

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Gonçalo Filipe Andrade Moura

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof. Doutora Patrícia Maria Silva Gomes

julho, 2024 

Gonçalo Filipe Andrade Moura

N.º 36853

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

Trabalho realizado sob a supervisão da Professora Doutora Patrícia Maria Silva Gomes

julho, 2024

Moura, G. (2023), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2o Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Educação Física; Escola; Prática de Ensino Supervisionada.

DEDICATÓRIA

Dedico este documento de conclusão de mestrado ao meu querido avô, que sempre acreditou em mim e me apoiou em todos os momentos da minha vida. Avô, és o meu exemplo de força, perseverança e amor incondicional. Obrigado por iluminares o meu caminho todos os dias, por me teres encorajado sempre a seguir os meus sonhos e a nunca desistir deles. Espero conseguir continuar a orgulhar-te tal como nos fizeste durante toda a tua vida. Até já avô...

AGRADECIMENTOS

Caros professores, familiares, colegas e amigos,

É com enorme sentimento de gratidão que me dirijo a todos vós neste momento tão especial e impactante da minha vida. A conclusão deste mestrado é uma conquista que pouco seria possível sem a vossa ajuda e dedicação.

Agradeço à UMAIA, por me oferecer o privilégio de realizar a minha formação académica numa instituição tão prestigiada como esta. Um obrigado por estes cinco anos de formação.

À Professora Doutora Patrícia Gomes, minha Supervisora, o meu sincero agradecimento pela sua dedicação em me ajudar a crescer profissionalmente e a desenvolver minhas habilidades. Suas críticas construtivas e *feedback* foram essenciais para continuar com o trabalho desenvolvido.

Agradecer também ao meu Orientador, Miguel Nascimento, pela disposição e prontidão desde o dia em que cheguei ao Agrupamento de escolas Gaia Nascente. Todos os conhecimentos transmitidos foram cruciais para a minha evolução enquanto estudante estagiário e por me motivar a alcançar patamares de excelência.

Aos restantes professores, gostaria de agradecer a todos os que contribuíram para a minha formação, desde os professores do ensino básico até aos docentes académicos deste mestrado. Um obrigado por compartilharem comigo todos os conhecimentos e experiências adquiridas e por me desafiarem a auto superar-me. Todas as vossas orientações foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A vocês, Pai, Mãe, Irmão, Avó, Avô e Tia e restantes familiares, que me apoiaram durante todo o processo, o meu obrigado. Gratidão e amor, são duas palavras demasiado redutoras para exprimir tudo aquilo que sinto por vocês. A ti Pai, Rui Moura, a ti Mãe, Mónica Moura, o meu enorme obrigado por todos os conselhos e ensinamentos transmitidos ao longo destes anos, obrigado por me terem tornado no Homem que sou hoje, obrigado por me terem apoiado sempre que precisei e obrigado por serem quem são. A ti Irmão, Rodrigo Moura, obrigado pela amizade e cumplicidade durante esta jornada. Pelas alegrias conseguidas nos momentos menos felizes da minha vida, partilha de frustrações e encorajamento para superar vários obstáculos. A ti Avó, Arminda Andrade,

a ti Avô, Mário Andrade, e a ti tia, Conceição Andrade, um obrigado por todo o carinho e incentivo demonstrado durante uma etapa tão prestigiosa como esta.

Aos colegas e amigos, agradeço todo os bons momentos e experiências enriquecedoras vividas durante este período, todos os desabafos e apoio dado. Sem dúvida um dos pilares desta conquista.

Hoje, olho para trás, recuo até ao primeiro dia do meu trajeto escolar e é com imensa gratidão e orgulho que acabo este mestrado. O caminho nem sempre foi fácil, mas com todo o apoio de cada um de vocês tornou-se menos complexo. Esta conquista não só do meu esforço, mas também o de cada um de vocês que fez parte desta caminhada.

Um eterno obrigado a todos vocês. Esta vitória também é vossa!!!

Resumo

O presente documento é um dos principais procedimentos para a conclusão do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Universidade da Maia, no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Esta realizou-se no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente, minha escola cooperante, onde exerci a função de estudante estagiário, começando assim o meu percurso como futuro professor de Educação Física. Foram-me atribuídas duas turmas do 3º ciclo, uma com 17 alunos e outra com 19 alunos, relativas aos 8º e 9º anos de escolaridade. Estive ainda a lecionar aulas a uma turma do 2º ciclo, 6º ano e a colaborar juntamente com o meu orientador cooperante na lecionação de aulas a uma turma do 10º ano do curso profissional de desporto. Todo este processo formativo foi supervisionado pela Professora Doutora Patrícia Maria Silva Gomes e orientado pelo Professor Miguel Fernando Silva Nascimento. Este relatório de Prática de Ensino Supervisionada divide-se em 8 capítulos: : Introdução; Enquadramento pessoal e profissional; Enquadramento institucional; Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; Participação na escola e Relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional; Reflexões Finais e Referências bibliográficas.

Palavras-Chaves: Educação Física; Escola; Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

This document is one of the main procedures for the conclusion of the 2nd year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, held at the University of Maia, within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice. This took place at the Gaia Nascente School Group, my cooperating school, where I worked as a pre-service teacher, thus beginning my journey as a future Physical Education teacher. I was assigned and assigned two classes of the 3rd cycle, one with 17 students and the other with 19 students, for the 8th and 9th grades. I was also teaching classes to a class of the 2nd cycle, 6th year and collaborating together with my cooperating advisor in teaching classes to a class of the 10th year of the professional sports course. This entire training process was supervised by Professor Doctor Patricia Maria Silva Gomes and supervised by Professor Miguel Fernando Silva Nascimento. This report on Supervised Teaching Practice is divided into six chapters: Personal and professional framework where my life path is portrayed and the reason for choosing this profession, Institutional framework where a contextualization of Supervised Teaching Practice is carried out, Professional practice: from the analysis to the intervention plan where the organization and management of teaching and learning is described, Participation in the school and issues related to the community are listed, Professional development where the difficulties experienced during Supervised Teaching Practice and the need for continuous training of any Teaching professional are described and finally, Final Reflections where the main acquisitions and professional and personal evolution in the current year are described.

Keywords: Physical Education; School; Supervised Teaching Practice.

Índice Geral

Conteúdo

Abreviaturas.....	10
1. Introdução.....	11
2. Enquadramento pessoal e profissional.....	13
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	13
2.2 Expectativa Iniciais.....	15
3. Enquadramento institucional	17
3.1 A importância da PES	17
3.2 A PES na UMAIA	18
3.3 A escola cooperante: lugar da prática.....	19
3.4 O núcleo de PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	22
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	25
4.1 Organização e gestão do ensino e aprendizagem	25
4.1.1 Conceção de ensino	25
4.1.2 Planeamento.....	27
4.1.3 Realização.....	32
4.1.4 Avaliação	35
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	38
5.1. Atividades Realizadas.....	38
5.2 Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	42
5.3 Socialização profissional e institucional	43
5.4 A componente ético-profissional.....	44
6. Desenvolvimento profissional	47
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	47
7. Reflexões Finais	50
8. Referências	51

Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EBS – Ensinos Básico e Secundário

EE – Estudante Estagiário

EF - Educação Física

EFD - Educação Física e Desporto

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IP – Identidade Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEJC – Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

MSAI – Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

OC – Orientador Cooperante

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

Na Universidade da Maia (UMAIA), a unidade curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES), acontece no segundo ano do curso (3º e 4º semestres) e incorpora duas componentes: a PES e o Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES). A PES estrutura-se em três áreas de desempenho: Organização e Gestão de ensino e aprendizagem, Participação na escola e relações com a comunidade e Desenvolvimento profissional. A PES decorre em núcleos constituídos por dois a três Estudantes Estagiários (EE), supervisionados por um orientador cooperante (OC) da escola e um supervisor (SV) da instituição formadora (UMAIA). Sob total responsabilidade de duas turmas do 2º ciclo de ensino básico, a minha PES, foi realizada no Agrupamento de Escolas de Gaia Nascente. Um agrupamento sediado no conselho de Vila Nova de Gaia, Oliveira do Douro e constituído por três escolas. O meu núcleo de PES era constituído por mim e mais dois EE.

A experiência vivida neste ano letivo de 2023/2024 denominada de PES tem um papel fundamental na construção da Identidade Profissional (IP) do EE. A PES é o momento e espaço onde o EE tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos a nível académico e pessoal, de experienciar novas vivências e de superar obstáculos durante a sua intervenção na escola. O EE vive sentimentos de ambivalência e contradições no decorrer da PES, caracterizado pelo aumento de tarefas profissionais, desempenhando, em simultâneo, o papel de professor e de estudante (Albuquerque 2005). Na PES, o EE além de procurar ferramentas que solucionem os constrangimentos colocados à sua intervenção, está constantemente a refletir sobre a sua prática. Segundo Comer (2016) os profissionais não apenas aplicam conhecimento aprendido a nível académico, mas também estão em constante reflexão sobre a sua prática e adaptam as suas abordagens em resposta ao contexto que encontram. No RPES são especificadas as reflexões feitas ao longo do processo, sendo esta uma fase importante no progresso de qualquer EE que aspira ser professor de Educação Física (EF). Este tipo de reflexão ajuda o EE a construir a sua ID como docente da área de EF, visto que é realizada a transição de estudante para professor.

O RPES apresenta-se como um elemento necessário e essencial para a conclusão do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) e, conseqüente certificação profissional, uma vez que esta obriga a um grande estudo, pesquisa e reflexão sobre conceitos, ideias e metodologias por parte do EE. Este documento é dividido em 8 capítulos: Introdução em que é realizada uma breve contextualização sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada e o presente documento; Enquadramento pessoal e profissional em que é retratado o meu percurso de vida e a razão da escolha da profissão; Enquadramento institucional em que é realizada uma contextualização sobre a Prática de Ensino Supervisionada; Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção onde é descrita a organização e gestão do ensino e aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade sendo enumeradas as atividades realizadas na escola e questões relacionadas com a comunidade; Desenvolvimento profissional descrevendo as dificuldades sentidas durante a Prática de Ensino Supervisionada e a necessidade de formação contínua de qualquer profissional de Ensino; Reflexões finais em que são descritas as principais aquisições e evolução profissional e pessoal no presente ano e, por último, as Referências Bibliográficas.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O desporto surge numa fase inicial da minha vida. Ainda com idade de 5 e 6 anos acompanhava já o meu pai, para assistir às mais diversas modalidades do meu clube. Sinto que esta minha paixão pelo Desporto e EF adveio de uma forma bastante significativa das experiências que o meu pai me proporcionou. Segundo Chifamba (2019) os pais possuem uma forte influência sobre as escolhas dos seus filhos. Trata-se de uma socialização antecipatória que corresponde a uma etapa prévia da nossa vida, constituída pelo conjunto de experiências e aprendizagens relevantes vivenciadas à entrada na vida ativa (Gonçalves & Fernandes, 2003).

Com o ingresso no primeiro ano de escolaridade, com 6 anos de idade comecei também de forma competitiva a praticar desporto. Além das aulas de EF na escola, tinha treinos de futebol e natação e, mais tarde, de judo, quando deixei a natação. Aos 8 anos troquei a natação pelo judo. Chegava, assim, ao 4º ano de escolaridade com uma literacia desportiva bastante enriquecedora para uma criança de 9 anos. Paakkari, Kokko, Villberg, Paakkari, e Tynjälä. (2017) afirmam que a prática de diversas modalidades em criança, dá oportunidades de aprendizagem e, de construção de habilidades motoras e sociais, e promove o desenvolvimento da autoestima e identidade, para além da promoção da saúde e hábitos de vida saudáveis. Com a convivência na competição durante muitos anos, desenvolvi várias habilidades sociais e, desde cedo, fui crescendo e encontrando colegas de equipa com personalidades muito diferentes da minha. Aprendi a aceitar opiniões diferentes e a encontrar estratégias para conseguir motivar um conjunto de pessoas na busca de um objetivo comum. De facto, a competição desportiva tem uma influência significativa no comportamento socio-afetivo dos atletas em contexto escolar. A competição é considerada importante no desenvolvimento das crianças em aspetos de vivência com adversidades, relacionamento interpessoal e crescimento pessoal.

