

Universidade da Maia - ISMAI  
Departamento de Ciências da  
Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Tiago Filipe Pereira Gomes

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e  
Secundário

Orientadora Institucional

Prof.<sup>a</sup> Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

setembro, 2022



Tiago Filipe Pereira Gomes

N.º 33332

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia - ISMAI e coorientação do Prof. Dr. Nuno Moreira do Colégio de Gaia.

setembro, 2022

### **Ficha de Catalogação**

Gomes, T. (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 - ISMAI.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante Estagiário; Educação Física; Relato de prática pedagógica.

## Agradecimentos

A conclusão desta etapa tão importante da minha vida não seria exequível sem a ajuda de vários intervenientes, que sem eles não seria possível realizar o sonho de ser “Sr. Professor”.

À professora supervisora, Mariana de Sena Amaral da Cunha, agradecer pela incansável ajuda e disponibilidade. Uma referência que levo comigo para a vida, pela suas extraordinárias capacidades profissionais, bem como pela excelente pessoa que é. Impossível agradecer por palavras tudo aquilo que fez por mim.

Ao professor orientador cooperante, Nuno Valente, por toda a ajuda e disponibilidade ao longo deste ano. Por ‘puxar’ sempre o melhor de mim e me obrigar a sair da minha zona de conforto. Sem dúvida um elemento fundamental no decorrer deste ano letivo.

Ao melhor núcleo da PES que podia desejar. Por toda a partilha e a entajuda e, principalmente, pela amizade. À Francisca por me ‘aturar’ ao longo destes cinco anos, pelas ajudas no português e por ser uma amiga incansável, que levo comigo para a vida toda. Ao ‘Lemos’, pela pessoa extraordinária que é, com um potencial imenso, agradeço por todas as gargalhadas e as palavras de conforto. Um grande OBRIGADO aos dois porque sem vocês não conseguia.

Ao 11.º AQB por serem uma turma excelente com um futuro brilhante. Tenho de realçar o empenho constante em todos os momentos do ano e a enorme evolução demonstrada.

Ao 11.º TSA por serem uma turma brincalhona, mas interessada. Deram-me muitas alegrias bem como dores de cabeça. Sem dúvida alunos que nunca me irei esquecer e que estimo muito.

Aos meus pais, porque sem eles nada disto era possível. São os meus pilares e a minha força para ser melhor a cada dia. Agradecer por todo o esforço que me permitiu acabar estes cinco anos em beleza. São o meu Mundo.

À minha família Roboredo, que chegaram a meio do percurso e tiveram uma influência imensa. Obrigado por todo o apoio e palavras de carinho que me faz sempre acreditar que consigo conquistar o mundo.

A todos os meus amigos que nunca me deixaram de apoiar e ajudar em todos os momentos, tenho de destacar o Miguel por ser o amigo mais antigo. Nunca falhou nenhum momento importante da minha vida e estará com certeza em todos os futuros momentos. Destaco também o Edgar por todo o apoio dado no decorrer da licenciatura, por me inspirar a ser melhor todos os dias.

Ao PR, por me acompanhar durante este processo e muitos outros; por me saber guiar sempre na

melhor direção. ‘Vamos ao ataque’!

Por fim, à minha namorada, que é o meu pilar, a razão pela qual luto todos os dias para ser uma melhor versão de mim. Sem ela nada disto seria possível e muito feliz por poder partilhar todos os meus dias contigo. Amo-te.

A todos um **MUITO OBRIGADO!**

## **Dedicatória**

Dedico a elaboração deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário ao meu avô, José Maria Pereira, que infelizmente nos deixou e não conseguiu acompanhar a parte final deste sonho que também partilhava. Deixas muitas saudades e isto é em tua honra Bú.

## **Índice de Siglas e Acrónimos**

EC – Escola Cooperante

EE/ EEs – Estudante(s)-Estagiário (s)

EF – Educação Física

IES – Instituição de Ensino Superior

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PSI – Sistema Personalizado para a Instrução

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SV – Professora Supervisora

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia – ISMAI

DT – Direção de Turma

## **Índice Geral**

Agradecimentos .....	III
Dedicatória .....	V
Índice de Siglas e Acrónimos .....	VI
Resumo.....	I
Abstract.....	II
<b>1. Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Enquadramento pessoal e profissional .....</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Uma decisão a partir de um percurso .....</b>	<b>3</b>
<b>2.2 Expectativas iniciais .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Enquadramento Institucional.....</b>	<b>4</b>
<b>3.1 A importância da PES .....</b>	<b>4</b>
<b>3.2 A PES no ISMAI.....</b>	<b>5</b>
<b>3.3 A escola cooperante: lugar de prática .....</b>	<b>6</b>
<b>3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional .....</b>	<b>9</b>
<b>3.5 Caracterização das turmas .....</b>	<b>10</b>
<b>11ºAQB .....</b>	<b>10</b>
<b>11ºTSA .....</b>	<b>11</b>
<b>6ºA .....</b>	<b>12</b>
<b>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....</b>	<b>13</b>
<b>4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....</b>	<b>13</b>
<b>4.1.1 Conceção de ensino .....</b>	<b>13</b>
<b>4.1.2 Planeamento ~ .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.2.1 Plano Anual .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1.2.2 Planeamento de período e de Unidade Didática.....</b>	<b>21</b>
<b>4.1.2.3 Plano de aula.....</b>	<b>23</b>
<b>4.1.3 Realização.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1.4 Avaliação .....</b>	<b>29</b>
<b>4.1.5 Lecionação ao Ensino Básico .....</b>	<b>33</b>
<b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade .....</b>	<b>34</b>
<b>5.1 Atividades realizadas.....</b>	<b>34</b>
<b>5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação .....</b>	<b>37</b>
<b>5.3 Socialização profissional e institucional .....</b>	<b>38</b>
<b>5.4 A componente ético-profissional.....</b>	<b>40</b>
<b>6. Desenvolvimento profissional .....</b>	<b>41</b>
<b>6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Reflexões finais.....</b>	<b>43</b>
<b>8. Referências bibliográficas .....</b>	<b>45</b>

## **Resumo**

O presente relatório é uma exposição e reflexão final da Prática Pedagógica realizada no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, pertencente ao 2.º ano do 2.º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia – ISMAI, com vista à obtenção de grau Mestre. Esta foi realizada num Colégio privado dos subúrbios do distrito do Porto, sob a supervisão de uma orientadora institucional da Instituição de Ensino Superior, experiente na Supervisão da Prática Pedagógica e a orientação de um professor de Educação Física, experiente da escola cooperante, o Orientador Cooperante. O estudante-estagiário conduziu a sua prática pedagógica em turmas do 2.º ciclo (6.º ano) e do ensino secundário (11.º ano). Para a condução desta narrativa de experiência foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia - ISMAI. Consequentemente, este relatório é constituído por oito capítulos: 1 – Introdução, a qual contempla o contexto de formação inicial e a sua caracterização.; 2 – Dimensões: Pessoal e Profissional, onde são explanados as principais razões pela escolha desta opção vocacional a partir do trajeto educativo e desportivo do estudante-estagiário, como também, as expectativas iniciais para o ano letivo; 3 – Prática em Contexto, relevando a importância da Prática de Ensino Supervisionada e o contexto prático onde foi desenvolvida e explorada a prática pedagógica; 4 – Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção, onde são descritos e refletidos a organização do processo de ensino. O planeamento, a realização e a avaliação também estão presentes neste capítulo. 5 - Participação na escola e relação com a comunidade, onde são descritas atividades realizadas e o impacto da experiência da sua atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; 6 – Desenvolvimento profissional, descreve as dificuldades sentidas ao longo desse processo de formação, como também a necessidade de formação contínua; 7 - Reflexões finais, onde é feita uma reflexão e o impacto da Prática de Ensino Supervisionada, quer a nível pessoal e profissional, fazendo uma comparação com as expectativas iniciais; 8 – Referências bibliográficas, que utilizei para a fundamentação do presente relato. Este documento demonstra a importância da Prática de Ensino Supervisionada no desenvolvimento profissional de um estudante-estagiário. É notório o crescimento da identidade profissional do estudante-estagiário mediante todas as vivências e aprendizagens, experienciadas ao longo do ano letivo.

**Palavras-Chaves:** Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante Estagiário; Educação Física; Relato de prática pedagógica.

## Abstract

This report follows an exposition and final reflection on the Supervised Teaching Practice, a curricular unit belonging to the 2<sup>nd</sup> year of the 2<sup>nd</sup> cycle of studies of the master's in physical education teaching in Basic and Secondary Education at the University of Maia with a view to obtaining a Master's degree. This was carried out at under the supervision of the faculty tutor from the university and the cooperating teacher Advisor, an experienced Physical Education teacher at the Cooperating School. The pre-service teacher conducted his school placement in 2nd cycle (6th grade) and secondary school (11th grade) classes. For the design of this narrative of the experience, the rules in force in the Guiding Document of the Supervised Teaching Practice of the University of Maia were followed. Consequently, this report consists of eight chapters: 1 – Introduction that includes the context of initial training, characterization and its purpose; 2 – Dimensions: Personal and Professional, where the main reasons for choosing this profession are explained, as well as the initial expectations for this school year; 3 – Practice in Context, which inserts the importance of Supervised Teaching Practice and the practical context where it was developed and explored; 4 – Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, where the organization of the teaching process is described and reflected. Planning, implementation, and evaluation are also present in this chapter. 5 - Participation in the school and relationship with the community, where it describes the activities carried out and the impact of the experience of its performance, the professional and institutional socialization and the ethical-professional component; 6 – Professional development, describes the difficulties experienced throughout this training process as well as the need for continuous training; 7 - Final reflections, where a reflection is made and the impact of the Supervised Teaching Practice both at a personal and professional level, making a comparison with the initial expectations; 8 – Bibliographic references, which I used for the design of this report. The present paper demonstrates the importance of the school placement in the professional development of a pre-service teacher. The growth of the pre-service teacher professional identity is evident through all the experiences throughout this school year.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervised teaching practice; school placement; pre-service teacher; Physical Education; Experience report.

## 1. Introdução

A elaboração do presente documento, Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS), da Universidade da Maia – ISMAI (UMAIA). Este documento aborda experiências e relatos em contexto real de ensino numa escola do ensino privado português, de uma forma reflexiva relativas à PES. Para a sua realização, tive a orientação da Professora Supervisora (SV), docente no UMAIA e também do Orientador Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

Segundo Resende et al. (2020), a PES é a etapa mais importante da formação inicial do estudante. A PES, de acordo com Sá e Costa (2009), é uma fase relevante, onde são apresentadas várias responsabilidades aos EEs, nos mais variados campos de ação, desde o pessoal até ao social, não descurando os domínios formativo e institucional. A PES tem como propósito formar profissionais que, segundo Caires (2003), deverão dominar um conjunto de competências importantes para a sua área, tendo em vista um maior conforto no papel e tarefas que lhe estão inerentes. A PES, torna-se assim, segundo Albuquerque (2003), um agente de socialização de excelência, na medida em que proporciona as primeiras experiências de intervenção pedagógica que, possivelmente, marcarão todo o percurso profissional.

A minha PES decorreu numa escola particular, localizada no município de Vila Nova de Gaia, a funcionar desde 1933 com três níveis de ensino distinto (ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário). O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES) foi constituída por mim e por mais dois Estudantes Estagiários (EE), um do sexo feminino e outro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 25 anos. As turmas em que realizei a PES foram do ensino secundário, tendo duas turmas de 11.º ano a meu encargo, bem como uma turma partilhada do ensino básico.

Este documento relata todas as experiências vividas durante este ano letivo da PES, fazendo parte todas as minhas aprendizagens, dificuldades vivenciadas ao longo deste processo de formação inicial sendo importante salientar os objetivos concretizados e todos os momentos marcantes que tornam este ano de tão especial e enriquecedor a nível pessoal e profissional, devendo, tal como referem Albuquerque, Resende e Costa (2013), “refletir a experiência que foi o estágio, bem como a evolução nos diversos domínios de intervenção que foram importantes na estruturação e na reestruturação do conhecimento para a atuação no ensino.”

O meu RPES, encontra-se dividido em oito capítulos. Estes capítulos inserem-se nas três grandes áreas de desempenho que constam no Decreto-Lei nº. 79/ 2014, de 14 de maio denominadas por: a) Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; c) Desenvolvimento Profissional.

A Introdução, onde se encontra o enquadramento concetual da PES no contexto da formação inicial, sua caracterização e finalidade. O segundo capítulo denominado como Enquadramento Pessoal e Profissional, onde está presente uma autobiografia, juntamente com a reflexão sobre o meu percurso e as decisões que fizeram seguir para a profissão escolhida. Neste ponto, também estão presentes as expectativas iniciais sentidas em relação à PES. O terceiro capítulo, Enquadramento Institucional, onde evidencio a minha opinião relativamente à importância da PES na formação do EE, o contexto a nível legal e institucional, assim como, o contexto funcional onde incluo a descrição e reflexão da EC, do NPES, da SV, do OC e das turmas que lecionei.

A Prática profissional do plano da análise ao da intervenção, é o quarto capítulo a ser abordado neste relatório, encontrando-se dividido pelas três áreas do desempenho da PES. Neste capítulo, está incluído a minha conceção sobre o ensino da EF, os três níveis de planeamento que necessitei, as minhas principais dificuldades encontradas e as dificuldades sentidas no processo de avaliação.

O quinto capítulo, intitulado de Participação na Escola e Relação com a Humanidade, diz respeito às aprendizagens exteriores às atividades letivas, tais como, as reuniões, as atividades organizadas pelo NPES e a participação em atividades realizadas por outros professores, juntamente com um capítulo final sobre a componente ético-profissional. O sexto capítulo, denominado Desenvolvimento Profissional, é referente às dificuldades e necessidades de formação contínua. No sétimo capítulo reflito sobre a PES, e sobre todas as aprendizagens que me ofereceu e a sua contribuição para a minha formação inicial que irá sempre influenciar o meu futuro. Além disso, revelo as minhas perspetivas para o futuro, enfatizando a minha evolução e de que forma esta poderá influenciar-me ao longo da minha vida como professor de EF ou profissional do desporto. O oitavo e último capítulo é referente às Referências Bibliográficas que utilizei para a realização do documento.

