Instituto Universitário da Maia - ISMAI
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Daniel José Ramos Jesus

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Coelho Resende Silva

(Julho 2021)

Daniel José Ramos Jesus

N.º 32449

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

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Manuel Coelho Resende Silva do Instituto Universitário da Maia e da Professora Doutora Eugénia Eduarda Santos Sousa e Silva da Escola Secundária Inês de Castro.

Instituto Universitário da Maia

Julho, 2021

Ficha de Catalogação

Jesus, D. (2021). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras-Chave: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

Agradecimentos

Ao Professor Supervisor, Doutor Rui Resende e à Orientadora Cooperante, Doutora Eugénia Silva e, pela disponibilidade e ajuda constante duranta todo este ano. Forneceram-me as ferramentas necessárias, para que dessa forma conseguisse enfrentar este percurso. Assim, termino o estágio com a certeza de que estou mais capacitado a exercer esta profissão, no futuro.

À escola Cooperante e todos os seus intervenientes, docentes e não docentes, agradeço profundamente pelo exemplo, disponibilidade, carinho e preocupação que manifestaram diariamente para comigo.

Aos meus colegas que estiveram presentes durante estes cinco anos de ISMAI, e com quem partilhei histórias e vivências que ficaram para a vida. Um especial obrigado aos professores do ISMAI que foram incansáveis e me transmitiram um vasto conjunto de aprendizagens, conhecimentos e experiências.

Às minhas duas colegas de Prática de Ensino Supervisionado, Andreia Dias e Patrícia Ferreira, por terem partilhado comigo esta etapa importante da minha vida, agradeço-lhes todo o suporte e ânimo que sempre me passaram, de forma a conseguir ultrapassar todas as adversidades que fizeram parte deste percurso.

Aos alunos, por terem sido os meus primeiros alunos, pelas experiências, por todas as dores de cabeça que fizeram de mim um melhor profissional e pessoal.

À minha amiga, Patrícia Duarte, por todo o apoio e carinho que demonstrou principalmente durante todo este processo.

À minha família que tornou isto tudo possível e que me acompanharam ao longo da vida. Tenho de lhes agradecer por estarem sempre lá quando mais necessito, apoiando-me, cuidando de mim e tornando a minha vida melhor.

Resumo

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito da unidade curricular a Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário do Instituto Universitário da Maia. Tem como objetivo demonstrar toda a experiência vivenciada em contexto de prática pedagógica supervisionada ao longo do ano letivo 2020/2021. A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada na Escola Secundária Inês de Castro, cujo núcleo da Prática de Ensino Supervisionada foi composto por três estudantes estagiários, o professor orientador e a professor cooperante, pilares deste percurso. O presente documento retrata um ano repleto de aprendizagens e vivências, bem como os desafios e as dificuldades ultrapassadas. O presente relatório está organizado em cinco capítulos: (1) Introdução: apresentação do enquadramento concetual e da prática de ensino supervisionada, no contexto da formação inicial e da estrutura do documento; (2) Dimensões Pessoal e Profissional: encontra-se a análise pessoal sobre as competências e fragilidades, as expectativas iniciais para o ano da prática de ensino supervisionada e as razões que levaram a seguir este caminho; (3) Enquadramento Institucional: realiza o enquadramento legal, institucional e funcional; (4) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional; (5) Reflexões Finais: salientou-se as aprendizagens mais relevantes durante o processo.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

Abstract

This Report on Supervised Teaching Practice was prepared within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice, of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education at Instituto Universitário da Maia. It aims to demonstrate all the experience lived in the context of supervised pedagogical practice throughout the 2020/2021 academic year. The Supervised Teaching Practice was carried out at the Inês de Castro Secondary School, whose nucleus of the Supervised Teaching Practice was composed of three trainee students, the guiding teacher and the cooperating teacher, pillars of this path. This document portrays a year full of learning and experiences, as well as the challenges and difficulties overcome. This report is organized into five chapters: (1) Introduction: presentation of the conceptual framework and supervised teaching practice, in the context of initial training, and the structure of the document; (2) Personal and Professional Dimensions: there is a personal analysis on the skills and weaknesses, the initial expectations for the year of supervised teaching practice and the reasons that led to following this path; (3) Institutional Framework: performs the legal, institutional and functional framework; (4) Professional practice: from the analysis to the intervention plan: Teaching and Learning Organization and Management; Participation in School and Community Relations; Professional development; (5) Final Reflections: the most relevant learnings during the process were highlighted.

KEY WORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PRESERVICE TEACHER.

Índice

Agradecimentos iii

Resumo.....iv

Abstract.....v

Índice de Tabelas.....viii

Abreviaturas.....ix

1. Introdução 1

2. Dimensões: pessoal e profissional 2

2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....2

2.2. Expectativas iniciais.....4

3. Enquadramento Institucional 5

3.1. A importância da PES.....5

3.2. A PES no ISMAI.....6

3.3. A escola cooperante: lugar de prática..... 7

3.3.1. Caracterização da turma..... 9

3.3.1.1. Décimo segundo ano: Humanidades..... 9

3.3.1.2. Quinto ano: Uma realidade paralela.....11

3.4. O núcleo da PES: Pierre`s……..... 12

4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção…..... 13

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem..... 13

4.1.1. Conceção de ensino..... 13

4.1.1.1. Modelos de ensino..... 13

4.1.2. Planeamento..... 14

4.1.3. Realização..... 17

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica..... 17

4.1.4. Avaliação..... 19

4.2. Participação na escola e Relação com a comunidade..... 21

4.2.1. Atividades realizadas 21

4.2.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação 23

4.2.3. Socialização profissional e institucional 24

4.2.4. A componente ético-profissional 25

4.3. Desenvolvimento profissional..... 26

4.3.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão..... 26

5. Reflexões finais 28

6. Referências bibliográficas 30

Índice de Tabelas

Tabelas 1 - Qualidades de um professor..... 10

Abreviaturas

AC - Avaliação Critério

AD - Avaliação Diagnóstica

AF - Avaliação Formativa

AN - Avaliação Normativa

AS - Avaliação Sumativa

DE - Desporto Escolar

EE - Estudantes Estagiários

EF - Educação Física

ESIC - Escola Secundária Inês de Castro

ISMAI - Instituto Universitário da Maia

MAC - Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MEC - Modelo de Estrutura do Conhecimento

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

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NPES - Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada

OC - Orientadora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

SV - Supervisor

UD - Unidades Didáticas

Introdução

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi elaborado no âmbito da unidade curricular a Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário (MEEFEBS). Tem como objetivo demonstrar toda a experiência vivenciada em contexto de prática pedagógica supervisionada ao longo do ano letivo 2020/2021.

Assim sendo, a PES tem como intenção formar profissionais que, segundo Teixeira (2015) deverão "(…) dominar nos diferentes 'palcos' em que o professor atua (sala de aula, sala de professores, nos diversos espaços da escola) e na interação com diferentes atores (alunos, outros professores, pais/encarregados de educação, funcionários, membros do Conselho Executivo...).". Tornando-se assim num agente de socialização de excelência, na medida em que confere as primeiras experiências de intervenção pedagógica que marcarão todo o percurso profissional (Albuquerque, 2003).

Posto isto, a PES tem como objetivo proporcionar ao Estudante-Estagiário (EE) um meio onde o mesmo tenha a oportunidade para começar a colocar em prática o conhecimento teórico em situações práticas para, desta forma, começar a construir a sua identidade profissional.

A Escola Secundária Inês de Castro (ESIC), situada em Vila Nova de Gaia, foi a Escola que me acolheu para a realização desta etapa, onde tive de assumir as funções de Professor Estagiário e assim colocar em prática os conhecimentos assimilados tanto na Licenciatura em Educação Física e Desporto, como durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Para além disso, experienciámos todo o processo intrínseco à vida de um profissional do ensino-aprendizagem (um Professor), desde o planeamento, preparação e lecionação de aulas de Educação Física (EF), a participação no Desporto Escolar (DE), o acompanhamento da Direção de Turma (DT), até à participação em atividades escolares. Assumi o papel de professor de uma turma de 12º ano, na qual tive como principais funções o planeamento e a lecionação das aulas.

No presente documento constituído por cinco capítulos, encontra-se apresentado o meu percurso enquanto EE, as minhas aprendizagens, dificuldades e várias tarefas realizadas ao longo deste processo de formação inicial que agora chega ao fim.

