

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Filipa Azevedo Guerner

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora Institucional

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

(setembro, 2023)



Filipa Azevedo Guerner

Nº 33265

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

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia e coorientação da Prof.^a Dr.^a Edviges Amorim da Escola Cooperante.

setembro, 2023

Ficha de Catalogação

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

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estudante Estagiária; Estágio; Educação Física; Reflexão da Experiência.

Agradecimentos

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma etapa marcante no meu percurso acadêmico. Não posso deixar de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, me ajudaram a superar as dificuldades e a continuar a acreditar nas minhas capacidades enquanto futura docente de Educação Física.

À instituição, por me dar as ferramentas necessárias para conseguir construir o meu trajeto.

À professora supervisora, Mariana de Sena Amaral da Cunha, pela colaboração e orientação ao longo deste ano letivo.

À professora orientadora, Edviges Amorim, por partilhar o seu conhecimento e permitir que conseguisse evoluir tanto a nível pessoal, como profissional. Pela dedicação/apoio que deu ao longo de todo o meu percurso. Sem dúvida que teve um papel essencial e que será um marco importante na minha vida.

À comunidade escolar, por me fazerem sentir tão integrada na escola e por estarem sempre disponíveis para ajudar.

Ao grupo de Educação Física, pela partilha das suas experiências e pela amizade que foi construída ao longo do ano letivo.

Ao meu núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso acadêmico, pela amizade e por todos os momentos de alegria e partilha de conhecimentos.

À minha turma do 12.º ano de Artes Visuais, por me fazerem compreender que ensinar é um caminho a seguir. Não irei esquecer o percurso que fiz com a turma e os desafios que foram ultrapassados com sucesso.

À minha família, pais e irmã, por estarem sempre presentes em todas as minhas conquistas. Por confiarem e acreditarem em mim como mais ninguém.

Por fim, a todos os meus amigos e amigas pelo apoio incondicional em todas as fases da minha vida.

Resumo

O presente documento expressa, de uma forma reflexiva, a minha experiência como estudante estagiária ao longo do ano letivo de 2022/2023. A Prática de Ensino Supervisionada corresponde a uma unidade curricular presente no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia, que tem como objetivo a aquisição de grau de Mestre. As escolas cooperantes, onde tive a oportunidade de realizar a prática pedagógica em turmas do 1.º ciclo (2.º ano), do 2.º ciclo (6.º ano) e do secundário (12.º ano), situam-se no concelho de Vila Nova de Gaia. Esta prática pedagógica foi realizada sob a orientação de uma professora Supervisora, expert na supervisão da prática pedagógica, da Universidade da Maia, e de uma professora Orientadora Cooperante, professora de Educação Física experiente, que pertence a uma das escolas cooperantes. Para a construção do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, tive em consideração as normas escritas no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia, do ano letivo 2022/2023. Desta forma, organizei o documento em oito capítulos: 1. Introdução, onde apresento um enquadramento e âmbito do presente relatório; 2. Enquadramento pessoal e profissional, no qual refiro os principais motivos da preferência da área de ensino e quais as expectativas iniciais para o ano da Prática de Ensino Supervisionada; 3. Enquadramento institucional, onde refiro a importância da Prática de Ensino Supervisionada e o contexto em que esta é criada; 4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção, no qual apresento e reflito sobre as experiências vividas durante todo o processo de ensino e aprendizagem; 5. Participação na escola e Relação com a comunidade, onde refiro todas as atividades em que estive inserida, o impacto da minha experiência/atuação, a socialização profissional/institucional e ainda a componente ético-profissional; 6. Desenvolvimento profissional, onde apresento os aspetos em que senti maior dificuldade e a necessidade de uma formação contínua; 7. Reflexões finais, no qual apresento, com base nas expectativas iniciais, o que realmente aconteceu nas três áreas de desempenho; 8. Referências bibliográficas, onde listo o suporte bibliográfico de todo o relatório de Prática de Ensino Supervisionada.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIA; ESTÁGIO; EDUCAÇÃO FÍSICA; REFLEXÃO DA EXPERIÊNCIA

Abstract

This document expresses, in a reflexive way, my experience as a pre-service teacher throughout the 2022/2023 school year. School placement is a curricular unit from the 2nd year of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, at the University of Maia, aiming to acquire a Master's degree. The cooperating schools, where I had the opportunity to carry out the pedagogical practice in classes of the 1st cycle (2nd year), 2nd cycle (6th year) and secondary (12th year), are in Vila Nova de Gaia. This pedagogical practice was carried out under the guidance of a Faculty tutor, from the University of Maia, and a Cooperating teacher, an experienced Physical Education teacher, who works on one of the cooperating schools. For the elaboration of the School placement report, I took into account the norms written in the Guiding Document of the School placement of the University of Maia, of the academic year 2022/2023. Therefore, I have organized the document into eight chapters: 1. Introduction, where I present the framework and scope of this report; 2. Personal and professional framework, where I refer to the main reasons for choosing the teaching area and what were the initial expectations for the year of School placement; 3. Institutional framework, where I refer to the importance of School placement and the context in which it is created; 4. Professional practice: making the analysis plan for the intervention, where I present and reflect on the experiences lived throughout the teaching and learning process; 5. Involvement in school and Relationship with the community, where I refer to all the activities in which I was involved, the impact of my experience/performance, professional/institutional socialization and also the ethical-professional component; 6. Professional development, where I present the aspects in which I felt difficulty and the need for continuous training; 7. Final reflections, where I present, based on initial expectations, what really happened in the three areas of performance; 8. Bibliographic references, which list the bibliographic support of the entire internship report.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; PRE-SERVICE TEACHER; INTERNSHIP; PHYSICAL EDUCATION; REFLECTION OF THE EXPERIENCE

Índice Geral

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Abreviaturas	IX
1. Introdução	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2. Expectativas iniciais	4
3. Enquadramento institucional	7
3.1 A importância da PES	7
3.2 A PES na UMAIA	8
3.3 A escola cooperante: O lugar de prática	10
3.4 A turma residente do 12.º ano	12
3.5 As turmas de outros ciclos de ensino	13
3.6 Caracterização do núcleo da PES	15
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	17
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	17
4.1.1 Conceção de ensino	18
4.1.1.1 Modelos de Ensino	19
4.1.1.1.1 Modelo de Instrução Direta	20
4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva	20
4.1.2 Planeamento	22
4.1.3 Realização	29
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica na turma residentes do 12.º ano	30
4.1.3.2 Dimensões da intervenção pedagógica nas turmas de outros ciclos de ensino	33
4.1.4 Avaliação	36
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	39

5.1 Atividades realizadas	39
5.1.2 Atividades Realizadas no 1.º Semestre	41
5.1.3 Atividades Realizadas no 2.º Semestre	43
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	46
5.3 Socialização profissional e institucional	48
5.4 A Componente ético-profissional	50
6. Desenvolvimento profissional	53
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	53
7. Reflexões finais	56
8. Referências bibliográficas	60

Lista de Abreviaturas

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

PES – Prática de Ensino Supervisionada

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

UMAIA – Universidade da Maia

SV – Supervisora

OC – Orientadora Cooperante

NPES - Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

EE – Estudante Estagiária/o(s)

EF – Educação Física

UD – Unidade Didática

MID – Modelo de Instrução Direta

MED – Modelo de Educação Desportiva

DT – Diretor de Turma

DE – Desporto Escolar

1. Introdução

O presente documento, indicado por Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), é elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), enquadrada no 2.º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com vista à conclusão da aquisição do Grau de Mestre pela Universidade da Maia (UMAIA).

O objetivo do RPES é relatar as experiências vividas em contexto real de ensino numa escola do ensino público português, onde foi possível compreender e vivenciar todo o trabalho concebido ao longo do ano letivo. No desenvolvimento do mesmo, tive a coadjuvação da Professora Supervisora (SV), docente da UMAIA, e ainda da Orientadora Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

A PES decorreu numa escola situada no concelho de Vila Nova de Gaia, onde tive a possibilidade de atuar em turmas do 1.º ciclo (2.º ano), do 2.º ciclo (6.º ano) e do secundário (12.º ano). Todo o processo foi construído em Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES), com mais dois Estudantes Estagiários (EE). O sucesso e a evolução de cada EE foram possíveis devido à disponibilidade, colaboração e apoio que existiu no grupo de trabalho.

Segundo Resende et al. (2016), a PES tem um impacto relevante na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos EE, pois permite ao futuro professor reconhecer e reintegrar crenças a partir da sua experiência prática. Desenvolve o espírito crítico face à realidade, favorecendo e estimulando a procura da inovação e da investigação. É uma prática que exige reflexão constante de autoinformação e autoaprendizagem. A PES é um espaço formativo que permite o desenvolvimento pessoal e profissional. É, também, responsável pela criação de uma identidade própria, resultante das diferentes perspetivas e vivências integradas durante todo o ano letivo (Albuquerque et al., 2005; Batista et al., 2014; Caires et al., 2010; Cunha, 2008). É um período de adaptação, onde existem várias mudanças para o EE como a transição da universidade de formação para a escola cooperante, de discente para docente e da teoria para a prática, possibilitando o contacto com contextos reais de ensino (Cunha, 2008).

Antes de iniciar a PES, reconheço que estava muito expectante com todo o ano letivo. Tinha noção que seria um ano de inúmeras experiências, fossem estas mais ou menos positivas. Queria colocar em prática todo o conhecimento que foi adquirido ao longo do primeiro ano do MEEFEBS. Sabia que ia ser um ano trabalhoso, mas estava determinada a experienciar toda a

realidade da profissão de um docente e absorver todo o conhecimento relevante, que iria ser compartilhado através do meu NPES, da SV e da OC. Queria construir uma boa ligação/relação com toda a comunidade escolar. As minhas expectativas em relação à SV e à OC eram muito elevadas. A SV foi minha docente na licenciatura e no mestrado. Tinha consciência do trabalho da mesma e sabia que seria exigente. Não tinha conhecimento do trabalho da OC, mas logo na primeira reunião apercebi-me que era muito organizada e rigorosa. Ambas as docentes têm características que, para mim, são cruciais para que exista evolução profissional e pessoal.

O meu NPES, foi o mesmo grupo de trabalho ao longo do primeiro ano do MEEFEBS. Este aspeto foi muito benéfico, pois já estávamos habituados a trabalhar em grupo.

Em relação à turma, estava ansiosa com o primeiro impacto. Quando me apresentaram as características das alunas, referiram que, no geral, eram discentes com pouco gosto pela disciplina de Educação Física (EF). Desta forma, compreendi que ia ser um processo trabalhoso e desafiante. Estabeleci um objetivo, onde pretendia que as alunas terminassem o ano letivo com um pensamento diferente face à prática de EF. No balanço final da PES tinha como objetivo conseguir ter influência positiva no crescimento das discentes, apelando à prática de atividade física, atividade física desportiva e à criação de bons hábitos de vida, impactantes ou determinantes na sua saúde.