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

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

O meu interesse pela Educação Física (EF) iniciou-se no ensino secundário, ainda que o desporto estivesse sempre presente na minha vida, foi o meu professor de EF desse ciclo de ensino que me motivou a ingressar no curso de Educação Física e Desporto. O meu professor motivava-me a ser melhor todos os dias, privilegiando sempre a diversão aliada à aprendizagem.

O meu percurso escolar começou num colégio privado do distrito do Porto, onde conclui o 1.º ciclo. Nos anos seguintes, numa escola pública, também no Porto, estudei até ao 12.º ano. Posteriormente, optei pela UMAIA, onde obtive a licenciatura em Educação Física e Desporto. Quando comecei a licenciatura, já tinha bem definido que a minha prioridade seria sempre optar pelo Ensino da EF, pois a minha paixão sempre foi ensinar. Ao longo destes três anos de formação inicial, a vontade de ser professor aumentou cada vez mais, porque todo o curso era mais direccionado para o ensino, ou seja, quanto mais conhecia e aprendia, mais vontade tinha de ensinar.

A nível profissional, durante dois anos consecutivos, comecei por trabalhar nas férias desportivas da Maia, como monitor. Ainda nestes dois anos, o meu papel foi mudando sendo convidado para lecionar aulas de desportos de combate. Este trabalho despertou ainda mais o meu interesse pelo Ensino da EF, dando ainda mais motivação para ingressar no mestrado.

No ano letivo anterior, estive a lecionar Atividades Extracurriculares de Atividade Física e Desporto ao 1.º ciclo, a serviço da Câmara Municipal da Maia. Lecionei a nove turmas diferentes em duas escolas, do 1.º ao 4.º ano. Foi uma experiência bastante desafiante, porém muito enriquecedora. Para além disso, sou treinador das camadas jovens de Taekwondo há cerca de cinco anos. Todo esse contacto com as crianças só aumentou a minha paixão pelo ensino e a possibilidade de fazer a diferença na vida das crianças.

A nível desportivo, pratico Taekwondo há 16 anos. Sou atleta da seleção nacional, bicampeão nacional e número 60 do ranking mundial. Já participei em campeonatos da Europa, campeonatos do Mundo e até Universíadas. Infelizmente, em fevereiro de 2020, contrai um problema cardíaco, o que me levou a ficar parado durante seis meses, impedindo-me de participar na prova de apuramento para os Jogos Olímpicos de 2020. Esse pequeno revés influenciou a minha carreira desportiva, levando-me a pôr um fim na minha carreira enquanto atleta. Porém, o objetivo mantém-se em participar nos Jogos Olímpicos, mas agora na condição de treinador.

## **2.2 Expectativas iniciais**

Ao ingressar na PES, as minhas expectativas eram bastante elevadas. Depois de comunicar com os meus colegas de anos anteriores, sabia que ia ser um ano bastante trabalhoso e estava pronto para encarar todos os desafios. Sentia-me muito ansioso e motivado para começar a lecionar as aulas e para mobilizar para a prática tudo o que aprendi ao longo destes anos de aprendizagem em contexto de formação inicial anterior e de atividade profissional. Sabia que ia aprender muito e esperava evoluir como profissional e como pessoa nesta etapa da minha vida. Sabia que existiam modalidades que me sentia mais confortável do que outras, por isso mesmo queria explorar ao máximo as modalidades que não tinha tanto conhecimento científico e pedagógico do conteúdo, para me conseguir superar cada vez mais a cada dia. Tinha a máxima confiança no meu NPES, pois sabia que iria existir uma enorme entreatuda entre nós. Somos três pessoas muito ambiciosas e com vontade de progredir em direção à excelência. Escolhi um colégio como escola cooperante (EC), pois vivi grande parte da minha vida na localidade onde se insere e todos os meus treinos também aí se desenrolavam, pelo qual estava familiarizado com a localidade. Outra razão da escolha da EC, foi o feedback que tive da minha parceira do NPES, pois tendo ela já estudado nessa instituição sabia da sua grandeza.

Para terminar, é importante referir que a escolha da instituição foi muito importante. Em conjunto com a minha colega de estágio conseguimos terminar o 1.º ano de mestrado nos primeiros cinco alunos da lista de seriação o que nos permitiu escolher a EC. Foi um momento importante pois desde o primeiro dia de mestrado já sabíamos que queríamos encarar este desafio que é a PES juntos.

## **3. Enquadramento Institucional**

### **3.1 A importância da Prática de Ensino Supervisionada**

A PES de acordo com Matos (2013), “visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, desenvolvendo competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”(p. 2) Esta é realizada com base nos protocolos estabelecidos entre a EC e a UMAIA e sob orientação de um(a) professor(a) de EF experiente, designado de OC. É uma vivência que procura proporcionar EE a realização das atividades de Lecionação, de Departamento Curricular, Grupo Disciplinar, de Direção de Turma (DT), de Projeto de Investigação e de

Intervenção e de apoiar essas atividades, através da afetação dos meios, recursos e disponibilidade da Escola (Documento Orientador PES 2018/2019). A PES é, assim, a oportunidade de aprendermos em contexto real, com alunos e recursos reais, realizando-se a passagem do patamar do "ser aluno" para o de "ser professor". Segundo Lisboa (2005), durante esta formação, adquirimos conhecimentos basilares para podermos desempenhar corretamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para se ser um professor de qualidade.

O período de atuação que faz parte da carga horária a ser cumprida durante a disciplina de estágio supervisionado tem como objetivo permitir que o EE faça um primeiro contato com a realidade escolar, aproximando-o do contexto no qual ele atuará enquanto profissional. "É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação" (Pimenta & Lima, 2012, p. 112) .

Em semelhança com Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2014) , o desenvolvimento da Identidade Profissional é um processo que se vai construindo ao longo da vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, sendo inacabado, contínuo e mutável, para o qual contribuem diferentes intervenientes, nomeadamente a história pessoal e familiar e uma forte influência contextual.

Na minha perspetiva, a PES foi fundamental para o crescimento da minha Identidade Profissional como professor. Obrigou-me a estar em constante evolução, desenvolvendo um sentido crítico e observacional essenciais na minha atuação. Segundo Nóvoa (2004), a PES proporciona ao EE momentos para exercitar e refletir criticamente sobre a sua atuação como professor. Com isto, o autor pretende salientar que a reflexão constitui um fator decisivo na formação do EE, pois só realizando uma análise, compreendendo e refletindo sobre a sua prática é que o EE pode melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem.

### **3.2 A Prática de Ensino Supervisionada na UMAIA**

A PES está incluída no último ano do Curso de 2.º Ciclo em EEFEBS de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, mais especificamente nos terceiro e quarto semestres (em interligação com outra UC, denominada Projetos de Intervenção I e II), contribuindo para conclusão do curso e para a obtenção de habilitação profissional para a docência, de acordo com o sistema Europeu. Comporta duas componentes: a Prática Pedagógica em contexto real de ensino nas escolas, e o Relatório Final, defendido perante um júri em sede de provas públicas.

Tem como objetivo a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. A primeira área de desempenho referente à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referindo que o EE tem de orientar um processo de ensino e aprendizagem em que promova a formação e a educação do aluno no âmbito da EF (Batista & Pereira, 2014). A segunda área de desempenho, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba atividades não letivas, tendo como objetivo principal a inclusão do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente (Batista & Pereira, 2014). Para além disso, apela a uma intervenção responsável do EE, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa. Por último, a terceira área de desempenho, Desenvolvimento Profissional, é onde se pretende que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação (Batista & Pereira, 2014).

Todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre em núcleo (grupos de dois a três EE), numa das EC com protocolo com a IES, sob a orientação de um professor de EF experiente da escola – o OC, e a supervisão de um professor da IES - o SV. É da responsabilidade do EE lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC (turmas residentes), e/ou numa turma partilhada com outro EE, no decurso de um ano letivo completo, bem como praticar um conjunto de atividades não letivas inerentes ao papel de professor (e.g., assessoria à direção e turma e desporto escolar).

A PES da UMAIA em estudo integra seis áreas de atividade nucleares, a realizar na escola: i) Lecionação; ii) Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; iii) Direção de Turma; iv) Desenvolvimento de um Seminário; v) Desporto Escolar, vi) Organização de um Evento Anual (Resende et al. 2020).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a avaliação na PES do(s) EE(s) é da responsabilidade do regente da UC, que deverá ter em consideração a informação do OC e da equipa de supervisão. A classificação final atribuída ao EE é expressa por um valor inteiro, de zero a vinte, e é efetuada com as seguintes ponderações: a) Prática Supervisionada – 60%; b) RPES – 40%.

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

Freire (2003) refere a necessidade de avaliarmos o contexto em que vamos incidir, reconhecendo o que ele abarca e as razões para apresentar determinadas características. Só através de um olhar crítico sobre o contexto é que podemos partir para a operacionalização da nossa intervenção.

A instituição onde realizei a minha prática pedagógica está localizada na União das Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, com 22,56 km<sup>2</sup> de área e 52 422 habitantes (Censos de 2011), com uma densidade populacional de 2 323,67 habitantes/km<sup>2</sup>, sendo a maior e a mais urbana freguesia do concelho de Vila Nova de Gaia, e onde estão sediados os principais serviços do concelho.

A instituição definiu quatro compromissos que reconhece serem diferenciadores e capazes de suportar uma estratégia de crescimento para o futuro, sendo eles a educação de excelência e a exigência, a família, a formação integral dos alunos e a concretização de projetos. Para além disso, a missão desta instituição é proporcionar aos alunos uma formação integral, assente na qualidade, no conhecimento e no desenvolvimento das dimensões humana, social, cultural e ética. Procura oferecer aos alunos um espaço onde se sintam bem, acolhidos, animados e felizes, educando-os e formando-os para a sociedade. Esta missão é baseada no lema “Só com a luz do saber se alcança a vitória”, em que “a luz do saber” procura promover aprendizagens e o sucesso individual dos alunos, em cada momento do seu percurso educativo e “se alcança a vitória” visa desencadear nos alunos as vivências da verdade, do diálogo, da liberdade, do trabalho, no desenvolvimento das suas competências. A instituição tem alguns valores que pretende inculcar nos seus alunos, sendo eles: a aprendizagem permanente, a responsabilidade, o respeito e igualdade, a atitude proativa, a integridade e lealdade, a fraternidade e espírito de equipa.

Esta instituição de ensino privada possui uma autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, ou seja, tem autorização de funcionamento para a educação pré-escolar, todos os ciclos do Ensino Básico e para Cursos Científico-Tecnológicos de nível secundário com planos próprios. A população escolar é composta por 1500 alunos, que frequenta níveis de ensino desde os três anos até ao 12.º ano de escolaridade. A EC funciona em regime duplo (manhã e tarde), sendo que as aulas da manhã iniciam às 8:15h e terminam às 13:55h, as aulas da tarde iniciam às 14:05h e encerram às 17:25h, com exceção da quarta-feira que não existem aulas no horário da tarde.

Quanto às infraestruturas da instituição, esta dispõe de diversas áreas dedicadas à lecionação dos diferentes níveis de ensino. Possui uma zona específica para a educação pré-escolar, um bloco destinado à lecionação do ensino básico e três blocos destinados ao ensino

secundário. De destacar, que existe um gabinete para cada grupo disciplinar, com acesso à Internet, bem como gabinetes para os elementos da direção. Para além disso, possui uma sala multiusos, uma mediateca, um centro de cópias, um refeitório, um bar, um espaço de serviços administrativos, o serviço de nutrição, o serviço de psicologia e orientação e o gabinete de inserção na vida ativa.

No que diz respeito à prática desportiva, é de salientar a existência de dois pavilhões multidesportivos, uma piscina coberta e aquecida, um campo de futebol sintético, um espaço polidesportivo destinado à prática de várias modalidades, nomeadamente, basquetebol, andebol e futebol, e um mini complexo de atletismo ao ar livre. Para assegurar um bom funcionamento do ensino experimental/tecnológico, a instituição dispõe de 28 laboratórios específicos, devidamente equipados, para certificarem a lecionação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas.

Ao meu NPES foram atribuídas quatro turmas, sendo que nos foi dada a possibilidade de ficarmos com a mesma turma ao longo do ano ou irmos alternando período a período. O meu NPES optou por manter as turmas ao longo do ano, com o principal objetivo de criar maiores relações com os alunos, podendo acompanhar a sua evolução desde o início do ano letivo. No meu caso específico, foram-me atribuídas duas turmas do 11.º ano, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Para um melhor aprofundamento da caracterização das turmas realizei um PowerPoint que continha todas as informações da turma de uma forma mais detalhada. Esse PowerPoint incidiu essencialmente nos seguintes aspetos: composição da turma (género e idade), encarregados de educação (parentesco e habilitações literárias), percurso escolar (se frequentou a instituição até ao 9.º ano, reprovações, negativas no ano anterior, disciplina favorita, nota final do ano passado e frequência do estudo), saúde (doenças crónicas, acompanhamento médico, alergias, lesões graves, operações, medicação diária e impedimentos para realizar a aula prática), alimentação (quantidade de refeições por dia, refeições Fast Food e refrigerantes), sono (horas e qualidade), transporte (tempo e meio de transporte), atividades extracurriculares (se pratica desporto e quantidade de treinos) e, por fim, interesse dos alunos (razão pela qual escolheu este curso).

A minha prática pedagógica foi potenciada pela comunidade educativa e pelo meio envolvente. Tal como referido anteriormente, a instituição fornece todas as infraestruturas e materiais necessários para um melhor aproveitamento da minha prática em contexto real de ensino potenciando, assim, a minha evolução como profissional e a evolução dos alunos. As dinâmicas criadas face à pandemia covid-19, foram muito bem estruturadas e pensadas, de

forma que em nada influenciasse o melhor aproveitamento das minhas aulas.