O primeiro capítulo é dedicado à introdução do contexto da formação inicial, da sua caracterização e da sua finalidade. No segundo capítulo "Enquadramento pessoal e profissional", abordam-se os principais motivos pela escolha da área do ensino da EF e também as minhas expetativas iniciais para a PES. O terceiro capítulo "Enquadramento institucional" abrange a importância da PES e a circunstância em que esta foi realizada. O quarto capítulo referente à realização da prática profissional, o qual está dividido em três áreas de desempenho: área I (Organização e Gestão do Ensino e da aprendizagem); área II (Participação na Escola e Relação com a Comunidade); área III Desenvolvimento Profissional). Por último, no quinto capítulo "Reflexões finais", é realizada uma reflexão do impacto que a PES teve quer a nível profissional e pessoal.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Toda esta paixão pelo desporto começou ainda muito novo. Tudo começou com umas simples brincadeiras com os meus amigos e primos no recreio da escola, ATL e na rua (olhando para o meu irmão que é treze anos mais novo vejo que isso nos tempos de hoje já não acontece e para ele essas brincadeiras acontecem através dos jogos online).

O meu verdadeiro percurso desportivo começou quando eu tinha uns dez anos, quando a médica de família aconselhou aos meus pais que eu devia frequentar o karatê para que este me ajudasse a estar mais concentrado e calmo durante as aulas (apesar do futebol ser o desporto que eu queria frequentar no momento).

Em suma, a minha carreira desportiva começou pelo karatê. Durou uns três anos esta minha "aventura" pois quando menos esperava foi-me diagnosticado escoliose pela médica e, por isso mesmo, tive que deixar o karatê. Visto que a escoliose se tratava de um problema que podia ser resolvido através da natação. Comecei a frequentar a natação, como forma de ajudar a melhorar o meu problema de saúde e, mais uma vez, tive o meu sonho adiado por mais uns anos.

Durante todo este percurso também ia participando através da escola no corta-mato e nos torneios de futebol que decorriam na escola. Após uns quatro anos obtive a fantástica notícia que o meu problema de saúde já tinha sido ultrapassado e, dessa forma, já podia entrar para uma equipa de futebol. Com a ajuda do meu vizinho inscrevi-me. Esta experiência começou nos iniciados e terminou nos juniores. Desde muito novo, que

esta minha paixão, começou a ganhar ênfase para que eu começasse a imaginar construir um futuro, no qual o desporto fosse a minha fonte de rendimento. O meu sonho passava por ser jogador de futebol, algo que aos poucos se foi tornando uma realidade impossível, devido à qualidade do meu desempenho que não permitiu fazer da modalidade o meu futuro profissional.

Assim, outro gosto se despertou, o de ser treinador de futebol. Essa opção a par do gosto pelo desporto foi um dos motivos que me fez entrar em Edução Física e Desporto. Todo este percurso académico se realizou sem qualquer tipo de problema ou de arrependimento porque, verdade seja dita, quando se faz aquilo que se gosta independentemente das dificuldades que se possam encontrar durante esse percurso, facilmente se consegue ultrapassar os mesmos.

Durante esse percurso tive ainda experiência de árbitro de futebol.

Segundo González-Oya e Dosil, (2007) a partir do momento em que qualquer modalidade desportiva passa de um jogo lúdico para um jogo competitivo, com regras, é necessário haver uma pessoa que tenha conhecimento correto das regras para controlar o mesmo. No Futebol, perante um curto espaço de tempo é necessário tomar várias decisões em paralelo encarar a constante exposição, as críticas e pressões dos envolvidos no jogo. Assim, o ato de arbitrar converte-se numa tarefa muito complexa.

A pressão e a rápida tomada de decisão foram das principais características que fizeram parte dessa experiência. Desta forma melhorei a minha capacidade de resposta perante o surgimento de diversos problemas. Outro aspeto que considero ter melhorado foi conseguir trabalhar sob pressão constante sem que esta me afetasse.

Quando terminei o meu primeiro ano de licenciatura, surgiu a oportunidade de ingressar, como treinador-adjunto, numa equipa de futebol. Apesar de ainda não ter a cédula de treinador decidi agarrar essa oportunidade e, dessa forma, dar início à construção do meu percurso. Tornou-se um ano inesquecível onde tive a oportunidade de ensinar todos aqueles pequenos futuros talentos, tanto ao nível de conhecimentos ligados ao futebol, como partilhar com eles experiências de vida.

A minha ideia inicial desde que decidi entrar para o ensino superior sempre foi tirar uma licenciatura e um mestrado. Apesar de já ter uma ideia definida daquilo que iria querer para a minha licenciatura, o mesmo não acontecia para o mestrado. Após a minha primeira experiência como treinador de futebol refleti sobre esse assunto. Ensinar a todos aqueles pequenos a beleza do futebol fez-me pensar que podia ir mais além do que apenas "ensinar futebol" e foi aí que decidi que queria transmitir aos futuros jovens a paixão que

eu próprio ganhei pelo desporto, através das brincadeiras na rua ou até mesmo pela própria EF.

A minha ligação ao treino desportivo mantém-se até aos dias de hoje e a minha paixão por ensinar, que surgiu desde o nascimento do meu irmão, está a ser construída em todos os momentos da minha vida.

2.2 **Expectativas iniciais**

Entramos numa nova etapa do percurso do Mestrado em Educação Física Ensinos Básico e Secundário. Este é, sem dúvida, o momento mais aguardado por mim, pois trata-se do momento em que vamos colocar tudo aquilo que aprendemos em prática e experienciar a vida de um docente de Educação Física.

Neste novo ciclo é onde estão depositadas todas as minhas maiores expetativas, acredito que irá ser um processo que contribuirá mais para o meu crescimento e aprendizagem como um futuro profissional.

Acredito que este será o ano que me irá colocar à prova, onde ao longo do meu percurso todos os meus erros, falhas e inseguranças serão identificados, refletidos e corrigidos para que desta forma não voltem a acontecer.

Devido a todo este surto pandémico que estamos a viver, uma das maiores incertezas será o contacto presencial entre o professor-aluno. Na melhor das hipóteses as aulas serão divididas entre presencial e E@D (Ensino à distância).

Espero estabelecer uma boa relação com os alunos e todo o núcleo escolar, uma vez que me considero uma pessoa bastante comunicativa e acredito que a comunicação com essas mesmas pessoas irá influenciar positivamente o meu desenvolvimento profissional, na medida em que o trabalho em conjunto proporciona partilha de conhecimentos.

Desejo transmitir aos meus alunos todo o gosto que tenho pela prática desportiva e, desta forma, fazer com que aqueles que apresentam menor interesse pela disciplina, fiquem motivados para a sua prática e, desta forma, captá-los para que futuramente adotem um estilo de vida mais ativo e saudável.

Pretendo conseguir sempre criar estratégias de forma a conseguir tornar as aulas atrativas para os meus alunos e assim aumentar a sua predisposição para as mesmas.

Anseio desenvolver as minhas capacidades de comunicar e transmitir de forma clara e objetiva as explicações dos exercícios e de todos os conhecimentos sobre os temas que iremos abordar durante todo este ano letivo.

Na realidade que estamos a viver neste momento acredito que irei conseguir adaptar da melhor forma os temas que iremos abordar com os alunos no decorrer deste ano letivo e, desta forma, possibilitar a melhor experiência aos mesmos.

Espero, por fim, poder vivenciar o contexto prático, aproveitar da melhor forma a oportunidade de adquirir ferramentas e estratégias, e conhecer mais profissionais da área.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

Na área da formação da docência em Portugal, a PES, encontra-se discriminada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio que menciona as condições de obtenção da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Todas a áreas referente a docência de ensino não superior, com a exceção dos jardins de infantis ou primeiro ciclo de escolaridade, implicam a obtenção de um curso especializado de segundo ciclo (Mestrado) com a duração de quatro semestres (120 unidades de créditos do sistema europeu – ECTS).

Desta forma, segundo Seabra et al. (2016) a PES é compreendida como sendo um processo que para além, de complexo, multidimensional, é ainda uma fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional na escola. De acordo com Flores (2014), esta prática é reconhecida por parte dos professores como a experiência prática de aprendizagem profissional, destacando-se a oportunidade de conhecer a realidade das escolas, a possibilidade de interagir com alunos reais e a articulação entre a teoria e a prática. É por isso importante que a PES crie as condições necessárias, para que os EE possam experiências e construir da melhor forma o seu caminho como futuros professores. Posto isto, a passagem de aluno a EE encontra-se marcada pelo reconhecimento de uma nova função institucional e as respetivas implicações ao nível da formação da nossa identidade profissional (Flores, 2010).

Para Cunha (2015), a formação inicial prepara os estudantes para enfrentar problemas reais, tendo em consideração a alteração de atitudes e crenças, o apoio à reflexão, com a intenção de formar profissionais habilitados.

O desenvolvimento da identidade profissional em concordância com Amaral-da-Cunha et al., (2014), Marcelo (2009) e Alarcão e Roldão (2008), é um processo continuo que se vai construindo ao longo da vida, ao passo que os docentes adquirem não só experiência, como ainda sabedoria e consciência profissional. É passível de ser alterado, dado que contribuem diferentes intervenientes, particularmente a história pessoal e familiar, e uma forte influência contextual. É com a PES que os futuros docentes dão início à construção da sua própria identidade profissional.