Transportando estas habilidades para a escola, sempre me relacionei com facilidade e de forma positiva com todo o corpo docente e não docente das escolas que frequentei. O papel ativo que os meus professores me atribuíram em certos momentos de aula, como a liderança e a instrução aos alunos pouco dotados para a disciplina, confirmou a ideia que tinha em seguir a Licenciatura de Educação Física e Desporto (EFD) no ensino superior. Para além do gosto pelo desporto e pela constante prática durante a minha

infância e adolescência, a admiração pelos meus professores de EF e a necessidade de adquirir mais ferramentas para ajudar os meus colegas menos dotados para a disciplina, reforçaram a minha intenção em ingressar na universidade e no curso de EFD. De facto, Cardoso et al. (2016) afirma que a identidade de um professor é construída não apenas pelas experiências vividas durante o seu trajeto de vida, mas também pelas relações e interações com outros indivíduos. Indivíduos estes que são os intervenientes de uma escola, alunos, colegas e comunidade escolar.

O modo como as aulas da Licenciatura funcionavam surpreendeu-me bastante. Estava à espera de encontrar aulas voltadas para a otimização da performance nas modalidades que incorporavam a Licenciatura. Esta minha expectativa não se confirmou, e a instrução dos professores foi voltada para a capacitação de estudantes para as competências inerentes ao processo de instruí. Não levamos o nosso rendimento ao expoente máximo numa respetiva modalidade, mas sim instruímos os outros. Instrução esta que não tinha o objetivo de formar atletas, mas sim formar adultos que possuíssem a capacidade de ensinar os conteúdos aprendidos durante as aulas. Para mim este contexto formativo foi muito importante para, desde cedo, me capacitar para aquela que poderia ser a minha escolha - ser professor. Segundo Maria e Almeida (2015) um professor além de possuir um bom conhecimento do conteúdo, tem de saber ensiná-lo de forma eficaz, incluindo uma análise sobre as suas estratégias de ensino com o objetivo de otimizar a aprendizagem do aluno. Foi através desta perspetiva que comecei a abrir horizontes e a ver o desporto de uma forma diferente. Através da aquisição desta nova perspetiva de perceber o desporto através do ensino, enquanto jogador de futebol, comecei a colocar-me no papel do treinador e perceber as estratégias adotadas por este agente durante os meus treinos. Cada vez mais fui aprofundando conteúdos no futebol através de conversas e vivências com os meus treinadores. Sempre com o espírito de descoberta e ambicioso por querer saber cada vez mais sobre as minhas áreas de intervenção, descobri que a tarefa de um professor e de um treinador apresentam algumas semelhanças. O planeamento, a realização e a reflexão são tarefas comuns às duas profissões.

Continuando a praticar desporto como jogador, decidi dar início a uma nova jornada na minha vida e assim enriquecer-me cognitivamente. Comecei em 2021, o curso de nível I UEFA-C de treinador de futebol. Na licenciatura, através dos conteúdos aprendidos no secundário e até mesmo na licenciatura, fui lecionando pequenas aulas aos meus colegas de turma. Como treinador viria, através dos ensinamentos aprendidos ao

longo de 16 anos de futebol, a instruir os mais novos. Em 2022 comecei então a carreira de treinador de futebol conciliando com a de jogador. Sendo um jogador com habilitações para exercer funções de treinador, comecei a entender determinadas atitudes, comportamentos e estratégias adotadas pelos meus treinadores, que não atribuía tanta relevância até então. Foi através desta aprendizagem de observar o desporto, explorada e aprofundada na licenciatura, não tão focada no saber-fazer, mas principalmente no saber-ensinar, que no 2º semestre do último ano de licenciatura, tomei a decisão de ingressar na opção de Ensino de EF e, posteriormente, no MEEFEBS.

2.2 Expectativa Iniciais

Iniciei este período de PES, marcante na minha vida pessoal e profissional, com a expectativa e a vontade de acabar o ano com mais conhecimento sobre a área da EF. Apesar de ter a consciência de que iria ser um ano muito trabalhoso, seguramente seria também muito positivo na minha formação enquanto futuro professor e enquanto Homem.

Com o começo da PES começaram também os 9 meses mais desafiadores da minha vida. Tendo já trabalhado com grupos de crianças e adolescentes no passado, na realidade do contexto escolar, esta seria a primeira vez que iria estar responsável pelo menos por uma turma. Ambicionava desenvolver as mais diversas competências que um professor precisa para ser um profissional de excelência. Tais como a capacidade de planear e de organizar tarefas de ensino, de comunicar eficazmente, de criar relações positivas com toda a comunidade escolar, de líder e motivar os alunos, de avaliar com recurso ao desenvolvimento tecnológico, e ainda, de flexibilizar e adaptar conteúdos e exercícios às necessidades dos alunos. Um professor eficaz é aquele que desenvolve e adquire novas competências ao longo da sua carreira, sendo cada dia, um melhor profissional (Sulaiman & Ismail, 2020).

Após 4 anos a adquirir conhecimento, chegava finalmente o momento de dar uso a todas as ferramentas e colocar em prática todo o conhecimento aprendido quer na licenciatura, como no primeiro ano de mestrado. Mais do que colocar esta ferramentas

em prática esperava adquirir a percepção sobre o momento ideal de quando o fazer. Acreditava que ao longo do ano encontraria na escola vários desafios onde teria de intervir da melhor maneira possível. Desafios estes que seriam tanto a nível individual como em grupo de PES, tanto pelo confronto com os alunos perante os seus comportamentos, como pelas interações geradas com toda a comunidade escolar. Desejava superar de uma forma natural outros desafios, como o ensino das diferentes modalidades, tendo em vista o domínio do conhecimento pedagógico da matéria e a inclusão de alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSAI), e o alcance contínuo de aprendizagens enquanto colaborava na organização de eventos escolares como o corta-mato, torneios, desporto escolar (DE) e diversos projetos propostos pela escola e agrupamento. Ao nível do impacto no desenvolvimento dos alunos iria procurar ter uma influência positiva no crescimento deles a nível motor, socio-afetivo e cognitivo. Procuraria também transmitir-lhes valores de ética e moral. Ao nível do relacionamento, queria que estes me vissem não só como professor, mas também alguém em quem poderiam confiar. Alguém com quem sentissem liberdade de partilhar possíveis problemas pessoais e sociais e falar construtivamente sobre as aulas e sobre as suas emoções na realização das mesmas. Viria a tentar implementar um bom ambiente nas aulas, para que o aluno se divertisse enquanto aprendia. Relativamente ao meu relacionamento com a comunidade escolar, planeava ser mais um professor a ajudar na organização das mais diversas atividades a realizar na escola. Pretenderia ser também uma pessoa respeitadora e prestável para ajudar qualquer colega docente e não docente.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

No primeiro ano de MEEFEBS, os estudantes são preparados para a fase mais impactante das suas respetivas formações, a PES. Com o objetivo de desenvolver em cada EE, não só o domínio de uma boa interpretação das teorias que foram adquiridas numa fase inicial do processo de formação, mas também, a capacidade de refletir sobre o seu transfere para a prática. A PES fornece ao EE o domínio dos instrumentos necessários para desempenhar as suas funções enquanto futuro professor de EF. Além disso, tem como objetivo impulsionar não só o desenvolvimento pessoal, mas também profissional. Para além destes benefícios, a PES favorece, pelos mais variados espaços educacionais, a expansão do universo cultural dos futuros professores (Scalabrin & Molinari, 2013).

Para Silva, Resende, e Seabra, (2016), na PES reitera-se a importância que a dimensão pessoal assume ao nível intrapessoal e interpessoal. A nível intrapessoal é marcada pelo confronto permanente de ter de gerir a pressão e consumição causadas pelo “desconhecido”, para o qual em muito contribui o elevado número de tarefas a realizar num curto espaço de tempo. Tarefas a nível da escola e a nível dos trabalhos que todo o EE tem a realizar na PES. Na dimensão interpessoal, salienta-se a exigência que as relações dialógicas acarretam no contacto e exposição de si a outras pessoas, quer com os alunos, quer com o restante corpo da comunidade escolar, na qual sobressai, naturalmente, a relação com o OC e SV (Silva et al., 2016). De acordo com Amaral Da Cunha (2016), no decorrer da PES, o EE vive e aprende a lidar com circunstâncias reais, relacionadas com a sua profissão, aplicando os conhecimentos adquiridos em anos transatos, enquanto aprende na prática. Silva et al (2016) entendem a PES como um processo complexo e multidimensional, fonte de aprendizagem de conteúdo e de desenvolvimento profissional pela socialização na escola com a comunidade escolar. Para Sá e Costa (2009) durante a PES, são solicitadas diversas exigências do campo pessoal, social, institucional e formativo do EE. Exigências estas, fruto do choque da transição que se prende com a passagem da instituição formativa para o contexto escolar, de aluno para professor e da teoria para a prática (Cunha, 2008). A tarefa do EE é desafiadora por exigir a aplicação e adaptação do conhecimento pedagógico do conteúdo num ambiente real de ensino, lidando com circunstâncias diversas e imprevistas. Para além deste conhecimento, o EE lida também com questões relacionadas à gestão da aula, à diversidade de alunos e às

relações interpessoais. Segundo Almeida (2007), a transição da lecionação do espaço de intervenção da Universidade para o contexto escolar contém vários desafios e adaptações por parte do EE. A diferença de perfil dos estudantes da universidade para os alunos de uma escola representa um desses desafios. Uma vez que os estudantes, geralmente, apresentam mais amadurecimento e autonomia na realização das tarefas, e os alunos requerem um maior acompanhamento por parte do EE e a adoção de estratégias de motivação. A PES oferece espaço para a transferência de conteúdos e habilidades adquiridos anteriormente, tais como a aquisição de um roteiro sociocultural, que se desdobra em valores, normas, hábitos, práticas e costumes necessários para o papel de ser professor, desenvolvendo o seu conhecimento profissional dentro do ambiente de trabalho com a orientação de professores experientes (A. da Cunha, Batista, & Graça, 2014). Este procedimento da PES concretiza ao longo do tempo, a evolução contínua das competências profissionais, considerando as oportunidades e experiências vividas e sentidas no passado, dando possibilidade de o EE tomar decisões nos domínios pedagógicos, estratégicos e organizacionais no contexto escolar educativo.

3.2 A PES na UMAIA

Segundo UMAIA (2024),

“Um dos traços mais característicos e marcantes da UMAIA tem vindo a ser a aposta na Formação de Professores de EF. Em conformidade com as exigências académicas, legais e as que decorrem da profissionalidade docente, principalmente através de uma proposta formativa que procura dar resposta aos constrangimentos colocados pelo reconhecimento do valor da EF na qualidade das políticas educacionais desportivas.

A formação que se preconiza contempla quatro áreas formativas que idealizam o perfil de um professor de EF da UMAIA: a lecionação, a gestão educacional, o planeamento e intervenção na comunidade educativa e a extensão à comunidade envolvente.”.

Passando para o 2º ciclo de estudos, o MEEFEBS, tem como foco principal o Ensino. Este mestrado complementa a tarefa do professor de EF que a licenciatura oferece. Os graduados ficam habilitados, após dois anos a frequentar este mestrado, a lecionar aulas de EF nos Ensino Básico e Secundário (EBS), sendo que, no segundo ano os estudantes realizam a PES. O MEEFEBS pretende englobar e aprofundar todos os conhecimentos e conteúdos adquiridos anteriormente nos domínios da área da EF. O EE aprende a utilizar estas ferramentas para resolver questões e constrangimentos associados à organização e gestão escolar, procurando ultrapassar obstáculos da forma mais adequada e eficaz, e considerando a diversidade de situações que ocorrem no contexto escolar. No primeiro ano de Mestrado a instituição pretende formar alunos de maneira a tornarem-se EE no segundo ano de mestrado e futuros professores de EF. Segundo ano este em que o EE realiza a sua PES. A PES é o momento em que o EE aplica didaticamente e de forma pedagógica a sua formação, atribuindo um papel importante ao trabalho em equipa, à superação e partilha de conhecimento. (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009). Representando um momento impactante na formação de qualquer professor de EF pela constante exposição do EE ao erro, esta é também caracterizada por uma etapa de aprendizagens significativas. O EE durante a PES, na vertente académica, realiza um projeto de investigação na UC de Projetos de Investigação II e o seu RPES referente à experiência enquanto EE. Para além de lecionar aulas de EF na sua escola cooperante, o EE é convidado a realizar um evento anual e um seminário. No meu caso, para além do evento e seminário, foram inúmeras as atividades realizadas por mim e restante núcleo de PES na escola, com alunos e restante comunidade escolar.