Para descrever todo este processo dividi o relatório em oito capítulos: 1. Introdução; 2. Enquadramento pessoal e profissional; 3. Enquadramento institucional; 4. Prática profissional; 5. Participação na escola e Relação com a comunidade; 6. Desenvolvimento profissional; 7. Reflexões finais; 8. Referências bibliográficas.

2. Enquadramento pessoal e profissional

Em primeiro lugar, apresento o meu percurso escolar, académico e desportivo onde refiro os momentos mais marcantes e a forma como os mesmos influenciaram a minha decisão formativa, desportiva e profissional.

Posteriormente, apresento as expectativas iniciais em relação à PES.

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Iniciei o meu percurso escolar aos três anos. Sempre fui uma criança bastante dinâmica e ativa. Quando terminei esta primeira fase, iniciei os meus estudos num Colégio na cidade de Vila Nova de Gaia. Frequentei este estabelecimento de ensino desde o meu 1.º ano até ao 12.º ano de escolaridade. A disciplina que mais apreciava era EF, tendo-me sido inculcido, por alguns docentes, um enorme gosto pela prática desportiva. De uma forma geral, os métodos de ensino aplicados e os valores transmitidos foram bons, embora, nem sempre tenham sido motivantes e desafiadores. À medida que fui crescendo, fui colocando em causa algumas atuações, como por exemplo a falta de envolvimento dos alunos em algumas práticas letivas, não nos sendo inculcida uma maior autonomia, espírito crítico e de descoberta. É importante que os discentes adquiram autonomia, tornando-se mais responsáveis e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Ainda hoje, considero que estas atuações influenciaram a minha maneira de estar perante certas disciplinas e até por vezes, perante o ensino.

A nível desportivo, e no contexto do desporto escolar, pratiquei a modalidade de voleibol. Pratiquei, ainda, ginástica rítmica durante alguns anos, numa faculdade do Porto. Era uma prática bastante exigente, pois os meus limites eram, constantemente, colocados à prova. Durante muitos anos também estive ligada à dança, chegando a frequentar o ensino articulado. Trabalhei a expressividade, o ritmo e a relação com os outros.

Todas estas vivências permitiram, com facilidade, definir a área que pretendia prosseguir no ensino superior. Assim, candidatei-me ao Curso de Educação Física e Desporto na UMAIA. A minha licenciatura foi muito enriquecedora, tendo aprendido e crescido muito ao longo desses três anos. O curso foi cativante e a turma, com quem convivi neste período académico, não poderia ter sido melhor. Trabalhamos muito bem, mas também convivemos muito, tendo a oportunidade de estabelecer bons laços de amizade. Posteriormente, tive interesse em continuar com os estudos e na fase de seleção do Mestrado, fiquei um pouco indecisa entre a escolha das áreas de Saúde e Ensino. Após ponderar alguns prós e contras,

decidi seguir a área vocacional de Saúde, pois acreditava que me realizaria a trabalhar num ginásio, ajudando no bem-estar das pessoas e contribuindo para uma melhor qualidade de vida das mesmas. Em janeiro de 2021, senti-me desmotivada. A faculdade não estava a corresponder às minhas expectativas, não só a nível de currículo, mas também pelo facto de estarmos em ensino a distância devido ao Sars-Cov2. Desisti do Mestrado em Saúde e Exercício Físico e continuei a trabalhar num ginásio para me organizar mentalmente e ter a perceção de como seria trabalhar nesta área. Comecei cheia de expectativas, mas, rapidamente, percebi que há muita exploração dos profissionais e que o trabalho nem sempre é feito a pensar no bem-estar e no melhor para os sócios. Essa realidade custou-me. Não era o que eu esperava, nem o que pretendia para mim. Tinha de dar um rumo diferente à minha vida. Deixei o ginásio e comecei a pensar na possibilidade de ingressar no MEEFEBS. De uma forma geral, nem sempre a opinião pública sobre o ensino é motivadora, mas também existem muitas histórias inspiradoras que pesaram na minha decisão. Uma das situações que tive conhecimento e que me inspirou foi o caso de uma discente que no sétimo ano de escolaridade, após duas retenções e problemas graves familiares, se encontrava completamente desmotivada de todo o processo escolar. Queria desistir, mas, com muito apoio conseguiu reingressar na escola. Entretanto, a mãe, que estava já bastante doente, faleceu. O mundo desabou, mas foi a escola, a turma, os colegas, os professores e, em especial, a diretora de turma que conseguiu mantê-la focada. A desorientação foi total, mas com muito trabalho ela conseguiu vencer. Graças a todos os intervenientes atrás referidos e também ao seu amor próprio que conseguiu desenvolver, ela hoje está realizada. Acabou o 12.º ano e já ingressou no mercado de trabalho.

O facto de poder contribuir para uma nova escola, conviver com alunos que deixam marcas positivas na vida de um professor e vice-versa, fizeram com que me inscrevesse no MEEFEBS.

2.2. Expectativas iniciais

Ao verificar a lista de seriação da PES, fiquei muito satisfeita por ter sido seleccionada a minha primeira escolha, pois tinha boas referências da escola. O primeiro dia foi diferente, passando a assumir o papel de EE e não o de aluna, papel vivenciado por mim durante tantos anos.

O facto do meu NPES, como já mencionei anteriormente, ser constituído pelos mesmos elementos que integraram o meu grupo, no primeiro ano de mestrado, permitiu-me sair da

minha zona de conforto com mais confiança. Fomos muito bem recebidos tanto pela nossa OC, como pela restante comunidade escolar. Rapidamente senti-me bem acolhida e integrada.

A curto prazo defini expectativas que pensei serem exequíveis, nomeadamente: mobilizar, de uma forma correta, os ensinamentos que foram transmitidos ao longo do primeiro ano de mestrado; aprender com a observação de aulas da minha OC e dos meus colegas; aprender com as correções e sugestões que foram feitas nas aulas que lecionei; motivar os alunos para as aprendizagens; integrar uma comunidade escolar, contribuindo para a promoção de um bom ambiente escolar; adquirir competências para me formar como professora, aplicando novas metodologias de ensino; aprender a trabalhar de forma interdisciplinar, contribuindo, inequivocamente, para o desenvolvimento dos alunos de forma global, dotando-os de ferramentas que permitam o exercício de uma cidadania ativa e consciente. A médio e a longo prazo as expectativas foram: contribuir para uma escola inclusiva, onde as crianças e jovens se sintam integradas e felizes; ajudar os alunos a melhorar a sua qualidade de vida através da disciplina de EF, adotando e interiorizando comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar; aprender a motivar os alunos para frequentarem a escola com uma postura mais ativa e autónoma nas atividades que são propostas ao longo do ano; contribuir para uma escola solidária, aberta aos outros e onde se fomente o voluntariado; ajudar os alunos a desenvolverem um espírito crítico, questionador, ajudando-os a traçarem o seu percurso escolar e pessoal.

Comecei este ano letivo, como já referi anteriormente, com receios, mas com muita vontade de aprender e sedenta de absorver tudo o que me rodeava. Queria ver, aprender, melhorar e construir. Como refere o pedagogo Paulo Freire: *“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”*

Estava muito expectante relativamente à leção da primeira aula. Como seria colocar em prática a teoria adquirida? Seria um choque? Seria algo antagónico? Não estava à espera de me sentir tão confiante e confortável. Posso até dizer que me senti surpreendida comigo mesma, pois senti-me bem no papel de professora.

Segundo Lima (2013, pp. 52-64), existem cinco fases na vida de um professor. Este refere que na primeira fase o docente sente *“(...) que os problemas podem ser maiores (...)”*. Através da PES, apercebi-me que *“(...) a carga horária excessiva (...)”* é um problema muito presente na vida de um professor. Existe uma grande *“(...) quantidade de trabalhos administrativos (...)”*, que não estava à espera de encontrar. O docente deve participar em todas as reuniões das suas turmas, escrever atas e participar em várias atividades da comunidade

escolar. Maior parte dessas tarefas não estão contempladas no seu horário, acabando por ser uma sobrecarga em termos de trabalho. Em relação aos meus alunos, existia uma *“heterogeneidade das classes”*. É uma realidade muito presente hoje em dia. Há discentes empenhados e outros que revelam *“(…) falta de motivação (…)”*. É desafiador para um professor conseguir gerir esta situação, tendo em conta as diferentes necessidades dos alunos.

O início da carreira docente aponta diversas dificuldades, tendo sido referido na literatura, através de expressões, que procuram explicar os obstáculos sentidos. A expressão mais utilizada é o “choque com a realidade”. Segundo Veenman (1984, p. 160), o “choque com a realidade” significa a diferença entre os ideais que o docente estabeleceu durante a formação e entre a realidade presente no quotidiano de uma sala de aula. Este pode ser um processo longo e complexo. O autor, após a análise de vários estudos realizados por investigadores, destaca oito principais problemas *“(…) (1) disciplina em sala de aula; (2) motivação dos alunos; (3) lidar com as diferenças individuais; (4) avaliação do trabalho dos alunos; (5) relações com os pais; (6); organização dos trabalhos na classe; (7) materiais insuficientes, e (8) lidar com os problemas individuais dos alunos.”* O maior “choque com a realidade” que eu senti está relacionado com a avaliação, ou seja, o quarto ponto mencionado por Veenman (1984).

Pelo exposto, após este ano de PES defini que gostaria de ser uma docente que, além de dominar conhecimentos científicos especializados, também esteja disponível para adquirir e aplicar qualidades como compreensão e valorização dos alunos, espírito de liderança, assim como, utilizar estratégias criativas de forma a criar um bom ambiente em aula. Saber aceitar a diferença e ser imparcial, ter uma mente aberta e estabelecer empatia, promovendo uma boa relação com os alunos. Para além disso, ser organizada e realizar formações para me manter atualizada de novas metodologias a aplicar em sala de aula. Saber criar laços com a comunidade escolar (Nobre & Ribeiro da Silva, 2015).

3. Enquadramento institucional

Neste ponto apresento, a importância da PES, referindo a relevância da passagem de um conhecimento académico para uma experiência da lecionação em contexto real. A PES na UMAIA e a forma como é enquadrada e operacionalizada. Refiro ainda, a atividade de ensino da escola cooperante numa perspetiva do conhecimento ecológico dos contextos (escola, departamento, grupo de EF, turma residente, turmas de outros ciclos de ensino, entre outros aspetos). Abordo, ainda, o NPES onde apresento particularidades do ambiente de trabalho em grupo, que envolveram colegas estagiários e professores.