Posto isto, a PES é um espaço que promove a partilha de saberes e habilidades, obtidos ao longo do percurso académico, para a prática no contexto, bem como para a assimilação de normas, valores e hábitos, durante o desempenho profissional, sob a orientação de professores experientes (Batista & Queirós, 2013).

Por fim, e como referem Scalabrin e Molinari (2013), a PES no seu significado mais amplo sugere dar condições ao EE para a reflexão relativa do seu desempenho pedagógico mais abrangente e, assim, construir a sua identidade profissional. Por conseguinte, a PES é um campo de conhecimento, é uma aproximação do EE com a profissão que irá exercer e com os as pessoas com quem irá trabalhar as suas práticas a cada dia, para que desenvolva a sua capacidade de resiliência.

3.2 **A PES no ISMAI**

A Unidade Curricular da PES no ISMAI, está inserida no 2ºano do MEEFEBS do ISMAI. A PES integra vários elementos, em especial o seminário, o evento, a prática de ensino e o relatório dessa mesma prática, sendo o mesmo orientado de uma forma mais direta pelo nosso Supervisor (SV).

No decorrer do primeiro ano do mestrado, o estudante está inserido em diferentes unidades curriculares (UC), que se destinam a introdução à PES. Em relação as UC aquelas que mais se destacam, com certeza serão aquelas de carácter relativo à prática pedagógica. É através destes UCs que o estudante se encontra mais envolvido no processo de ensino e aprendizagem, bem como o seu primeiro contacto com a docência, ou melhor dizendo uma primeira aproximação com o contexto real que irá encontrar no ano seguinte. Desse modo, é fundamental que procure adquirir o máximo de aptidões, ferramentas e conhecimentos que proporcionem uma boa prática pedagógica.

Posto isto, esta UC inicia-se com a candidatura do EE à escola cooperante que o mesmo ambiciona. Esta escolha evidencia ser de extrema importância, pois o local de

prática, assim como o núcleo PES, são fatores que são importantes para o sucesso no processo. Despois da distribuição dos EEs pelas diversas escolas cooperantes, estes são agrupados por núcleo de prática. O mesmo deve ser constituído por EE que se aproximem em métodos de trabalho, como forma de facilitar todo o trabalho durante o processo. De seguida é atribuído a cada núcleo um OC, que assume a função de acompanhar e auxiliar os EEs, começando por integrar os mesmos no meio educativo em que serão inseridos. O núcleo PES ainda vai contar com a colaboração por parte de um docente da instituição de ensino superior. Este docente assume a função de supervisor da PES e fica com o objetivo de guiar e auxiliar os estudantes na execução de tarefas de carácter académico, de criar uma ligação entre escola cooperante e instituição de ensino superior e ainda de assegurar a observação de alguns momentos de prática pedagógica.

Ainda no decorrer da formação do EE, para além da realização da PES e do RPES estão ainda incluídos a elaboração do Projeto de Formação e Intervenção na Escola (PFIE), a realização da apresentação do estudo elaborado nas disciplinas de Prática Pedagógica I e II e as tarefas incluídas nas normas orientadoras da PES.

Para Albuquerque et al., (2012) o ano referente à PES, evidencia-se pela transição entre o papel de aluno universitário e o papel de professor estagiário na escola, marcado por uma série de ambiguidades em papéis e relacionamentos, levando o EE a experimentar todas as contradições e sentimentos paradoxais, resultantes da duplicação de papéis professor e aluno.

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

A escola, na qual realizei a PES, denomina-se Secundária Inês de Castro (ESIC) e situa-se em Vila Nova de Gaia, na freguesia de Canidelo. Compreende o território educativo das freguesias de Canidelo e a união de freguesias de Stª Marinha e Afurada e iniciou a sua atividade enquanto instituição de ensino em 1985. A partir de 2006, integrou o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo sido alvo de recente remodelação no âmbito do Programa Modernização do Parque Escolar, à exceção do pavilhão desportivo.

Trata-se de uma escola muito bem equipada, possuindo equipamentos modernos, salas de trabalho específicas (TIC, EV, ET, Teatro…), uma biblioteca, um auditório, laboratórios, salas de informática, uma cantina e bar dos alunos, apetrechadas com o material necessário.

A escolaridade do ensino regular estende-se do 7.º até ao 12.º ano de escolaridade, contando com variados cursos de oferta qualificante, como por exemplo, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Técnico de Restauração. A ESIC orgulha-se de ser uma escola pensada e focada nos alunos.

Relativamente ao equipamento desportivo encontra-se equipada com cinco espaços, dos quais três são interiores (G1, G2, Sala Ginástica) e dois exteriores (E1 e E2). Apresenta material para as diferentes modalidades e em número significativo, sendo de salientar que possui material específico para exterior e interior, apresentando assim boas condições para a realização das aulas. A rotação entre os espaços decorre de duas em duas semanas, consoante um *roulement* previamente definido e aprovado pelo grupo disciplinar de EF no início do ano letivo.

O conhecimento dos alunos das diferentes turmas foi proporcionado, não só pela análise dos resultados de um inquérito sociocultural, mas também pelas informações recolhidas nos primeiros conselhos de turma. Ao nível motor a aplicação de testes de aptidão motora e as primeiras avaliações diagnósticas permitiram traçar um primeiro retrato, alterado ao alongo do tempo.

O grupo de Educação Física da ESIC é composto por onze Professores e três EE, sendo sete do género feminino e quatro do género masculino. Destes professores, um deles por motivos de forma maior não se encontra a lecionar, contudo auxilia os alunos que forem estudar na biblioteca e é a principal responsável pela ajuda nas dificuldades informáticos que o grupo possa encontrar, nomeadamente no uso do Excel.

Dentro do grupo de EF os professores assumem diferentes funções sendo diferenciadas de ano para ano, ou seja, temos um representante do grupo (professor José Magalhães), uma orientadora de estágio (professora Eugénia Silva), um responsável pelo Desporto Escolar (professor Jorge Ramos), um diretor de instalações (professor Pedro Santos) e por último, uma coordenadora de departamento (professora Gabriela Rodrigues).

3.3.1 **Caracterização da turma**

3.3.1.1 **Décimo segundo ano: Humanidades**

A distribuição das turmas por EE foi uma das nossas primeiras funções enquanto EE, na qual a OC deixou ao nosso critério. Porém, com toda esta situação atípica que estamos a viver durante as primeiras duas semanas todas as aulas de todas as turmas foram lecionadas em conjunto com as minhas colegas. Após este pequeno período, onde todos lecionamos as mesmas turmas, tivemos uma reunião com a nossa OC para desta forma decidirmos como se iria proceder à seleção das turmas para cada EE.

A turma que me foi atribuída trata-se de uma turma da opção de Línguas e Humanidades, constituída por 25 alunos (10 do género masculino e 15 do feminino) do décimo segundo ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos.

A caraterização da turma foi um processo determinante para o conhecimento sobre os alunos com quem iríamos trabalhar. Desta forma, torna-se necessário conhecer as condições que eles dispõem no seu dia-a-dia, a sua atividade curricular e gostos desportivos. Assim sendo, aplicou-se uma ficha de caracterização sociocultural.

Após a receção do questionário passamos a conhecer as rotinas diárias, o nível de atividade física durante a Pandemia, as preferências e as limitações dos alunos.

Segundo Pereira et al. (2015) a falta de rotina de sono pode ser prejudicial para os alunos, nomeadamente na diminuição cognitiva, na capacidade de memória e alterações de humor. No entanto, tal não se verificou, o tempo de descanso dos alunos da respetiva turma, em geral, respeita as horas recomendadas de sono.

Através das respostas ao questionário foi possível perceber que dos vinte cinco alunos, onze indicaram não tomar o pequeno-almoço todos os dias.

Outro dos objetivos do questionário era compreender os problemas de saúde que algum aluno pudesse apresentar e os cuidados a seguir. Percebi que entre os vinte cinco alunos, quatro apresentavam dificuldades visuais, uma aluna um desvio na rótula, outra aluna teve, no ano anterior, tuberculose pulmonar e que ainda havia uma aluna que indicou ter asma.

No que concerne a prática desportiva, o questionário demonstrou que 83% da turma praticava ou tinha praticado algum desporto e que 17% nunca tinha praticado nenhuma modalidade desportiva. Desta forma, percebi que os saberes desportivos e as capacidades técnicas eram assim bastante dispares de modalidade para modalidade e, por

isso, tinha a noção de que só partindo do saber de cada um e respeitando as capacidades e limitações individuais poderia aumentar o conhecimento e desenvolver as competências da turma. Outro aspeto que consegui reter através do seu preenchimento foi o nível de atividade física que os alunos realizaram durante o período de férias em regime pandémico. Após uma análise conclui que o nível da atividade física tinha reduzido, o que poderia ser uma problemática no que se refere aos testes do Fit-escola.