3.3 A escola cooperante: lugar da prática

3.3.1 Caracterização da Escola

O agrupamento de Escolas Gaia Nascente, no distrito do Porto, mais precisamente no concelho de Oliveira do Douro, foi o local que me acolheu para a realização da minha PES. As Escolas Básicas Anes de Cernache, Adriano Correia de Oliveira e a Escola Secundária do Freixieiro fazem também parte deste agrupamento. Agrupamento este que abrange todos os ciclos de ensino, desde a pré-escolar até ao ensino secundário. A Escola

Básica Anes de Cernache, situada na Rua Escultor Alves de Sousa em Vilar de Andorinho, foi a escola onde se realizou grande parte da minha intervenção. A escola reúne condições favoráveis para os alunos estudarem, criarem laços afetivos, crescerem num bom ambiente e praticarem desporto de forma segura. Espaços como pavilhão, biblioteca, campo exterior são locais apropriados para os alunos se divertirem enquanto aprendem.

Para a prática de EF, a escola possui um pavilhão polivalente onde ocorrem duas aulas em simultâneo divididas por uma cortina, um campo e um amplo espaço exterior onde os alunos realizam provas de velocidade e resistência. O facto de o espaço interior disponível para a lecionação das aulas ser curto, procurei em todos os momentos de aula aproveitar o espaço ao máximo, tanto a nível de largura como de profundidade. As condições acústicas do pavilhão comprometiam, por vezes, tornava difícil a minha comunicação com a turma, por isso, senti necessidade de adotar estratégias para contrariar essa adversidade, e conseqüentemente, ter um maior aproveitamento do tempo útil de aula. Estratégias estas como o uso do apito e, por vezes, transmitir feedbacks e exemplificações a pequenos grupos, enquanto outros estavam em atividade. Com a implementação destas estratégias, o objetivo era não quebrar o ritmo de aula, aumentar o tempo útil de aula e conseguir um melhor aproveitamento dos alunos. Para a concretização destes objetivos, a minha intervenção teria de ser bastante eficaz, o que obedeceria a um maior esforço físico da minha parte e a uma melhor supervisão da aula. Dentro do pavilhão existiam 4 balneários, 2 para rapazes e outros 2 para raparigas, uma pequena sala de professores, uma pequena sala para os funcionários e uma arrecadação composta pelo mais variadíssimo material necessário para a lecionação das aulas. É uma escola bastante dinâmica a nível das atividades organizadas, tanto pelo núcleo de EF, como pelos próprios alunos. A maior parte dos alunos são os impulsionadores das atividades realizadas na escola. Atividades estas, principalmente com o objetivo de angariar fundos para a melhoria de condições da escola e para realização das viagens de finalistas do 9º ano. As modalidades constituintes do DE são de Badminton e Patinagem. Relativamente às minhas presenças no DE, maior parte ocorreram no DE de Futsal numa das escolas do agrupamento, a Escola Básica Adriano Correia de Oliveira. Contudo, na escola Básica Anes de Cernache, onde realizei a minha PES, marquei presença em quatro momentos no DE de Badminton e outros quatro no de Patinagem.

Uma vez que estive presente de segunda a sexta-feira nesta escola, no último tempo da manhã de sexta-feira, juntamente com o OC e restante núcleo de PES, dirigia-me até à Escola Secundária do Freixieiro, para colaborar na lecionação da aula do OC.

3.3.2 Caracterização das turmas

No primeiro dia do mês de setembro, eu mais o restante núcleo de PES dirigimo-nos à Escola Secundária do Freixieiro para o primeiro contacto com o nosso OC e restante corpo docente e não docente. Nessa semana, a acompanhar o meu OC, marquei presença nas reuniões de grupo de EF e de direção de turma. O nosso OC, na Escola Básica Anes de Cernache, onde realizamos a nossa PES, foi responsável por 6 turmas do 3º ciclo de ensino. Foram então distribuídas as turmas pelos três EE. Fiquei com a responsabilidade de uma turma de 8º e outra de 9º ano. Com 4 alunos com MSAI e uma aluna repetente, a turma do 8º ano começou composta por 17 alunos, sendo que no final do 1º semestre, foi acrescentada uma aluna nova. A turma era constituída por 11 raparigas e 8 rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos de idade.

Relativamente à turma do 9º ano, a turma começou também com 17 alunos. Logo na segunda semana após o início do ano letivo, com a chegada de dois novos alunos, uma rapariga e um rapaz, a turma passou a ser constituída por 19 elementos. Com 12 raparigas e 7 rapazes, à semelhança do 8º ano esta turma também apresentava alunos com MSAI e alunos repetentes. Foram três os casos de alunos com MSAI e dois, os repetentes. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os 13 e 17 anos.

Devido ao facto de ambas as turmas apresentarem heterogeneidade relativamente ao nível de aprendizagem dos respetivos alunos, o meu planeamento das UD e respetivas aulas, teve de atender a essa diversidade de modo a responder às necessidades dos alunos. Dentro de cada turma foi notória a desigualdade de nível de aprendizagem dos alunos. Tanto no 8º como no 9º ano, dentro de cada turma existiram alunos muito desenvolvidos, com cultura desportiva e aptidão física bastante satisfatória, e até em alguns casos com níveis superiores aos esperados no seu respetivo ano de escolaridade. Em contrapartida, tanto numa turma como noutra também houve alunos pouco desenvolvidos ao nível da aptidão física. Esta diversidade de níveis de aprendizagem, presentes dentro de uma turma, colocou-me numa fase inicial alguns constrangimentos no planeamento das UD e

respetivos planos de aula. Esta situação foi mais significativa nos desportos coletivos lecionados, tais como o basquetebol, andebol, voleibol e futebol. Nos individuais como badminton, atletismo e ginástica, não foi tão notória esta desigualdade, causando assim menos constrangimento na elaboração do plano de aula, uma vez que nestas modalidades os alunos trabalharam individualmente. Como exemplo do basquetebol, primeira modalidade a ser lecionada, após observação destas diferenças da habilidade para a disciplina na primeira aula, a partir da segunda aula, em maior parte da UD, os alunos foram separados por níveis de aprendizagem.

3.4 O núcleo de PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

Os meus colegas de PES foram, a Matilde Macedo Pereira e o Francisco Manuel Cunha Santos, com 23 e 22 anos, respetivamente. Ambos licenciados na UMAIA em EFD. O facto de nos conhecermos desde o 1º ano de MEEFEBS, contribuiu positivamente para a gestão e discussão de trabalhos. A discussão, partilha de ideias e sugestões de melhorias realizada em conjunto com o núcleo de PES e com o nosso OC no fim das aulas, foi uma ajuda bastante benéfica para a minha evolução. Quem estivesse a observar a aula apontava os pontos positivos, pontos negativos e sugestões de melhoria. No fim da aula as anotações dos dois EE e do OC eram transmitidas ao EE que acabara de lecionar a aula. Sempre com críticas construtivas e realçando também os pontos positivos e evoluções do EE em questão. Esta pequena reunião contribuiu significativamente para o nosso crescimento, uma vez que quem estava a observar, possuía uma visão mais clarificada das dinâmicas da aula. Estas constantes reflexões realizadas ao longo do ano foram importantes para a minha formação contínua. O OC foi um agente importante neste processo reflexivo uma vez que, como referido anteriormente, me ajudava na realização das constantes reflexões ao longo do ano. As estratégias valorizadas pelos OC para promover a reflexão do EE são o diálogo, o questionamento sistemático e a emissão de *feedbacks* (Machado, Matos, Alves, & Batista, 2012). Como Cyrino (2012) indica, o OC é o professor da escola que recebe o EE para a realização da sua PES. Este docente, oferece ao EE a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos em anos transatos e de testar as ferramentas aprendidas na sua instituição formativa. Aos

conhecimentos didático-pedagógicos adquiridos, o EE junta ensinamentos resultantes das experiências vividas do seu OC. Com o nome de Miguel Nascimento, o nosso OC contribuiu de forma bastante positiva e enriquecedora para o nosso crescimento e na preparação para a nossa futura docência. Desde o primeiro dia de contacto com o contexto escolar que o professor Miguel nos fez sentir em casa, apresentando-nos o corpo docente, as infraestruturas e dinâmicas importantes da escola, tanto ligadas à EF, como de lecionação de aulas, como assuntos relativos a direcções de turma e funcionamento de serviços como o de bar, a reprografia e rádio escolar. Com a noção de que sempre procurou dar o seu melhor como OC, o professor Miguel demonstrou possuir um grande conhecimento e domínio da EF e das tarefas sobre elas envolventes. Tarefas estas como planeamento, lecionação das aulas, gestão dos alunos, avaliação, apresentando também boas competências digitais. Os *feedbacks* transmitidos a mim e ao restante núcleo foram o que mais nos ajudaram a evoluir, principalmente relativos à modalidade de atletismo. Modalidade em que graças ao OC senti uma grande evolução pessoal no domínio de seus conteúdos. Sendo o professor atleta da modalidade, as reuniões após as aulas de atletismo foram as mais enriquecedoras para a nossa evolução. Relativamente aos restantes desportos lecionados, o professor apresentou sempre um grande domínio sobre estes. Nas reuniões, os principais temas abordados foram a nossa planificação de aula, intervenção e gestão.

Um grupo que questiona e debate em conjunto temas e conteúdos de interesse comum através de experiências e interações sociais, promove o desenvolvimento das suas aprendizagens, assim como das suas próprias práticas realizadas, existindo cooperação e partilha de conhecimento entre todos (Gomes, 2015). Graças ao espírito de iniciativa e flexibilidade de encontrar um consenso quando as opiniões foram distintas, este núcleo de PES nunca apresentou qualquer entrave nas tarefas a realizar. Tanto no desenvolvimento do projeto, como na elaboração da preparação do evento anual, seminário e na organização de atividades para a escola, como torneios inter turmas e dias festivos, este núcleo de PES demonstrou sempre uma boa dinâmica de grupo. Com um espírito de equipa exemplar, ao longo do ano sempre nos apoiamos uns aos outros. Devido ao facto de transportarmos uma amizade do ano anterior para este, os principais pontos positivos a apontar a este grupo são a constante comunicação entre todos, privilegiando sempre o trabalho coletivo e individual e a alegria e boa disposição durante o tempo que passamos juntos na escola. Ao nível da relação com a restante comunidade escolar, este

núcleo sempre teve uma boa relação com o corpo docente e não docente e com os próprios alunos. Fomos reconhecidos e cumprimentados por toda a comunidade, existindo uma interação positiva com toda a gente que se cruzou no nosso percurso. Com o superar de dificuldades, o ultrapassar de obstáculos e o crescimento de núcleo, em conjunto com o nosso OC, a nossa relação enquanto grupo e amigos fortaleceu-se.