3.1 A importância da PES

A PES assume um papel de destaque na UC do MEEFEBS. Esta permite que o EE tenha a possibilidade de colocar em prática todo o conhecimento que foi assimilado e ter uma intervenção adequada do contexto real de ensino. É um ano letivo onde o EE tem a oportunidade de observar e refletir sobre a prática. Segundo Freire (1997, pp. 43-44), é fundamental que na formação de um docente exista a capacidade de reflexão crítica sobre a atuação do mesmo *“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.”* É através das interações resultantes da PES que os EE são expostos a um conjunto de informações que influenciam a sua forma de pensar, agir, interagir e reagir perante os diversos contextos (Gomes et al., 2019).

Durante o ano letivo da PES, o EE está, grande parte do seu tempo, na Escola cooperante. Esta é o principal espaço de evolução dos futuros docentes. É importante que a mesma seja organizada e que permita ao EE vivenciar situações reais de ensino, desenvolvendo-lhes as habilidades e os conhecimentos necessários para a construção da carreira docente.

Segundo Albuquerque et al. (2005, p. 99), a PES é um período de novas responsabilidades e é um momento de contradições para o EE, pois exerce dois papéis em simultâneo: o de docente e de discente. Os mesmos autores referem ainda que, para compreender este processo, que é essencial para o futuro do EE, este tem de ter consciência do seu carácter interativo e ainda da *“(...) existência de um jogo contínuo entre a escolha individual e o constrangimento institucional.”* A retrospeção e o diálogo são essenciais, para que o EE consiga obter respostas e soluções para os problemas com que é confrontado. Segundo Alarcão e Canha (2013, p. 83), o diálogo é fundamental, numa lógica de *“(...) interação com a atividade e com os outros, mas também a interação no interior de cada um.”*

Pelo exposto, a PES não garante que todos os EE estejam completamente preparados para uma futura carreira docente, mas permite que estes tenham uma noção da vida quotidiana da mesma, criando alicerces sólidos para um desenvolvimento que se quer contínuo. É importante que o EE veja a PES como uma “(...) oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (Pimenta, 2004, p, 99).

3.2 A PES na UMAIA

A UC da PES está inserida no último ano do plano de estudos do 2.º ciclo no MEEFEBS. Está interligada com outra UC, designada Projetos de Intervenção I e II, que contribui para a conclusão do curso e também para a aquisição de habilitação profissional para a docência, tendo em conta o sistema Europeu. A PES no campo da docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência.

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

A PES é constituída pela prática pedagógica em contexto real de ensino, na escola, e ainda a construção do RPES, que posteriormente é defendido perante um júri. A PES tem como objetivo fazer com que o EE consiga experienciar ao máximo, durante um ano letivo, a realidade da vida de um docente. Tem como objetivo que estes desenvolvam competências profissionais no contexto do ensino da EF, nas três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relações com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional (Documento Orientador da UC PES, Universidade da Maia, 2022).

Para que seja possível a concretização da PES, a UMAIA estabelece protocolos com um conjunto de escolas cooperantes, onde é selecionado um docente de EF experiente, denominado de OC, que esteja disposto acolher e orientar um grupo de dois ou três EE, ou seja, o NPES. Os EE são colocados num Agrupamento de Escolas, Escola não Agrupada ou Colégio, do ensino público ou privado. Estes são responsáveis por lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC (turmas residentes), e/ou, numa turma partilhada com outro EE do NPES. Segundo o artigo nove, (Universidade da Maia, 2022), a orientação dos EE no âmbito da PES é realizada por um docente da UMAIA e por um OC que esteja inserido na escola onde foram

integrados, sendo-lhes atribuída uma panóplia de funções a exercer durante todo o ano letivo. São consideradas atividades da PES, todas as ações concretizadas nas turmas do OC, como ainda outras áreas de intervenção, permitindo aos EE dominarem as tarefas presentes no processo de ensino e aprendizagem, que constituem as Aprendizagens Essenciais de Educação Física do Ensino Básico (2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário, respeitando o projeto educativo e os ideais da escola.

A PES incorpora cinco áreas de atividade obrigatórias, a executar na escola: lecionação; departamento curricular/grupo disciplinar; direção de turma; desenvolvimento de um seminário e a organização de um evento anual. Ao longo do ano, o EE também é responsável por construir um dossier digital. Este deve ser constantemente atualizado e, sempre que possível, armazenado numa pasta da OneDrive. Esta pasta deve estar acessível a cada EE do NPES e visível para os OC, SV e o coordenador da PES, para auxiliar no processo de avaliação.

Segundo o Documento Orientador da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (Universidade da Maia, 2022), no artigo 10.º o Estudante Estagiário tem responsabilidades, funções e competências como:

“1. Caberá ao EE desenvolver de uma forma responsável e ética a sua intervenção na Escola, de acordo com os objetivos definidos e respeitando o projeto educativo e o ideário da escola.

2. É da competência do EE:

a) elaborar e redigir o seu PFIE;

b) elaborar e redigir o seu RPES, sob a orientação do orientador cooperante e da equipa de supervisão da UMAIA;

c) participar na planificação, organização e realização das atividades do seu núcleo;

d) prestar o serviço docente que o orientador cooperante lhe atribuir;

e) assistir a todas as aulas do orientador cooperante e, conseqüentemente, às de todos os outros EE;

f) realizar as tarefas de apoio à direção de turma, se para tal for designado pelo orientador cooperante;

- g) realizar as tarefas de apoio no âmbito do desporto escolar, se para tal for designado pelo orientador cooperante;*
- h) participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo, sempre que solicitado pelo orientador cooperante, tanto no âmbito da escola como no da relação da escola com a comunidade;*
- i) participar, com assiduidade, nas atividades de formação organizadas pela equipa de supervisão;*
- j) reunir semanalmente com o orientador cooperante, e com os supervisores, sempre que tal se revele necessário para refletir sobre a sua ação e definir estratégias de atuação subsequentes;*
- k) cumprir os horários definidos e os regulamentos em vigor na Escola;*
- l) cada EE é integrado no núcleo de uma determinada escola cooperante, embora possa realizar a PS em mais do que uma escola;*
- m) em caso de incumprimento dos deveres enunciados por parte do EE, a escola deverá reportar à UMAIA, que adotará as medidas que entender convenientes à luz da regulamentação em vigor.*

3. Recomenda-se que o EE na lecionação das turmas atribuídas e turmas observadas, trabalho de núcleo PES e trabalho individual com o orientador cooperante, cumpra com uma presença mínima de 14 horas semanais.”

3.3 A escola cooperante: O lugar de prática

A escola cooperante, não agrupada, situa-se no centro da cidade de Vila Nova de Gaia e foi criada pelo Decreto-Lei n.º 45636, de 31 de março de 1964.

Nos últimos três anos o número de alunos, tem variado entre os 1400 e os 1500. De acordo com a rede escolar estabelecida pela DGEstE, normalmente são abertas 51 a 54 turmas. Relativamente ao Ensino Básico, existem 21 a 22, onde estão incluídas duas a três turmas com

alunos do Ensino Artístico de Dança/Música, em regime articulado. As restantes turmas são do ensino Secundário. Estas últimas, estão divididas por quatro cursos. O curso Científico e Humanísticos de Artes Visuais e de Ciências Socioeconómicas (geralmente, uma turma por ano), o curso de Ciências e Tecnologias (usualmente, são seis a sete turmas por ano) e, por fim, o curso de Línguas e Humanidades (geralmente, três turmas por ano).

Nos últimos três anos, tem havido alunos com ação Social Escolar (ASE) e a sua percentagem tem oscilado entre os 32% e 39%. Foram atribuídas, em média, 90 bolsas de mérito.

Nos últimos anos, o corpo docente não tem sofrido grandes alterações. Existem entre 119 a 122 professores – 75% pertencem ao quadro e os restantes 25% correspondem aos professores em situação de mobilidade interna, de mobilidade por doença ou de contratação inicial. O pessoal não docente é constituído, por 20 assistentes operacionais, 11 assistentes técnicos e uma psicóloga.

A Associação de Pais tem um papel fundamental, estando integrado no quadro de autonomia e independência desejáveis, como parceiro crítico privilegiado dos órgãos de gestão na discussão dos planos de desenvolvimento educativo e das estratégias de melhoria das condições de sociabilidade, de desenvolvimento pessoal dos alunos e do seu bem-estar na escola, de ensino e de aprendizagem, de gestão e de formação de toda a comunidade educativa.

A Associação de estudantes é composta por alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sendo eleita anualmente. É sempre importante os alunos terem uma voz ativa no seu estabelecimento de ensino e fazerem-se representar por um grupo específico de colegas, que foram eleitos para essa mesma função.

Em relação à parte arquitetónica, a escola cooperante tem uma tipologia do edifício em blocos/misto. É constituída por dois blocos com gabinetes de trabalho, serviços administrativos, gabinete da Direção, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), sala do aluno, sala de diretores de turma (DT), gabinetes de atendimento aos encarregados de educação (EE), gabinete de apoio ao aluno e encarregado de educação (GAAEE), refeitório, bufete, biblioteca, auditório, sala de professores, quatro setores com salas de aula, incluindo duas salas com ambientes educativos inovadores e especialmente equipadas com material tecnológico diversificado e laboratórios de Informática, Biologia e Geologia e Física Química. Nos espaços exteriores existem dois campos de jogos, dois pavilhões gimnodesportivos com os respetivos balneários, gabinetes de apoio aos professores da Área Disciplinar de EF e um polidesportivo ao ar livre. Durante a PES, a escola demonstrou estar devidamente equipada e preparada para a

lecionação das diversas modalidades, fossem estas coletivas ou individuais. A distribuição dos espaços foi realizada logo no início do ano letivo, através do *roulement*. Esta organização permitiu que todos os docentes tivessem a mesma igualdade de oportunidade de trabalho, pois nem todos os campos possuíam as mesmas condições. As transições foram efetuadas rotativamente, de duas em duas semanas. Esta organização permitiu que os docentes tivessem um planeamento adequado, tendo em conta as Unidades Didáticas (UD) estabelecidas no planeamento anual. Apesar de os espaços estarem previamente distribuídos, era possível efetuar permutas, desde que os dois docentes estivessem de mútuo acordo. A oferta de recursos que a escola cooperante apresentou, permitiu o desenvolvimento de um planeamento organizado, o que, consecutivamente, contribuiu para um ensino de maior qualidade.

A escola tem vários objetivos e metas traçadas. De acordo com o Projeto Educativo, pretende promover o sucesso educativo de todos os alunos, tendo como alguns deles:

“(...) proporcionar condições para a formação integral e para a realização individual dos alunos, educando-os para a cidadania; valorizar os hábitos de leitura e de investigação individual e em grupo, a recolha seletiva de informação e o desenvolvimento de atitudes de reflexão e de discussão crítica de resultados; promover estruturas de articulação entre os diferentes ciclos/níveis de ensino (...)” (Analisar o Passado, compreender o Presente para antecipar o Futuro, 2021, p. 19).

O trabalho que o NPES realizou ao longo do ano letivo, na escola cooperante, assentou nas diretrizes anteriormente referidas.