Por fim, na tabela 1 estão registadas as respostas dadas pelos alunos à última questão que lhes foi colocada, com o intuito de saber as qualidades que eles mais valorizavam no professor.

Tabela 1 – Qualidades de um professor

Simpático	20
Calmo	6
Divertido	16
Compreensivo	22
Amigo	13
Responsável	14
Justo	19
Exigente	12
Rigoroso	4
Competente	16
Motivador	23
Culto	7

Pela observação da tabela, pode verificar-se que houve dois termos que foram mais vezes selecionados “Motivador” e “Compreensivo”. Desta forma, os alunos consideram que um professor deve ter principalmente estas caraterísticas.

É importante que o professor conheça muito bem os seus alunos de modo a desenvolver todo o processo de ensino e aprendizagem de forma positiva (Bento, 2003). Este tipo de análise contribui para o conhecimento do professor acerca do contexto no qual os alunos se enquadram, perceber e contextualizar os seus desempenhos, permitindo definir estratégias de intervenção diferenciadas de forma a criar autonomia nos alunos e motivação para a prática de atividade física.

3.3.1.2 **Quinto ano: Uma realidade paralela**

Para aprofundar as vivências e dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o qual refere ‘’habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” tivemos a oportunidade de durante o 3.º período lecionar uma turma do 5.º ano da Escola Básica Dr. Costa Matos, constituída por 22 alunos (15 rapazes e 9 raparigas). Esta turma passou a ser lecionada por mim e também pelas minhas colegas EE.

A turma tinha EF em três dias distintos, as aulas eram à terça-feira, à quinta-feira e à sexta-feira com uma duração de 50 minutos. Em concordância com a nossa OC cada um EE ficou com um desses dias da semana, conforme a disponibilidade de cada um. A passagem por esta experiência foi muito importante e enriquecedora. Passar por um contexto de ensino diferente daquele que estávamos habituados até ao momento, foi extremamente desafiante, uma vez que lidar com alunos mais novos, mais energéticos e mais motivados, trata-se de um contraste diferente daquele que eu vinha a viver com os da turma do 12º ano.

Um dos aspetos que notei logo na primeira aula com eles foi a predisposição deles para a prática, era uma turma que ansiava pelas aulas e que se apresenta sempre motivada. Devido à sua faixa etária estavam sempre irrequietos e por vezes era necessário intervir muitas vezes ao longo da aula, para relembrar as regras de forma a concretizar os objetivos da aula.

Por se tratar de uma turma motivada para a prática isso facilitou a nossa intervenção. As modalidades abordadas foram ginástica e atletismo. Estas modalidades foram escolhidas unanimemente pelos EE dentro de um leque de hipóteses dadas pelo professor Rui Veloso. Esta escolha deveu-se ao facto de serem duas áreas em que todos os EE estão menos familiarizados e que infelizmente devido a esta situação pandémica não foi possível lecionar com as turmas.

A turma apresentava níveis diferenciados de aprendizagem, o que exigiu da nossa parte uma atenção especial na construção dos planos de aula. A construção dos mesmos teve sempre em atenção essa diferença e, sempre que possível, os exercícios apresentavam diferentes níveis de execução.

Apesar de já ter dado treinos a escalões da mesma faixa etária que os alunos do 5ºano, foi uma experiência completamente diferente daquela que já tinha vivenciado. Tratou-se de uma agradável experiência, onde cresci e alcancei formas diferentes de

aprendizagem, como por exemplo, adaptar a minha intervenção a uma faixa etária mais nova, estar mais atento ao que se passava ao meu redor, visto tratar-se de uma maior responsabilidade daquela que estava habituado, especialmente nas questões de segurança.

3.4 **O núcleo da PES: Pierre`s**

O núcleo da PES (NPES) era constituído por mim, pelas minha duas colegas EE, Andreia Dias e Patrícia Ferreira, sendo que toda está etapa foi acompanhada de forma sucessiva pela nossa OC.

A funcionalidade do grupo caracterizou-se especialmente por parecer que todo o trabalho realizado durante este ano letivo foi realizado por uma única pessoa, dada a união existente entre todos os EEs.

Foram vários os aspetos positivos que contribuíram para o nosso bom desempenho no decorrer deste ano letivo. Por um lado, tínhamos uma OC com uma ampla experiência na área da docência, o que se tornou uma mais-valia na preparação, no planeamento, na realização, na reflexão e readaptação de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como na criação da minha identidade profissional. A presença do SV, também se verificou importante nas observações que realizou das aulas observadas de cada EE na escola, ocorreu uma observa a cada uma das minha colegas EE no decorrer do 1º período, uma a mim no 2º período e uma a cada EE no 3º período.

Por outro lado, os EE possuíam diversificadas vivências desportivas, nomeadamente: a Andreia, na dança, a Patrícia, no treino de ginásio, e eu no futebol. Uma das modalidades em que apresentava mais lacunas era na dança e a Andreia teve um papel influente no planeamento da unidade didática (UD), assim como na preparação da própria aula. Considero que foi através de todo o trabalho colaborativo, de tirámos dúvidas, de refletirmos e de partilharmos opiniões sobre as aulas que lecionamos ou observamos, que ajudaram a conceber o conhecimento e a corrigirmos possíveis lacunas em aulas futuras. A observação das aulas dos elementos do NPES e das reflexões em conjunto, foram pontos importantes para a formação inicial, visto que eram observadas aulas no qual os alunos e cada turma apresentavam características diferenciadas e, por isso mesmo, cada professor tinha a sua forma de atuar, tendo em conta o contexto onde se encontravam.

O facto de cada um ter a sua individualidade e acuidade em determinados aspetos, enriqueceu a nossa partilha de informação ao longo deste ano letivo.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Durante toda a nossa formação académica, sobretudo no primeiro ano do MEEFEBS, foram-nos fornecidas ferramentas importantes e fundamentais para que a nossa passagem para a prática docente fosse competente. Uma delas foi a variabilidade de modelos existentes que poderão maximizar o ensino.

Os docentes selecionam modelos instrucionais que surgem como uma ferramenta a utilizar num momento oportuno, com um determinado conteúdo, tendo como foco auxiliar os alunos de forma eficaz na sua aprendizagem (Metzler, 2000).

Existem diversos modelos centrados no aluno disponíveis para os professores de EF, dos quais o Modelo de Instrução Direta, o Modelo de Educação Desportiva, o Ensino Cooperativo, o Ensino em Pares, o Ensino por Questionamento, o Sistema de Instrução Personalizado, o Modelo de Jogos Táticos e o Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social.

No início do ano letivo, uma das dificuldades sentidas foi determinar qual o modelo de ensino que melhor se adequava aos alunos. Nitidamente, o professor deve optar pelo modelo que se adapta de acordo com as caraterísticas dos alunos e do contexto envolvente.

O modelo preferencial dos docentes é o Modelo de Instrução Direta (MID) sendo o mais utilizado, talvez porque seja melhor dominado pelos professores de EF (Siedentop, 1994). Segundo Rosado e Mesquita (2011) este modelo é caracteriza-se pela tomada de decisão sobre os processos ensino-aprendizagem por parte do professor. Utilizando o MID o docente consegue aumentar o tempo de atividade, visto que realiza um controlo administrativo, definindo a gestão, as rotinas, regras e ações os alunos. Contudo, este modelo concede ao aluno um papel passivo, com uma reduzida autonomia, perceção de competência e com pouca atribuição de significado às tarefas realizadas no decorrer da aula (Pereira et al., 2013).

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) atribui um novo papel ao aluno, ou seja, este deixa de ser passivo para ser o elemento central do seu processo de aprendizagem. É-lhes "proporcionada uma série de atividades, através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações

educativas", como referem Freitas e Freitas (2003, p. 9). Os alunos mobilizam os conteúdos programáticos, conhecimentos e competências sociais que não são desenvolvidas nas aulas de ensino tradicional.

Freitas e Fritas (2003) apresentam uma hierarquia de atitudes que o professor deverá seguir para que as estratégias cooperativas sejam eficazes, a saber: apresentação dos objetivos específicos da atividade, evidenciar conceitos a serem explorados, estratégias e competências interpessoais a potencializar; pensar na constituição dos grupos, na estrutura da sala de aula e nos materiais necessários; explicar bem a atividade e relembrar conceitos e estratégias; destacar o contributo que cada aluno terá na concretização da tarefa; reunir informação relativa aos elementos de cada grupo; por fim é realizada a avaliação que deve ser correspondente ao trabalho de cada grupo, sendo fundamental dedicar um momento à autoavaliação.