Além do OC, o EE contou também com o apoio do seu supervisor, um professor da sua instituição formadora. O papel do SV é oferecer orientação e assistência aos EE na superação de dificuldades encontradas em contexto escolar e académico. A SV, professora Patrícia Gomes, à semelhança do meu OC, assumiu um papel muito importante na minha PES, sendo estas duas pessoas cruciais para o meu crescimento, pelo conhecimento partilho e as experiências vivenciadas. Com a presença da professora Patrícia em três momentos avaliativos na escola, as reuniões após as aulas, foram sempre importantes na nossa evolução. A professora avaliou a UD da modalidade em questão, assim como planos de aula, intervenção e avaliação. A SV demonstrou-me outras maneiras de abordar situações específicas e de lecionar aulas implementando diferentes modelos de ensino. Informações estas que se revelaram fulcrais para a minha aprendizagem. A professora Patrícia foi também importante ao recordar-nos de certos conteúdos abordados no 1º ano de mestrado e que podiam ser importantes para a otimização da nossa intervenção em aula.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

Segundo Gonçalves e Tomás (2019), a PES é vista como um momento marcante na formação de qualquer professor de EF. É uma componente essencial na formação inicial de qualquer docente. Por toda a experiência prática obtida, no que diz respeito à lecionação de aulas e envolvimento no contexto escolar, é um momento também decisivo para o desenvolvimento pessoal do EE (Albuquerque, 2003). Concordando com esta afirmação, o professor é alguém que entende a matéria, possui conhecimento pedagógico dos conteúdos e aplica-o nas suas aulas, procurando sempre a sua evolução pessoal e, também dos seus alunos. O professor pesquisa e junta as ferramentas necessárias para dar resposta aos desafios que o contexto escolar lhe proporciona. O professor adquire e desenvolve competências sobretudo com base na gestão, disciplina, relacionamento pessoal, planeamento e instrução. Em concordância com Gomes (2018), o EE deve ter a capacidade de analisar e reconhecer o conhecimento, as habilidades e os valores do meio sociocultural em que está inserido, dando margem para refletir e tendo a flexibilidade de adaptar a sua intervenção ao contexto. Segundo Hirst (1971) é impossível entender o conceito de aprender, sem perceber o que é ensinar. O conceito de ensinar é algo visto como uma ação educativa, tendo como objetivo principal desenvolver e ajudar indivíduos a adquirirem a capacidade de estabelecerem uma ligação pessoal ao contexto em que estão inseridos. Ensinar envolve não só transmitir informações, mas também estabelecer relação de partilha e construção de conhecimento (Almeida, 2015). Segundo Witter (2009) a conceção de ensino refere-se às crenças, ideias e pressupostos que os docentes possuem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assente numa conceção construtivista, a minha intervenção durante o ano esteve voltada para o estabelecimento de interações com os alunos, fazendo estes refletirem sobre suas práticas. Procurei dar-lhes autonomia na busca do propósito das suas ações e estabelecer, por vezes, partilhas de ideias entre aluno e professor e entre aluno e aluno (Almeida, 2007).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

“Quando a instrução é revestida de qualidade, os alunos apresentam melhorias na sua aprendizagem, independentemente do modelo instrucional utilizado.”

(Pereira et al., 2019)

Através de um modelo de ensino é possível incluir vários métodos e estilos diferentes de ensino, visto ser uma estrutura ao qual o professor idealiza e prepara os conteúdos, proporcionando aos alunos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma modalidade desportiva. Segundo Metzler (2000), os modelos de ensino conduzem à elaboração e realização das unidades de ensino e à forma de abordar as diferentes modalidades desportivas. Dependendo das características das turmas, recursos materiais e contexto inserido, o professor deverá aplicar o modelo que mais se adequa ao contexto e que potencie o processo de ensino e aprendizagem. Para Pereira e Ramos (2022), a pertinência dos modelos de ensino na EF está dependente dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem, e, por isso, não existem modelos que se afigurem apropriados a todos os contextos e circunstâncias.

Durante a maior parte do tempo de intervenção na PES, apliquei o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo, segundo Dutra (2015), centra o processo de ensino e aprendizagem no professor. Dada as suas características autocráticas, este modelo confere ao aluno um papel pouco ativo, essencialmente voltado para a reprodução de conhecimentos transmitidos pelo professor. Numa fase mais inicial da PES, optei pelo uso deste modelo de modo a conseguir uma melhor gestão da turma. Nos desportos individuais, como atletismo e ginástica, optei também pelo uso deste modelo, uma vez que estes desportos possuem uma componente técnica bastante específica. Principalmente, recorrendo a feedbacks descritivos, prescritivos e avaliativos, sinto que este modelo foi o mais indicado para a lecionação de maior parte das aulas destes desportos individuais. Além do MID tive a oportunidade de aplicar também o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) e o Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEJC). Relativamente ao MAPJ, segundo Mesquita (2015), este modelo visa o desenvolvimento dos alunos, adaptando a complexidade do jogo a ações concretas

em concordância com o nível de aprendizagem dos alunos. O MAPJ é benéfico para uma melhoria da gestão da aula, visto ser, essencialmente um modelo em que os alunos trabalham por etapas, o controlo da turma é mais simples, uma vez que os alunos se encontram nos seus respetivos níveis, separados pela rede. Estes transitam de etapa quando os conceitos desta estiverem totalmente consolidados. Segundo Barros (2018) este modelo assenta numa progressão lógica e coerente da aprendizagem dos alunos. A aplicação do MAPJ permite clarificar as tarefas de aprendizagem, a nível técnico e tático, na primeira etapa de aprendizagem. Utilizei este modelo nas modalidades de voleibol e badminton. O MEJC foi outro modelo a ser aplicado. Este modelo auxilia o professor a avançar com conhecimentos e competências da aprendizagem em contexto de jogo. O MEJC privilegia o ensino do jogo através da compreensão tática, dos processos cognitivos dos alunos e da sua tomada de decisão, em vez da simples repetição de habilidades técnicas. O objetivo é que os alunos entendam a lógica interna do jogo (Clemente, 2014). Com o objetivo de instruir os alunos a optarem sempre pela decisão mais ofensiva, aquando da visualização de erros destes em contexto de jogo, interrompia o jogo e corrigia o aluno. Esta correção foi sempre realizada através do questionamento ao aluno, ao dar autonomia ao aluno de descobrir o porquê de ter errado, o meu objetivo era que este refletisse sobre a sua prática. Nos desportos basquetebol, andebol e futebol este foi modelo aplicado durante as aulas.

4.1.2 Planeamento

“O princípio da diferenciação curricular assenta principalmente no planeamento, que é umas das principais dimensões que deve ser alvo das preocupações dos professores.”

(Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima, & Marques, 2015. p5)

O planeamento em EF contribui para uma distribuição das aulas e conteúdos, tratando-se de ações planeadas para alcançar os objetivos propostos (Medeiros, 2018). A relevância do planeamento do ensino reside na premissa de ser uma tarefa imprescindível ao desempenho docente do professor de EF. Este planeamento deve ser merecedor de

estudos e investigações que possibilitem a reflexão sobre o conteúdo a ser lecionado. O processo de planeamento em EF, assenta em vários níveis como: Planeamento Anual; planeamento por período/semestre; planeamento da Unidade Didática (UD) e planeamento de Aula. Estes níveis de planeamento visam garantir que as Aprendizagens Essenciais em EF sejam desenvolvidas de forma progressiva e atender às diretrizes do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). O planeamento anual traduz-se na análise das diferentes modalidades, da estruturação de objetivos e dos conteúdos programáticos, da distribuição das matérias das UD pelos períodos ou semestres, e das atividades a realizar fora da aula, como torneios inter-turmas, corta-mato e visitas de estudo. Também este planeamento deve considerar o inventário de recursos necessários, definição geral dos momentos e modalidades de avaliação e sistema de rotação de espaços. Considerando, assim, tudo o que influencia a decisões ao nível do planeamento da disciplina, tal como condições das infraestruturas disponíveis direcionadas para a prática de atividade desportiva e locais específicos para a lecionação das aulas, os materiais disponíveis e suas respetivas condições, as particularidades das turmas e a realidade individual e coletiva de cada aluno. Todo o meio envolvente e quantidade de horas semanais direcionadas à EF deve também ser preponderante na elaboração deste planeamento. A elaboração do meu planeamento anual foi realizada com a ajuda do meu OC e em reunião com o núcleo de PES. Para a elaboração deste planeamento foi importante verificar o número de horas semanais, tendo em consideração o número de tempos por semestre, modalidades a lecionar, atividades pontuais e celebração de dias festivos.

Este planeamento foi elaborado depois da primeira reunião do grupo de EF, sendo um planeamento muito geral e, devido ao facto de ser um planeamento longo, torna-se um pouco imprevisível e de difícil cumprimento a 100%. No decorrer do ano letivo, vão surgindo situações que obrigam a alteração deste planeamento anual, devendo o EE ter a capacidade de reajustar o planeamento face aos constrangimentos encontrados, muitos destes exteriores à disciplina de EF, como, por exemplo, a celebração de dias marcantes na escola e outras atividades. Tanto ao nível do planeamento anual como dos planos de aulas, durante todo o ano letivo, o processo de ensino e aprendizagem foi elaborado com base nos três domínios da EF, domínio motor, socio-afetivo e cognitivo. Ao nível motor, procurei que os alunos conseguissem alcançar melhores níveis de aptidão física e coordenação motora. Estes níveis foram alcançados através das modalidades lecionadas

e respectivos trabalhos de preparação para os testes de aptidão física do Fit-Escola. Trabalhos de força, resistência e velocidade foram também importantes no desenvolvimento e otimização do desempenho do aluno. Desta maneira, durante as aulas foram introduzidas estações direcionadas e estes três tipos de trabalhado. Com a pandemia COVID-19, iniciada em 2020 muitos destes alunos não praticavam o exercício físico recomendado para a sua faixa etária. Isto desencadeou bastantes fragilidades na coordenação motora, para além de todos os problemas associados à saúde que a falta de exercício físico provoca. A nível socio-afetivo, o objetivo traçado foi o cultivar de conceitos nos alunos para que contribuíssem para um bom ambiente durante as aulas. Conceitos estes compreendidos entre a disciplina, fair-play e a superação de receios e desafios que as modalidades poderiam potenciar, favorecendo sempre a felicidade, boa disposição e o gosto pela atividade física. Ao nível cognitivo, pretendia que os alunos adquirissem o maior conhecimento possível relativo ao exercício físico, quer através das modalidades lecionadas quer através da realização de trabalho de força, resistência e velocidade. O desenvolver da cultura desportiva no aluno seria o principal objetivo a alcançar relativo a este domínio da EF. Após uma avaliação diagnóstica e com recurso às aprendizagens essenciais de EF, elaborava a UD direcionada para os níveis de aprendizagem dos alunos.

As aulas de EF na Escola Básica Anes de Cernache, onde realizei a PES, alternavam entre aulas de 50 e 100 minutos. A carga horária dos alunos na disciplina de EF era de 150 minutos por semana com dois momentos por semana. Por exemplo, na minha turma de 8º ano os alunos tinham 100 minutos à terça-feira e 50 minutos à sexta. Relativamente à turma do 9º ano, os alunos tinham 50 minutos à segunda-feira e 100 minutos à quinta-feira.

O planeamento das UD foi organizado por blocos. Neste modelo, os conteúdos são agrupados em blocos sobre a mesma matéria, com objetivos definidos a alcançar no final de cada bloco. Para a elaboração da primeira UD foi importante ter em consideração os objetivos, as estratégias e a avaliação. Na primeira reunião de conselho de turma foi realizada uma caracterização individual de cada aluno. Entre alunos com MSAI, alunos com pouco acompanhamento familiar, com dificuldades de aprendizagem e outros alunos de comportamento exemplar, no fim das reuniões foram atribuídos níveis satisfatórios para o comportamento e aproveitamento às duas turmas. Como modelo para a elaboração das UD, foi utilizado o modelo *BackWard Design*, com os conteúdos a lecionar, poucas

vezes alterados, mas com progressões lógicas e com objetivos a alcançar aula a aula, considerando o nosso “*Big Picture Goal*”. Este é um modelo benéfico para o planeamento das UD, uma vez que apresenta características que simplificam a tarefa do professor. Na UD, cada aula contém um objetivo que deve ser transportado, posteriormente, para a realização do plano de aula (Tannehill, Van der Mars, & MacPhail, 2015)

. Usando o exemplo do futebol, fui evoluindo da versão mais reduzida do jogo (2x2), promovendo um maior contacto com a bola e criando mais oportunidades de sucesso ao aluno, para este adquirir o gosto pela modalidade e maior motivação para na aprendizagem realização das aulas, para a versão mais próxima do jogo (4x4 e 5x5).