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

A PES é um percurso no qual é impossível ser caminhado sozinho. A importância de ter um NPES coeso e respeitador é fundamental. No meu caso, foi muito mais que isso, o meu NPES era constituído por três EE, um OC e uma SV, todos parte fulcral desta caminhada mágica. Os meus colegas EE, ambos completamente diferentes, mas duas pessoas excepcionais. Um dos elementos é uma das minhas melhores amigas com quem partilho uma ligação muito forte, o outro elemento era apenas um colega de mestrado, mas que acabou por se tornar um amigo que levo para a vida. A nossa relação enquanto NPES, foi o que potenciou as capacidades de cada um de nós, com os momentos de partilha, as palavras de incentivo e até mesmo as palavras de conforto. O facto de sermos os três diferentes resultou na perfeição, pois completamo-nos uns aos outros. Como é costume dizer “A união faz a força” e esta foi a nossa máxima. Amparamo-nos nas tristezas e sorrimos com as alegrias. As forças de uns serviram para colmatar as fraquezas dos outros.

A prática orientada, segundo Ribeiro (1989, p. 39), "envolvendo relações entre duas ou três pessoas - o supervisor da instituição de formação ou o professor da escola que colabora no processo e o formando - tem sido a estratégia mais comum no treino dos professores". No dia em que conheci o OC, compreendi que não era um professor igual aos outros. A minha relação com o meu OC foi uma relação formada com o tempo. A sua orientação e preocupação permanente com o nosso bem-estar e crescimento pessoal, rapidamente me mostrou que ele ia estar sempre presente em todos os momentos. É necessário realçar o espírito crítico inerente à sua função enquanto OC, que nunca em nenhum momento permitiu que me acomodasse, exigindo sempre uma melhor versão de mim. De acordo com Alarcão e Tavares (2010), o papel do OC consiste em auxiliar o futuro professor a ensinar e a tornar-se num bom profissional para que todos os seus alunos tenham uma aprendizagem e desenvolvimento positivo. Os seus anos de experiência e a sua sabedoria foram fundamentais para o meu crescimento enquanto professor de EF.

Por fim, a SV, que para mim é um exemplo a seguir e a pessoa que mais admiro em contexto profissional. A presença da SV foi essencial para conseguirmos completar nossos deveres como EE e melhorarmos tanto a nível prático em aula, como a nível de plano de aula e documentos exigidos na PES. De uma forma geral, cumpriu sempre com as suas funções de

orientar o meu processo através de um acompanhamento incansável e preocupado com a minha prestação. Procurou sempre ser assertiva e isso fez com que o seu desempenho fosse, no meu entender, bastante competente e profissional. A sua constante disponibilidade e capacidade em ‘puxar por nós’, fez com a nossa prestação fosse melhor a cada visita. Existe uma característica que caracteriza a minha SV, que me fez motivar a cada visita, foi o facto de mesmo tendo imenso trabalho existia sempre tempo para um sorriso. O cansaço que existia devido ao elevado número de núcleos de estágio nunca se fez transparecer. Essa é uma máxima que vou levar comigo para a vida tentando sempre encarar os desafios com um sorriso. Para Alarcão (2000), o SV é visto como uma figura que oferece apoio na formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos e que visa melhorar aprendizagem dos alunos.

### **3.5 Caracterização das turmas**

#### **11.º AQB**

Esta é a turma que eu considerei ser “os meus prodígios”. O 11.ºAQB foi uma turma que me trouxe muitas alegrias, mas também muitos desafios. Uma turma excepcional a nível cognitivo, porém, com grandes dificuldades a nível motor. Foi uma turma que evoluiu imenso ao longo deste ano letivo, devido à sua elevada capacidade de trabalho e superação.

Desde cedo, procurei estabelecer uma boa relação com os alunos, fazendo-os perceber que as aulas de EF iam ser essencialmente um momento de diversão e aprendizagem. Logo à partida, consegui cativar os alunos, adotando uma estratégia na altura de marcar as presenças. Na aula anterior pedia sempre aos alunos um tema para a chamada, ou seja, em vez de me responderem com “presente” respondiam com o tema pedido. Com isto foi uma forma inovadora de realizar a chamada, bem como uma maneira de os conhecer, pois os temas eram relativos aos seus interesses pessoais.

Após a realização da caracterização da turma, através de um QR code com o questionário mencionado atrás, verifiquei que a turma era constituída por 28 alunos (23 do género feminino e cinco do género masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. O documento foi realizado na plataforma Google Forms, para que a recolha e análise de dados fosse simplificada. Assim sendo, este inquérito foi elaborado segundo os seguintes parâmetros: 1) Dados pessoais; 2) Encarregado de Educação; 3) Percurso Escolar; 4) Saúde; 5) Alimentação; 6) Sono; 7) Transporte; 8) Atividades Extracurriculares; 9) Interesses.

Ao analisar detalhadamente estes inquéritos, foi possível constatar que não existia nenhum aluno com um historial de doença grave que necessitasse de apoio especial, em

particular no decorrer das aulas. No entanto, é de realçar o caso de uma aluna com uma malformação nervosa no cérebro. Essa malformação afeta essencialmente a parte motora do lado direito no corpo. Esta aluna demonstrava mais dificuldade que o resto da turma, porém tinha capacidade extraordinária de superação o que permitiu uma grande evolução motora neste ano.

Quanto às atividades extracurriculares, consegui verificar que a turma ainda tinha muitos alunos ativos, sendo que 16 alunos praticavam atividades extracurriculares e 13 não praticavam nenhuma. Sendo uma turma do curso de Análises Químico-Biológicas, surpreendeu-me bastante o facto de ter tantos alunos a praticar atividades extracurriculares.

Desde cedo percebi que era uma turma muito focada nos seus estudos e com pouco interesse na realização da aula de EF, pelo que procurei arranjar estratégias para os motivar, essencialmente através da inovação das aulas. A turma correspondeu muito bem demonstrando um empenho excepcional.

Procurei em todos os momentos dar a autonomia necessária que eles precisavam para se sentirem motivados, fazendo-os sempre crescer, não só a nível académico, como a nível pessoal, como demonstra o excerto seguinte:

*“Neste período, achei os diferentes desportos abordados mais interessantes, seja pela liberdade que as aulas nos dão e, por isso, a possibilidade de maior autonomia, ou pela inovação com que o professor Tiago abordou as aulas. Esforcei-me também para conseguir ser melhor em equipa, mas também como indivíduo”* (Autoavaliação, 3.º período, aluno/a 11.º AQB)

Sempre foi uma turma de poucas palavras, mas com a qual consegui estabelecer uma relação muito positiva.

## **11.ºTSA**

Esta foi a turma do meu “caos controlado”. Uma turma muito expressiva com capacidades excelentes. Foi uma turma que me tentou testar no início do ano letivo, obrigando-me a impor alguma autoridade, inclusive a nível disciplinar. Após ter adotado uma autoridade imposta e, a partir daí, estabelecido a relação professor/aluno desejada, as relações de empatia começaram a crescer, chegando a uma autoridade conquistada junto dos alunos.

Após a realização da caracterização da turma, através de um QR code com o questionário, verifiquei que a turma era constituída por 28 alunos (22 do género feminino e 6

do género masculino), com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos. No entanto, no decorrer do 2.º período uma aluna pediu transferência da escola ficando assim com 27 alunos. O documento foi realizado na plataforma Google Forms, para que a recolha e análise de dados fosse simplificada. Assim sendo, este inquérito foi elaborado segundo os seguintes parâmetros: 1) Dados pessoais; 2) Encarregado de Educação; 3) Percurso Escolar; 4) Saúde; 5) Alimentação; 6) Sono; 7) Transporte; 8) Atividades Extracurriculares; 9) Interesses.

Ao analisar detalhadamente estes inquéritos, foi possível constatar que não existia nenhum aluno com um historial de doença grave que necessitasse de apoio especial, em particular no decorrer das aulas. No entanto é de realçar dois casos de doenças crónicas. Um caso de asma, que sempre foi um caso controlado pois era um atleta de Voleibol. E um caso de Osteoporose precoce, de uma aluna com maior facilidade de fraturas.

Quanto às atividades extracurriculares, consegui verificar que a turma ainda tinha muitos alunos ativos, sendo que 15 alunos praticavam atividades extracurriculares e 12 não praticavam nenhuma. Mesmo os alunos que não praticavam atividades extracurriculares no momento, tinham grandes hábitos desportivos e historial de prática desportiva, o que facilitou aquando do planeamento e lecionação das aulas.

Com esta turma não se podia estar triste, pois todas as aulas eram motivo de diversão. Uma turma bem-disposta com personalidades bem vincadas. Apesar de tudo foi uma turma muito trabalhadora e preocupada. Participaram em todas as atividades extracurriculares, batendo de igual para igual com os alunos de desporto.

Não consigo não destacar a noção de responsabilidade e compromisso destes alunos. Com esta turma todas as aulas de quarta-feira eram no exterior o que dificultava muito a realização das aulas e a motivação dos alunos para as mesmas. Uma aula no exterior às 8 horas em pleno inverno foi complicada, mas só tenho de agradecer aos alunos por tornarem tudo tão fácil.

Disse isto no último dia de aulas e mantenho, nunca me vou esquecer daqueles que foram os meus primeiros alunos.

## **6.ºA**

A minha turma dos “pequenos terroristas”. Foi uma turma com o qual tive um contacto mais reduzido que as minhas turmas residentes, pois apenas lecionei no 3.º período e partilhando com os meus colegas EE. Uma turma com capacidades muito boas para a sua idade e com uma vontade enorme de aprender. Esta turma demonstrou grandes capacidades motoras para as suas

idades. No entanto era uma turma que necessitava de ter objetivos bem definidos para continuarem motivados. Para todos os exercícios necessitavam de um objetivo concreto que pudesse ser alcançável, bem como um exercício inovador para os motivar.

Esta turma apenas tinha uma aluna com muitas dificuldades motoras e com grandes dificuldades de socialização. No entanto era uma aluna que com maior número de feedbacks positivos, conseguia manter-se motivada para a prática.

A experiência de poder ter sido o seu professor “Júnior”, foi absolutamente excepcional.

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

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

De acordo com o Decreto de Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor tem como função proporcionar aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, incluindo, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o constituem.

O processo de ensino e aprendizagem requer uma enorme dedicação e empenho, porque, de forma indireta, o professor envolve-se no estilo de vida de cada um dos seus alunos. Desta forma, ser professor impõe, acima de tudo, ter a consciência da responsabilidade, ligada à prática da atividade docente. O processo de ensino e aprendizagem é um processo onde o professor planeia, direciona e controla as componentes do processo de ensino, para que estes alcancem a aprendizagem desejada, sendo assim um processo propositado e planeado pelo docente e não algo casual e espontâneo (Melo, 2009). O processo de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, a maior dificuldade inerente à experiência de PES, pois exige uma constante capacidade de adaptação mediante o conjunto de alunos e as circunstâncias em que se encontram.

Bento (2003) refere que para dar início ao processo de ensino e aprendizagem, o professor deve, em primeiro lugar planear o quê, o quando, o como e o porquê da sua ação futura. Bento (2003) afirma também que planear significa entender as diferentes componentes do processo de ensino e aprendizagem nos diversos níveis da sua realização, de forma a perceber nitidamente quais os passos a seguir para a estruturação dos princípios básicos das tarefas e processos pedagógicos. A grande importância do planeamento está assente no elo entre as exigências próprias do sistema de ensino e o programa de EF e a sua realização na prática.

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

Para um professor ter sucesso no decurso da sua prática letiva, deve exigir um planeamento prévio e pormenorizado adequado aos contextos dos alunos e ao envolvimento dos mesmos na escola. Uma das tarefas fundamentais que precedem a do planeamento, é a conceção do processo de ensino e aprendizagem, na qual o professor reflete sobre o seu entendimento sobre as finalidades da área disciplina (O que se ensina? e O que se aprende?) e fica a conhecer em profundidade todo o contexto envolvente à sua lecionação para realizar um planeamento adequado (Bento, 2003; Graça, 2014).

Tal como afirma Graça (2014), a legitimação da disciplina de EF é uma problemática que se reflete, quer a nível nacional, quer a nível internacional. O mesmo autor identificou três fontes de legitimação: a saúde, onde as aulas são centradas no exercício orientado para a saúde; as habilidades desportivas, alertando para efeitos de segregação de género e de capacitação motora, e, ainda, para um empobrecimento do contexto desportivo; a educação recreativa, na qual o jogo é visto como uma “brincadeira”, ou seja, os alunos aprendiam “brincando”. Graça (2014), propõe uma EF situada em experiências significativas, relevantes e duradouras para os alunos, sendo a fonte de legitimação que optei por centrar a minha conceção das minhas aulas.

Para a conceção ter sucesso, foi necessária a consulta de documentos centrais e locais que a sustentem, nomeadamente Aprendizagens Essenciais, desenvolvido pelo Ministério da Educação, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades da escola, bem como o plano curricular definido pelo grupo de EF e o roulement, documento no qual se encontram os horários e os espaços de lecionação das aulas de cada professor. Desta forma, é fundamental que exista uma reflexão acerca da disciplina, do ensino, e análise das Aprendizagens essenciais, sendo este o documento orientador central. Foi através deste documento que o EE deve estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e respetiva avaliação (Bento, 2003).

Após uma análise cuidada das Aprendizagens essenciais pudemos concluir o quão abrangentes são, continuando a perfilar uma cultura curricular assente em multiatividades (Graça, 2014). Porém, é de extrema dificuldade encontrar um documento que se adaptasse a todas as realidades. As Aprendizagens Essenciais ajudaram-me essencialmente no momento da avaliação diagnóstica, conseguindo atribuir um nível à turma (introdutório ou elementar) e planear a UD a partir desse pressuposto.