3.4 A turma residente do 12.º ano

A turma que acompanhei durante todo o ano letivo foi do 12.º ano, de Artes Visuais. A carga horária foi de 200 minutos semanais. Esta turma era constituída por 25 alunas das quais 17 alunas tinham 17 anos, seis alunas tinham 18 anos e duas alunas tinham 19 anos, fazendo uma média de idades de 17,4. A maior parte das alunas, 20 discentes, eram provenientes da mesma turma do ano anterior. Por esse motivo, a maioria das alunas já se conhecia, com relações de proximidade anteriores. Quatro alunas tinham escalão A e duas alunas tinham escalão B, do Subsídio de Ação Social Escolar (SASE). Das 25 alunas, 18 tiveram a mãe como encarregada de educação, quatro tiveram o pai e três foram encarregadas de educação delas próprias, pois eram maiores de idade. Nenhuma das alunas tinha registo de retenções. A

diferença de idades esteve relacionada com o facto de uma ter entrado um ano mais tarde para a escola e a outra ter feito uma mudança de curso. Foram implementadas medidas universais a 16 alunas, em que duas delas também possuíam medidas seletivas. Três alunas frequentaram o ensino articulado numa Escola de Dança na cidade de Vila Nova de Gaia. No início do ano, duas alunas apresentaram atestado médico de longa duração tendo sido necessário fazer adaptações a nível da planificação e da avaliação. No decurso do ano letivo, mais uma das alunas ficou nesta situação. Tive sempre o cuidado de envolvê-las no grupo turma, para que adquirissem os conhecimentos necessários e para que se sentissem motivadas e envolvidas no trabalho desenvolvido.

Relativamente ao desempenho na disciplina de EF, a turma, inicialmente, não demonstrou muito interesse. No primeiro contacto, foram muitas as alunas que referiram que não tinham como hábito a prática desportiva e que não gostavam da disciplina. Nos primeiros meses, principalmente no primeiro mês do ano letivo, foram vários os momentos de diálogo com as alunas, de forma a incentivá-las a alcançarem os objetivos propostos e a ultrapassarem as dificuldades apresentadas. Após o 1.º semestre foi possível verificar a alteração da postura de diversas alunas, mas ainda havia muito trabalho a ser realizado. No 2.º semestre, as discentes apresentaram um maior empenho e interesse pela disciplina, mostrando uma maior vontade em evoluir e em superar-se. Através de conversas e trabalhos propostos, foi possível observar que o pensamento das alunas foi modificando, compreendendo a importância da atividade física e da criação de hábitos de vida saudáveis. No final do ano letivo, foi notória a evolução da turma.

3.5 As turmas de outros ciclos de ensino

Durante o ano letivo, também lecionei dez aulas a alunos do 2.º ciclo. A carga horária foi de 50 minutos semanais. A turma era constituída por 27 alunos, 14 do género feminino e 13 do género masculino. O ano de nascimento variou entre 2009 e 2011, logo a faixa etária variou entre os 12 e os 14 anos. Foi uma experiência diferente, mas muito gratificante a nível de evolução profissional. Alunos desta faixa etária são mais ativos, e por isso a metodologia aplicada teve de ser um pouco diferente. A UD trabalhada com esta turma foi o Basquetebol. Inicialmente, fiquei surpreendida com os conteúdos que tinham sido definidos para o 6.º ano pois, a meu ver, eram demasiado ambiciosos para o número de aulas que estava estipulado. Segundo Siedentop e Tannehill (2000), os currículos de EF são demasiado extensos, pois não estão adaptados à realidade. A carga horária atribuída à disciplina é insuficiente para a quantidade de modalidades que estão incluídas no programa. A UD é essencial para que exista

uma sequência lógica e metodológica dos conteúdos a atingir, organizando as aulas dos alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento dos mesmos (Bento, 2003). Segundo o mesmo autor, esta deve ser planeada de acordo com o nível em que a turma se encontra e não somente transmitir a matéria presente no planeamento anual da escola. Segundo Vickers (1990), é fundamental que no processo de ensino e aprendizagem, o docente planeie a sua atuação próxima dos seus alunos, tendo em conta todos os domínios de desenvolvimento. A turma apresentou muitas lacunas em relação à modalidade lecionada. Os alunos demonstravam dificuldade na realização das principais ações técnico-táticas e por isso, o jogo três contra três, em campo reduzido, pareceu-me um objetivo de aprendizagem irrealista. Não existia qualidade de jogo e os alunos não compreendiam o objetivo do mesmo, como referi na reflexão da UD:

Optei por não lecionar o jogo e dei prioridade à técnica dos restantes conteúdos, pois a turma demonstrou dificuldades nos mesmos. (Reflexão da UD Basquetebol, 21 de janeiro de 2023).

A turma, como referi anteriormente, era composta por alunos ativos e com comportamentos desafiantes. Foi necessário assumir uma postura diferente em contexto de aula, permitindo-me experienciar situações diferentes que valorizaram o meu percurso como EE. Foi um período desafiante, capacitando-me de uma maior destreza a nível de diferentes comportamentos de alunos e adaptação a possíveis imprevistos

Na PES também lecionei, duas aulas, a alunos do 1.º ciclo. Pelo facto de ter sido um número tão escasso de aulas, não me foi facultada uma caracterização da turma. A planificação elaborada foi de acordo com os objetivos a atingir nas provas de aferição, que iriam realizar. Após a primeira aula, apercebi-me que durante o ano letivo, não foram trabalhadas as ações motoras básicas. Segundo Gallahue (2002, p. 51),

“as crianças estão envolvidas no processo de desenvolver e aperfeiçoar as competências motoras fundamentais numa ampla variedade de movimentos de estabilização, locomoção e manipulação. Como tal, precisam de se envolver numa série de experiências de movimento, coordenadas e adequadas ao seu desenvolvimento, destinadas a enriquecer estas capacidades motoras básicas.”

As crianças ao realizarem inúmeros exercícios que incluem a psicomotricidade, vão apercebendo-se e tomando consciência das potencialidades e dos limites do seu corpo. Desta forma, reforço a presença de um docente de EF especializado e capacitado na área, pois é essencial para a promoção de uma educação integral.

Segundo Neves (2002, p. 34),

“A Educação Física nas escolas portuguesas é hoje uma questão de formação, de saúde e de cidadania. De formação pelo seu papel ao nível da formação de crianças e jovens em termos de estimulação e desenvolvimento das suas capacidades motoras, sócio afetivas e cognitivas”.

O facto de os alunos não terem um docente especializado na área, pode fazer com que estes não tenham o melhor desenvolvimento motor/físico. Segundo Rocha (2002, p. 45), são *“(…) os próprios professores do primeiro ciclo que fazem questão de referir, que não possuem a qualificação suficiente, nem se sentem com o à vontade necessário para lecionar as matérias das expressões.”*

A relação com alunos desta faixa etária foi uma experiência muito diferente. Demonstraram uma grande interação para comigo, colocaram-me muitas questões e tiveram gosto em mostrar que conseguiam fazer/ter sucesso na atividade que realizavam. Foi a primeira vez que tive contacto com esta faixa etária e, confesso que, gostei bastante. A linguagem utilizada durante as aulas foi diferente, devendo ser clara e objetiva. Através das duas aulas que lecionei, apercebi-me, ainda mais, da importância da demonstração como estratégia instrucional. Os alunos compreenderam muito melhor quando expostos a um estímulo visual. Apreciei bastante o trabalho que realizei, pois foi notória a diferença no desempenho dos alunos, podendo apreciar, ao longo das aulas, a satisfação dos mesmos por conseguirem efetuar os exercícios com sucesso.

3.6 Caracterização do núcleo da PES

No ano letivo de 2022/2023, a escola cooperante acolheu NPES de diferentes instituições. A escola recebeu EE da UMAIA e da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Segundo Batista e Queirós (2013) um NPES é constituído por EE, um SV e um OC.

Relativamente aos meus colegas, o facto de termos trabalhado em grupo, no 1.º ano do MEEFEBS, facilitou o processo de adaptação e relação com toda a comunidade escolar. Um dos elementos do núcleo já conhecia há algum tempo, isto é, desde o início da minha licenciatura. O outro elemento, durante o secundário, frequentou o mesmo estabelecimento de ensino do que eu, mas como éramos de anos diferentes, não existiu nenhuma proximidade. No decorrer do 1.º ano do MEEFEBS construímos uma relação forte de amizade, que foi essencial

no percurso da PES. Éramos um grupo NPES unido, mas tínhamos as nossas diferenças e ritmos de trabalho distintos, o que nem sempre foram aspetos facilitadores. Apesar das nossas diferenças, completávamo-nos, como por exemplo, um dos elementos tinha maior facilidade na escrita, outro na pesquisa e o outro na organização. No documento orientador da UMAIA, está definido que os EE devem observar as aulas lecionadas de cada um e foi neste processo que partilhámos ideias e nos entreajudámos, proporcionando o nosso desenvolvimento profissional. Mantivemos a cooperação uns com os outros, dentro e fora da escola. Trabalhar em grupo foi fundamental, pois a partilha de conhecimentos e o diálogo constante, permitiram a evolução pessoal e profissional de todos os EE. Segundo Nóvoa (1992), trabalhar em equipa é enriquecedor, pois a partilha de vivências e conhecimentos permite que exista uma evolução profissional recíproca, isto é, o diálogo entre dois indivíduos permite a transmissão de saberes fundamentais para a prática pedagógica.

Relativamente à SV e à OC, considero que tiveram um papel preponderante durante toda a PES. Este processo supervisionado é essencial na formação de um EE. A minha relação com a OC foi muito gratificante. Desde o início que demonstrou muito interesse e preocupação pelo nosso percurso. Esteve sempre disponível para auxiliar e orientar. Foi um ano de muita partilha de conhecimento, que me fez crescer e alcançar para além dos objetivos a que me tinha proposto no início da PES. Além disso, também foi um ano de construção de uma relação muito verdadeira e duradoura. Era impossível quebrar laços depois de tudo o que vivenciamos e por isso continuarei a promover esta ligação, agora não só profissional, mas também de amizade.

A minha relação com a SV não foi tão próxima, pois o contacto não foi diário. Porém, demonstrou sempre disponibilidade para expormos as dificuldades e dúvidas que surgissem, propondo soluções para as mesmas. Apesar dos seus feedbacks, deu-nos sempre espaço para construirmos a nossa identidade profissional. Incentivou-nos a ser uns futuros docentes responsáveis, autónomos e recetivos a uma constante adaptação aos diferentes desafios do ensino. Segundo Pacheco e Flores (1999), a relação entre os EE e os seus formadores é muito importante, para que estes aprendam a ensinar. Têm um papel essencial no crescimento profissional, pois acompanham e refletem todo o processo evolutivo dos EE. Os feedbacks realizados após as aulas são fundamentais para promover um reajuste no planeamento e na instrução dos momentos seguintes. É importante que durante a PES exista a presença de um profissional experiente que ajude o EE a entender a realidade da profissão. Ao longo do tempo, o papel destes intervenientes é menor, pois é importante que permitam a autonomia do EE, para que este tenha uma análise crítica da sua própria ação (Alarcão, 1996).