Os primeiros três tempos do ano, de cada turma, foram direcionadas para a realização dos testes de aptidão física do Fit-Escola. Para a realização dos planos de aula direcionados para estes testes, senti pouca dificuldade, uma vez que são testes padronizados e transversais aos dois anos de escolaridade, quer do 8º quer do 9º ano. Com o término destes testes, concluí que tanto numa turma como noutra, havia bastantes obstáculos a serem ultrapassados, principalmente com questões relativas à coordenação motora dos alunos. Como referido anteriormente, um dos motivos que possa ter causado esta pouca habilidade motora dos alunos foi a pandemia COVID-19. Durante o primeiro semestre procurei introduzir em certas aulas estações com trabalho de força, resistência e coordenação motora. No segundo semestre, os alunos voltaram a repetir esta bateria de testes com o objetivo de verificar a evolução destes e apurar se o trabalho desenvolvido nas aulas tinha contribuído para essa evolução, caso existisse.

Relativamente ao 1º semestre, as UD lecionadas neste ano letivo para as turmas de 8º e 9º anos foram, Basquetebol, Badminton, Atletismo e Andebol, que tinham aproximadamente 12 tempos cada uma. Já no 2º semestre, as modalidades de Ginástica, Voleibol, Futebol, que teriam também aproximadamente o mesmo número de tempos. O que não se verificou devido à necessidade de acrescentar 3 tempos à ginástica e retirar estes mesmo tempos à modalidade de futebol. De salientar também que este planeamento teve vários reajustamentos ao longo do ano devido às atividades realizadas na escola, fora contexto EF (celebração de dias festivos e saídas dos alunos para visitas de estudo).

Particularizando, o planeamento do ensino de atletismo, este foi o que me criou uma dificuldade acrescida. Isto por ser a primeira modalidade não coletiva a ser lecionada. Dentro da disciplina das corridas, a corrida de estafetas e a corrida de barreira foram as

matérias lecionada, bem como, nos saltos, o salto em altura. Dias antes da leção da minha primeira aula da modalidade, levantaram-se algumas questões, das quais: “Como mantenho um aluno motivado numa aula de 100 minutos de corrida de estafetas?”. Após pesquisa na literatura, contacto e troca de ideias com alguns professores, nomeadamente com o OC, cheguei a uma conclusão. Optar por um modelo de leção alternado poderia ser a melhor opção. Com as duas corridas e um salto a lecionar em 12 aulas, dentro de cada matéria, 3 tempos seriam destinadas para a exercitação e uma aula para avaliação. Ao invés de lecionar por blocos, decidi lecionar de forma alternada. Isto é, em vez de lecionar as quatro aulas seguidas, sendo uma delas destinada à avaliação, a corrida de estafetas, corrida de barreiras e salto em altura, encontraram-se distribuídas alternadamente pelas 12 aulas destinadas à modalidade. Assim, as aulas de 100 minutos, foram divididas em duas partes e, em cada parte foi lecionado uma matéria diferente, conseguindo assim, que os alunos estivessem mais empenhados e motivados na aula. À semelhança da modalidade de atletismo, em ginástica os 12 tempos foram repartidos pelas três disciplinas: ginástica acrobática, ginástica de solo e ginástica rítmica. Como no atletismo, as aulas foram lecionadas de forma alternada. De forma a serem mais motivantes para os alunos, as aulas de 100 minutos foram divididas em duas disciplinas. Nesta modalidade, foi notória a pouca aptidão e empenho, principalmente dos rapazes. Segundo Chicati (2000), o professor deve estar consciente da procura por conteúdos diversificados, desafiadores e motivantes, para que consiga atender aos interesses contidos nas turmas.

Para o planeamento da UD de basquetebol lecionada à turma de 6º ano, do 2º ciclo do ensino básico, esta foi igualmente realizada sob o modelo de planeamento BackWard Design, com 12 tempos destinados à leção dos conteúdos. Com o primeiro tempo destinado à avaliação diagnóstica e os últimos dois à avaliação sumativa. Durante a UD os alunos foram avaliados formativamente.

Ao nível do plano de aula, este foi sempre dividido por três partes. Parte inicial que era direcionada para o registo de presenças dos alunos, seguido de aquecimento direcionado para o objetivo do primeiro exercício da parte fundamental e até do objetivo de aula. A parte fundamental, parte mais longa da aula, que consistiu nos principais exercícios da aula. Nesta parte os alunos introduziram, exercitaram e consolidaram o conteúdo da modalidade direcionado para aquela aula. Na parte final, realizava uma breve

conversa com os alunos sobre os conteúdos abordados em aula, esclarecendo algumas dúvidas destes mesmos.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

A realização baseia-se na interação do professor com o aluno em espaço de aula. Devido a vários fatores, como o conseguir que o aluno tenha sucesso nas suas aprendizagens e que adquira gosto pela atividade física é um desafio colocado à intervenção do professor. Para criar as melhores condições de aprendizagem é fundamental o professor considerar as dimensões pedagógicas: instrução, clima, disciplina e gestão, entendidas como elementos-chave para atuação do professor, em qualquer momento de ensino (Siedentop, 1998).

Relativamente à gestão, ao longo da PES, tentei sempre iniciar as aulas o mais rápido possível, tentando perder gradualmente menos tempo com questões externas à aula, nomeadamente com os respetivos registos de presenças. No início das aulas transmiti às turmas, através de uma breve explicação, como seria a aula e no caso de iniciar uma nova UD, quais seriam os objetivos e o desenho do processo de ensino. No decorrer das aulas, procurei sempre corrigir individual, ou coletivamente, erros dos alunos. As correções destes erros na maior parte das vezes eram realizadas através do questionamento, dando espaço ao aluno para refletir sobre a sua ação, denominando-se este processo, como ensino por descoberta guiada. Para Martins, Gomes, Carreiro da Costa, e Araújo (2017) a descoberta guiada consiste no desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno. O professor desenvolve no aluno a atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta que mais se aproxima à resolução do problema. Aquando da visualização de erros cometidos por muitos alunos ao mesmo tempo, interrompi o exercício e através da utilização do ensino por descoberta guiada, explicação e demonstração pretendi que os alunos captassem tanto o erro cometido como os critérios de êxito, de forma a corrigirem esse mesmo erro. Tentei sempre projetar bem

a voz de modo a alcançar e obter atenção de todos no maior espaço possível, caso os alunos estivessem com dificuldades em ouvir-me, por haver outra aula no pavilhão em simultâneo, por vezes, reunia-os para que todos me conseguissem ouvir. Nesta dimensão da instrução, além da comunicação verbal, também é importante a comunicação não verbal. O recorrer a gestos foi também um auxílio para os alunos compreenderem melhor o que era pedido. Já na parte final da aula, tinha uma breve conversa com os alunos sobre os conteúdos que tinham sido abordados e realizava algumas perguntas com o objetivo de perceber se, efetivamente, o objetivo da aula foi cumprido. Permiti também aos alunos tomarem consciência dos seus desempenhos.

Ao particularizar, um pouco, o trabalho desenvolvido nas diferentes modalidades, sinto a necessidade de espelhar algumas das decisões tomadas que tiveram elevado impacto no processo de aprendizagem dos alunos, mas, também, no meu processo formativo. Nas modalidades de basquetebol, andebol e futebol, os alunos foram divididos em dois grupos de trabalho, considerando os seus níveis de aprendizagem. A realização desta diferenciação pedagógica foi sempre a pensar no aluno e na sua aprendizagem, de forma a otimizar a sua evolução. Devido à minha experiência como desportista, concluo que um aluno/atleta ao competir com outros indivíduos do mesmo nível de habilidade, participa mais no jogo, ganha mais motivação para aprender e evoluir e adquire o gosto pela modalidade. Nas modalidades de atletismo e ginástica esta divisão não foi feita, uma vez que os alunos embora organizados em grupos de 4 a 5 elementos, trabalharam autonomamente.

Na modalidade de Basquetebol, após uma avaliação diagnóstica, identifiquei 3 alunos do 8º ano e 4 do 9º ano que apresentavam sérias dificuldades na modalidade. Em contrapartida a turma do 9º ano tinha 2 jogadores de Basquetebol e alguns alunos, maioritariamente rapazes, com muita habilidade para a modalidade. As primeiras dificuldades nesta gestão dos diferentes níveis de ensino, aconteceram logo após a primeira aula de 100 minutos. Perante a organização que fiz para o processo de ensino, identifiquei alguns constrangimentos que colocavam em risco a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Após uma reflexão da aula com o meu OC, para conseguir com que todos os alunos evoluíssem, nas aulas seguintes, dividi a turma em 2 grupos de trabalho. Um grupo de nível introdutório e outro de nível elementar. Esta decisão, possibilitou um aumento do tempo de contacto dos alunos com dificuldades com a bola e, conseqüentemente, a evolução, mas trouxe-me alguns constrangimentos ao nível da

gestão da aula de diferentes grupos de trabalho. A estrutura dos exercícios foi a mesma, contudo, mudou o objetivo e, por conseguinte, as condicionantes de prática e os *feedbacks*. Sentia que esta decisão exigia mais de mim no ponto de vista de instrução e gestão, mas, em contrapartida sabia que era o melhor caminho para uma melhor aprendizagem de todos os alunos. Desta forma, consegui um melhor clima e disciplina em aula. Embora sentisse algumas dificuldades na explicação dos exercícios, por não conseguir controlar dois espaços de prática, enquanto introduzia um exercício novo num dos campos. Com o tempo, as explicações tornaram-se gradualmente mais fluídas, rápidas e objetivas, de forma a ter um maior controlo sobre os diferentes grupos. Numa fase inicial os alunos estranharam o facto de se encontrarem divididos em grupos e após três aulas fui questionado pelo grupo introdutório, sobre o porquê de estarem assim distribuídos. Após a uma breve explicação e diálogo com os alunos, estes entenderam e concordaram com esta diferenciação pedagógica. Com esta diferenciação os alunos com mais dificuldades tiveram mais tempo de contacto com a bola e mais intervenção no jogo, contribuindo, assim, para uma melhor aprendizagem. De salientar que durante a UD, houve várias passagens dos alunos de grupo introdutório para o elementar. Desta forma, observou-se um maior empenho dos alunos nas aulas, pois tanto num grupo como no outro, o jogo 3x3 fluiu naturalmente. Sem alunos menos motivados por não lhes passarem a bola, ou por saberem que a jogada não ia ter continuidade. O que mais me orgulhou e, considerei esta a minha primeira vitória enquanto EE, foi observar alunos que no início da UD não gostavam da modalidade, e que passaram a chegar mais cedo à aula para poderem jogar mais tempo, ou a pedirem-me para acabar a aula mais tarde. Estes alunos evoluíram significativamente e adquiriram o gosto pela modalidade.

Relativamente ao clima, ao longo da PES, procurei criar um clima propício ao divertimento do aluno, para que se divertissem enquanto aprendiam. O clima é uma das dimensões importantes para a realização do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo desta etapa da PES, sempre procurei dar abertura ao aluno para conversar comigo quando este assim o entendesse. O aluno teve a total liberdade para dialogar comigo relativamente a questões relacionadas com a aula, questões em que comprometesse a sua motivação para a realização da aula, bem como com questões externas à aula, como por exemplo sobre a vida pessoal do aluno, caso este se sentisse confortável para o fazer. Relativamente à disciplina, procurei logo desde a primeira aula, estabelecer regras de conduta e respeito entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Para isso, repreendi e castiguei os

comportamentos menos apropriados para uma aula de EF. Desde o início até ao fim da PES, consegui controlar bem a turma, conquistando a confiança e respeito dos alunos.