Cada vez mais a função do docente centra-se em captar a atenção dos seus alunos, motivar o gosto pela aprendizagem através de novas formas de comunicar e compreender, experimentar novos métodos que respondam às necessidades presentes nas salas de aula, assim, é desconstruído o ensino tradicional (Roldão, 2000).

Rodrigues (2011, p. 59) afirma que implementar atividades promotoras de cooperação garante "a interação entre todos os elementos de uma equipa no momento de trabalharem juntos, assim como a participação mais ativa de todos eles na realização das atividades propostas."

Deste modo, a aplicação do MAC poderá ser vantajosa para a promover o comportamento cooperativo e desenvolver as relações entre alunos e, em simultâneo, a estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica.

4.1.2 **Planeamento**

"O planeamento do professor constituiu-se como uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino." (Graça 2001, p. 108)

Com esta afirmação está demonstra a pertinência que o planeamento tem no ensino, referenciando que os professores que não realizam este processo estão sujeitos a não ter sucesso no processo ensino e aprendizagem durante a sua função de docência.

Para o sucesso de todo este processo de planeamento, é necessário procurar determinar um planeamento detalhado e coeso a vários níveis. Bento (2003), refere que

quanto maior for a clareza do planeamento e a sua preparação, melhor será a qualidade de ensino.

Neste presente ano, a etapa do planeamento sofreu algumas modificações devido a situação pandémica que estamos a viver. Uma dessas alterações deveu-se ao facto da modificação da carga horária.

O horário definiu que haveria três aulas de educação física para os alunos de 12.º ano, um bloco de 100 minutos e um segmento de 50 minutos. Contudo, neste ano esses horários que anteriormente estavam destinados para o trabalho prático sofreu alterações onde passamos a ter de lecionar 100 minutos de componente prática e 50 minutos de componente teórica. Por estas razões, o planeamento passou a ter uma componente prática e teórica. Outro aspeto importante a ter em conta foi o *roulement* de instalações. Esse *roulement* foi elaborado pelo coordenador de departamento de educação física e o método de rotação dos espaços é realizado a cada duas semanas.

Deste modo, umas das primeiras tarefas foi proceder-se à distribuição das aulas pelos diferentes espaços desportivos (tendo sempre por referência o *roulement* de instalações) e, em seguida, à respetiva distribuição das modalidades de acordo com os espaços. É de realçar que houve a necessidade de adaptar as aulas, devido às condições atmosféricas.

Depois de uma primeira fase onde elaboramos o plano anual, procedeu-se à planificação dos períodos, dividindo-se da seguinte forma: no primeiro período lecionou-se o basquetebol e badminton. No segundo período foram lecionados o andebol e a dança. No terceiro período finalizou-se com o futebol e com a continuação da modalidade de andebol. Esta continuação deveu-se ao facto que durante o segundo período os alunos passaram novamente para o ensino em E@D e desse modo a modalidade não foi trabalhada na sua vertente prática. Em seguida, realizou-se a planificação das UD, para isso, foi usado o modelo de estrutura do conhecimento (MEC), modelo este que serve para estruturar o pensamento, transpondo o conhecimento declarativo para o processo, permitindo assim uma distribuição sequencial da matéria e formulação de objetivos a atingir. Aliados a esta distribuição, estão as habilidades motoras, os conceitos psicossociais e a cultura desportiva, que são fundamentos essenciais para um completo desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Dentro de cada momento em que o conteúdo seja abordado, no planeamento da UD, deve estar presente a fase em que o mesmo se encontra em relação ao processo de ensino. Ou seja, o conteúdo poderá passar por três fases, sendo elas a introdução, a exercitação e a consolidação do mesmo. Posto isto, no planeamento de cada UD estiveram

patentes os conteúdos que iriam ser abordados, a aula onde seriam lecionados e em que fase cada um se encontrava. Para a consolidação dos conteúdos ser realizada com êxito deve obedecer a esta ordem de ideias, por isso mesmo é que esta informação é de extrema pertinência. O conteúdo numa primeira fase deve ser introduzido, isto é, o aluno obtém o seu primeiro contacto com a habilidade e, de seguida, deverá ser proporcionado um elevado tempo de contacto com o conteúdo de modo a exercitá-lo para que no final reúna condições para o consolidar.

Na última fase do planeamento, está presente o plano de aula. O plano de aula serve como uma ferramenta de estruturação da aula onde estão incluídos os exercícios que potenciam a exercitação das habilidades pretendidas e permitem o alcance dos objetivos traçados para a aula em questão. A nossa OC deixou ao nosso critério a concessão da estrutura do plano de aula. Assim sendo, a nossa função enquanto EEs foi apresentar uma estrutura do plano de aula a OC.

O plano de aula apresentou uma estrutura clássica da aula, sendo dividido em três partes: parte inicial, fundamental e final. Em cada parte, estava presente o tempo previsto para cada situação de aprendizagem, os objetivos específicos (o que era pretendido que o aluno realizasse), as situações de aprendizagem (descrição do exercício com base naquilo que era pretendido alcançar), e os critérios de êxito/palavras-chave (forma como se ambiciona que o aluno aprenda e cumpra). Ainda incluía a definição dos recursos técnico-pedagógicos, ou seja, o material necessário.

Relativamente à metodologia escolhida e implementada ao longo da PES, durante as aulas estiveram presentes dois modelos, o MID e o MAC. O MID remete para um modelo de ensino em que o professor é que toma quase todas as decisões acerca do processo ensino-aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). É através deste modelo que o professor consegue aumentar o tempo de exercitação, pois realiza um controlo administrativo, definindo a gestão, as rotinas, regras e ações os alunos. Foi um modelo que esteve presente principalmente durante as primeiras aulas por ser um que eu me sentia familiarizado e, desta forma, optei pelo mesmo para de certa forma conhecer os alunos e verificar até onde conseguiria ir com eles. Depois de se passarem algumas aulas e já tendo eu uma referência de como era a turma optei por juntar ao MID o MAC.

Umas das problemáticas com que me deparei durante a implementação do MID foi a falta de interesse que alguns alunos demonstravam para com certas modalidades e a própria EF e até mesmo apresentavam diferentes níveis de desempenho. Desse modo decidi aplicar o MAC de forma que promovesse o comportamento cooperativo e

desenvolvesse as relações de grupo entre alunos e, simultaneamente, enquanto estratégia facilitadora da diferenciação pedagógica como refere Arends (1997).

Durante a aplicação do MAC fui verificando e sentindo que os alunos no início se demonstravam desinteressados e, aos poucos, foram contagiados pelos que demonstravam grande predisposição para as aulas. Segundo Arends (1997) o mesmo refere que no decorrer das atividades cooperativas, os elementos do grupo apresentam uma maior motivação para desempenhar as tarefas propostas. Outro aspeto positivo que a implementação deste modelo trouxe para as aulas foi que "os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto" (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

4.1.3 **Realização**

4.1.3.1 **Dimensões da intervenção pedagógica**

A realização dá-se quando todo o processo referido anteriormente é colocado em prática e onde ganha sentido. É neste momento de relação entre o pensamento e ação do professor, que ocorre todo o ciclo do planeamento, onde é colocado em prática o que foi planeado, observado, tiradas ilações e se necessário reajustado (Bento, 2003).

Inerente à realização, encontra-se um grupo de dimensões pedagógicas que visam a gestão de um conjunto de componentes essenciais à intervenção pedagógica de sucesso.

Ao nível da instrução, o objetivo passava pela manutenção da concentração, com máximo cuidado e tentando transparecer sempre grande segurança no que era transmitido. A transparência de segurança é fundamental, uma vez que os alunos quando estão perante um discurso coerente e sustentado têm predisposição a atribuir ao professor uma credibilidade maior. Com esta credibilidade, o professor consegue que o aluno execute o que lhe é pedido pois confia no conhecimento que o mesmo tem sobre a modalidade.

Neste processo é fundamental recorrer a auxílios de aprendizagem como a demonstração e o feedback, a estratégias de ensino como a implementação prática de rotinas de gestão e organização de aula e à capacidade para gerar um clima positivo. São aspetos fundamentais para que a instrução e as adaptações necessárias surjam com naturalidade (Rolim, 2013).

Desta forma, para que o processo seja eficiente, comecei pela implementação de rotinas de gestão da aula, nomeadamente ao nível de estabelecimento de regras, da

organização dos alunos e materiais, o que foi fundamental para o bom funcionamento das aulas. Devido à situação pandémica desde o início que se trabalhou no sentido de criar regras e rotinas, ao nível das medidas de segurança e higiene, com o intuito de controlar a turma de forma eficaz, potencializar a aprendizagem dos alunos e manter a segurança de todos.