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

O ensino estabelece, desde há muitos anos, como principais tarefas associadas ao docente, a conceção, a planificação, a realização e a avaliação (Bento, 2003). Durante este capítulo irei abordar cada uma destas tarefas, pertencentes à dimensão do perfil do professor do ensino básico e secundário: Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo as Aprendizagens Essenciais (2018, p. 3), os princípios de organização têm um conjunto de competências que “assentam na capacidade das escolas e dos professores de concretizarem as finalidades e objetivos gerais da EF, assumindo uma conceção de participação dos alunos que garanta uma atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem”.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

Segundo Graça (2001), a atuação do professor não depende somente da disciplina que leciona, mas também das suas crenças em relação ao ensino e aprendizagem. Desta forma, Nóvoa (2009) refere que é impossível separar os aspetos pessoais dos profissionais. Entende que o professor para além de ser um elemento transmissor de conhecimento, deve incentivar os seus alunos a terem boas práticas, sejam estas físicas ou sociais. Em complementação com a educação de casa, deve transmitir bons valores. Atualmente, a educação vai para além da transmissão de conhecimentos, sendo crucial formar alunos críticos, autónomos e conscientes (Farias et al., 2016).

O processo de ensino e aprendizagem foi o mais exigente durante toda a PES. Foi necessário realizar uma procura constante de estratégias de ensino, para que a formação dos alunos fosse bem-sucedida. Para além da parte pedagógica, também foi essencial inculcar aos meus alunos valores importantes para a formação de um bom cidadão. O equilíbrio entre as crenças pessoais e profissionais é um desafio constante no percurso de um docente.

4.1.1 Conceção de ensino

A tarefa de conceção deve evoluir de forma ampla, ou seja, esta deve ser flexível e contextualizada, tendo em conta a realidade escolar vivenciada. Desta forma, o EE deve interpretar e compreender os documentos centrais e locais relacionados com a EF e com a escola cooperante. Segundo Bento (2003), os conteúdos e aprendizagens são o ponto de partida para que o planeamento seja bem executado.

Desde logo compreendi, que era essencial analisar o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, Aprendizagens Essenciais em EF, o documento orientador disponibilizado pela UMAIA e os documentos da escola cooperante, mais concretamente, o Regulamento Interno e o Projeto Educativo. As Aprendizagens Essenciais têm como objetivo orientar a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Estes propõem-se a desenvolver as áreas de competências descritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É mediante este documento que o EE deve determinar os conteúdos, objetivos, metodologias aplicadas e as respetivas avaliações. Este documento expressa um conjunto de elementos, como os conhecimentos, capacidades e atitudes, ao longo do desenvolvimento curricular.

O Regulamento Interno é um documento que determina o regime de funcionamento de uma escola, de cada um dos órgãos de administração e gestão, como ainda os direitos e os deveres da comunidade escolar.

O Projeto Educativo é o documento de planeamento institucional e estratégico da escola, onde se define a missão, a visão e os objetivos gerais da mesma.

Todos estes documentos permitiram compreender melhor a realidade da escola cooperante. Esta define como missão três eixos fundamentais: desenvolvimento global da pessoa humana, envolvimento do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem e a educação para a cidadania ativa.

Na PES pretendi adotar estratégias de ensino que fossem motivadoras para os meus alunos e que tivessem objetivos de aprendizagem bem delineados. Para que isto fosse possível, foi necessário existir uma constante investigação. Procurar qual a linguagem mais específica, quais as melhores estratégias para adotar na aula, compreender quais os artigos ou livros que continham a informação bem fundamentada.

Na continuação do que foi referido anteriormente, Betti e Zuliani (2002, p. 80) concluem que:

“(...) a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.”

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Cada vez mais, existe a preocupação em desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Metzler (2000), os modelos de ensino são um avanço relativamente aos conceitos de método, estratégia e estilo de ensino, onde oferecem uma visão mais compreensiva do processo de ensino. Ainda de acordo com o mesmo autor, o modelo oferece um plano global e uma abordagem coerente para o ensino e aprendizagem; define as prioridades presentes nos domínios de aprendizagem e das suas interações; promove uma ideia central para o ensino; possibilita que os professores e os alunos estejam conscientes de todo o processo; disponibiliza uma estrutura teórica unida; sustenta-se na investigação; proporciona aos professores uma linguagem técnica; possibilita que a relação entre a aprendizagem; instrução seja verificável; possibilita que a avaliação da aprendizagem seja mais acessível e contribui para as tomadas de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida e promove padrões e resultados de aprendizagem específicos.

Segundo Mesquita e Graça (2011), o professor deve ter consciência dos diferentes modelos existentes, ou seja, os modelos centrados no aluno e os modelos centrados no professor. Este deve conseguir um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, para criar as condições favoráveis para uma ligação duradoura à prática desportiva.

Desta forma, durante a PES, senti necessidade de implementar dois modelos de ensino: o Modelo de Instrução Direta (MID) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

4.1.1.1.1 Modelo de Instrução Direta

O MID, desde há muitos anos, tem sido o modelo dominante no ensino da EF (Metzler, 2011). Caracteriza-se por colocar na ação do docente a tomada de quase todas as decisões de todo o processo de ensino e de aprendizagem. O aluno desempenha um papel passivo, isto é, com pouca autonomia (Pereira et al. 2013). O autor Rink (2014, p. 160), mencionou que “*(...) em educação física, a instrução direta geralmente implica que o professor está no controlo total do que os alunos estão a aprender e de como é que estão a aprender.*”

No decorrer da PES optei por explorar, principalmente, o MID, pois as características da turma assim o exigiam. O modelo foi aplicado no 1.º e 2.º semestre nas modalidades de atletismo, basquetebol, voleibol e badminton. A turma não era autónoma, necessitavam de ter um professor que estivesse, constantemente, a referir que deviam de estar empenhadas, como relatei na reflexão:

Conversei inúmeras vezes com a turma, de forma a conseguir cativar as alunas e fazê-las perceber que, nas minhas aulas, tinham que mostrar interesse e estar empenhadas na totalidade dos exercícios. (Reflexão da UD Voleibol, 02 de dezembro de 2022).

Neste modelo, a instrução do professor é diretiva e explícita, explicando os exercícios através de uma descrição verbal e/ou visual. Existem inúmeras estratégias para uma explicação eficaz, mas as que utilizei com maior frequência foram as demonstrações suportadas pelo recurso a palavras-chave. Estas permitiram que a atenção dos alunos fosse focada no que era essencial, possibilitando uma maior eficácia na realização das tarefas propostas (Cutton & Landin, 1994).

Ao longo do ano letivo, em conjunto com o MID fui aplicando algumas características do MED. As alunas trabalharam muito em equipas, o que desenvolveu a autonomia, cooperação e o sentido de responsabilidade. Quando algum grupo possuiu um elemento a mais do que era necessário no exercício, este assumia algumas funções, como por exemplo árbitro. Tive o cuidado e a preocupação de todos os alunos terem alguma tarefa a desempenhar.

4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva

O MED surgiu com a evolução da educação e é apresentado como uma forma de educação lúdica. Segundo Graça e Januário (1999), desde há muitos anos que o MED é

reconhecido como um grande potencial para a renovação do ensino nos jogos. É um modelo interessante, pois recria um contexto desportivo real e substitui as UD de curta duração. Para que exista uma maior aproximação do ensino do desporto na escola ao desporto institucionalizado, Siedentop (1994) refere que o modelo tem seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. A competição é valorizada, pois esta é um elemento central da vivência desportiva. Segundo Mesquita (2012, p. 180), o professor descentra-se de si próprio e ao aluno é dado “(...) *espaço para expressar os seus sentimentos, para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua construção enquanto pessoa.*” O aluno deve ter a possibilidade de procurar, sistematicamente, soluções para as dificuldades e os problemas encontrados ao longo das aulas (Mesquita, 2012). O modelo tem como objetivo tornar os alunos mais competentes, cultos e entusiastas e juntamente impulsionadores e responsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (Siedentop, 1994). Para que estes objetivos sejam cumpridos é essencial reunir um conjunto de condições que proporcionem a renovação curricular e instrucional, dando oportunidade aos alunos de aprenderem os conteúdos de forma autêntica, aumentando as hipóteses de aprendizagem e tornando as experiências no ensino mais importantes e relevantes para todos os discentes (Siedentop et al., 2004).

É necessário que o professor compreenda os fundamentos teóricos do modelo, mas que também aprenda, ganhe experiência e confiança para implementá-lo com as suas turmas (McMahon & MacPhail, 2007).

Implementei o MED na modalidade de ginástica acrobática/dança. Na literatura, conseguimos analisar que o modelo é implementado, maioritariamente, no ensino dos jogos, mas como a PES é o ano de formação para um EE, este deve arriscar e aprender com as experiências vivenciadas. Desta forma, implementei o modelo em ginástica artística/dança como estratégia para conseguir colmatar o desinteresse e a desmotivação por parte das alunas face à modalidade. Este modelo foi aplicado na última modalidade lecionada porque, inicialmente, as características da turma não permitiam a sua implementação com sucesso. A turma não era autónoma, responsável e não revelava gosto pela prática desportiva. O ambiente entre a turma também não era o expectável e estas foram algumas das características que fui trabalhando ao longo do ano, para que conseguisse implementar o MED. Na primeira aula, a turma teve acesso a um guião que continha toda a informação essencial para o sucesso da UD. Este tinha como objetivo orientar as alunas no processo de ensino e aprendizagem. O aluno desempenha, durante a aula, várias funções. Na minha turma podíamos constatar a presença de

uma treinadora/coreógrafa, treinadora adjunta e das repórteres/dirigentes. A formação dos grupos foi muito ponderada, pois era importante que na participação existisse equidade, mantendo o equilíbrio e o espírito de cooperação e entreajuda (Mesquita, 2012). Em todas as aulas existiu o registo de uma grelha de avaliação constituída por dez itens. Cada item tinha destinado uma pontuação, que permitiu que as alunas tivessem consciência do seu rendimento durante a aula e que, também, suscitasse um sentimento de superação por parte das mesmas. No final da UD foi organizado um evento final, revestido de todo o divertimento que uma final competitiva merece (Siedentop et al., 2004). Neste evento culminante, as alunas continuavam a desempenhar funções diversificadas, como por exemplo: organizadora do evento, juízes e repórter. No decorrer do mesmo, também foram entregues os diplomas e os respetivos prémios, elaborados pelas alunas que se encontravam de atestado médico. A UD atingiu todos os objetivos estabelecidos inicialmente e o desempenho das alunas foi visível, podendo afirmar que o modelo implementado foi bem-sucedido, como referi no seguinte excerto:

Fiquei muito satisfeita com o desempenho das mesmas, pois conseguiram ser autónomas e responsáveis. (Reflexão de aula, UD de ginástica acrobática/dança, 30 de maio de 2023).