Para além desta análise, tivemos a especial atenção ao Regulamento Interno da EC. Este permitiu compreender, de forma eficiente, os direitos e deveres de todos os intervenientes, para

que todos atuem em sintonia com o estipulado, mantendo os padrões éticos em vigor. O Regulamento Interno, permitiu-nos entender os valores e regras da EC destacando como compromisso a formação integral dos alunos, promovendo os valores da liberdade, responsabilidade, cidadania e participação, espírito criativo e pensamento crítico. Em relação ao Plano Anual de Atividades, este documento é importante na concepção do planejamento das aulas. Tem como principal objetivo, planificar todas as atividades que vão decorrer ao longo do ano. No Projeto Educativo de Escola encontram-se aprofundadas as políticas educativas, metas e princípios orientadores da instituição. Na EC há a oportunidade de criar os programas e métodos de ensino e aprendizagem próprios, proporcionando aos alunos um ensino de qualidade e com expectativas de um futuro próximo profissional adequado às realidades atuais. Na EF, o ensino, como em qualquer outra disciplina, deve radicar numa atuação metodológica fundamentada, isto é, que dê corpo ao contexto de leis e princípios subjacentes (Bento, 1998). Desta forma, toda a análise contribuiu para uma melhor construção da minha concepção de ensino, guiando-me e sustentando-me nestes mesmos documentos.

De acordo com Graça (2001, p. 110), "as concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino". O que pode significar que todas as experiências vividas pelo EE, influenciam a sua concepção e a sua visão do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da minha intervenção a minha concepção de ensino foi sofrendo alterações. Porém, o que mais prevaleceu foi a inovação pedagógica que procurava sempre trazer para as aulas de EF, bem como a diversão presente nas mesmas. Procurei sempre trazer exercícios inovadores para que os alunos se sentissem motivados para a prática. No fundo, a minha concepção passou por fazer com que os alunos gostassem de realizar as aulas de EF, e que reconhecessem experiências formativas significativas, relevantes e duradouras. Para isso, necessitei de recorrer a diferentes modelos de ensino, nomeadamente aqueles mais centrados nos alunos.

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

Segundo Metzler (2000), a utilização dos modelos de ensino, entre múltiplos fatores, permite ao professor considerar e ponderar os fatores-chave antes de decidir qual será o melhor modelo a utilizar numa unidade didática (UD). Atualmente, um vasto leque de modelos centrados no aluno está disponível para os professores de EF, tais como o Modelo de Educação Desportiva, a Aprendizagem Cooperativa, o Ensino por Pares, o Sistema Personalizado para a Instrução, o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão e o Modelo do Desenvolvimento

da Responsabilidade Pessoal e Social, bem como o modelo centrado no professor, o modelo de Instrução Direta.

No decorrer da minha atuação de ensino, senti a necessidade de implementar alguns modelos de ensino. Inicialmente, a minha intervenção pedagógica recaiu na utilização do Modelo de Instrução Direta (MID), implementado pela primeira vez em 1968 do séc. XX (Engelmann, Becker, Carnine & Gersten, 1988). Este foi utilizado no decorrer do 1.º período letivo, na modalidade de atletismo, no segundo período na modalidade de taekwondo e no terceiro período na modalidade de basquetebol. O MID “caracteriza-se por centrar no professor a tomada de praticamente todas as decisões do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a prescrição do padrão do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem” (Rosado & Mesquita, 2011, p. 48).

Aquando da aplicação do MID, toda a minha intervenção neste modelo foi sustentada pelos autores anteriormente referidos, sendo essencialmente utilizada para obter um maior controlo da turma e, também, para dar o enfoque necessário ao desenvolvimento das habilidades motoras.

O modelo utilizado para “fugir” ao sistema tradicional de ensino foi o Sistema Personalizado para a Instrução (PSI). Segundo Keller, (1968, p. 83), o PSI distingue-se por quatro características, sendo a característica principal aprender ao seu próprio ritmo, esta será cumprida com a entrega do *workbook*, permitindo aos alunos seguir o seu próprio ritmo. Os *workbooks* são sistematicamente projetados e usados de maneira rotineira para fornecem aos alunos oportunidades constantes de aumentar o seu envolvimento na atividade física aumentando a compreensão dos alunos e motivação para a mesma (Aljadef-Abergel & Ayvazo, 2011). A segunda característica passa por existir um domínio de cada conteúdo antes de poder avançar para o próximo, sendo cumprida com a constante observação dos alunos, podendo apenas os alunos avançar de etapa após a minha aprovação. A terceira característica é definida pelo uso de palestras ou demonstrações como fonte de motivação, em vez de grandes quantidades de informação. A quarta característica, determinada pelo uso da escrita na comunicação professor-aluno, faz a ligação entre o *workbook* e a minha instrução. Com turmas de 27 alunos torna-se difícil para o professor emitir os feedbacks necessários a cada aluno. Deste modo, a solução encontrada foi, através do uso do PSI, formar equipas com os mesmos níveis de aprendizagem, de forma que conseguissem seguir ao seu próprio ritmo. Ao formar as equipas, reduziu o feedback individual que o professor tem de dar e aumentou a entreajuda entre os alunos. Outra solução encontrada passou por os alunos tirarem fotografias de todas as

figuras realizadas e colocarem num *padlet* da turma. O *padlet* permitiu que eu fizesse as correções mais pormenorizadas usando a imagem fornecida.

O Modelo de Educação Desportiva (MED) preconizado por Siedentop (1994), foi utilizado ao longo do 2.º período em ambas as turmas de 11.º ano, tendo sido implementado na modalidade de andebol. O MED baseia-se em seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994).

A formação das equipas procurou oferecer um equilíbrio competitivo, assim como o desenvolvimento das relações de colaboração e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Cada elemento da equipa desempenhava uma função ao longo da época desportiva, os alunos aprenderam a jogar, arbitrar e realizar o registo estatístico assumindo diferentes papéis, tais como: treinador/ capitão, árbitro, atleta, analista e fotógrafo. mantendo-as até ao final da modalidade. Através das funções que os alunos desempenharam ao longo das aulas, foi desenvolvida a autonomia e valorizado, essencialmente, o papel do aluno na aula, sendo que estes tiveram a oportunidade de gerir a sua ativação geral e os conteúdos a trabalhar de forma a melhorar a performance na competição formal. No início da época desportiva, foi fornecido um manual do treinador/ capitão e um manual da equipa com o objetivo de todos ficarem cientes do que iria ser a época desportiva e de todo o regulamento específico da modalidade.

A responsabilidade foi um valor bastante fomentado ao longo das aulas, pois os alunos tinham todos de trazer a camisola com a cor identificativa da equipa, bem como tinham de chegar a tempo da aula para não serem penalizados. As aulas de treino foram efetuadas pelos alunos, mediante o manual do capitão que foi fornecido, porém o conteúdo da aula era dado por mim, baseado nos aspetos que os alunos necessitavam de melhorar. Essas aulas foram fundamentais para o momento competitivo, tendo sempre todos os alunos empenhados e interessados para melhorar a sua performance, conforme testemunhado na citação seguinte:

*“Por fim, tenho de realçar algo que os alunos da minha turma de AQB me disseram. Os alunos vieram falar comigo e agradeceram o facto de ter tido em conta os pontos fracos por eles evidenciados e de ter pedido para exercitarem esses mesmos conteúdos. Referiram, ainda, que a aula de treino desta semana foi muito importante na competição.”(Reflexão semanal 7 a 11 de fevereiro de 2022, UD Andebol)*

Com a aplicação deste modelo, o controlo do processo de ensino e aprendizagem transfere-se para os alunos, ou seja, são eles que têm a responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004).

#### **4.1.2 Planeamento**

De acordo com Bento (2003, p. 20) “a prática da planificação baseia-se, pois, sempre numa profunda análise do programa de ensino, numa disciplina e num nível relativamente elevado de compreensão teórica dos processos de ensino e aprendizagem em causa”. Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico (Bento, 2003).

Ao longo do ano letivo, o planeamento dividiu-se em três níveis distintos: Planeamento Anual, Planeamento de períodos com a elaboração das UD e Plano de Aula (Bento, 2003).

##### **4.1.2.1 Plano Anual**

O primeiro nível de planeamento consiste no plano anual, o qual, para Bento (1998, pág. 59), “é um plano de perspetiva que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. Deste modo, no início do ano, em conjunto com o OC e os restantes EE, ficou delineado qual seria o nosso percurso ao longo do ano letivo, bem como quais as modalidades a ensinar, o tempo que tínhamos para cada uma e o espaço disponível.

Segundo Viciania e Mayorga-Vega (2016, p. 142), “muitos fatores influenciam o processo de planeamento, e levar todos em consideração ao mesmo tempo durante o processo de tomada de decisão é um desafio para os professores, especialmente quando eles são inexperientes ou têm uma curta experiência no ensino da EF”. Com a ajuda do OC, percebemos que a melhor solução seria começar por organizar o planeamento em blocos intercalados. Tal como afirmam Viciania e Mayorga-Vega (2016), a organização intercalada permite a promoção da aprendizagem. Cada UD, tinha um número de horas estabelecido, sendo que estas sofreram alguns ajustes e alterações mediante o desempenho dos alunos, tanto na sua evolução ou pelas dificuldades evidenciadas nos diferentes objetivos a atingir.

No 1.º Período as modalidades selecionadas foram o Atletismo, Voleibol, Softball, Ginástica Acrobática e a Condição Física (Ver Quadro 1), usando sempre o MID, para um melhor controlo da turma na fase inicial.

A última UD do Período foi a Ginástica Acrobática, onde optei por utilizar um modelo de instrução focado no aluno, o Sistema Personalizado para a Instrução (PSI). Esta solução não se encontrava no plano anual, mas sofreu alterações devidas ao facto de o 1.º período ser bastante longo e de notar alguma saturação nos alunos em relação ao ensino tradicional. Segundo Keller (1968), o PSI promove a autonomia dos alunos aumentando a sua motivação para a aprendizagem. No final do período realizei uma breve introdução à modalidade de Softball, sendo que esta não era do conhecimento da turma e se tornou uma mais-valia.

*Quadro 1 – Planeamento das UD no 1.º Período*

	<b>Modalidades</b>	<b>11.ºAQB</b>	<b>11.ºTSA</b>
<b>1º Período</b>	Condição Física	4h	4h
	Atletismo	7h	7h
	Voleibol	7h	7h
	Softball	4h	3h
	Ginástica Acrobática	6h	6h
	<b>Total:</b>	28h	27h

No 2.º Período, em ambas as turmas residentes, as modalidades lecionadas foram o Andebol, o Rugby, o Taekwondo, e, implementamos, ainda, a Educação Física Criativa, como uma UD (ver Quadro 2). Na modalidade de Andebol, centrei-me na abordagem do MED. Tal como afirma Graça e Mesquita (2007), este concentra-se em três elos fundamentais que comportam os objetivos da EF, sendo estes a competência desportiva, a literacia desportiva e o entusiasmo pelo desporto. No início da abordagem da UD projetei utilizar a abordagem do MID e, após os alunos já terem uma base de conteúdos, pensei em implementar o MED para proporcionar, ao longo da UD, a autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Depois de ter lecionado uma aula de Taekwondo, proposta pelo OC, a uma turma residente de um colega EE, surgiu-me a ideia de que o mesmo poderia ser possível nas minhas turmas. Após uma conversa com o OC, chegamos à conclusão de que poderíamos substituir a modalidade de Luta, pela modalidade de Taekwondo, pois ambas estão no mesmo contexto, mas proporcionava aos

alunos uma experiência diferente. Na mesma linha de pensamento, foi proposto ao OC a possibilidade de substituir a UD de Jogos Tradicionais (que constava anteriormente no plano anual) pela “UD” da Educação Física Criativa. Essa troca tinha o intuito de fomentar novas aprendizagens aos alunos, promovendo a sua autonomia e o seu espírito criativo.

*Quadro 2 – Planeamento das UD no 2.º Período*

	<b>Modalidades</b>	<b>11.º AQB</b>	<b>11.ºTSA</b>
<b>2º Período</b>	Andebol	9h	10h
	Rugby	5h	5h
	Taekwondo	6h	7h
	Educação Física Criativa	5h	5h
	<b>Total:</b>	25h	27h

No 3.º Período, em ambas as turmas residentes, as modalidades que abordei foram o Basquetebol e a Dança. Após a avaliação diagnóstica percebi que os alunos demonstravam grandes dificuldades técnicas e táticas no basquetebol, o que me levou a projetar retomar o MID como estratégia metodológica e instrucional principal de ensino. Para além disso, é de salvaguardar que, em grande parte das aulas, existiam exercícios destinados à melhoria da aptidão física em conjunto com a abordagem das diferentes UD, sendo transversal nos três períodos letivos. Considerei ser de extrema importância trabalhar a aptidão física nas minhas aulas, uma vez que esta faz parte de um dos objetivos.

*Quadro 3 – Planeamento das UD no 3º Período*

	<b>Modalidades</b>	<b>11º AQB</b>	<b>11ºTSA</b>
<b>3º Período</b>	Basquetebol	8h	9h
	Dança	6h	6h
	<b>Total:</b>	14h	15h

Como disse Bento (2003, p. 58), “os detalhes e demais medidas didático-metodológicas são reservados para os planos das unidades temáticas ou didáticas e para o projeto de cada aula, porém, numa sequência lógica que aqui tem o seu início”. Tendo em consideração este ponto

de partida, podemos mais facilmente programar os aspetos mais específicos, recorrendo, ao longo do ano, a esta planificação que serve como alicerce para todo o planeamento realizado.

#### **4.1.2.2 Planeamento de período e de Unidade Didática**

As unidades didáticas são fundamentais na consecução do programa de uma disciplina, pois constituem uma parte essencial da construção do processo pedagógico. As unidades didáticas “apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino, e aprendizagem” (Bento, 2003, p. 73). Estando o plano anual representado no nível macro de planeamento, o planeamento de período e da UD encontra-se no nível meso.

De acordo com Bento (2003) o planeamento a este nível procura garantir, sobretudo, a sequência lógico-específica e metodológica da matéria, e organizar as atividades do professor e dos alunos por meio de regulação e orientação da ação pedagógica, endereçando às diferentes aulas um contributo visível e sensível para o desenvolvimento dos alunos. Aos poucos, vamos aprofundando e desconstruindo o planeamento, percorrendo do todo para a parte, passando agora para a UD. O planeamento da UD é o ponto de partida da modalidade, a estruturação e planificação adaptada às capacidades da turma.