No que concerne à gestão do espaço e dos materiais foi tomado um comportamento de prevenção, preparando antecipadamente o espaço e os materiais para as aprendizagens. Esta foi uma das preocupações desde a primeira até à última aula. Quina (2009), refere que o docente para ter sucesso pedagógico e condições para o ensino e a aprendizagem é essencial que seja organizado. Aliando-se à organização e à rentabilização, a gestão do tempo das atividades foi sempre planeada previamente.

Sabendo que a instrução representa uma dimensão determinante em todo o processo de ensino e da aprendizagem, vários foram os cuidados realizados nesse sentido, apesar de não ser de fácil concretização. A forma como comunicamos com os nossos alunos influencia muitos aspetos, particularmente a sua forma de interpretação e a forma como reagem ao que lhes comunicamos, assim, temos de ser precisos e diretos no que transmitimos, utilizando o tom e as palavras adequadas. É desta forma que se cria uma relação pedagógica baseada no respeito e atenção.

O feedback tem um papel fundamental neste processo, dado que constitui o meio de proporcionar informações aos alunos no decorrer das aulas, quer sobre os resultados obtidos, quer sobre a execução de ações motoras. Procurou-se utilizar o feedback de uma forma frequente e adequada. Inicialmente é identificado o erro e transmite-se o feedback ao aluno tendo em vista o melhoramento da sua performance, contudo é também da responsabilidade do professor perceber e identificar se após a transmissão desse feedback, o aluno conseguiu corrigir ou não o erro detetado. No caso do erro não ser corrigido, o professor deve voltar a reformular e corrigir o aluno, até que o próprio consiga apresentar melhorias. Como referido anteriormente o feedback apresenta-se como uma peça fundamental para o docente no processo de interação.

Quando era apenas um aluno a realizar de forma incorreta, o feedback era direcionado a esse aluno, o mesmo acontecia num grupo específico que não estava a executar como era pretendido, o feedback ou a correção era dirigida ao grupo, enquanto os restantes alunos continuavam a sua exercitação. Por outro lado, quando a maior parte da turma não correspondia ao que estava definido, todos os alunos paravam a sua prática e, após garantir que todos estavam focados, voltava-se a explicar a atividade.

Por vezes, sentiu-se dificuldade em explicar os objetivos, bem como a forma como se organizavam as situações de aprendizagem propostas. Durante o processo de instrução, uma das estratégias que predominou foi o questionamento aos alunos relativamente às atividades de aprendizagem propostas, tendo ainda como objetivo promover o sentido crítico nos alunos e a procura de soluções perante problemas.

Uma segunda estratégia utilizada por rotina foi a demonstração dos exercícios, que cedo se percebeu que um aluno selecionado deveria ser um modelo competente. A demonstração aliada, por vezes, com a definição concreta das componentes críticas, transmissão de feedback e palavras-chaves que foram planeadas e ajustadas ao objetivo (Seabra et al., 2016).

Por fim, no que se refere ao clima de aula, é evidente que a planificação antecipada contribui para proporcionar um bom clima, diminuindo as oportunidades de dispersão durante a execução das atividades cumprindo os objetivos pretendidos. Assim sendo, ensinar é mais do que transmitir conhecimento, implica o cumprimento dos objetivos de cada aula, desenvolver competências, como o respeito, a cooperação e a autonomia, na procura constante de proporcionar condições favoráveis à aprendizagem.

4.1.4 **Avaliação**

A avaliação resume-se como sendo o produto de todo o processo de ensino e aprendizagem, que permite interpretar as diferentes informações retiras durante esse processo, para assim tomar decisões (Carvalho, 1994). Para Bento (2003), o processo de análise e avaliação não está diretamente direcionado apenas para os alunos, mas também para os próprios professores, permitindo assim verificar a sua intervenção e a exatidão dos seus planos. Deste modo, devemos conceder um ensino de qualidade para que, posteriormente, os alunos possam ser avaliados e obterem uma boa classificação.

No decorrer da PES a avaliação dos alunos nas diferentes UD foi realizada de uma forma contínua, coerente, diversificada e integrada nas aulas. Considerando à variedade de avaliações, durante a PES procedeu-se essencialmente a três formas diferentes de avaliação, nomeadamente, a avaliação Diagnóstica (AD), a avaliação Formativa (AF) e avaliação Sumativa (AS).

A AD foi realizada nas primeiras aulas de cada UD. Segundo Seabra et al. (2016), o principal objetivo da mesma não é avaliar, mas sim retirar elações, permitindo desta forma ajustar o nível das atividades aos alunos com o propósito de conseguir assim tirar

maior proveito do seu desenvolvimento, circunscrevendo-os a grupos de níveis de aprendizagem diferenciados, estabelecendo-se assim objetivos individualizados, procurando a melhoria da sua aprendizagem. Assim, a AD deve medir os níveis dos alunos de uma forma global, até mesmo nos domínios psicomotores e sócio afetivos.

A AD foi realizada com a intensão de verificar o nível da turma, para que posteriormente pudessem ser estabelecidos, de acordo com o PNEF para o 12º ano e com os níveis dos alunos, objetivos desafiadores e alcançáveis nos respetivos planos de aula.

A AF é parte integrante do processo de ensino devendo-se entender como um momento de aprendizagem para os alunos. Como afirma Fernandes (2020, p. 3), "a avaliação formativa tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem." Assim sendo, é um processo contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos face aos objetivos propostas pelos professores.

Segundo Fernandes (2020), e de acordo com o projeto MAIA, a utilização sistemática da AF permite que os alunos conheçam e apropriem três vetores fundamentais:

> (a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; (b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e (c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares (p. 3).

Conclui-se assim que é uma avaliação essencialmente voltada para melhorar, para aprender e não para classificar o aluno.

Em contrapartida, a AS realizasse com intuito de classificar o aluno, mas não se sucumbe somente nela.

Para Fernandes (2020, p. 3) "A avaliação sumativa permite-nos elaborar um balanço, ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer no final de uma unidade didática ou após ter decorrido um certo período de tempo." Apesar da AS avaliar o desempenho dos alunos num preciso momento de uma UD, mas devido a possíveis fatores, a execução observada durantes esse momento pode não coincidir com o desempenho do aluno nas aulas anteriores e, a classificação que será atribuída terá em conta também o desempenho ao longo das aulas e não só a aula de AS.

Durante todos os momentos da AS utilizei o mesmo modelo de grelha de avaliação, sobretudo, optei por realizar uma avaliação criterial (AC), através do uso de escalas de apreciação.

Segundo Aranha (2005), a AC surge em função da prestação dos alunos, trata-se de uma avaliação individual, e é o professor que define os critérios de avaliação

comparando a prestação de cada aluno com estes critérios. Assim sendo, como foi referido anteriormente, as AS foram realizadas com a recolha da escala de apreciação de zero a três para classificar cada conteúdo.

Em relação à avaliação normativa (AN), segunda a mesma autora, esta resulta da comparação do desempenho entre os alunos, onde é realizada uma hierarquia desde o pior desempenho ao melhor.

Ao longo da PES foi utilizada uma combinação entre a AC e a AN, para que desta forma a avaliação se tornasse mais completa e justa para os alunos.

Depois das notas estarem definidas, havia sempre uma comparação entre os alunos a ver se a classificação atribuída estava de acordo.

Com isto, podemos referir que o processo de avaliação possuí uma complexidade própria devido aos fatores associados ao seu procedimento. Por essa razão, houve um acompanhamento por parte da OC nas ações associadas à avaliação dos alunos.

4.2 **Participação na escola e Relação com a comunidade**

4.2.1 **Atividades realizadas**

Em termos de participação na escola, e tendo em conta todas as restrições impostas devido à COVID-19, apenas nos foi permitido participar em três atividades, sendo elas, o Desporto Escolar (DE), o Evento Anual (EA) e o Seminário Pedagógico (SP).

Segundo o Ministério da Educação (2003) o desporto escolar trata-se de uma atividade de complemento curricular, voluntária, que permite aos alunos a prática de atividades desportivas, num ambiente educativo, sob a orientação de professores, podendo-se configurar como a principal possibilidade para a maioria dos jovens poderem participar em quadros competitivos, de forma regular.

O desporto escolar é uma ferramenta de promoção da atividade física, sendo a ESIC uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) o papel do desporto é o de permitir a toda a comunidade a participação, que de outra forma seria impossível.

Por outras palavras, por vezes este é um dos caminhos mais acessíveis para os jovens praticarem uma atividade física, quer seja por motivos financeiros ou mesmo por falta de incentivo parental muitos deles não o fazem de uma forma mais regular. Segundo Pina (2002), são por isso, instrumentos importantes na motivação dos alunos, com vista

à aquisição de um estilo de vida ativa e saudável, ao seu desenvolvimento motor e ao sentido de responsabilidade pessoal.