4.1.2 Planeamento

A planificação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem porque permite que exista uma melhoria e um desenvolvimento do mesmo, contribuindo para o aprimoramento da ação do professor (Bento, 2003). No planeamento, o professor deve incluir as diretrizes dos programas, isto é, objetivos, conteúdos e métodos, tendo em conta as condições sociais, pessoais, materiais e locais. De acordo com Bento (2003, p. 15), a “(...) *planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática.*” Planear é prever uma ação ou um conjunto de ações que irão ser efetuadas, é organizar e descrever, previamente, os objetivos a atingir, os métodos e os meios a aplicar (Garganta, 1991). Segundo Giugni (1986, p. 167), “*no caso da Educação física – as atividades motoras (jogos, exercícios, jogos desportivos e desporto) adquirem valor educativo, quando são «planeadas» e, supostas, ordenadas e ligadas estreitamente ao desenvolvimento da personalidade de cada aluno*”. Tendo em conta o pensamento dos autores referidos anteriormente, a planificação é um processo essencial e necessário, no trabalho pré-interativo dos docentes. É importante que o processo de ensino e aprendizagem progrida com qualidade, eficácia, harmonia e que consiga atingir os resultados desejados. Através de uma

planificação apropriada da aula, o professor oferece mais situações de aprendizagem aos discentes, isto é, não existe uma errada utilização dos recursos, de perdas de tempo, melhorando, assim, o desempenho de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Deve ser realizado um planeamento a longo (plano anual), médio (unidades didáticas) e a curto prazo (plano de aula).

4.1.2.1 Planeamento Anual

O planeamento anual é fundamental na comunidade escolar porque revela o que será executado ao longo do ano, auxiliando os professores na organização da sua prática. Segundo Bento (2003, p. 57),

“(...) a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo.”

Nas reuniões iniciais com a nossa OC, foram-nos facultados diversos documentos orientadores da escola e do grupo disciplinar, entre eles a planificação anual para cada ano de escolaridade, tendo em conta as aprendizagens essenciais, os critérios definidos em área disciplinar e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A OC alertou para o Plano Anual de Atividades, pois era necessário considerar as atividades realizadas ao longo do ano letivo e, ainda, as visitas de estudo. Foi importante compreender e verificar o número de horas que estavam efetivamente disponíveis para o leccionamento das aulas. É essencial um EE compreender, que o planeamento é flexível. Este pode e deve ser alterado sempre que o professor sentir necessidade. Este pode modificar para continuar a dar resposta às necessidades e dificuldades que os alunos evidenciam, ou ainda, por fatores externos (Bento, 2003).

No decorrer da PES optei por explorar, principalmente, o MID, pois as características da turma assim o exigiram. O modelo caracteriza-se por colocar na ação do docente a tomada de quase todas as decisões de todo o processo de ensino e de aprendizagem. O MED foi abordado na modalidade de ginástica acrobática/dança. É um modelo centrado no aluno, ou seja, permite que este construa as suas próprias experiências.

Na planificação anual do 12.º ano, a área disciplinar estipulou as modalidades de atletismo, ginástica acrobática/dança e badminton; a turma de entre as modalidades dos

desportos coletivos, futebol, voleibol, andebol e basquetebol, selecionou três, excluindo a modalidade de futebol (coincidindo com as indicações do documento das Aprendizagens Essenciais). Ao longo do ano letivo, as UD encontravam-se organizadas por unidades de ensino alternativas. Esta organização trouxe várias vantagens. Em primeiro lugar, permitiu cativar as alunas, pois como as modalidades, ao longo da semana, eram alternadas, consegui uma maior atenção por parte da turma. Em segundo lugar, permitiu uma melhor gestão e adaptação, pois quando os pavilhões eram partilhados com outros docentes, consegui adaptar a aula ao espaço e ao material que tinha disponível para utilizar. Apesar desta organização ter sido benéfica, também poderia tornar-se uma desvantagem, caso as condições climatéricas pudessem colocar em causa os espaços destinados a cada docente. Segundo Viciania e Mayorga-Veja (2015), o facto de o professor lecionar, por exemplo, um conteúdo no interior e, posteriormente, ter a possibilidade de lecionar no exterior, facilita a partilha dos ginásios e, consecutivamente, promove uma aprendizagem significativa em EF. Os mesmos autores referem que as condições climatéricas podem ser uma limitação para a viabilidade desta unidade de ensino. No 1.º semestre as UD desenvolvidas foram o voleibol, atletismo e basquetebol. Desta forma, foi essencial definir o número de aulas para cada modalidade (quadro um).

Quadro 1- Planeamento das UD no 1.º Semestre

60 aulas de 100 minutos	
Modalidade	N.º de aulas
Voleibol	25
Atletismo	20
Basquetebol	15

Na modalidade de voleibol, a turma apresentou vários níveis. Inicialmente, realizaram diversos exercícios analíticos e jogo reduzido um contra um. De uma forma global, a turma demonstrou entusiasmo durante as aulas, o que podia ser observado pelo empenho colocado nos exercícios. A turma atingiu o objetivo da UD, isto é, o jogo reduzido dois contra dois.

Na planificação da modalidade de atletismo, foram referidas várias disciplinas técnicas. Durante o primeiro semestre foi trabalhada a corrida contínua, o lançamento do peso e o salto

em comprimento. Consegui observar uma boa progressão em relação à corrida contínua. Nas primeiras aulas, maior parte das discentes não conseguia ter uma corrida de cinco minutos, mas com muito esforço e trabalho a turma atingiu o objetivo estabelecido (corrida contínua de 15 minutos). No lançamento do peso e no salto em comprimento, as discentes trabalharam, maioritariamente, por estações, permitindo uma melhor gestão a nível de material.

Na modalidade de basquetebol a turma demonstrou muita dificuldade. Realizaram várias progressões pedagógicas, recorrendo a ações analíticas e gestos técnico-táticos, de forma a assimilarem as ações essenciais da modalidade. O conhecimento prático da turma não era muito elevado, mas conseguiram atingir o jogo reduzido três contra três.

No 2.º semestre as UD desenvolvidas foram o badminton (modalidade opcional), atletismo, ginástica acrobática/dança. Desta forma, foi essencial definir o número de aulas para cada modalidade (quadro dois).

Quadro 2 - Planeamento das UD no 2.º Semestre

49 aulas de 100 minutos	
Modalidade	N.º de aulas
Badminton	8
Atletismo	21
Ginástica acrobática/dança	20

Grande parte da turma demonstrou entusiasmo ao praticar a modalidade de badminton. O número de aulas foi suficiente para que as alunas conseguissem atingir o objetivo delineado na planificação da escola, para esta UD.

No atletismo, as disciplinas técnicas abordadas foram o triplo salto, salto em altura, corrida de estafetas e corrida de barreiras. A turma mostrou um maior entrave na disciplina técnica de corrida de barreiras, pois referiram que tinham receio de ultrapassar a mesma. Desta forma, a estratégia que adotei foi utilizar barreiras mais baixas, para que fossem adquirindo confiança. Apesar da disciplina técnica triplo salto exigir bastante da atenção e do desempenho das discentes, estas mostraram interesse em conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas.

Na modalidade de ginástica acrobática/dança a turma correspondeu e superou as minhas expectativas. Durante todas as aulas a turma esteve empenhada e cumpriu com o objetivo do MED e da modalidade.

Nos dois semestres, a turma realizou dois trabalhos referentes ao domínio da área do conhecimento. A intenção dos trabalhos era avaliar os conhecimentos teóricos das alunas e, a meu ver, o desempenho da turma poderia ter sido mais elevado, pois não atribuíram a devida importância aos mesmos.

A modalidade de andebol não foi possível de abordar, pois o tempo tornou-se escasso para a quantidade de modalidades a lecionar, devido ao número de aulas perdidas por situações inesperadas (greves e palestras).

4.1.2.2 Unidades Didáticas

Após o planeamento anual surge a construção da UD para cada modalidade. Através da UD o professor consegue visualizar, pormenorizadamente, os conteúdos que irá administrar em cada dia da semana. Segundo Bento (2003), a UD também está sujeita a alterações devido às características dos alunos e a outros fatores imprevisíveis. O planeamento de cada UD, se for realizado com antecedência, aumenta a probabilidade de sucesso do caminho a percorrer durante o ano letivo (Metzler, 2017). O professor, após definir as modalidades que irá lecionar, deve realizar a planificação das UD. Segundo Bento (2003), as UD são a preparação das matérias decididas no planeamento anual.

No planeamento da UD ficou estipulado que cada aula teria a duração de 85 minutos de tempo útil. Para a construção do mesmo, baseei-me no modelo *Backward Design and Instructional Alignment* (Wiggins & McTighe, 1998; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015). Senti dificuldade na construção da UD e foi necessário elaborar vários documentos para conseguir atingir o objetivo da mesma. Segundo Wiggins and McTighe (1998), este modelo incentiva os professores a planear de trás para a frente, a partir das “grandes ideias”, ou seja, quais os objetivos de aprendizagem que pretendem que os alunos atinjam, quais as ferramentas de avaliação que permitem compreender o sucesso dos alunos e quais as melhores estratégias de ensino que permitem que os alunos atinjam as grandes ideias. De acordo com Lund e Tannehill (2010), é necessário ter em atenção: os objetivos que pretendemos que os alunos saibam e sejam capazes de executar, tendo em conta a atuação das nossas aulas; à forma como iremos compreender se estes estão a ser bem-sucedidos; e como podemos intervir, para que este processo seja desafiador e aliciante para os alunos. Na UD é importante definir o *big picture*

goal, pois é a base do planeamento da mesma. Este deve ser realista, atingível, significativo para os alunos e emocionante, como por exemplo:

As alunas criam as suas composições coreográficas, na qual incorporam elementos gímnicos de solo, acrobáticos e de ligação, de uma forma fluída e harmoniosa. (UD de ginástica acrobática/dança).

Este também se subdivide em três domínios, o motor, cognitivo e o sócio afetivo. No domínio motor é definido o que queremos que os alunos sejam capazes de executar, como por exemplo:

No domínio motor, as alunas irão demonstrar as principais competências de ginástica acrobática/dança, por meio de uma performance em grupo, dirigida pelos papéis atribuídos e pelo cumprimento dos mesmos. (UD de ginástica acrobática/dança).

No domínio cognitivo é definido o que queremos que os alunos saibam, como por exemplo:

No domínio cognitivo, as alunas irão ser capazes de identificar erros na execução dos movimentos/figuras das colegas e corrigi-los. (UD de ginástica acrobática/dança).