Em relação ao planeamento das UD, ficou definido junto do OC que cada aula teria 45 minutos de tempo útil, respeitando o regulamento interno e da disciplina de EF da EC. Para a concretização da mesma, sustentei-me em dois modelos, o Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990), e o Modelo *Backward design* de Wiggins e McTighe (1998) e Tannehill et al. (2015).

O Modelo de Vickers (Vickers, 1990) pressupõe três fases: análise, tomada de decisão e aplicação. O professor procede à análise de diferentes componentes como a matéria de ensino, as capacidades dos alunos e as características do envolvimento. De seguida, é chegado o momento de tomar as decisões relativas à extensão e sequência da matéria de ensino, aos objetivos de acordo com a especificidade da matéria e o nível dos alunos, os critérios de avaliação e as progressões pedagógicas a implementar. A fase de aplicação resulta de todo o processo anterior e consiste na sua aplicação real, tendo sempre presente a existência de constrangimentos que, ao longo do tempo, obrigam a reajustes, no sentido de adaptar o melhor possível o processo às necessidades dos alunos. Este modelo acompanhou a fase inicial da minha PES, mostrando grandes lacunas no acompanhamento ao longo da UD. É um modelo

centrado no conteúdo (matéria a lecionar), fechado e pouco centrado na imprevisibilidade do processo de ensino e aprendizagem, que é necessariamente, aberto.

O Backward Design and Instructional Alignment (Wiggins & McTighe, 1998; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015) foi um modelo de planeamento e conceito, respetivamente, para a elaboração das UD's completamente novo para nós, EEs. Inicialmente, senti dificuldades na compreensão deste modelo, mas ao analisar os documentos de suporte que a nossa SV nos enviou essa dificuldade diminuiu. Após algumas reuniões com a SV, consegui entender exatamente aquilo que era pedido.

A partir do momento em que utilizámos este modelo para construir as nossas UD's, verificamos, de facto, que o processo de planeamento se tornou mais simples, mais aberto e, sobretudo, mais centrado no processo de ensino e aprendizagem, e menos no conteúdo (i.e., na atividade desportiva). De acordo com Wiggins e McTighe (1998), este modelo encoraja os professores a planear de trás para frente as “grandes ideias” (i.e., objetivos de aprendizagem) que querem que os alunos aprendam, a determinar ferramentas de avaliação, que demonstrem que os alunos alcançaram o sucesso e a escolher estratégias de ensino para facilitar que os alunos alcancem essas grandes ideias. Para isso é importante termos em consideração: o que queremos que os alunos saibam e sejam capazes de fazer como resultado da participação nas nossas aulas; como saberemos quando eles foram bem-sucedidos; e como podemos levá-los até lá da maneira mais desafiadora e envolvente possível (Lund & Tannehill, 2010). Os objetivos foram formulados para cada um dos domínios de aprendizagem: psicomotor, cognitivo e afetivo. No domínio psicomotor definiu-se o que se quer que os alunos sejam capazes de fazer; no domínio cognitivo, o que se quer que os alunos saibam; e, por fim, no domínio afetivo, as interações sociais e as atitudes que se quer que os alunos desenvolvam.

Um dos pontos mais fundamentais aquando da criação das UD foi o nível dos alunos. Para um planeamento da UD coerente e fundamentado é necessário realizar uma avaliação diagnóstica, para podermos entender o nível dos alunos e em que etapa de aprendizagem se encontram, criando, assim, um ponto de partida para a estruturação da UD.

Devido ao nível dos alunos demonstrado nas avaliações diagnósticas, optei por priorizar mais as formas jogadas e o entendimento do jogo do que as habilidades técnicas. Após uma reunião com a SV e o OC, chegamos ao entendimento que devido ao tempo de aulas para cada modalidade seria mais benéfico os alunos terem um maior entendimento do jogo do que uma mestria nas habilidades técnicas. Desta forma, todo o meu planeamento foi pensado desta

forma: do topo para a base. O planeamento vai contra o modelo Desenvolvimental (Rink, 1993) de ensino que consistia na assimilação de conhecimentos da base para o topo, segundo uma abordagem sequencial, do mais simples para o mais complexo, através de progressões pedagógicas, que pretendiam aprimorar os gestos técnicos, ajustando à realidade e capacidades da turma.

#### **4.1.2.3 Plano de aula**

Sendo o planeamento anual de nível macro e a UD de nível meso, falta então o planeamento de nível micro, que é o último antes da passagem do planeamento para a ação. Este último denomina-se plano de aula e consiste na estruturação dos conteúdos a lecionar, das situações de aprendizagem e da organização do espaço e tempo da aula, de maneira alcançar o objetivo de aula mais facilmente. Uma aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. (...) A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino. E isto porque tanto o conteúdo e a direção do processo de educação e formação, como também os princípios básicos, métodos e meios deste processo, devem encontrar na aula e por meio dela a sua correta concretização.” (Bento, 2003, p.?)

O facto de planear uma aula não elimina os imprevistos nem garante uma aula com sucesso, no entanto, diminui muito a percentagem de imprevistos e aumenta a possibilidade de sucesso, caso seja um bom planeamento. Bento (2003, p. 105) afirma que “a formação dos alunos deve ser realizada em todo o tempo da aula, desde o primeiro até ao último minuto. Não é correta a tendência, constatada no dia-a-dia, de realizar tarefas de formação apenas na parte principal da aula. Sempre que o professor conduz a parte inicial e final da aula sem objetivos educativos está a agir ‘formalmente’ (revelando-se um seguidor de formalismos) e a desperdiçar tempo”.

A elaboração do plano de aula adveio do previsto do planeamento das respetivas UD, sendo que era previamente entregue ao OC de forma a nos fornecer um feedback e, assim, proceder a correções que fossem oportunas. Segundo Bento (2003, p. 152), “existem numerosas propostas de esquema de aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão da validade universal”.

A estrutura escolhida, em sede de núcleo da PES, inclui um cabeçalho, onde constam as informações generalizadas da aula como o nome dos professores (eu e o OC), a turma, o número

de alunos, a hora da aula, bem como o espaço em que ela decorre, a data, a UD, o número da aula e o número da aula da UD, o material necessário e por fim, os objetivos gerais da aula.

A segunda parte do plano consiste na especificação de todas as situações de aprendizagem das três fases da aula (inicial, fundamental e final). Para cada situação de aprendizagem dividimos nas seguintes categorias didáticas: os objetivos específicos, onde estavam presentes as metas e os objetivos a atingir no término de cada aula; a organização didática metodológica que corresponde à descrição de todos os exercícios a desenvolver durante a aula, sendo auxiliado por um esquema; as componentes críticas, que considero um elemento fundamental para a realização da aula, uma vez que auxiliavam nos feedback a fornecer aos alunos durante a prática.

O plano de aula foi-me muito útil para organizar as minhas aulas, as minhas ideias e os meus objetivos. Sei que foi pelo facto de planear antecipadamente as aulas, em consonância com o planeamento da UD, que houve evolução nos meus alunos, que foi possível lecionar tudo e aproveitar bem o tempo de aula para ensinar o que tinha objetivado. A aula tem sempre muitos imprevistos, no entanto, tendo já uma linha traçada para a aula, depois apenas necessitei de pequenos ajustes. O excerto de reflexão de aula seguinte é exemplo disso:

*“A 1.ª aula da semana com o 11ªTSA foi muito complicada de gerir. No exterior estava muito frio então, em conjunto com o OC, optamos por ir para o pavilhão que estava a ser ocupado por mais duas turmas. Essa mudança implicou que estivessem três turmas dentro do pavilhão o que condicionou imenso o espaço, perturbando o bom funcionamento da aula.”(Reflexão semanal 17 a 21 de janeiro 2022, UD Andebol)*

É de salientar que a UMAIA teve um papel preponderante na construção do plano de aula, pois a formação inicial anterior que nos foi dada, direcionou-nos na seleção do melhor modelo instrumentalizar do pensamento para a condução do ensino.

#### **4.1.3 Realização**

De acordo com Bento (2003), na realização do ensino de EF, a aula constitui uma ligação no processo de educação e formação. É neste processo que se desenvolve a realização de uma intervenção de formação holística dos alunos.

Ao entrarmos no capítulo da realização, refletimos sobre aquilo que é todo o cerne do trabalho do professor com os seus grupos-turma. Vejo a realização do ensino como o palco principal, onde pomos em ação todas as ideias previamente concebidas, de maneira a proporcionar o melhor espetáculo possível. Segundo as Normas Orientadoras da PES, a realização deve consistir na condução com eficácia da realização da aula, numa atuação de acordo com as tarefas didáticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica.

Segundo Siedentop e Tannehill (2000), para que haja uma boa intervenção pedagógica, é necessário ter em conta quatro dimensões: 1) a Instrução; 2) a Gestão; 3) a Disciplina; e 4) o Clima. Como refere Siedentop (1998), estas dimensões são fundamentais e dependem umas das outras, pois ao complementarem-se contribuem para o processo de ensino e aprendizagem levando à evolução dos alunos.

#### **4.1.3.1 Instrução**

Para Aranha (2004), a dimensão de instrução tem por âmbito todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do repertório do professor, com o objetivo de comunicar informação pertinente.

A minha instrução refletiu-se positivamente no desempenho dos alunos. Foi um ponto muito treinado enquanto realizávamos a nossa formação, o que facilitou no momento da prática em contexto real de ensino.

A instrução compreende a comunicação dos conteúdos da matéria de ensino, sendo evidenciado na explicação, demonstração, questionamento e feedback (Rosado & Mesquita, 2011). Todos esses momentos são fundamentais para tornar a instrução do professor e a compreensão do aluno o mais completa possível.

Procurei sempre intercalar a minha instrução com a demonstração e o questionamento, de forma a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Em concordância, para Rosado e Mesquita (2014), a demonstração juntamente com a exposição assume, no âmbito das atividades desportivas, um papel fundamental na medida em que possibilita a visualização das ações a efetuar. O comportamento de instrução que mais realizei ao longo da PES foi, sem dúvida, o questionamento. Numa fase inicial da aula realizava sempre questões sobre os conteúdos

anteriores, bem como contextualizava os alunos para os conteúdos da aula. No final da aula, voltava a questionar os alunos mais com mais enfoque nos conteúdos abordados no decorrer da aula, tal como referenciado na citação seguinte:

*“No final da aula, enquanto realizei os alongamentos finais, questionei aos alunos sobre o conteúdo de aula. Esta é uma rotina que estou a implementar nas duas turmas, aproveitando assim os momentos finais da aula para rever todo o conteúdo teórico”* (Reflexão 4ª aula com o 11ºTSA – dia 22/09/2021 UD condição física)

Com efeito, Sarmiento (2004) considera que o questionamento ajuda a perceber o nível de conhecimentos adquiridos e auxilia no controlo de comportamentos, pondo à prova a capacidade de reflexão sobre os assuntos lecionados. Quando observava que as prestações dos alunos eram positivas e iam de acordo com o objetivo desejado, dava um feedback positivo procurando sempre valorizar o aluno, fomentando a sua motivação e um clima positivo de aprendizagem. A maior parte dos feedbacks emitidos foram de carácter individual, no entanto, se os erros de execução fossem comuns, parava a aula e dirigia o feedback à turma.

#### **4.1.3.2 Gestão**

De acordo com Januário et al. (2015), a gestão da aula está relacionada com ações criadas para manter um ambiente de aprendizagem favorável para o sucesso dos alunos e também relativa com o espaço de aula, o estabelecimento de regras e o foco da atenção às tarefas dos alunos nas atividades. Desde cedo, delineeiei estratégias de gestão e organização, no sentido de que todas elas fossem cumpridas de modo a aumentar o tempo útil de aula.

A pontualidade foi sempre exigida aos alunos, principalmente porque, numa fase inicial, só podiam estar cinco alunos por balneário para se equiparem. Em todas as aulas o material já estava reunido com antecedência de forma a diminuir o tempo de organização e gestão. Esta pontualidade potenciava a que os alunos tivessem maiores experiências motoras aliada ao maior tempo útil de aula.

Outra estratégia estabelecida foi que quando eu dava uma indicação de reunir, os alunos teriam rapidamente de agrupar junto do mesmo, de forma a não perderem muito tempo na transição. Durante a explicação dos exercícios, os alunos já sabiam que tinham de se sentar à frente do professor e dentro do seu campo de visão:

*“Como professor fico feliz em perceber que as rotinas de aula já estão a ficar bem vincadas na turma. Os alunos já se sentam à minha frente sem ter de pedir no momento em que os chamo, algo que facilita muito o momento de instrução.”* (Reflexão 7.<sup>a</sup> aula com o 11ºAQB – dia 30/09/2021, UD condição física)

Para todas as aulas os exercícios eram realizados em grupo, eu escolhia os grupos no início da UD, ou no início da aula, realizando a aula toda com os mesmos grupos. Desta forma, Mesquita (2000) afirma que a configuração de gestão de aula que o professor utiliza, influencia diretamente o tempo que os alunos têm disponível para a prática.

#### **4.1.3.3 Disciplina**

Siedentop (1983) afirma que mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios. O que significa que o professor não deve apenas ser bom a chamar à atenção, mas antes a realizar o planeamento de forma que essas chamadas de atenção não aconteçam.

No decorrer da minha intervenção não tive problemas relativamente à indisciplina dos alunos, não só porque os alunos demonstraram atitudes exímias, mas também porque foram implementadas rotinas bem cedo que favoreceram a disciplina. Porém, numa fase inicial com uma das minhas turmas residentes foi necessário ter uma atitude mais assertiva nomeadamente nos momentos de instrução. Essa atitude passou por aumentar o questionamento aos alunos que não cumpriam o silêncio no momento de instrução. Tudo isto surtiu efeito pois com o decorrer das aulas já não existiam quaisquer momentos de indisciplina.