Uma das tarefas que tínhamos enquanto EE foi o acompanhamento da modalidade de badminton, na qual o nosso papel era realizar treinos. Tratou-se de um desporto ao qual eu não estava muito familiarizado, mas graças à Professora Eugénia Silva e ao desporto escolar, essa falta de conhecimento pela modalidade foi diminuindo ao longo de todo o ano letivo. Infelizmente devido à pandemia as competições locais e regionais que noutros anos eram realizadas não aconteceram.

Além desta atividade realizámos o nosso Evento Anual, "STAY ACTIVE AT HOME", que foi pensado e estruturado em conformidade com a situação atípica que vivemos. Assim sendo, no primeiro contacto que tivemos com os nossos alunos detetamos que devido ao COVID-19 muitos alunos apresentavam um baixo nível de APF fruto de terem estado confinados em casa. Olhando para estes fatores o NPES criou um *site* para ajudar os alunos a se exercitarem em casa, visto ser o local onde os mesmos passavam mais tempo. Este evento foi destinado principalmente aos alunos das nossas turmas, mas com a partilha desta ferramenta com os restantes professores do grupo de EF, os mesmos fizeram chegar aos seus alunos. Este evento tinha como principal objetivo contribuir para a melhoria da APF dos alunos e motivá-los a serem mais ativos em casa.

O Seminário Pedagógico levado a cabo pelo núcleo PES realizou-se no cinco de março de dois mil e vinte e um. Este foi realizado através da plataforma online "Google Meet" devido às impossibilidades causadas pela pandemia COVID-19. Teve como ponto de partida o evento que tinha sido realizado anteriormente, onde foi elaborado um site com o nome "STAY ACTIVE AT HOME" de forma a dotar os alunos com ferramentas que lhes permitisse dar continuidade ao trabalhado que tinha sido realizado até ao momento durante as aulas prática em ensino presencial. Para lá disso, acabou também por ser um meio de transmissão de conhecimentos na área da aptidão física, no novo contexto de aulas em E@D.

Nesta apresentação estiveram presentes enquanto participantes, a OC, o SV, os professores do grupo disciplinar de EF, duas turmas do ensino secundário da área das Ciências e Tecnologias, outra turma do ensino secundário da área das Línguas e Humanidades, o nosso professor orientador do Projeto de Investigação e alguns colegas EE.

Esta ferramenta, o *site*, foi implementado principalmente durante todo o segundo período, visto que, se tratou do período onde devido a COVID-19 os alunos passaram novamente de ensino presencial para ensino E@D.

Durante as diferentes aulas fomos recolhendo feedbacks por parte dos alunos e também dos docentes de Educação Física da ESIC. Com esta recolha pretendíamos aperfeiçoar os elementos que constituíam o nosso site, de modo a construir uma ferramenta mais complexa e completa.

Nas últimas aulas práticas em E@D, pedimos aos nossos alunos que efetuassem o preenchimento de um *Google Forms* para que desta forma percebermos como é que este instrumento se tornou num elemento construtivo no âmbito da aptidão física e de que forma isto traria utilidade para os alunos utilizarem futuramente, mesmo num contexto normal de aulas.

Este seminário teve então como objetivo a apresentação e a avaliação da implementação desta ferramenta de transmissão de conhecimento.

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

Durante toda a PES à relação que foi criada com os alunos, pode-se considerar que foi para além do que era esperado, onde tentei sempre passar os melhores valores para eles. De uma maneira em geral os alunos permanecem muito tempo em contexto escolar e, numa semana normal de aulas, o contacto que eles desenvolvem com os professores pode ser superior ao contacto com os restantes familiares assumindo assim um maior impacto na vida dos alunos. É essencial que os alunos vivenciem e presenciem atitudes corretas, comportamentos adequados, principalmente por parte das suas principais referências que são os professores.

A escola deve ser vista como uma comunidade educativa. Nóvoa (1999), elege algumas dimensões que compõem uma identidade profissional, uma dessas é o compromisso social. O compromisso social aparece no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diferença cultural. Ser capaz que a criança supere os obstáculos que a vida lhe dá é educar, por vezes, estes mesmos obstáculos são traçados pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Por conseguinte, a escola atual procede de forma a ir mais além da aula.

Durante a lecionação do DE deparei-me com esta realidade de a escola ir mais além das aulas. Segundo as Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 51, ponto 5 “O

desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade (…).”. Independentemente da cor, das habilidades motoras ou até mesmo da classe social qualquer um pode participar, o trabalho, o empenho, a vontade de superação, o chegar ao cume das suas potencialidades são apenas alguns dos “requisitos” que o aluno deve ter para participar.

Relativamente à atuação dos EE ao longo deste ano letivo foi de salientar o efeito que o evento Anual realizado na escola, “STAY ACTIVE AT HOME”, provocou na comunidade educativa. O despertar de interesse por parte do grupo de EF que durante as aulas em E@D utilizou a nossa ferramenta como meio de transmissão de conhecimento para os seus alunos e o entusiasmo demonstrado por parte dos alunos por terem uma ferramenta totalmente gratuita para se manterem ativos.

Desta forma, conclui-se que durante toda a PES forma vividas experiências não só profissionais, mas também pessoais, bastante ricas e que serão recordadas como sendo as primeiras da vida profissional no âmbito escolar.

4.2.3 **Socialização profissional e institucional**

Para Cunha et al., (2014) dentro da comunidade escolar o professor de EF é o elemento que participa ativamente nas atividades desenvolvidas e promove um bom relacionamento com os seus alunos, colegas de ensino e funcionários da escola. Os mesmos autores ainda referem que a participação em atividades extracurriculares aumenta a chance dos participantes de serem socialmente reconhecidos pela comunidade de ensino. Deste modo, o professor de EF é reconhecido como alguém que estende a sua prática escolar para além das tarefas de instrução tendo o poder de projetar e exercer funções mais altas.

Assim sendo, o EE durante a sua PES deve estar suscetível para o envolvimento em todo o tipo de dinâmicas procurando uma interação global, que irá além da administração convencional da sua aula.

Numa parte inicial a nossa OC foi o elemento que mais contribuiu em prol da inclusão dos EE no meio. A vontade de auxiliar a nossa integração foi visível em alguns momentos, tais como a visita guiada aos vários espaços da escola que realizou connosco no nosso primeiro contacto. Sempre que lhe foi possível a OC fazia a respetiva

apresentação dos EE aos elementos da comunidade escolar como a Direção Pedagógica, docentes das diversas áreas curriculares e corpo não docente.

Realço ainda que, este ato introdutório mostrou ser bastante relevante, pois a partir daquele momento todos os elementos da comunidade escolar começaram a relacionar os EE como parte do corpo docente e a relacionar-se com os mesmos como tal. A importância desta ação demonstrou-se relevante no decorrer de toda a PES porque o NPES foi sempre auxiliado por qualquer elemento da comunidade sempre que surgiram dificuldades.

O professor que reflete, coletiva e individualmente, sobre a sua prática, que aprende e compartilha conhecimento com os seus colegas, está em constante desenvolvimento (Cunha et al., 2014).

Apesar de toda esta situação atípica que estamos a viver da parte do NPES sempre existiu uma forte motivação para desenvolver esta socialização profissional. Procuramos desta forma estar sempre que possível em contacto com os docentes, principalmente os de EF, pois são estes com quem lidamos com mais frequentemente.

4.2.4 A Componente ético-profissional

A conduta do professor dá origem à Ética Profissional na Educação Física. Demonstra-se através de comportamentos com características quotidianas básicas, das quais: a assiduidade, o cumprimento das atividades propostas, o comportamento moral e sócio educativo.

Ser Ético, segundo Lioi (2010), não é um dever, mas uma atitude de bom caráter, significa ter conduta disciplinar que possa ser utilizada em qualquer ambiente social.

Relativamente a área da educação "é perceber a questão da legitimidade do ato pedagógico como exercício de um poder de um ser humano sobre outro ser humano" (Queirós, 2014 p. 65). Em consequência, o autor reforça ainda que os profissionais de educação são responsáveis, perante cada educando e os seus direitos, sendo que a responsabilidade é o núcleo da consciência profissional, nível superior da exigência deontológica.

Com o passar dos anos entendemos que a função de educar que pertence aos profissionais torna-se cada vez mais difícil e complexa. Segundo o perfil do professor proveniente no ponto II, da alínea a) do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, o

docente deve assumir-se como um "profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente." Para Santos (2008), o papel de ser professor ultrapassa a simples preparação prática e científica, assim como as qualidades pessoais, sendo a junção das duas vertentes que define o ser professor.

Neste contexto, a Ética Profissional na Educação Física, tem como objetivo procurar alternativas para alterar os fatores desmotivadores que ocorrem na aula de Educação Física, através de Valores Morais e Éticos.

