo, todas as expectativas e objetivos foram alcançados, na medida em que me permitiu mobilizar anos de conhecimento académico e construir um conhecimento profissional. Com o terminar da PES faço uma retrospectiva de uma experiência fundamental na minha formação enquanto professor, que complementou todo o meu percurso académico desde a licenciatura ao mestrado, que me preparou para a integração no mercado de trabalho enquanto professor de EF, dando-me as ferramentas, competências e valências necessárias para ser um excelente profissional ao longo de toda a minha carreira.

8. Referências Bibliográficas

Amaral-da-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 Science Journal*, 7(Suppl-2, M8), 141-171.

Araújo, F. (2017). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0 (32), 121-133.

Araújo, F., & Diniz, J. A. (2017). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa?. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (39), 41-52.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física* (Série Didática 47 ed.). Vila Real: UTAD.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.^a ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.

Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Casanova, M. P. (2016). Formação Contínua de Professores ao Serviço do Desenvolvimento Profissional Docente. *Revista do CFAECA*, 9–18.

Colégio da Trofa, (2010). Breve Histórico do Colégio da Trofa. <http://www.colegiodatrofa.pt/historia.html>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Define o regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula* (1^a ed.). Porto: Porto Editora.

Fontana, M. J., & FÁVERO, A. A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17).

Forbes, C., & Davis, E. (2007). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Teacher Education*, 92(5), 909-940.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-2016). Rio de Janeiro Guanabara Koogan.

Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. *Jogos desportivos coletivos–ensinar a jogar*. (2^a ed.) Porto: Universidade do Porto, 9-54.

Jacinto, J., Carvalho, L. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º anos - Cursos gerais e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação.

Jurasaites-Harison, E. (2005). Reconstructing teachers' professional identity in a research discourse: A professional development in an informal setting. *Trames*, 9(2), 159-176.

Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839

Matsudo, S. M., Matsudo, V. K. R., & Neto, T. L. B. (2012). Efeitos benéficos da atividade física na aptidão física e saúde mental durante o processo de envelhecimento. *Revista Brasileira Atividade Física & Saúde*, 5(2), 60–76. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.5n2p60-76>.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Mesquita I. (2012) Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. : *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Mesquita I., Bento J.Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Mesquita, I, Graça, A, Gomes, R (2005) Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies* 48 (6): 469–492.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>

Moreira, E. C. (2008). Pensando e planejando a Educação Física escolar. In *III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte*.

Oliveira, M. (2001). A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto – Universidade do Porto, Portugal

Pereira, C. (2012). Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Faculdade de Desporto. Porto.

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).

Pinto, J. (2016). A avaliação em educação. *Avaliação das aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas*, 3-40.

Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.

Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a

aprendizagem. trad. *Roberto Cataldo Costa*. Porto Alegre: Artmed.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experience*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la Educación Física*. Barcelona: Inde

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc

Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ramalho, H., Rocha, J., & Lopes, A. (2020). Interações aluno-professor: percepções sobre o feedback pedagógico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 76-95.

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. D. Bartholomeu, JM Montiel, A. A. Machado, AR Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais concepções e contextos de intervenção e avaliação*, 133-153.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*, Faculdade de Motricidade Humana. Edições FMH, Lisboa.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio: indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*, pp. 53-83. Porto: Editora FADEUP.

Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In *Constructivist instruction* (pp. 213-232). Routledge.