Devido ao seu comportamento exímio procurei sempre reforçar esse bom comportamento através de reforços positivos, de forma a dar continuidade a esses bons comportamentos.

Uma das rotinas implementadas foi a do uso de apitos no momento da minha instrução. Quando eu estava a falar sobre qualquer tema ou a explicar um exercício, os alunos tinham de fazer silêncio, sendo que, caso isso não acontecesse, eu apitava e os alunos realizavam uma tarefa. Esta rotina levou a que os alunos estivessem calados no momento da instrução e até chamassem à atenção os colegas.

*“Ao lecionar esta aula senti que os alunos estavam muito agitados e que ia ter muita dificuldade em controlar a turma. Os alunos estavam muito faladores, o que dificultou a minha instrução. Como solução, optei por utilizar o apito, que foi eficaz na maioria das vezes. Se este comportamento continuar vou implementar uma estratégia com o apito, ou seja, caso os alunos se estejam a portar mal, vou apitar e eles vão ter de realizar uma tarefa anteriormente pré-definida.”* (Reflexão 6ª aula com o 11ºTSA – dia 29/09/2021, UD condição física)

Um professor pode ou não ter uma relação mais próxima com os seus alunos, mas, de qualquer forma, terá sempre a necessidade de criar regras e rotinas na aula para evitar a desordem, aproveitar o tempo de lecionação e para que os alunos aprendam a liberdade em equilíbrio com a disciplina. Os comportamentos inapropriados não foram vivenciados ao longo da PES nas minhas turmas do secundário. Desta forma, posso referir que foram obtidos resultados positivos no que diz respeito à disciplina, reconhecendo a boa formação dos alunos.

#### **4.1.3.4 Clima de aula**

Todas as dimensões anteriores contribuíram para a existência de um bom clima. A otimização do ambiente de aprendizagem exige a consideração do sistema de relações entre o professor e o aluno (Rosado & Ferreira, 2011). Para Aranha (2004), no que diz respeito ao clima, o professor deve criar soluções de forma a gerir o ambiente psicossocial da aula e influenciar as atitudes, expectativas e comportamentos pessoais e sociais dos alunos.

Uma das melhores formas de proporcionar um melhor ambiente em contexto de aula, é criar empatia com os alunos assegurando-lhes que estão a ser ouvidos. Segundo Vaz et al. (2015, p.272), “a criação de um clima motivacional nas aulas de EF que integre e relacione os seus vários elementos, o professor, os alunos e a situações do dia-a-dia, deve ser cada vez mais uma preocupação, uma vez que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem está dependente da interação que existe entre eles”.

No entanto, esse clima só é conseguido se o professor conquistar a sua autoridade desde cedo, podendo a partir dessa autoridade conquistada fomentar um melhor clima de aula e melhores relações pedagógicas com os alunos.

Um professor tem de ser versátil saber ser sério e exigente, saber sorrir e dar autonomia aos alunos. Foi a postura que procurei ter no decorrer da PES, fomentando, assim, um bom

clima de aula com os meus alunos. O facto de ter criado relações interpessoais com os alunos, ajudou a promover um bom clima de aula. Fico muito orgulhoso e satisfeito cada vez que falo dos meus alunos, pois, de facto, criei uma ligação muito importante com cada um deles. Os diálogos informais estabelecidos no início e no fim das aulas, nos intervalos e na cantina, facilitavam a participação dos alunos e a existência de um clima propício para a aprendizagem (Lave & Wenger, 1991), como se pode comprovar na citação seguinte:

*“Por fim, acho relevante dizer que criei uma boa relação com os meus alunos e preocupo-me muito com eles. Dito isto esta semana falei com a Mariana [nome fictício] em relação ao seu aproveitamento das restantes disciplinas, sei o potencial que a Mariana tem e achei que apenas precisa de uma palavra de incentivo, com a orientação necessária para um melhor aproveitamento. A Mariana agradeceu-me, dando-me a sua palavra que ia melhorar, o que notei na avaliação de Taekwondo. Era uma aluna que faltou a três aulas de taekwondo e mesmo assim demonstrou um nível muito interessante, tanto prático, como teórico.”*~(Reflexão da semana de 21 a 25 de março de 2021, UD Taekwondo)

#### **4.1.4 Avaliação**

Bento (2003, p. 174) afirma que “conjuntamente com a planificação e realização do ensino, a análise e avaliação são apresentadas como tarefas centrais de cada professor.”

No meu parecer, para além de central, é uma das mais difíceis. Concluindo o ciclo, que é constantemente repetido na nossa profissão, muitas vezes no mesmo ano, chegamos à avaliação. Como refere Bento (2003, p. 175), “a análise e a avaliação ligam-se em estreita retroação, à planificação e realização. Nenhuma destas três atividades é dispensável, se o professor pretender assumir corretamente as suas funções”.

No que remete aos tipos de avaliação podemos identificar a avaliação criterial, normativa e mista (Gonçalves et al., 2010). A avaliação criterial é realizada através da determinação de um ou mais critérios, sendo avaliada de forma individual em função dos objetivos previamente definidos, ou seja, o aluno é colocado de acordo com o nível apresentado, sem que existam comparações com os seus pares. Através das reuniões com o OC e os meus colegas EE, este tipo de avaliação pareceu-nos a mais correta de aplicar. Fomentando, assim, uma avaliação mais justa e focada na evolução do aluno. A avaliação normativa, tem como

padrão de referência a norma. Abrange a comparação entre pares, possibilitando colocar o aluno num nível em relação à turma. Karpicke et al. (2012), patenteiam as lacunas da avaliação normativa, afirmando que a mesma não apresenta quaisquer critérios de desempenho, o que não permite avaliar o nível de desempenho real dos alunos, nem a sua progressão. Deste modo, tornou-se essencial que exista uma avaliação que contemple critérios. Como refere Bento (2003), um padrão que torne possível compreender se o processo de ensino e aprendizagem é bom ou mau. A avaliação mista contempla as duas anteriores, permitindo ao professor ter indicações importantes relativamente aos critérios, mas também à semelhança entre os seus pares. Desta forma, existem as modalidades de avaliação que compreendem a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e por último a Avaliação Sumativa (Gonçalves et al., 2010). Segundo Ribeiro (1997, p. 79), “a avaliação diagnóstica pretende averiguar da posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base”. A avaliação diagnóstica tem como função identificar as competências dos alunos numa fase inicial, podendo assim enquadrá-los num determinado nível ou num grupo de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Quina (2009) ressalva que a avaliação inicial não pretende avaliar pormenorizadamente o nível de desempenho dos alunos, mas sim recolher informações gerais para que o professor possa tomar as primeiras decisões no processo de ensino e aprendizagem. Antes de iniciar cada UD procurei realizar a avaliação diagnóstica o que me permitiu ter um ponto de partida para iniciar cada UD. De acordo com Karpicke et al. (2012), a Avaliação Formativa é um processo contínuo, e adequado às características da turma, podendo se assumir em diferentes formas. Esta ocorre durante uma UD, e apresenta uma função pedagógica, de reflexão, assumindo um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa não era percebida pelos alunos, porém era de extrema importância na minha avaliação, porque não só ajudava a entender o nível em que os alunos se encontravam, mas também as suas maiores dificuldades. Segundo Ribeiro (1999, p. 89), “a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só tinham sido feitos balanços parcelares”. Desta forma, é atribuída uma classificação individual retirada de um momento de avaliação. Esta avaliação permitiu-me observar a evolução dos alunos em cada UD, quando complementada pela avaliação diagnóstica e avaliação formativa.

Fui confrontado com a necessidade de avaliar em três momentos: antes de criar a UD, durante e no final da mesma. Antes, para poder encontrar o ponto de partida da turma e adequar os processos de EA às capacidades da turma, avalei durante (de uma forma informal), de modo

a ajustar o planeamento feito e certificar que o processo está a decorrer num sentido evolutivo. No final, avaliei o trabalho feito, de forma a concluir o impacto que este teve durante a unidade. No entanto, posso dizer que foram, em grande parte, situações complicadas e confusas, tanto de programar como de executar. Desta forma, é importante que o professor esclareça quais os critérios a serem avaliados e os respetivos domínios.

Neste processo, estão presentes três domínios da avaliação em EF: o domínio motor, que abrange as competências na execução das tarefas motor; o sócio afetivo, que remete para os valores e atitudes; e o cognitivo, que abrange a aquisição, a compreensão e aplicação dos conhecimentos (Gonçalves et al., 2010).

No decorrer da PES, procurei sempre transparecer aos alunos que a avaliação deles não se submetia apenas ao momento final de avaliação sumativa, mas antes a um conjunto de todo o seu percurso realizado na modalidade. A avaliação sumativa surge no final de cada UD e retratou o processo onde o professor registava os resultados de uma forma estruturada e sistemática, de forma a determinar a evolução e o nível de desempenho motor, cognitivo e socioafetivo dos alunos. Esses momentos foram importantes pois podia entender e observar a evolução que os alunos demonstravam, tal como refere o excerto seguinte:

*“Como professor e sendo que era uma aula de avaliação, gostei bastante do empenho e do envolvimento da turma no momento de avaliação. Todos os alunos estavam cientes da importância deste momento de avaliação e deram o seu máximo. Outro aspeto importante foi os feedbacks que os alunos iam dando uns aos outros para uma melhor performance na avaliação. Isto só mostra conhecimento e interesse por parte dos alunos o que me deixou muito agradado.”* (Reflexão 18º aula com o 11º AQB – dia 11/11/2021, UD Atletismo)

Durante este processo surgiram algumas dificuldades, principalmente no início da PES. A principal razão foi o pouco conhecimento que possuía acerca das capacidades dos alunos para as UD em questão, fazendo com que as observações das capacidades se prolongassem durante mais tempo, diminuindo assim o tempo para avaliar e registar a performance dos alunos nas tarefas. Uma das estratégias utilizadas durante a avaliação sumativa foi a gravação por vídeo. Inicialmente tinha dificuldades em observar tantos alunos num curto espaço de tempo e, por essa razão, tive que encontrar uma estratégia para que o processo de avaliação fosse bem executado. À medida que o tempo foi passando, a minha capacidade de observação evoluiu, tornando-se mais fácil de observar a performance dos alunos. Segundo Martins (2001, pp. 19),

“em todos os sistemas de Formação de Professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e de atitude do professor em formação”.

Após alguns momentos de reflexão com o meu OC chegamos à conclusão de que a avaliação iria ser sempre feita por uma escala de apreciação, sendo que iríamos atribuir um “Não realiza”, “Realiza com dificuldade”, “Realiza” a cada conteúdo. Ao longo do ano letivo fomos alterando essa conceção, tornando mais específico cada momento de avaliação. Passamos a ter em cada escala de avaliação os conteúdos motores, cognitivos e psicossociais, dividindo os conteúdos de cada modalidade dessa forma.

Após uma visita da nossa SV à EC, foi-nos proposto realizar um novo instrumento de avaliação sumativa, nomeadamente a rubrica. As rubricas são “ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de desempenho de cada componente.” (Stevens & Levi, 2005). A rubrica é instrumento de avaliação que avalia o desempenho de maneira qualitativa e personalizada, o que permite destacar as nuances do processo de aprendizagem de cada estudante. Para além disso, este instrumento de avaliação reduz a subjetividade da avaliação, ou seja, o processo de avaliação torna-se mais transparente e o aluno compreende com mais facilidade o porquê da sua classificação.

No decorrer do ano, fui pedindo algumas tarefas individuais ou em grupo para complementar essas mesmas avaliações. Essas tarefas incidiam essencialmente no início de cada UD, para introduzir uma abordagem teórica ao conteúdo, no meio da UD para complementar as abordagens feitas por mim, ou no final de cada UD para ter uma melhor perceção da aprendizagem dos alunos.

Pelo exposto, penso que a avaliação é um processo complexo para qualquer professor, correndo sempre o risco de ser injusto e de causar discórdias. No entanto, penso que a capacidade de o fazer vai melhorando com a experiência. Só com a repetição é que há interiorização e, como tal, sei que não seria num ano de prática que iria adquirir todas as capacidades.

A avaliação na disciplina de EF tem em conta os critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico e os critérios específicos do grupo disciplinar de EF, tendo como parâmetro principal a formação integral do aluno contemplada no Projeto Educativo da EC. A classificação final dos alunos vai ao encontro dos critérios gerais de avaliação para a disciplina

na EC e assenta em duas áreas: Conhecimentos e capacidades (70%) e valores e relacionamento interpessoal (30%). Essa ponderação foi benéfica para os meus alunos, conseguindo a grande maioria uma classificação elevada nos valores e relacionamento interpessoal.

Por fim, é de realçar a total confiança e liberdade que o OC me deu para lançar as notas finais dos meus alunos. Essas notas foram todas a conselho de turma sendo todas validadas sem qualquer contestação por parte dos outros professores.

#### **4.1.5 Lecionação ao Ensino Básico**

No 3.º período da PES, foi sugerido a mim e aos meus colegas lecionar as aulas de EF a uma turma do 6.º ano. Foi um desafio encarado com motivação e vontade de proporcionar aos alunos uma boa experiência. Fiquei extremamente agradado com o desafio, pois a faixa etária com a que iríamos lecionar é a minha de eleição.

O objetivo passava por termos a experiência de lecionar a turmas do ensino básico percebendo, assim, a diferença das dinâmicas do ensino básico para o ensino secundário. Fiquei responsável por lecionar as aulas de terça-feira na modalidade de Badminton, a minha colega da PES lecionava as aulas de sexta-feira da mesma modalidade. A nossa comunicação foi constante o que facilitou o decorrer das aulas.

Acerca do modelo de ensino que utilizamos, a nossa opção recaiu sobre a utilização do MID. Essa opção deveu-se ao facto de não termos qualquer conhecimento da turma e querermos ter o controlo total sobre a mesma. No entanto, todos os nossos exercícios eram pensados em forma de jogo, com o intuito de ter os alunos interessados e motivados na aula. Para iniciar a aula, começava sempre com um exercício lúdico e original, para que os alunos ficassem motivados para o decorrer da aula. Para a parte fundamental, utilizava exercícios critério, sempre com um objetivo a atingir, pois os alunos necessitavam de um objetivo para se manterem motivados. Na parte final da aula, utilizava sempre a competição, de forma que os alunos aperfeiçoassem as ações técnicas e táticas e, conseqüentemente, ficassem motivados para a próxima aula.