4 Desenvolvimento profissional

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

Para Hargreaves e Fullan (1992), o conceito de desenvolvimento profissional aponta em três vertentes que orientam as análises através de dinâmicas diferenciadas. Uma dessas direções evidencia que o desenvolvimento profissional do docente é o desenvolvimento de conhecimentos e competências, a aquisição de técnicas e estratégias de ensino e o completo domínio dos conteúdos a ensinar.

Desde modo, no decorrer de toda a minha PES na ESIC foram realizadas duas formações em que os destinatários foram os docentes.

A primeira formação teve como tema o Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA), visa contribuir para um incremento das competências e conhecimentos inerentes ao processo de avaliação das aprendizagens por parte dos professores e apoiar e acompanhar as escolas no desenvolvimento de projetos pedagógicos e didáticos em torno de práticas de avaliação formativa, feedback e participação, critérios de avaliação e processos de recolha de informação.

Uma formação que veio demonstrar os esforços desenvolvidos nos últimos anos para que deste modo se criem as condições para continuar a melhorar as aprendizagens e as competências das crianças e dos jovens portugueses. Teve ainda como propósito central contribuir para transformar e aperfeiçoar as práticas de avaliação e de ensino nas escolas portuguesas tendo como principal foco a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Esta formação torna-se essencial para que os professores, e principalmente eu, consigamos transformar e aperfeiçoar as nossas práticas de avaliação e de ensino nas escolas e desta maneira melhorar a aprendizagem dos alunos.

A segunda formação teve como tema a área das TIC e foi orientada pelo formador Paulo Nunes.

Tratou-se de uma formação que teve como principal objetivo a maximização de utilização das ferramentas *Classroom e GoogleDocs* da plataforma *G-Suite.* Apesar de ter alguma experiência a trabalhar com essas ferramentas, esta formação revelou-se muito importante porque fez com que aumentasse o leque de conhecimentos enquanto futuro professor e para todos os restantes docentes, visto que pelas dúvidas colocadas ao longo da mesma deu a entender que muitos dos restantes docentes deviam desconhecer algumas dessas funcionalidades. Esta formação revelou-se importante e útil ainda durante este ano letivo pois no segundo período vimo-nos obrigados a lecionar aulas em E@D, devido a todo este surto pandémico que estamos a passar.

Outra referência a nível digital que contribui para o meu crescimento enquanto futuro professor foi a professora Laura Oliveira, que apesar de não ser sua obrigação, demonstrou-se sempre disponível para ajudar no apoio tecnológico (Excel, Zoom, Google Meet, …). Foi sem dúvida alguma um apoio importante na minha formação.

Uma das minhas maiores necessidades a nível formativo foi relativamente à modalidade de dança. A minha colega da PES, Andreia Dias, foi uma grande referência para a minha evolução nesta temática. Para além da ajuda dela a professora Eugénia Silva também foi um grande apoio nessa mesma temática, partilhando connosco diversificados documentos de apoio.

Depois das experiências vividas durante todos este ano letivo, acredito que o meu desenvolvimento profissional obteve uma potenciação superior através da experiência adquirida na prática. Durante o processo foi bastante percetível a importância de vivenciar e colocar em prática todos os conhecimentos teóricos no terreno.

Para finalizar, considero que todos os profissionais devem ser expostos a formações sustentadas, com bases em evidências comprovadas e que podem trazer para o contexto educativo novas metodologias que possam mudar o panorama do mesmo.

5 Reflexões finais

Com o término da PES chega também ao fim mais uma etapa da minha vida, mais um objetivo e com o sentimento que tudo fiz para o superar. Com um ano atípico como este que vivemos devido à COVID-19 considero que se tratou de um ano muito atarefado, sempre com algo para fazer, sempre com preocupação de perceber se os alunos se sentiam seguros, mas que com alguma organização tudo foi possível de ser feito e sempre preservando a segurança.

A incerteza será um dos principais desafios que o EE terá que enfrentar. Ao longo da PES foi este um dos desafios que mais teve presente, como por exemplo, saber se iria estar bom tempo para dar aulas no exterior ou se todos os alunos iriam estar presentes para realizar a aula, foram alguns exemplos de incertezas que um professor de EF terá de superar ao longo do seu percurso profissional.

Assim, o EE deve ser estimulado a dar o máximo de si, a sair da sua zona de conforto procurando a busca de conhecimento constante, compreendendo que, irá errar durante o seu percurso. Todavia, o erro fará parte do processo para o desenvolvimento e construção da sua identidade profissional. No que se refere a PES, o meio e o constante envolvimento com os restantes docentes merecem ser destacados devido à sua importância para o sucesso da PES, mas considero que estes dois pontos devem estar sempre presentes durante o nosso percurso como docentes. É na relação com o outro e na presença nas práticas de ensino das atividades da escola, que ajuda os EE a aumentarem o sentido de pertença à profissão de professor, possibilitando uma aproximação mais ativa à realidade escolar (Cunha, 2016). Todos os intervenientes na comunidade educativa evidenciam ter uma importância significativa em todo o processo.

Considero que foi um ano onde "semeei" e "colhi" as minhas primeiras experiências como docente, mas principalmente como professor de EF. Considero que isto foi apenas o início daquilo que anseio cultivar nos próximos anos, pois cada ano, cada experiência é mais um acréscimo para me tornar num bom profissional.

Ao lecionar as aulas admito ter sentido uma enorme satisfação por ver que contribuí para a aprendizagem e crescimento dos alunos, não só na aquisição de habilidades como também na formação de pessoas e no desenvolvimento da sua personalidade, da mesma maneira que todos os meus professores fizeram comigo.

Para dar continuidade a inovação do contexto de ensino haverá da minha parte uma necessidade de investir de uma forma constante em formações, que viabilize a atualização de ideias e crenças fundamentais para o desenvolvimento profissional e da identidade profissional.

O balanço desta caminha árdua que agora termina é sem dúvida positivo. Desde o momento em que o método de trabalho começou a dar frutos e os alunos se mantiveram motivados para a prática, fez com que eu trabalhasse ainda mais e sentisse uma evolução enquanto professor.

6 Referências

Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Pedago.

Albuquerque, A. A. (2003). *Caracterização das conceções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física.* Universidade do Porto.

Albuquerque, A., Aranha, Á., Gonçalves, F., Pinheiro, C., & Resende, R. (2012). The formative experiences appreciation by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews, 7*(2), 27-30.

Aranha, Á. (2005). *Pedagogia da educação física e desporto II – Sistematização de observação, sistemas de observação, fichas de registo – Compilação.* Sector Editorial dos SDE.

Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar.* McGraw Hill.

Batista, P., & Queirós, P. M. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. Em P. Batista, P. M. Queirós, & R. J. Marques, *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 33-52). Editora FADEUP.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Cunha, A. C. (2015). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica* (Vol. 1). Argos Editora.

Cunha, M. A., 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.

Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. B. (2014). Um olhar sobre o estágio em educação física: Representações de estagiários do ensino superior público português. Em P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 143-179). Editora FADEUP.

Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html

Fernandes, S. M. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho.* Universidade do Minho.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação, 33*(3), 182-188.

Flores, M. A. (2014). Teacher learning in the workplace in pre-service teacher education in Portugal : potential and limits from a pre-service teacher perspective. Em J. M. Olwen McNamara (Eds), *Workplace learning in teacher education: international practice and policy* (pp. 243-260). Springer.

Freitas, L., & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa.* Edições Asa.

González-Oya, J., & Dosil, J. (2007). *La psicología del árbitro de fútbol.* Editorial Toxosoutos S.L.

Graça, A. B. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 1*(1), 104-113.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). Introduction. Em A. Hargreaves, & M. Fullan, *Understanding Teacher Development.* (pp. 1-19). Teachers College Press.

Lei nº49/2005 de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor.* Lidel.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação, 8*, 7-22.

Ministério da Educação (2003). Documento Orientador do Desenvolvimento do Desporto Escolar: Jogar pelo Futuro - Medidas e Metas para a Década, pág.4.

Metzler, M. (2000). *Instructional models in physical education.*

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. 1-8.

Pereira, É. F., Barbosa, D. G., Andrade, R. D., Claumann, G. S., Pelegrini, A., & Louzada, F. M. (2015). Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir? *Jornal brasileiro de psiquiatria, 64*(1), 40-44.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o modelo de educação desportiva e o modelo de instrução direta no ensino de habilidades técnico- motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 29-43.

Queirós, P. M. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. Em P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Editora FADEUP.

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

Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.* Horizontes pedagógicos - Instituto Piaget.

Roldão, M. d. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo.* Universidade de Aveiro.

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

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. Em A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do desporto.* Faculdade de Motricidade Humana.

Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar, 7*(1), 1-12.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática do ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research, 2*(3), 32-47.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality pe through positive sport experiences.* Human Kinetics.

Teixeira, S. I. (2015). *Desenvolvimento profissional e observação de aulas: Um olhar sobre um percurso profissional.* Faculdade de Educação e Psicologia.