No pequeno contacto que tive com a turma do 6º ano, senti uma enorme diferença comparativamente às turmas do 8º e 9º ano. Esta foi uma turma que me apresentou alguns desafios ao nível da gestão e comunicação. Além de ser uma turma mais numerosa e mais agitada em relação às turmas pelas quais estive responsável, esta turma do 6º ano fez-me adotar estratégias novas, como a contagem decrescente para estes arrumarem o material e atribuição de responsabilidade aos alunos. Deste modo, consegui ter um bom controlo sobre a turma e sobre a aula. Expressando-me de forma mais simples na leção dos conteúdos, procurei com a comunicação não verbal, complementar a verbal, explicando e exemplificando de forma cativante, desafiadora, motivadora. Para Pombo (1999), o discurso de um professor é algo importante para a construção de um bom clima de aula e disciplina, pois sendo um meio de comunicação, este deve ser rico na diversidade do uso de diferentes formas de comunicação e interação. O contacto visual, a postura corporal e a linguagem verbal e não verbal, utilizando a entoação e o ritmo do discurso, são algumas das formas de comunicação que potenciam a comunicação do professor.

4.1.4 Avaliação

“A avaliação consiste na recolha de informações necessárias para um melhor desempenho do processo de aprendizagem dos alunos.”

(Gonçalves & Lima, 2018, p.2)

O processo de avaliação, no ensino, passa pelo acompanhamento das evoluções de cada aluno e na recolha e interpretação de informação em função de objetivos específicos de aprendizagem e na tomada de decisão, que posteriormente irão ter impacto na forma de estruturar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1992). Para Ferreira (2018) a avaliação das aprendizagens deve ser um processo realizado de forma a potenciar a aprendizagem dos alunos. De acordo com o mesmo autor, o processo

de avaliação deve assumir uma dimensão formativa e estar incorporado com o processo de ensino e aprendizagem. Os níveis alcançados pelos alunos dependem do patamar em que estes se encontram, de que forma como evoluem e como as aprendizagens e conhecimentos são adquiridos ao longo do ano letivo. O ato de avaliar é algo que deve estar relacionado com o cumprimento dos objetivos proposto para o aluno. Como tal, devem ser efetuados registos formativos de cada aula ao longo da UD. Estes registos devem ser adaptados ao contexto onde os alunos estão inseridos, bem como, aos materiais disponíveis para a prática da EF. O professor deve refletir sobre como adequar o processo avaliativo, tendo em vista as estratégias de ensino aos percursos de aprendizagem dos diferentes alunos, visto que cada caso tem a sua particularidade, alterando-as ou procurando novas estratégias (Ferreira, 2018). De acordo com Quina (2009), o processo de avaliação deve conter sempre as seguintes questões: Avaliar, para quê? Avaliar com base em que critérios ou referências? Avaliar com base em que princípios? Que provas e instrumentos de avaliação utilizar? A que modalidades de avaliação recorrer?

Nas UD os alunos foram avaliados através da avaliação diagnóstica, para verificar o nível de aprendizagem em que a turma e os alunos se encontram; da avaliação formativa, para registando o progresso, a maior ou menor evolução, empenho e comportamento dos alunos a cada aula; e da avaliação sumativa, com o objetivo de finalizar a UD, verificando o nível que cada aluno se encontra nesta fase conclusiva.

Nas UD, a primeira e a última aula foram destinadas à avaliação diagnóstica e sumativa, respetivamente. Na avaliação diagnóstica, utilizei uma grelha com os nomes dos alunos onde os avaliei numa escala de 1 a 5. Após esta avaliação, a elaboração da unidade didática da modalidade em questão era mais precisa, uma vez que já tinha a indicação para que nível de aprendizagem tinha de planear as aulas. Na avaliação sumativa utilizei uma grelha de verificação de conteúdos. Nesta grelha, relativamente ao domínio motor estavam presentes os conteúdos lecionados em aula e dentro de cada conteúdo os seus respetivos critérios de êxito. Nas modalidades coletivas lecionadas como basquetebol, andebol, voleibol e futebol, a avaliação dividiu-se em duas partes. Uma grelha era destinada à avaliação da componente técnica e outra direcionada à avaliação da componente tática. Na maior parte das modalidades, estas duas componentes tinham a mesma ponderação (50%/50%) Por exemplo, na avaliação de basquetebol os conteúdos avaliados foram Lançamento na passada, passe e receção, drible, passe e corte, defesa individual e decisões em jogo. Relativamente ao lançamento na passada, dentro

deste conteúdo os alunos foram avaliados nos seguintes critérios de êxito: A corrida em drible é oblíqua em relação ao cesto, Os apoios são realizados corretamente (direito-esquerdo), O lançamento é realizado acima e à frente da cabeça, O aluno eleva o joelho contrário ao segundo apoio, o lançamento é realizado em suspensão. Caso os alunos cumprissem com estes 5 critérios a serem avaliados, no conteúdo “lançamento na passada” conseguiam alcançar o nível 5. Se só cumprissem com 3 destes 5 critérios, alcançavam o nível 3. Esta forma de registo foi transversal ao resto dos conteúdos. Relativamente ao domínio socio-afetivo, existiu ainda um parâmetro comum nas grelhas de avaliações de todas as modalidades que era a componente do empenho. Ao nível do empenho os alunos foram avaliados de 1 a 5. Relativamente ao domínio cognitivo, os alunos foram avaliados pelo seu conhecimento para as respetivas modalidades. A avaliação final era repartida pelos domínios motor, cognitivo e socio-afetivo, representando as Atividades Físicas (70%); Atitudes (10%); Conhecimento (10%) e Aptidão Física (10%).

Numa fase inicial da PES, senti algumas dificuldades na realização das avaliações, principalmente, sumativas. Apesar destas dificuldades, ao longo do ano fui evoluindo neste aspeto. O registo dos níveis em cada parâmetro da grelha avaliativa enquanto os alunos realizavam as atividades, foi a competência que mais desenvolvi com o decorrer ano letivo, construindo grelhas de avaliação mais simples e objetivas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades Realizadas

No decorrer do ano letivo 2023/2024, as diversas atividades realizadas na escola e respetiva celebração de dias festivos, nos quais prestei a minha colaboração, foram da autoria do grupo de EF e respetivo núcleo de PES.

No início do 1º semestre, juntamente com os meus colegas de PES, contribuímos para a organização e realização da celebração do dia europeu do desporto na escola. Com inúmeras atividades relacionadas com a atividade física, como aula de aeróbica, jogo dos sacos, jogo da corda, corrida de bicicletas, carrinhos de rolamento e outras atividades, o terceiro e quarto tempo dessa manhã, foram destinados à realização deste pequeno evento. Foi um momento de diversão, aprendizagem e socialização com alunos, professores e restante comunidade. A realização deste evento representou mais uma oportunidade de contacto com alunos das nossas turmas, uma vez que nos encontrávamos num momento ainda precoce do ano letivo. Também nos permitiu estabelecer relações com o corpo docente da escola.

Com o término do ensino da modalidade de Basquetebol a ser lecionada, juntamente com o meu núcleo de PES, a meio do mês de outubro, organizamos e realizamos o torneio de Basquetebol 3x3 para as turmas do 9º ano. A ideia surgiu logo na segunda semana de aulas, mas concordámos organizar e realizar o torneio apenas quando encerrássemos a leção desta modalidade com o objetivo de os alunos disputarem o torneio com alguns conteúdos consolidados em aula. Aproximadamente uma semana depois da realização do torneio para o 9º ano, realizamos desta vez, para as turmas de 7º e 8º ano de escolaridade. Dividias por dois grupos, as duas primeiras equipas de cada seguiram para a próxima fase da competição e, posteriormente, os vencedores destes dois jogos disputaram a final do torneio. Em ambos os torneios, a equipa vencedora recebeu uma taça e as restantes um diploma de participação com o respetivo lugar conquistado.

Mais tarde, dei início a uma das experiências mais enriquecedoras da minha vida. Todas as segundas-feiras, no primeiro tempo da tarde, trabalhei com um pequeno grupo de alunos com MSAI, procurando desenvolver várias habilidades motoras e cognitivas

nestes alunos. Esta experiência teve um impacto muito positivo no meu processo de formação enquanto EE. Para além de aprender estratégias de inclusão do aluno com MSAI nas aulas de EF, obrigou-me também a investigar mais informação sobre os distúrbios e deficiências dos alunos em causa, implementando exercícios direcionados às necessidades destes. A inclusão do aluno com MSAI, por parte dos alunos sem distúrbios, assumiu também, um papel determinante no desenvolvimento do motor e cognitivo do aluno com MSAI. Segundo Sasaki (1997), a inclusão é um processo amplo, com transformações, grandes e pequenas nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais.

Relativamente ao DE, marquei apenas 4 presenças em cada modalidade integrante do DE da escola onde realizei a minha PES, Escola Básica Anes de Cernache. Estas modalidades foram badminton e patinagem, contudo participei no DE de futsal de uma das escolas do agrupamento, Escola Básica Adriano Correia. Com presenças em treinos e em saídas para competições, esta experiência possibilitou-me mais socialização com os alunos e o corpo docente de outra escola, adquiri o conhecimento sobre o funcionamento do DE e a respetiva competição e, ainda o espaço e oportunidade de entrar na parte do treino desportivo. Com o começo da PES tive de optar por deixar de parte o papel de treinador de futebol, continuando apenas como jogador. O DE voltou-me a transmitir a alegria de sentir o treino desportivo, a nível de planeamento, instrução, gestão, disciplina, clima e, com isto, a alegria de voltar a treinar.

Outro evento em que participamos for o Peddy-Paper escolar. Colaborámos na gestão da atividade, como responsáveis pela estação situada no pavilhão e ficamos também encarregues de realizar atividades e jogos lúdicos com os alunos não participantes do evento.

O evento “Treino + Palestra” realizado na escola sede do agrupamento, foi uma atividade bastante enriquecedora tanto para nós, EE responsáveis pela organização e gestão do evento, como para o público-alvo. Este evento foi direcionado aos alunos do 10º, 11º e 12º ano do curso profissional de desporto e ainda ao corpo docente da escola. O evento realizou-se no dia 17 de janeiro de 2024, com início às 14h15 na Escola Secundária do Freixieiro. O convidado desta atividade foi o jogador profissional de futsal Tiago Brito. Com dois campeonatos da europa, um campeonato do mundo, e troféus nacionais presentes no currículo desta referência no futsal, o objetivo deste evento foi dar a conhecer aos alunos um pouco do trajeto de uma pessoa que ambiciona chegar a um

patamar de profissionalismo, bem como dos sacrifícios e benefícios inerentes ao desporto de alto rendimento. Com uma apresentação audiovisual do convidado e interações entre eles, os EE organizadores e o público-alvo, o objetivo principal deste evento foi conseguido.

Primeiramente, com a presença a nível de agrupamento de escolas e, posteriormente, a nível distrital, o Corta-Mato foi uma atividade marcante na minha PES. Como nunca tinha marcado presença a nível distrital, como aluno, só através da saída para o Corta-Mato distrital com os alunos da minha escola, apenas este ano tive a noção da dimensão e do impacto deste evento a nível escolar.

Na reta final do ano, foram realizados dois torneios, um de voleibol e outro de futebol. O torneio de voleibol, realizado no dia 20 de maio de 2024 foi preparado e organizado por duas alunas da minha turma do 9º ano. Uma iniciativa de salientar, uma vez que não é costume observarmos alunos a quererem organizar atividades como estas. Desde a realização do cartaz oficial do torneio até às inscrições das equipas, estas duas alunas encarregaram-se de tudo sempre sob a minha supervisão e contribuição, para caso algo não resultasse. O torneio foi dirigido apenas para as turmas do 9º ano de escolaridade. No dia do torneio, preparei devidamente os campos onde iam decorrer os jogos e contribui para o desenrolar de um bom funcionamento deste torneio de voleibol 4x4. Relativamente ao torneio de futebol, este contou com a participação das turmas do 8º e 9º ano. Com sua realização a 22 de maio de 2024, este torneio teve início às 14h da tarde, prolongando-se até às 17h30. Correu tudo como o planeado, em que toda a preparação, organização, realização e cerimónia de entrega de prémios foi da minha responsabilidade minha e dos meus colegas de PES. Em formato de campeonato, em ambos os torneios, o vencedor foi premiado com uma taça e diplomas de participação.