Comparando com a experiência das minhas turmas residentes, tudo foi diferente. Os alunos eram mais inquietos e distraídos, fruto da sua faixa etária, o que tornava os momentos de instrução mais demorados. No entanto, os alunos demonstravam grandes capacidades motoras o que facilitou a nossa abordagem à modalidade.

A avaliação tinha ficado ao meu encargo, pois era quem tinha lecionado mais aulas aos alunos, porém contraí a covid-19 no dia anterior ficando, impossibilitado de avaliar os alunos. A professora titular da turma encarregou-se da avaliação, mostrando-se sempre bastante disponível para nos ajudar. Sendo a avaliação um momento contínuo, foi notório a evolução dos alunos, o que me deixou muito agradado com o trabalho realizado. A professora titular referiu aos meus colegas da PES a evolução dos alunos na modalidade e a boa relação que criamos com eles em tão pouco tempo.

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

Segundo Batista e Queirós (2013), a participação na escola e a relação com a comunidade educativa, engloba atividades não letivas, e tem como grande objetivo a integração do EE na comunidade educativa. Como acrescenta Batista (2012), o professor não atua apenas com os alunos, as suas responsabilidades passam para lá da sua área disciplinar e do espaço da sala de aula.

Consciente de que a atividade do professor não é somente aquela que se estabelece com os alunos na aula, é necessário desenvolver competências na integração do EE na profissão de docente. Neste sentido, a participação na escola e a relação com a comunidade são fatores de extrema importância na profissão docente, bem como na formação inicial de um EE. A participação na escola e a relação com a comunidade integram atividades não letivas e têm como objetivo a integração do EE na comunidade escolar (Batista & Queirós, 2013). Essas participações foram fundamentais no decorrer do meu ano letivo, proporcionando-me experiências inesquecíveis. Toda essa participação na escola fomentou a minha relação com a comunidade, sentindo-me muito útil e integrado no meio docente.

### **5.1 Atividades realizadas**

Para um melhor crescimento da Identidade Profissional do EE, bem como a aquisição de capacidades organizacionais, é necessário a participação e envolvimento numa série de atividades escolares. Foram diversas as atividades em que estive presente no decorrer do ano letivo, que contribuíram em grande escala para o meu crescimento profissional e pessoal.

A primeira atividade organizada pelos dois Núcleos de PES da EC, denominou-se por “*Dia Europeu do Desporto Escolar*”, realizada no dia 24 de setembro, sendo esta direcionada apenas para os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Esta atividade desenrolou-se através de jogos tradicionais divididos por estações. Cada grupo de alunos passava cerca de cinco minutos em cada estação, competindo entre eles. As estações consistiam em tiro ao alvo, saltar à corda, lances livres com uma bola de basquetebol, entre outras.

A segunda atividade realizada foi o *torneio de voleibol 2x2 mistos*, sendo que este foi realizado no dia 17 de novembro pelos dois Núcleos de Prática Supervisionada da EC. O torneio foi direcionado ao ensino secundário, tendo eu desempenhado funções de organização de campos bem como controlo de tempo de jogo.

A terceira e última atividade implementada no 1.º Período consistiu no corta-mato escolar, que se desenrolou no dia 24 de novembro, com a organização de todo o grupo de EF da EC. O corta-mato foi destinado para os alunos do ensino básico e secundário, marcado pela grande afluência sendo o primeiro corta-mato pós pandemia. Para o corta-mato, tive duas funções distintas, uma que consistia em cronometrar os tempos dos primeiros dez alunos a cortar a meta em cada escalão, e a outra que consistia em controlar a entrada dos alunos para o recinto de competição. Foi uma atividade bastante exaustiva para o grupo de EF, porém bastante gratificante por voltarmos a sentir “normalidade” desportiva.

Já no 2.º Período, apenas foram realizados dois torneios. Esses dois torneios consistiram no torneio de basquetebol 3x3 e o torneio de badminton singulares. O primeiro a ser realizado foi no dia 19 de janeiro da modalidade de basquetebol em formato de 3x3. Esta atividade apenas foi direcionada para o ensino secundário, tendo inicialmente a vertente masculina e feminina separada. Porém devido ao número elevado de ausências por covid-19, de 17 equipas inscritas apenas restaram oito. No dia do torneio somente compareceu uma equipa feminina das cinco inscritas e, por esse motivo, foi tomada a decisão de tornar o torneio de equipas mistas para essa equipa poder jogar. O torneio fluiu assim da melhor maneira, proporcionando às oito equipas presentes uma experiência enriquecedora.

A segunda atividade do 2º Período foi o torneio de badminton singulares. Este torneio realizou-se no dia 23 de fevereiro para o ensino secundário, em formato misto sendo que contou com a participação de 30 alunos, demonstrando uma boa afluência. Neste torneio fiquei responsável pela realização do sorteio dos grupos, bem como a gestão dos campos, tempo e dos alunos no dia do torneio.

Ainda no decorrer do 2.º Período, lecionei uma aula de Taekwondo ao 12.º AGD, turma da minha colega da PES da UMAIA. Essa aula foi lecionada no dia 1 de março com o intuito de dar a conhecer à turma uma modalidade com a qual eles não têm tanto conhecimento. Esta atividade foi sugerida pelo meu OC, que eu aceitei com muito bom grado e vontade de dar a conhecer a minha modalidade de eleição. Essa aula de Taekwondo despertou a vontade de lecionar essa modalidade às minhas turmas residentes. Após uma conversa com o OC, surgiu a ideia de trocar a modalidade de Luta que consta no Plano Nacional, pela modalidade de Taekwondo.

A modalidade de Taekwondo, lecionada às minhas turmas residentes, foi um dos fatores mais importantes e gratificantes da minha PES. Conseguir perceber o envolvimento dos alunos e a sua motivação para a realização das aulas deixou-me um professor realizado.

O 3.º Período começou da melhor forma com uma visita de estudo à Unicer e ao parque ambiental dos picoutos com o 11.º AQB1, uma das minhas turmas residentes, e o 11.º AQB2, no dia 20 de abril. A visita de estudo consistia em separar ambas as turmas, ou seja, enquanto uma turma realizava a visita à Unicer a outra turma estava no parque ambiental dos picoutos. Eu fiquei responsável de ficar com as turmas que se encontravam no parque ambiental e realizar uma atividade com elas. A atividade que eu realizei foi uma corrida de orientação. No dia anterior à visita, fui ao parque colar 50 QR Codes com adivinhas, onde os assinalei nos mapas respetivos que entreguei a cada grupo. Cada grupo tinha de encontrar os QR Codes assinalados no mapa e, quando os encontrassem, realizar o scan do mesmo para poder responder à pergunta. Esta foi uma atividade que me deu muito trabalho na preparação, porém foi muito gratificante ver os alunos tão interessados e felizes aquando da realização da mesma.

A última atividade do ano foi a “ExpoColgaia”, que é o evento principal da EC. É aberto a toda a comunidade escolar onde se pretende mostrar as potencialidades dos cursos disponíveis na instituição. Este evento sempre foi falado desde o primeiro momento que contactamos com as instalações da EC, suscitando grande curiosidade e vontade de participar. O evento decorreu entre os dias 28, 29 e 30 de abril. Nesta atividade, fiquei responsável pelos sorteios e inscrições do torneio de andebol, bem como de cronometrar o tempo e registar o resultado de cada jogo. Fiquei também responsável em dar uma “Mega aula de Taekwondo” aos alunos do ensino básico. Tenho de agradecer à EC por reconhecer o meu valor na minha modalidade, permitindo-me dar a conhecer a mais gente aquele que é o meu “mundo”.

Ainda como parte do cartaz da “ExpoColgaia” decorreu o seminário “Aprendizagem Ativa na Educação Física - Sistema Personalizado para a Instrução e Ensino por Pares”, apresentado pelo núcleo da PES da UMAIA. O seminário surgiu da implementação de práticas mais centradas nos alunos no decorrer do nosso ano letivo. Essas práticas tiveram um impacto tão positivo nas nossas turmas que decidimos dar a conhecer melhor os modelos de ensino implementados nessas aulas. O seminário teve uma excelente aderência, sendo o público composto por docentes, alunos, o diretor pedagógico da EC, bem como o OC e a SV.

## **5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: Impactos da minha experiência e atuação**

O trabalho do professor vai muito além do que apenas a leção das aulas. A preparação das aulas, a organização de eventos e até a gestão emocional dos alunos, são tudo papéis fundamentais no que é a premissa de ser professor. Tenho de realçar a experiência e sabedoria do OC que me permitiu descobrir as melhores formas de ensino, orientando-me cuidadosamente em todas as minhas decisões exigindo sempre o melhor de mim. Para ser um bom professor não se pode ter medo de falhar, mas sim ter a coragem de arriscar e a humildade de aprender sempre, do início ao fim da carreira. A literatura sobre o ensino e a formação de professores revela uma noção comum de que a identidade é dinâmica, e que a identidade de um professor muda ao longo do tempo sob a influência de uma série de fatores, tanto externos ao indivíduo, como as experiências profissionais e de vida em contextos particulares (Flores e Day, 2006), como internos, de que são exemplo as emoções (Zembylas, 2003).

Neste sentido, a PES teve uma influência enorme na construção da minha IP, que sofreu grandes alterações ao longo do ano. As inúmeras experiências vividas, os inúmeros contactos sociais que tive, bem como todo o grande conjunto de emoções vivenciadas, foram fulcrais na criação da minha identidade enquanto professor.

O meu grande objetivo ao iniciar esta bonita jornada era poder transmitir aos alunos, não só o conhecimento didático, mas o gosto e a vontade de realizar EF e o desporto no geral. Para isso ser possível optei por providenciar aos alunos práticas inovadoras e criativas desde o primeiro dia de aulas, dando-lhes sempre autonomia para realizarem as tarefas e serem construtores do seu próprio conhecimento. Os alunos mostraram-se muito motivados na realização das aulas, o que potenciou o ensino e a aprendizagem. No excerto seguinte mostra o agrado dos alunos em relação às práticas implementadas:

“Neste ano, achei diferentes os desportos abordados, mais interessantes, seja pela liberdade que as aulas nos dão e por isso a possibilidade de maior autonomia, ou pela inovação com que o professor Tiago abordou as aulas.”  
(Autoavaliação de um aluno/a do 11.º ano)

Estou convicto de que o ser professor e a minha atuação foi muito além da lecionação das aulas. Desde o planeamento das atividades, até às reuniões intercalares e até a resolução de assuntos relacionados com a direção de turma. Graça (2015), afirma que a inclusão da EF tem o poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e realização das pessoas e a melhoria da sociedade.

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

Segundo o Decreto de Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, existem quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do professor, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões revelam aspetos fundamentais comuns a todos os professores e relevantes para a construção da IP. É através da socialização profissional e institucional que se pode adquirir valores, noções, crenças, condutas e ainda conhecimento que nunca deve assentar na premissa de inalterável. Nesta perspetiva, a boa relação, como todos os intervenientes da comunidade educativa da EC, em especial, o corpo docente, tornou-se preponderante para um agradável desenvolvimento da PES.

O ponto mais importante da minha socialização profissional foi a entajuda e o companheirismo no meu núcleo da PES. A minha colega EE que me acompanha desde o 1º ano da licenciatura, com o qual tenho uma amizade muito vincada, bem como o meu colega EE, que me acompanha desde o 1º ano de mestrado, e que eu estimo muito. A relação que estabelecemos enquanto grupo foi preponderante no sucesso individual. Os momentos de reflexão e de partilha ajudaram cada um de nós a ser melhores a cada dia. Estas ideias corroboram com Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2014), as interações com colegas EE e o OC, na observação das aulas representam momentos de reflexão e partilha. Estes mesmos autores consideram que, os colegas EE são fundamentais na melhoria na sua atuação durante as aulas e o OC é o elemento que mais colabora para o desenvolvimento profissional, acompanhado em todas as tarefas inerente ao estágio (Amaral-da-Cunha et., 2014).

Ao longo de todo o processo da PES, o OC, foi um aspeto muito importante, que se mostrou como um fator primordial nas aprendizagens conseguidas no decorrer do ano letivo, mostrando e criticando sempre de forma construtiva. Destaco a exigência com que o OC encarou a nossa participação, conseguindo sempre exigir o melhor de nós em todos os momentos.

Relativamente à SV teve presenças mais esporádicas, participando apenas em três aulas no ano letivo fazendo assim a observação, análise e reflexão da aula. No entanto a sua disponibilidade, amabilidade e exigência foram fundamentais no meu crescimento. A SV tem sempre uma forma única de ver o ensino, potenciando sempre a que os seus alunos consigam “sair da caixa”, melhorando a sua intervenção.

Neste caso, na EC, encontramos um grupo de EF sempre disponível e aberto a espaço de partilha e debate, sendo capaz de nos fazer evoluir tanto a nível pessoal como profissional. A facilidade com que os docentes nos forneciam mais espaço, ou mais material para beneficiar as nossas práticas, mesmo prejudicando as deles, foi excecional. Relativamente aos docentes de outras disciplinas o contacto era mais reduzido, porém tenho de realçar o trabalho da Diretora de Turma do 11.º AQB que fez de tudo para me integrar no meio docente, particularmente nas reuniões intercalares. Nóvoa (2019) refere que o apoio dos colegas no processo de construção de novas práticas pedagógicas é imprescindível, pois dificilmente alguém se integra numa profissão de forma isolada.

É fundamental realçar o papel preponderante dos meus alunos na minha socialização. Eles são o papel fundamental de todo o processo de ensino e aprendizagem e sei que criei uma relação de afetividade que de certeza que levo comigo para toda a vida.