E, por fim, no domínio sócio afetivo são definidas as atitudes e as interações sociais que queremos que os alunos desenvolvam, como por exemplo:

No domínio sócio afetivo, as alunas irão cooperar entre si, num ambiente de entreajuda. (UD de ginástica acrobática/dança).

O planeamento da UD deve iniciar com a realização da Avaliação Diagnóstico, para compreender qual o nível dos alunos. Desta forma, concluí que na modalidade de voleibol, a turma apresentava dois níveis, sendo estes o de introdução e o elementar. Na modalidade de basquetebol demonstraram muitas lacunas nas ações técnico e táticas, encontrando-se no nível de introdução. Nas modalidades individuais (atletismo e ginástica), apesar de observar um maior interesse por parte da turma, as alunas encontravam-se, também, no nível de introdução. Na modalidade opcional (badminton), apesar do caráter mais técnico e tático, a turma encontrava-se no nível elementar. Após esta observação foi importante definir os conteúdos, tendo em consideração o nível da turma nas diversas modalidades. Os objetivos de cada UD foram sempre ponderados e reajustados nas reuniões com a OC. A construção de todas as UD foram da base para o topo, ou seja, as alunas, numa primeira fase, exercitavam através de exercícios mais analíticos e depois, numa segunda fase, executavam formas jogadas que foram fundamentais para a compreensão e melhoria das habilidades motoras e dos gestos técnico-

táticos. Desta forma, foram realizadas progressões pedagógicas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos.

Durante a PES compreendi a importância das UD no planeamento das aulas, pois permitem-nos entender as diferentes etapas presentes no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo do ano letivo, existiram alguns ajustes nas UD, para que a turma conseguisse alcançar, com maior qualidade, o objetivo proposto.

4.1.2.3 Plano de Aula

O plano de aula é o planeamento a curto prazo e por isso, é o último a ser elaborado. Antes do professor iniciar a aula, esta deve estar devidamente planeada e estruturada. O plano de aula deve estar de acordo com o que foi definido nos planeamentos anteriormente executados. É um documento de carácter aberto, isto é, sempre que o professor sentir necessidade deve reajustá-lo e realizar as alterações necessárias (Bento, 2003). O plano de aula pretende que a condução da mesma seja organizada, com transições rápidas entre cada exercício, referindo os aspetos fundamentais. Segundo Bento (2003, pp. 102-104),

“antes de entrar na aula, o professor tem já um plano da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentadas. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento da matéria, sobre os pontos fulcrais da 30 aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal das ideias e procedimentos metodológicos.”

Na construção de um plano de aula é fundamental definir os objetivos de aprendizagem que pretendemos que os nossos alunos consigam alcançar e depois escolher e organizar as situações de aprendizagem. De acordo com Bento (2003), o docente deve ter em consideração alguns fatores como: as matérias introduzidas, exercitadas e consolidadas na aula; a organização das tarefas; a sequência lógica da sua abordagem; a duração e o propósito.

O plano de aula que utilizei durante a PES, continha um cabeçalho onde era descrito: o local da aula, a modalidade a ser lecionada, o número de alunas, o ano da turma, o material utilizado, a hora/data da aula, o número da aula e a sessão da UD, a duração e ainda os conteúdos a serem lecionados. Referia, também, o big picture goal da aula ao nível do domínio motor,

cognitivo e sócio afetivo. Posteriormente, o plano estava dividido em três partes: a parte inicial, a parte fundamental e a parte final.

Na parte inicial (10% a 25% do tempo da aula) é habitual o professor efetuar a chamada dos alunos e transmitir à turma o objetivo da aula e as tarefas a realizar, fazendo sempre a ligação com as aulas anteriores ou posteriores. De acordo com Quina (2009, p. 81), a parte inicial *“Visa dois objetivos: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo.”* Desta forma, no início de cada aula, realizava a chamada e tinha a preocupação de explicar, de forma clara e breve, o tema da mesma, quais os objetivos a serem alcançados, qual a organização e quais as atividades a serem executadas. Este momento da aula tem como objetivo motivar e informar os alunos sobre os objetivos e os exercícios da aula.

Na parte fundamental (50% a 70% do tempo de aula), segundo Quina (2009, p. 81), *“(...) por norma, são ensinadas as matérias novas, são exercitadas, consolidadas e aperfeiçoadas as matérias já conhecidas e que são trabalhadas as capacidades motoras coordenativas e condicionais.”* O plano de aula, referente à parte fundamental, continha a descrição das atividades da aula e a organização do professor e do aluno. Nas minhas aulas existiram situações de exercício critério e situações jogadas.

A parte final (10% a 15% do tempo da aula), de acordo com Quina (2009, p. 82) *“Visa fundamentalmente o retorno do organismo às condições iniciais, às condições de pré-exercício. Por isso, as atividades integrantes desta última parte da aula devem ser pouco intensas.”* Nas minhas aulas, esta parte final era destinada à arrumação do material, com o auxílio dos alunos e posteriormente era criado um momento de diálogo com a turma, para refletirmos sobre o desempenho das mesmas durante a aula, fazendo sempre uma ligação com a próxima sessão.

Na elaboração dos planos de aula, realizados ao longo da PES, inicialmente, senti dificuldades na definição dos objetivos de aprendizagem e na seleção dos exercícios, pois estes tinham de dar resposta aos objetivos e ao mesmo tempo estarem adaptados ao nível da turma. A OC teve um papel fundamental neste processo, pois durante as reuniões refletíamos sobre as nossas escolhas e compreendíamos o que poderia ser melhorado. Ao longo do ano letivo, fui evoluindo e esta dificuldade deixou de existir.

4.1.3 Realização

Após analisarmos que o planeamento é essencial para as aulas de EF, é necessário refletir sobre a fase de realização, pois o professor transpõe o plano teórico para a prática.

Segundo Bento (1987, p. 15), o planeamento é “(...) *criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade.*”

Durante a PES, no processo de realização tive em consideração as quatro dimensões, ou seja, a instrução, a gestão, o clima e a disciplina (Siedentop, 1998).

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica na turma residentes do 12.º ano

4.1.3.1.1 Instrução

A instrução é considerada essencial na construção do processo de aprendizagem. É importante que a transmissão da mesma seja eficaz (Rosado & Mesquita, 2011).

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

No início do ano letivo, estive bastante preocupada com a primeira abordagem com a turma, senti-me nervosa, como refere o seguinte excerto:

Em relação à minha atitude durante a aula posso referir que me senti nervosa antes de começar porque era a primeira vez que ia perceber o que é ser, verdadeiramente, uma professora. (Reflexão de aula, UD Voleibol, 20 de setembro de 2022).

Durante a PES, transmiti a informação às minhas alunas de forma clara e objetiva. Quando me apercebia que alguma situação não estava a decorrer da maneira desejável, arranjava estratégias para colmatar o problema detetado, como refere o seguinte excerto:

As alunas param antes do meu sinal sonoro e é uma situação que ando a tentar combater há algumas aulas. Quando refiro que, se estas pararem antes do tempo irão realizar a terceira série, normalmente começam a respeitar o tempo de execução de cada exercício. Até ao momento, é a estratégia que tenho adotado durante as aulas. (Reflexão de aula, UD Badminton, 10 de março de 2023).

Preocupe-me em demonstrar e explicar os exercícios, de forma a que as alunas compreendessem melhor qual o objetivo dos exercícios, como refere o seguinte excerto:

(...) demonstrei e expliquei o que pretendia em cada exercício. (Reflexão de aula, UD de atletismo, 24 de janeiro 2023).

Nas aulas, tive o cuidado de transmitir as palavras-chave e feedbacks mais adequados a cada exercício e situação, como refere o seguinte excerto:

Tive o cuidado de transmitir, constantemente, feedbacks para que estas conseguissem corrigir os erros que iam executando, pois estes ainda eram alguns. (Reflexão de aula, UD de atletismo, 28 de abril 2022).

Durante as aulas, fiz adaptações, apropriando o planeado à situação para atingir o objetivo que pretendia, de forma a que as aulas fossem bem-sucedidas, como refere o seguinte excerto:

Na estação três, acabei por modificar o exercício em relação à planificação, pois as alunas não se sentiram confortáveis com o facto de terem que saltar para os espaldares. Desta forma, alterei e coloquei colchões. Estas tinham que terminar com ambos os membros inferiores em cima deles. (Reflexão de aula, UD de atletismo, 28 de março 2023).

Relativamente a esta dimensão, posso afirmar que, ao longo da PES, evoluí muito. Procurei ouvir, sempre, as opiniões referidas pelo meu NPES, tentando ultrapassar as minhas dificuldades.

4.1.3.1.2 Gestão

É fundamental que o professor consiga ter uma boa gestão da sua intervenção pedagógica, proporcionando aos seus alunos uma melhoria na qualidade de gestão do tempo, dos materiais, dos espaços e das transições durante as suas aulas.

As decisões tomadas pelo professor são fundamentais para que a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos seja eficaz. (Mesquita & Rosado, 2011). É importante que o docente desenvolva habilidades de gestão, pois estas são imprescindíveis para a eficiência do professor (Rink, 1993).

Durante a PES, não demonstrei muitas dificuldades nesta dimensão. Enquanto EE, fui sempre assídua e pontual. Antes de iniciar a aula, realizava a gestão do material e do espaço que iria ser utilizado na mesma, montando os exercícios. Tive como objetivo criar regras dentro da sala de aula e, ainda, rotinas. As discentes tinham conhecimento que iniciava a instrução quando estas estavam à minha frente e em silêncio e que na parte final da aula, era necessário colaborar na arrumação do material.

Procurei sempre cumprir com o tempo útil da aula e, também, com o que estava planeado, mas nem sempre foi possível. Inicialmente, acontecia não conseguir lecionar todos os exercícios que tinha planeado, como refere o seguinte excerto:

Não consegui fazer o exercício quatro por falta de tempo (...). (Reflexão de aula, UD de voleibol, 14 de outubro 2022).

Nos primeiros meses do ano letivo, planeava, por vezes, aulas demasiado extensas e ambiciosas, mas ao longo do tempo fui alterando, dando prioridade à qualidade de aprendizagem dos alunos.

A gestão eficaz de uma aula permite que o aluno tenha um maior envolvimento no processo de ensino e aprendizagem (Aranha, 2004).

4.1.3.1.3 Clima

O clima é caracterizado pelas interações pessoais em ambiente de sala de aula. É importante criar e estabelecer um clima de aula positivo e favorável para o processo de aprendizagem dos alunos, onde estes se sintam bem, motivados e incentivados para o seu desenvolvimento. Segundo Siedentop (1998), quando existe uma boa organização e estratégias de ensino adequadas, permite a criação de um clima favorável à aprendizagem.

A existência de um bom clima de aula, contribui para a satisfação pessoal, para o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor e ainda para a maturação emocional dos discentes (Marques, 2004).