O nosso evento anual “Orientate com Solidariedade”, realizado no dia 27 de maio de 2024, na Escola Básica Anes de Cernache, teve início às 14h15 e término às 17h30. Esta atividade foi apenas destinada às as turmas de 9º ano e consistiu numa prova de orientação pela escola. Os alunos que se quiseram inscrever, assim como os professores, tiveram de levar um bem alimentar ou de primeira necessidade. Estes bens foram doados às famílias mais carenciadas da Escola Básica Anes de Cernache. Além destes bens, os participantes levaram também algo para no final da prova se proceder à realização de um lanche convívio entre professores e alunos. Com 8 equipas participantes, sendo que cada uma, podia ter um mínimo de 4 e um máximo de 5 elementos, cada equipa possuía um

cartão de controlo com o respetivo percurso a ser realizado. Os 8 postos estiveram distribuídos pelo espaço interior e exterior da escola, as equipas deslocaram-se aos primeiros 4 postos (A, B, C, D) e, em seguida, aos segundos 4 (E, F, G, H). Tudo isto com a ajuda de professores da escola, uma vez que cada professor ficou responsável por cada posto. Nestes postos, as duas equipas coincidiram sempre, de forma a realizarem uma atividade em competição. A vitória, além de dar pontos à equipa vencedora da competição daquele posto, dava também a esta equipa a oportunidade de responder a uma das perguntas presentes do posto em questão, podendo assim a equipa somar mais 1 ponto. As perguntas foram relativas às modalidades lecionadas durante todo o ano. Para apurar a equipa vencedora da prova, foi preciso somar os pontos conquistados nos respetivos postos, equipa a equipa. A equipa que mais pontos somou, tornou-se a equipa vencedora, tendo direito a medalhas de 1º lugar com o slogan do evento “Orientate com Solidariedade.” No final da prova, alunos e professores, realizaram um lanche conjunto para assinalar o término das aulas de EF do 9º ano.

Relativamente a assuntos relacionados com a direção de turma, estes não foram de fácil acesso uma vez que o nosso OC não continha nenhuma direção de turma. Afortunadamente, o OC encaminhou-nos para uma professora que era diretora de turma (DT) de uma turma do 9º ano. Com o objetivo de explorarmos o papel desta professora na escola, particularmente, as tarefas e responsabilidades, ao observar o trabalho da docente. Cada DT tem 4 horas disponíveis para o apoio à sua turma, sendo que uma dessas horas é destinada ao atendimento aos Encarregados de Educação dos alunos. Esta DT arquivava todos os documentos necessários num dossier, como registos de reuniões e questões inerentes aos alunos. Geria também as faltas e suas justificações pela plataforma “GIAE”. Plataforma esta, onde a professora realizava relatórios de controlo de avaliações, e administrava a plataforma da turma onde os docentes disponibilizavam informações relativas à turma. A DT reunia-se com a associação de Encarregados de Educação e conduzia reuniões com estes em horário destinado a esse efeito, horário este estipulado no início do ano letivo. Esta docente compartilhava também com os restantes professores questões e informações inerentes aos alunos da sua direção de turma. Sinalizava os alunos que deviam ter medidas adicionais e seletivas encaminhando-os para respetivas organizações. Caso o aluno precisasse de medidas adicionais era encaminhado para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A DT era a responsável

por elaborar o Relatório Técnico-Pedagógico, permitindo aos professores implementarem as medidas escolhidas.

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

A educação deve permitir que crianças e jovens transcendem as fronteiras e destinos que, muitas vezes, por várias circunstâncias, lhe são impostos (Nóvoa, 2009b). Isto exige que os professores desenvolvam uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, bem como, um forte compromisso com a inclusão social e diversidade cultural (Guimarães, 2014). Assim, um dos objetivos do ensino é instruir as crianças para a capacidade de superarem as restrições sociais, exigindo que os professores expandam o seu âmbito de influência para lá do tradicional ambiente escolar (Nóvoa, 2009a).

Ser professor em 2024 vai para além da mera instrução dos conteúdos aos alunos. Ser professor é uma vocação que vai muito além da instrução, envolvendo o desenvolvimento integral dos alunos, no papel de mentor, exemplo e modelo, e no envolvimento com a comunidade escolar (Lopes, 2019).

Neste ano procurei não só transmitir conhecimento aos alunos sobre os conteúdos da EF, mas também ter um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Procurei fomentar a autoestima, confiança e motivação nos alunos a realizarem as aulas, ensinar habilidades e competências de comunicação e resolução de constrangimentos que colocassem em causa a tarefa a realizar. Promover a empatia, o respeito e a compreensão entre os alunos e orientá-los também relativamente a questões de saúde, bem-estar e equilíbrio emocional.

Ao nível do papel de mentor, exemplo e modelo que o professor deve desempenhar, procurei demonstrar o gosto e entusiasmo pela profissão docente, ser um bom ouvinte dos alunos e alguém em quem pudessem confiar, encorajando, assim, os alunos a seguirem os seus sonhos. Transmiti também conteúdos de ética e moral, como a importância sobre os princípios e valores que o ser humano deve possuir.

A nível de envolvimento com a comunidade escolar, estabeleci uma boa relação com o corpo docente e não docente, tendo mais proximidade com o professor OC,

professores de EF e funcionários responsáveis pelo pavilhão gimnodesportivo. Organizei e participei em eventos e atividades realizadas na escola.

5.3 Socialização profissional e institucional

“No que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores também não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, contruir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer”

(Caloia Hombo Alfredo, 2012, p.12)

A socialização é o processo pelo qual um individuo adquire os conhecimentos, habilidades, valores, crenças e comportamentos necessários para se tornar um membro funcional de uma profissão. As interações com docentes já experientes na área do ensino contribuíram significativamente para a construção da minha IP. Esta socialização permitiu-me adquirir conhecimentos e novas estratégias que nos ajudaram na superação de dificuldades (Gomes et al., 2013).

O processo de adaptação na instituição que me acolheu para a realização da PES correu como o esperado. Fui-me adaptando gradualmente e, dia após dia, fui me sentindo mais confortável no ambiente escolar e na socialização com o corpo docente e não docente. Logo na primeira reunião, na escola sede de agrupamento, o OC foi muito importante ao apresentar-nos os professores das escolas do agrupamento presentes na reunião. Neste ponto, os professores foram bastante simpáticos, mostrando-se disponíveis para me ajudar a mim e aos meus colegas de PES, no nosso crescimento como EE e futuros professores de EF. Através do nosso OC, do corpo docente e não docente, rapidamente conhecemos as infraestruturas e toda a comunidade escolar. Devido ao elevado número de horas em contacto com o OC, professores de EF e funcionários do pavilhão gimnodesportivo, conquistei mais afetividade com estes elementos da comunidade escolar. Para além do auxílio que o professor OC nos deu na integração no

ambiente escolar, durante todo o ano letivo, foram muitas as aprendizagens adquiridas com o professor pela sua orientação. A literacia digital e a avaliação foram outros conteúdos aperfeiçoados com a ajuda do OC. Desta forma, grande parte do crescimento conseguido neste ano letivo deveu-se ao professor, que se mostrou sempre disponível para me ajudar nas tarefas a realizar. Como Wenger (1998) afirma, a forma como nos envolvemos e interagimos socialmente em contextos de prática são processos fulcrais na nossa aprendizagem e construção da nossa identidade.

Para lá do papel que a professora SV desempenhou ao nível da motivação e auxílio para a realização das nossas tarefas, foi também peça chave no meu desenvolvimento enquanto futuro docente. Mostrando-se sempre disponível para nos ajudar e orientar da melhor maneira, para que tudo onde estivéssemos envolvidos corresse da melhor forma possível. A importância do SV na PES é crucial para o desenvolvimento profissional dos EE. O SV assume um papel significativo na orientação, correção de erros e apoio aos estudantes, para que consigam superar desafios e a solucionar constrangimentos durante o período de PES. Tanto o SV como o OC são fundamentais na orientação dos alunos, ao reforçar atitudes positivas e corrigir as negativas.

5.4 A componente ético-profissional

A ética profissional é um conjunto de orientações e valores que guiam a conduta de um profissional no ambiente de trabalho. É composta pelos padrões éticos da sociedade e da cultura organizacional em que o profissional está inserido. A principal meta da imposição de uma ética profissional é o aprimoramento dos profissionais, para que se tornem colaboradores ativos, justos e honestos com o dia a dia de sua atuação. Uma boa conduta ético-profissional deve estar presente na identidade de todos os docentes (Caetano & de Lurdes Silva, 2016).

A IP é um processo complexo que envolve a interação entre o indivíduo e o ambiente profissional. Este processo é influenciado por diversos fatores, incluindo a socialização, a formação inicial, as relações sociais e a percepção da própria identidade. Este ano de PES teve um peso bastante significativo na construção da minha IP, porquanto potenciou a socialização profissional e o acesso a uma cultura profissional que

influenciou a minha forma de estar e de ser professor. Os indivíduos socializam em diferentes contextos, como em família, na escola e com a comunidade profissional, ajudando a formar suas crenças, valores e expectativas sobre a profissão. Em concordância com Caetano e de Lurdes Silva (2016), respeito, solidariedade, liberdade, autonomia, justiça, imparcialidade, igualdade, honestidade, verdade, responsabilidade, dignidade humana, rigor e competência, são princípios e valores fundamentais na interação com os alunos, na organização curricular e na forma como o docente pauta a sua conduta a nível profissional e pessoal. Estes princípios e valores estiveram sempre presentes durante a minha intervenção e interação com os alunos e comunidade escolar. Segundo os mesmos autores, a função de um professor, além de educar e instruir, é também formar alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social, tendo por base um conjunto de princípios morais. Um professor em quem os alunos confiem, é um professor que se encontra mais próximo da realização do processo de ensino e aprendizagem. Uma boa relação entre professor e aluno é fundamental para assegurar um ambiente mais favorável ao aluno. Esta relação pode trazer vários benefícios como: criar um ambiente saudável e enriquecedor para a aprendizagem, permitir a melhoria no desempenho de professor e aluno, potenciar a prevenção da indisciplina, e promover o desenvolvimento de habilidades sociais. Desta forma, desde a primeira aula do ano procurei transmitir valores ético-morais aos alunos que seriam necessários para se tornarem cidadãos exemplares. valores como solidariedade com o próximo, justiça, liberdade, honestidade, coragem para ultrapassar medos e receios, respeito por todas as pessoas com quem interajam, responsabilidade e compromisso. Estes valores ético-morais sustentam a conduta de um cidadão exemplar, procurando praticar sempre o bem comum e o convívio harmonioso em uma sociedade democrática (Dias, 2014).

Enquanto grupo de PES, o espírito de equipa, a compreensão, o respeito, a comunicação, a flexibilidade e a organização foram algumas habilidades que nos fizeram alcançar o sucesso que gostaríamos. Este trabalho em grupo é fundamental para o sucesso em muitas áreas de trabalho, pois permite a colaboração, comunicação, divisão de tarefas, aprendizagens, motivação, resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a criação de laços entres os membros do grupo. Durante o período de PES, raros foram os momentos em que os elementos do grupo não se entenderam. Com a presença de algumas ocasiões onde existiu diversidade de opiniões dentro do grupo, sempre chegamos a um consenso devido à flexibilidade de aceitar

diferentes opiniões, por parte dos elementos do grupo. Esta característica foi uma das mais importantes para termos conseguido atingir os objetivos delineados no início do ano.

Em suma, a ética profissional é uma componente essencial para o sucesso de um profissional, pois sustenta uma prática organizacional sincera, justa e comprometida com o bem comum.

6. Desenvolvimento profissional

“Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente (...) e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.”

(Garcia Marcelo, 2009, p.7)

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

“A Identidade Profissional é uma construção contínua resultante do exercício das funções docentes, seja qual for o contexto e o período em que as interações com a comunidade escolar ocorram.”