Por fim, creio que nada disto era possível senão fossem as inúmeras atividades escolares que a EC proporciona. Todas as atividades realizadas foram essenciais no processo de socialização tanto profissional, como institucional, tal como evidencia o excerto seguinte:

*“Por fim o EE3 destaca a participação/realização nestas atividades como um meio de desenvolver a relação com a comunidade escolar. Participar em atividades que envolvam a escola toda como o Corta-Mato (Fig. ), ou os diferentes torneios realizados ( Fig. ), potenciam a relação com os professores organizadores bem como os diferentes alunos das diferentes turmas que participam.” (Projeto de investigação p.27)*

Em conformidade com Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2014), o desenvolvimento da Identidade Profissional é um processo que se vai construindo ao longo da vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, sendo inacabado, contínuo e mutável, para o qual contribuem diferentes intervenientes, nomeadamente a história pessoal e familiar e uma forte influência contextual.

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

Na componente ético-profissional, orientei e apliquei o meu conhecimento de acordo com os princípios e valores da EC e os meus valores pessoais. Segundo Lima (2014), a construção da identidade de um professor de EF inicia-se desde muito cedo, o que me levou a escolher esta profissão e onde demonstro o gosto que tenho pela EF e de ensinar. A noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação e o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno. Os professores orientam-se maioritariamente por uma perspetiva contextualista e consequencialista que considera, no particular, a proteção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade, a autonomia, a justiça, imparcialidade e igualdade, a honestidade e verdade, a responsabilidade e dignidade humanas, o rigor e a competência (Caetano & Silva, 2009).

Neste sentido, no decorrer da PES, procurei que as minhas atuações estabelecessem uma série de valores éticos fundamentais. A relação professor-aluno, foi das minhas maiores dificuldades, pois a excelente relação pessoal criada com os alunos por vezes interferiu na relação profissional. Deste modo, com a ajuda do meu OC, desde início foram criadas estratégias para conjugar o melhor dos dois mundos.

Enquanto núcleo da PES, era essencial o respeito mútuo que existia, construindo assim um relacionamento ético com todos os integrantes, respeitando na plenitude todas as opiniões, conselhos, críticas construtivas e informações restritivas da profissão. Gostaria de reforçar o papel desenvolvido pelo OC, onde teve a especial atenção a necessidade de transmitir ao núcleo da PES as ferramentas necessárias para se ser um bom profissional. A PES é uma vivência coletiva e não individual, onde só se aprende a praticar, participando (Costa, 2010).

No âmbito dos padrões éticos requeridos pela profissão, deve prevalecer um compromisso inerente à profissão de forma a obter o reconhecimento público e estimulando o

conceito de respeito pela vocação disponibilizando, deste modo, aos discentes e a toda a comunidade uma educação confiável e de valor.

De acordo com Lioi (2010), ser Ético não é dever, mas uma atitude de bom caráter.

Enquanto professor, entrei para a PES com a vontade de marcar a diferença, e é uma vontade que levo no decorrer da minha vida profissional. Marcar sempre a diferença pela qualidade do ensino que transmito e as experiências que proporciono. O excerto seguinte demonstra o anteriormente referido:

*“Os EE partilham este sentimento anteriormente referenciado, no sentido em que não queriam apenas ser mais um, mas sim ser o professor que marca a diferença perante os alunos.”* (Projeto de Intervenção, p.38/39)

## **6. Desenvolvimento profissional**

A dimensão do desenvolvimento profissional reflete-se sobre as vivências e experiências do EE, como base para a construção e desenvolvimento da sua IP. Com o desenrolar deste capítulo, tive como objetivo refletir sobre as dificuldades sentidas com o desenrolar da PES, juntamente com os ajustamentos realizados na mesma. Para além destes dois aspetos, procurei abordar a necessidade da formação contínua, recorrendo à necessidade de o professor ser um agente reflexivo. A realização da PES corresponde a um momento crucial na formação profissional dos jovens professores, que através do conjunto de experiências vividas ao longo do seu processo tornam esse momento de formação determinante na aquisição de saberes pedagógicos diferenciados (Carvalhinho & Rodrigues, 2004, p.111)

A PES, assumiu um papel preponderante no desenvolvimento das minhas competências profissionais, pedagógicas e científicas. Apesar da formação académica ter terminado, a formação do professor encontra-se longe de estar terminada. Esta formação académica ajuda o EE a adquirir os conhecimentos basilares para o exercício das suas funções ao longo da carreira. Desta forma, o desenvolvimento profissional torna-se um processo bastante complexo. Esta só melhora através do diálogo e reflexão com os colegas de profissão, acerca das suas competências relativamente ao PEA.

## **6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua**

A PES foi recheada de momentos negativos como positivos. Esses momentos negativos, denominados por dificuldades, foram sempre vividos com a atenção necessária de forma a conseguir contorná-las mantendo o bom ambiente na turma. Estas dificuldades fizeram-me crescer enquanto docente, tornando-me assim melhor profissional. Associamos a ideia de desenvolvimento profissional a um processo que envolve múltiplas etapas, sendo que enquanto processo que suscita a capacitação do docente para o desempenho da sua função/atividade profissional, é um processo em contínuo que está sempre incompleto (Elias, 2008).

Desta forma, ao longo deste ano letivo, ampliaram-se conhecimentos, melhoram-se e complementaram-se capacidades e reestruturaram-se e renovaram-se comportamentos (Nogueira et al., 1990). Uma das maiores dificuldades sentidas foi na gestão de espaço de aula. Na EC não existe rotatividade de espaços. Nesta medida, o espaço atribuído no horário manteve-se o ano todo. Essa condição dificultou muito o meu planeamento principalmente nos dias de inverno. Essa dificuldade potenciou a minha capacidade de adaptação, não só para lecionar em espaços reduzidos, mas também adaptar todo um planeamento quase semanalmente.

Outra das dificuldades sentidas teve a ver com a realização das reflexões de aulas, onde relatávamos as experiências vividas, as principais dificuldades e estratégias utilizadas para as combater. Apesar de já ter tido elaborado alguns documentos deste género durante a licenciatura e o mestrado, as dificuldades em desenvolver competências de argumentação e comunicação escrita eram muito elevadas. De forma a combater este aspeto foi utilizado, como apoio, o registo no da aula ou acontecimento para não esquecer pormenores importantes, bem como o auxílio da minha colega EE.

Relativamente às minhas competências teóricas e práticas, senti várias lacunas em algumas modalidades. Estas dificuldades eram sentidas na utilização da terminologia específica como nos feedbacks atribuídos. Através do diálogo com o OC, NPES e professores mais experientes procurei combater as minhas lacunas. Para além desta ajuda, foi essencial rever todo o material adquirido ao longo da formação académica com o objetivo de dominar todos os conteúdos, de forma a conseguir realizar uma correta transmissão dos mesmos. Para além deste aspeto, com o domínio dos conteúdos, conseguia desenvolver uma melhor progressão de aprendizagem nos discentes, como realizar uma avaliação mais eficaz e verificar uma evolução notória nos alunos.

Numa fase inicial, a inovação pedagógica sempre foi algo inerente na minha conceção

enquanto professor, porém não sabia dos melhores métodos para a realizar. A solução encontrada foi a participação no Webinar do Professor Doutor Carlos Neto, que me deu as luzes necessárias para uma maior inovação dos alunos, bem como a necessidade de tornar os meus alunos mais ativos.

Por fim, acredito que atingi os objetivos traçados para a PES. Contudo, tenho consciência de que tudo é um processo evolutivo, pelo que devo tentar sempre superar-me e progredir, no sentido de melhorar no que diz respeito à minha forma de atuar como docente de EF, assim como tirar formações nas áreas em que sinta necessidade, para que assim possa dar melhor os conteúdos para os alunos. Tendo isso em conta, julgo que todo o trabalho que foi realizado ao longo da PES, incluindo as competências adquiridas, as dificuldades sentidas e as reflexões efetuadas, devem ser vistas como ferramentas para o meu futuro como docente.

## **7. Reflexões finais**

Sempre ouvi dizer que, à medida que a idade avança, o tempo corre cada vez mais rápido. Em simultâneo, um ano letivo também passa num “abrir e fechar de olhos”. A verdade é que este foi um dos anos mais desgastantes, mais intensos e mais recompensadores da minha vida. Idealizar o que queremos ser no futuro é algo natural, construído na nossa mente e no nosso coração, mas, colocar isso em prática, é sentir na pele, é viver, é saber o que realmente nos concretiza.

Sempre soube que queria ser professor, que queria partilhar o meu conhecimento e principalmente acompanhar o crescimento dos meus alunos. Mas, viver isso deixou-me com a certeza de que ser professor é o meu destino. Ter a sorte de saber realmente aquilo que se quer fazer na vida é fantástico e não podia estar mais grato.

Ter a oportunidade de poder contactar com duas turmas do ensino secundário, apresentando uma faixa etária muito próxima da minha, foi um choque muito grande. Ainda assim, tive a consciência que consegui deixar uma marca pessoal em cada um deles em todo o meu processo de ensino e aprendizagem. Acabaram o ano a saber que a EF pode ser divertida e interessante e isso deixou-me concretizado. No entanto, os meus alunos foram os principais construtores da minha Identidade Profissional. Devo muito aos meus alunos porque sei que grande parte do professor que sou hoje deve-se a eles.

Tenho de realçar a enorme aprendizagem ao longo deste ano letivo, não descorando os quatro anos de formação anteriores a este, mas este ano foi de longe o ano com a aprendizagem

mais significativa que tive. Consegui superar inúmeras dificuldades e essencialmente consegui sair da minha “bolha” e potenciar aquilo que é o verdadeiro “Professor Tiago”. Adquiri uma maior capacidade de trabalho e resiliência, bem como um maior gosto pela prática e pela investigação na EF.

Vou procurar sempre ser um professor com um sorriso na cara (à semelhança da minha SV), um professor que tem sempre uma palavra de incentivo (à semelhança do meu OC), um professor com uma boa capacidade de adaptação (à semelhança da minha colega EE), um professor focado e determinado (à semelhança do meu colega EE) e, essencialmente, um professor inovador, uma característica que nunca vou perder. Estas palavras só demonstram o enorme impacto que este ano teve na construção da minha Identidade Profissional.

Ditas estas palavras, não posso deixar de agradecer à UMAIA por me ter proporcionado condições extraordinárias para desenvolver a PES, à orientação do OC pela liberdade e exigência transmitida, à supervisão da SV por todo o seu empenho e dedicação excecionais, ao melhor NPES que poderia ter encontrado, por todas as palavras e reflexões do dia a dia. A todos os meus alunos que são o meu orgulho no qual não consegui conter as lágrimas aquando da despedida.

Considero que se professor é das profissões mais bonitas a que se pode ambicionar. Passa-se uma vida inteira a ensinar crianças e jovens, a dar-lhes ferramentas para que se preparem para o mundo que aí vem. Está-se a formar o futuro da sociedade, neste caso portuguesa, dando o melhor de nós para que todos os alunos tenham sucesso. É inequívoco que todos os professores que passam pelo trajeto escolar dos jovens vão ter influência nas suas vidas sendo que todos nos lembramos de frases ou ações que alguns professores tiveram connosco. Espero continuar a marcar a diferença na vida dos meus alunos tal como eles marcam na minha.

## 8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). *A avaliação da prática de ensino supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós?* *Cadernos de Educação | FaE|PPGE|UFPel.* (46), 119–137.
- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto:FADEUP
- Aljadef-Abergel, E., & Ayvazo, S. (2011). Workbooks in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(1), 23–27.
- 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 Sciences Journal*, 7(1), 141-171.
- Aprendizagens Essenciais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt).
- Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt)
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Batista, P. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física. In *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional*. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física* (3<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros

- Horizonte.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética Profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60.
- Caires, S. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Universidade do Minho.
- Carreiro da Costa, F., & Sá, C. (2009). *A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade concetual inter-pares*. Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 34(Jul/Dez), 95–108.
- Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). *Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo*. Lisboa: Edições FMH.
- Costa, A. F. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).
- Decreto-Lei, n.º 79/2014 de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt)
- Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). *Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations*.
- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: design and outcomes. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 303– 317.
- Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2014). *Sobre as questões do que ensinar e aprender em educação física*. Universidade do Porto: Faculdade de Desporto.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2007(3), 401–421.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Rotinas de planeamento e ensino. In Resende, Rui; Albuquerque, Alberto; Gomes (Ed.), *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*.
- Karpicke, J., Sousa, H. D. d., & Almeida, L. (2012). *A avaliação dos alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Keller, F.S. (1968). *Good-bye teacher*. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4968(1) 79-89.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation* (C. U. Press Ed. 18.<sup>a</sup> ed.). New York Cambridge University Press
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). Porto Editora FADEUP.
- Lioi, A. (2010). Ética na Educação. *Revista UniABC, Santo Andre*, v1, 2: p.145-149.
- Lisboa, I. (2005). *Refletindo sobre a formação*. Alonso, L. & Roldão, M. (Org.). Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina.
- Martins, A. (2001). *A observação no estágio pedagógico dos professores de Educação Física*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Monografia de especialização em Supervisão Escolar*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Mesquita, I. (2000). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos coletivos* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State

- University: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nogueira, A. I. C., Rodrigues, C. M. A., & Ferreira, J. d. S. M. (1990). *Formação continua de professores um estudo um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. *Correio Da Educação. O Semanário Dos Professores*. 47.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.
- Pimenta, G. & Lima, L. (2012). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52–60.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, António & Mesquita, I. (2014). *Pedagogia do Desporto* (Faculdade). Lisboa.
- Sarmiento, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000) – *Developing Teaching Skills in Physical Education* 4<sup>a</sup> ed.,: Mayfield Publishing Company
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education, 2nd edition*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. Barcelona: INDE.
- Tannehill, D., H., van der Mars, & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers. *Teaching and Implications for Change*.
- Vaz, J., Vieira, L. P., & Queirós, P. (2015). Níveis de motivação dos alunos para as aulas de Educação Física: estudo numa turma do 12<sup>o</sup> ano de escolaridade. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 271-296). Porto: Editora FADEUP.

- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Virginia: ASCD.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (2), 103–125.