(Gomes, Ferreira, Pereira, & Batista, 2013, p.15)

Portanto, o desenvolvimento da IP do professor de EF é um processo complexo e multifacetado, envolvendo vários elementos biográficos. Tanto a formação inicial como a formação contínua de um professor são importantes para a construção da IP. Na formação inicial os professores desenvolvem uma identidade pré-ensino assente em suas crenças. Esta IP é transformada e consolidada durante os primeiros anos de docência, sendo esta influenciada por fatores biográficos, pelo percurso de formação e o contexto de ensino (Albuquerque, 2008). A formação contínua permite que os professores reflitam sobre as suas práticas e alcancem o nível de excelência que desejam ser. Esta reflexão é importante para gerir a vida pessoal e a profissional, bem como as aspirações e a realidade profissional. Segundo o autor Albuquerque (2008), tanto a formação inicial como a contínua são fundamentais para os professores contruírem uma IP sólida, que lhes permita enfrentar e superar desafios.

O desenvolvimento da competência docente e das habilidades no século XXI é um investimento fulcral para um trabalho docente mais eficaz e produtivo, capaz de formar e preparar alunos para os desafios do mundo moderno (Sulaiman & Ismail, 2025).

Durante o meu percurso académico, rapidamente me apercebi que a aprendizagem como docente acontece sobretudo na escola. De modo a adquirir mais conhecimento e ferramentas para a minha futura docência, participei ativamente em aulas de formação, reuniões e interações com diversos intervenientes do meio escolar. Procurei sempre melhorar a minha formação através de oportunidades proporcionadas pela Universidade da Maia, bem como de experiências externas à minha licenciatura e mestrado, como o de ser treinador de futebol na formação e monitor em campos de férias. Tal como referem Seabra, Silva e Resende (2016), o ensino pressupõe uma formação contínua dos professores, um investimento constante de aperfeiçoamento da maneira de instruir, resultando das adversidades encontradas nos diversos contextos em que estamos inseridos.

Relativamente às oportunidades de adquirir conhecimento na minha área de intervenção, compareci no 6º Seminários “O Ensino da Educação Física”, tendo participado com a apresentação do projeto desenvolvido por mim e restante núcleo de PES, durante o ano “O papel das experiências emocionais no processo de aprender a ser professor de educação física”. Com o objetivo de melhorar a minha gestão de aula, nas dimensões de clima e disciplina, marquei presença na palestra “A indisciplina na Educação Física: estratégias e reflexões”, realizada pelo Professor Doutor Clovis Brito, na data 20 de março de 2024, na UMAIA.

A realização do projeto “O papel das experiências emocionais no processo de aprender a ser professor de educação física” forneceu-me vários conhecimentos, principalmente de *software's*, ligados à análise de dados. De salientar o papel preponderante que a professora investigadora responsável (Professora Doutora Patrícia Gomes) pelo meu projeto desempenhou na transmissão de conhecimentos relacionadas com a investigação e todos os procedimentos a realizar na elaboração do mesmo.

A realização das reflexões, tanto de aulas como de atividades realizadas ao longo do ano, forneceu-me a capacidade de avaliar o meu desempenho em aula ou atividade apurando, pontos positivos, negativos, dificuldades e estratégias para as superar, assim como, erros e estratégias para não os voltar a cometer. A reflexão transporta consigo vários benefícios como a melhoria do ensino, o desenvolvimento profissional contínuo, o

fortalecimento da autonomia docente e o melhoramento da relação pedagógica com os alunos.

Com a constante investigação para a realização do projeto e também própria lecionação das aulas, acabo este mestrado mais instruído na área do ensino e investigação.

Com presenças também registadas em palestras ligadas ao treino e alto rendimento, área em que tenho também intervenção, foram vários os pontos abordados nestas palestras em comum com o ensino. O conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, visão integral do ser humano e compromisso social são características transversais imprescindíveis a treinadores e professores de excelência (Cruz, 2016).

7. Reflexões Finais

*“Os homens se sabem inacabados. Têm a consciência da sua inconclusão (...)
Daí que seja a educação um que fazer permanente”*

(Paulo Freire, 1987)

O processo de reflexão é um aspeto importante na formação de um bom professor, na medida em que o docente toma consciência das suas qualidades, para utilizá-las de forma intencional e sistemática (Korthagen & Vasalos, 2005). Todos os momentos de reflexão, sejam estes de aulas, eventos ou atividades, verbal ou não verbal contribuíram de forma significativa para o meu crescimento enquanto futuro docente. Adquiri conceitos novos e aprofundei conhecimentos já antes descobertos de forma superficial.

Após estes anos ligado à UMAIA, desde o primeiro ano de licenciatura até ao segundo ano de mestrado, tornei-me numa pessoa mais instruída na área da EF e do ensino da mesma. Sinto-me um homem mais confiante na interação com crianças e jovens adolescentes, bem como, na resolução de constrangimentos colocados no momento da minha intervenção. Sinto-me alguém que foi crescendo e evoluindo gradualmente como profissional e Homem, com experiências positivas e negativas, perante um percurso marcado de aquisições, resultantes da superação de dificuldades. Sou hoje um Homem mais responsável, trabalhador e com muita ambição de aplicar todo o conhecimento adquirido num futuro próximo.

Levo um pouco de cada aluno comigo, por todas as aprendizagens que me transmitiram e os bons momentos que me proporcionaram. Da mesma maneira que estes aprenderam comigo, eu também aprendi com eles. Deixo-os com um sentimento de dever cumprido e, ao mesmo tempo, devido à boa relação que criei com cada um, um sentimento de tristeza por saber que iremos seguir caminhos diferentes.

Termino, assim, o meu papel enquanto EE de EF naquela que foi a experiência mais enriquecedora que tive até ao dia de hoje, a PES. Termino com alegria por finalizar esta etapa, da forma mais positiva possível, encarando o fim com orgulho e gratidão de um percurso produtivo. Sigo agora empenhado para conquistar um dos principais desejos que tenho, exercer a profissão de PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA!!

8. Referências

- A. 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. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física.
- Albuquerque, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor : uma análise de egressos do curso de Pedagogia. VI Congresso Portugues de Sociologia, 1–15.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e éxito escolar no ensino superior (Vol. 15).
- Almeida, M. I. de. (2015). Dos processos de ensinar e aprender. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 589–597. <https://doi.org/10.1590/s1517-970220154103001>
- Amaral Da Cunha, de S. M. (2016). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. 0–327.
- Caetano, & de Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 49–60. 8(2009), 49–60.
- Caloia Hombo Alfredo, F. (2012). O Regresso Dos Professores. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 277. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5911>
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). Artigo Original a Identidade Do Professor De Educação Física: Um Processo Simultaneamente Biográfico E Relacional Physical Education Teachers' Identity: a Process At Once Biographical and Relational La Identidad Del Profesor De Educación Física: Un Proces. 2, 523–538.
- Caulfield, P., Molthan-Hill, P., & Dharmasmita, A. (2018). The Reflective Practitioner. In *Journal of Business Ethics Education* (Vol. 15, Issue 9999). <https://doi.org/10.5840/jbee201815specialissue20>
- Chifamba, C. (2019). An Analysis of how Parents Influence their Children" s Career Decisions. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(12), 1207–1213.
- Clemente, F. M. (2014). Umavisão IntegraDa Do Modelo Teaching Games For Understanding: Adequando Os Esti Los De Ensino E Questionamento À Realidade Da Educação Fisica. *Revista Brasileira de Ciencias Do Esporte*, 36(2), 587–601. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200021>

- Comer, M. (2016). Rethinking reflection-in-action: What did Schön really mean? *Nurse Education Today*, 36, 4–6. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.08.021>
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cyrino, M. (2012). Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física ?
- da Cruz, A. A. de B. G. S. M. (2016). As competências do professor de educação física como treinador do desporto escolar.
- Dias, M. O. (2014). Ética, Organização E Valores Ético-Morais Em Contexto Organizacional. *Gestão e Desenvolvimento*, 22(22), 89–113. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.259>
- Dutra, J. C. (2015). O Modelo De a Gência R Reguladora No B Rasil ”. 13(Mid), 29–43.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar Em Revista*, 34(70), 231–254. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57563>
- Garcia Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: *Revista de Ciências Da Educação*, 08, 7–22. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=2951760&orden=222165>
- Gomes, P. M. S. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. P. Gomes. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000200009>
- Gomes, R. E. C. (2015). *Formação de Treinadores no Contexto Acadêmico: Aprendizagem em comunidade de prática no decurso do estágio*. Dissertação de Mestrado, 153.
- Gonçalves, F. M., & Lima, R. F. (2018). A implementação da avaliação formativa e sumativa no ensino da Educação Física. *Revista Profissão Docente*, 18(38), 117–127. <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i38.1174>
- Gonçalves, C., & Tomás, C. (2019). A prática de ensino supervisionada em Portugal: vozes e posicionamentos do(as) estudantes-estagiários(as). *Educação e Pesquisa*, 45, 1–24. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945211842>
- Gonçalves, S. M., & Fernandes, C. (2003). UNIVERSIDADE DO MINHO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho.

- GUIMARÃES, F. T. L. D. M. (2014). Que Expectativas Para O Professor Do Século Xxi? 3.
- Hirst, P. H. (1971). O que é ensinar? *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5–18.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2015). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55–67. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_4
- Karen Cristina Chicati. (2000). Motivation in Physical Education Classes of Senior High School Grades. *Revista Da Educação Física/UEM*, 97–105.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lopes, A. (2019). Formação De Professores E Profissão Docente : Velhos E Novos Desafios. II Conferência Internacional de Educação Comparada, 11–23.
- Machado, M., Matos, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspectiva dos professores cooperante. *Conexões*, 10(2), 1–33. <https://doi.org/10.20396/conex.v10i2.8637672>
- Maria, L., & Almeida, W. De. (2015). Formação do professor em Modelagem Matemática : um olhar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo Teacher training in Mathematical Modeling : a pedagogical content knowledge view Formación del profesorado en la Modelización Matemática : una mirada al c. 1–28.
- Martins, J., Gomes, L., Carreiro da Costa, F., & Araújo, F. (2017). Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade. In *Educação Física Escolar Referenciais para o ensino de qualidade*.
- Medeiros, C. L. De. (2018). A importância do planejamento nas aulas de educação física reinaldo ribeiro resumo. *Revista Acadêmica Escola Superior Do Ministério Público Do Ceará*, 69–84.
- Mesquita, I. . A. J. . C. P. . & A. R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2 ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP. September 2023.
- Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944–954.
- Nóvoa, A. (2009a). Educação 2021: Para uma história do futuro António Nóvoa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1–18.
- Nóvoa, A. (2009b). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1–17.

- Paakkari, L., Kokko, S., Villberg, J., Paakkari, O., & Tynjälä, J. (2017). Health literacy and participation in sports club activities among adolescents. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45(8), 854–860. <https://doi.org/10.1177/1403494817714189>
- Pereira, C. B., & Ramos, A. (2022). Problematização sobre as vantagens de modelos centrados no aluno versus centrados no professor no ensino da educação física. *Problematização sobre Problematization of the advantages of student-centered versus teacher-centered models in physical education*. t. October. <https://doi.org/10.5628/rpcd.22.01.66>
- Pereira, C. B., Silva, R., & Isabel, M. (2019). Impact of Sport Education and Direct Instruction Models on personal and social responsibility development in sport activities. *Impacto dos modelos Modelos on personal and social responsibility de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da*. January.
- Sá, C., & Costa, F. (2009). Formação inicial em Educação Física . Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim SPEF*, 34, 95–108.
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). a Importância Da Prática Do Estágio Supervisionado Nas Licenciaturas. 7-nº1.
- Silva, E., Resende, R., & Seabra, C. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2025). Teacher Competence and 21 st Century Skills in Transformation Schools 2025 (TS25). 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). Curriculum concepts and planning principles. In *Building effective Physical Education programs*.
- Witter, G. P. (2009). Uma concepção de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 341–342. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572009000200017>

UMAIA. (2024). Portal da Universidade da Maia. Disponível em <https://www.umaia.pt/pt/ensino/oferta-formativa/mestrados/ensino-da-educacao-fisica-nos-ensinos-basico-e-secundario>