Durante o ano letivo estive muito atenta a esta dimensão. Proporcionei um ambiente de aula positivo, dando espaço às alunas para errar, refletir e aprender. É importante mostrar interesse pelos alunos, perguntar como está a decorrer o dia e se estes estão bem. Quando os alunos se sentem envolvidos e integrados na aula, permitem um ambiente mais propício ao desenvolvimento de todos.

A relação com a minha turma foi evoluindo ao longo do ano. Inicialmente tive de manter uma postura mais rigorosa, para que estas compreendessem que tinham de estar empenhadas e envolvidas na aula. Posteriormente, as alunas foram alterando o comportamento e a confiança foi sendo conquistada por ambos os lados.

Ao longo do ano letivo, fui construindo uma relação forte e acima de tudo uma relação de respeito entre professora e alunas.

4.1.3.1.4 Disciplina

A dimensão da disciplina pretende reduzir os fatores perturbadores da aula, permitindo a harmonia no decorrer da mesma e está relacionada com a dimensão do clima e gestão.

De acordo com Siedentop (1989), os comportamentos inapropriados podem ser divididos em dois grupos. Os comportamentos fora da tarefa, sendo pouco perturbadores no decorrer das atividades. E, ainda, os comportamentos desviantes, que perturbam, gravemente, as atividades da turma.

Durante a PES, posso afirmar que comportamentos desviantes foram muito reduzidos ou mesmo nenhuns. Os comportamentos fora da tarefa foram os mais registados durante o ano letivo. A maior dificuldade, relacionada com a disciplina, foi motivar as alunas para o gosto da prática de EF. Foram vários os momentos de diálogo, para que a turma alterasse o comportamento, como refere o seguinte excerto:

No final da aula, falei um pouco com a turma, pois apercebi-me que há alunas que ainda não demonstram grande interesse pela disciplina. (Reflexão de aula, UD de voleibol, 4 de outubro de 2022)

Ao longo do ano letivo, as atitudes das alunas sofreram alterações, deixando-me satisfeita, como refere o seguinte excerto:

A turma esteve focada na tarefa da aula e gostei bastante de ver o empenho das alunas. (Reflexão de aula, UD de Ginástica acrobática/dança, 16 de maio).

Como referi anteriormente, apesar da indisciplina ter sido escassa nas minhas aulas, estive atenta a comportamentos que pudessem não ir ao encontro dos valores que preconizava.

4.1.3.2 Dimensões da intervenção pedagógica nas turmas de outros ciclos de ensino

O Regulamento da PES da UMAIA, convida a lecionar, pelo menos, uma UD ao 2.º ou 3.º ciclo e ainda experienciar o 1.º ciclo.

Desta forma, o NPES ficou responsável por três turmas do 6.º ano e cada EE ficou encarregue de uma turma. Esta experiência foi muito enriquecedora, pois deparamo-nos com uma realidade completamente diferente da que estávamos habituados com o ensino secundário. Na elaboração do planeamento da UD, ao analisar os conteúdos programáticos, apercebi-me que eram extensos para o número de aulas que iria lecionar. Não tive conhecimento prévio das características da turma, mas para cumprir todos os conteúdos definidos, os alunos teriam de se encontrar no nível elementar ou avançado.

Na primeira aula realizei a avaliação diagnóstico e a turma mostrou diversas lacunas, encontrando-se no nível de introdução, como refere o seguinte excerto:

Esta encontra-se no nível de introdução, durante as aulas a turma irá realizar diversos exercícios analíticos, pois estes não têm noções básicas dos gestos técnicos da modalidade.

(Reflexão de aula, UD de basquetebol, 31 de outubro de 2022).

Inicialmente, utilizei situações de exercícios mais analíticos, para que a turma conseguisse evoluir a nível técnico. A partir da sétima aula, pretendia introduzir o jogo três contra três, mas devido às más condições do piso, por motivos meteorológicos, não foi possível. Assim, devido à escassez do tempo para a assimilação e consolidação do jogo três contra três, este não foi contemplado na avaliação sumativa. Embora, o tivesse introduzido na oitava aula. A turma demonstrou que era necessário ter uma UD maior para conseguir alcançar esse objetivo, como refere o seguinte excerto:

Estes necessitavam de mais aulas para compreender o jogo. (Reflexão de aula, UD de basquetebol, 19 de dezembro de 2022).

A instrução foi muito clara e direta, recorrendo sempre com a demonstração, como refere o seguinte excerto:

Mais uma vez, pedi um voluntário para me ajudar na demonstração (...). (Reflexão de aula, UD de basquetebol, 7 de novembro de 2022).

O estímulo visual permite que os alunos compreendam, com maior facilidade, qual o objetivo do exercício (Barreiros, 2016). O nível de atenção nestas idades é reduzido e a explicação dos exercícios deve ser rápida, para que os alunos não comecem a dispersar e consecutivamente, iniciar com comportamentos indisciplinados. Segundo Barreiros (2016), é essencial que a instrução seja assertiva, clara e que corra num curto período.

A disciplina da turma foi a dimensão onde senti maior dificuldade. A turma era agitada e tinha um conjunto de alunos indisciplinados, como podemos verificar no seguinte excerto:

(...) a turma esteve bastante agitada. O comportamento deles tem sido um desafio (...). (Reflexão de aula, UD de basquetebol, 19 de dezembro de 2022).

Para ajudar a combater esta indisciplina foi necessário criar um bom clima de aula, para que os alunos compreendessem que era importante terem boas atitudes para com o professor, mas, também, para com os colegas. Foi necessário alertar a turma, para respeitar os limites de cada um e quando necessário, saber pedir desculpa e assumir os erros.

Esta experiência foi fundamental enquanto EE, pois compreendi, ainda mais, que o papel do professor não é só educar.

De acordo com Esteve (1995, p. 100),

“No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social (...)”.

Relativamente à experiência do 1.º ciclo, posso referir que gostei mais do que o expectável, como refere o seguinte excerto:

Foi a primeira vez que tive em contacto com esta faixa etária e confesso que não pensei que iria gostar tanto. (Reflexão de aula, primeiro ciclo, 27 de abril de 2023).

Os alunos mostraram um envolvimento muito positivo durante as aulas, revelando interesse em conseguir ultrapassar as dificuldades sentidas. Comparativamente com os outros ciclos de ensino, compreendemos que são alunos mais destemidos, afetivos e com uma necessidade muito grande de validação, como podemos verificar no seguinte excerto:

A forma de estar dos alunos é muito diferente. Estes gostam de interagir com o professor, de colocar dúvidas e mostrar que conseguem fazer/ter sucesso na atividade que estão a realizar. (Reflexão de aula, primeiro ciclo, 27 de abril de 2023).

A instrução continuava a ser clara e objetiva, mas comparativamente com os outros ciclos de ensino, a linguagem tinha de ser simples, facilitando a compreensão por parte dos alunos, como refere o seguinte excerto:

A linguagem durante as aulas também é muito diferente. Esta deve ser sempre clara e objetiva, mas nestas faixas etárias temos de utilizar uma linguagem acessível aos discentes. (Reflexão de aula, primeiro ciclo, 27 de abril de 2023).

Enquanto EE foi importante experienciar vários ciclos de ensino, pois são realidades muito diferentes. Através desta experiência interagi com faixas etárias distintas, permitindo-me evoluir enquanto futura docente.

4.1.4 Avaliação

A avaliação é uma dimensão fundamental e de elevada responsabilidade, pois é através desta que o professor entende se os alunos alcançaram os objetivos propostos. Segundo Arends (1995, p. 228), *“a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas... importantes para a vida do aluno.”* A avaliação é um conjunto de processos que pretende regular as aprendizagens, integrando a verificação da sua conceção (Roldão, 2008). O professor deve determinar os objetivos de aprendizagem, de maneira clara e transmitir aos alunos. Seguidamente, deve referir os objetivos que estes devem atingir para ter sucesso (Tenbrink, 2011). Desta forma, é fundamental que o professor defina os critérios a serem avaliados e os respetivos domínios. De acordo com Tannehill et al. (2015), o processo de ensino e aprendizagem deve repercutir o ajustamento entre os resultados da aprendizagem, as avaliações, que mostram se os alunos atingiram os resultados e as estratégias de ensino utilizadas para orientar os alunos para o sucesso.

Segundo Gonçalves et al. (2010), a disciplina de EF é avaliada em três domínios: o domínio motor (concretização das tarefas motoras), o domínio sócio afetivo (atitudes e valores) e o cognitivo (aquisição, compreensão e aplicação dos conhecimentos). De acordo com Aranha (2004), a avaliação é um processo contínuo que se divide em três modalidades: a avaliação diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstico tem como objetivo determinar, numa fase inicial, o nível geral de aptidão motora dos alunos, para que o processo de aprendizagem seja ajustado às suas capacidades. Como referiu Quino (2009, p. 118), a avaliação diagnóstico serve *“(...) para determinar o nível inicial dos alunos relativamente a determinados parâmetros dos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo. Esta é a principal finalidade do primeiro momento do processo de avaliação.”* Desta forma, no início de cada modalidade realizava a avaliação diagnóstico, pois permitia-me identificar o nível da turma e assim, executar um planeamento de acordo com a etapa de aprendizagem em que a turma se encontrava, como refere o seguinte excerto:

De seguida, realizei a avaliação diagnóstico de Basquetebol. A turma no geral, não tem conhecimento sobre a modalidade e demonstrou bastantes dificuldades no jogo 3x3. Não realizam a organização ofensiva e defensiva, não executam o passe e corta, não criam linhas de passe, não ocupam os corredores, etc. Não foi necessário fazer a avaliação diagnóstico

durante muito tempo, pois percebi rapidamente que a turma se encontra no nível de introdução. (Reflexão de aula, UD de basquetebol, 6 de dezembro de 2022).

A avaliação formativa tem como objetivo analisar o desenvolvimento do aluno ao longo das aulas, verificando quais as dificuldades sentidas e quais as melhores estratégias para auxiliar o mesmo. De acordo com Gonçalves et al. (2016), a avaliação formativa deve ocorrer em todos os momentos da aula, com o intuito de regular o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa permite conferir os resultados iniciais com os finais, permitindo analisar o processo de ensino e aprendizagem, verificando o sucesso do mesmo (Aranha, 2004). Ao longo do ano letivo, as avaliações formativas permitiram-me observar o desenvolvimento dos alunos e as dificuldades sentidas pelos mesmos. No final de todas as aulas, efetuava um registo qualitativo, mas ao longo da PES estas dificuldades também foram registadas nas reflexões, como refere o seguinte excerto:

A maior dificuldade das discentes é colocar a bacia para a frente, por isso na próxima aula vou trabalhar mais esta fase do salto, para que compreendam qual o movimento que deve ser realizado. (Reflexão de aula, UD de atletismo, 14 de março de 2023).

Segundo Aranha (2004), a avaliação sumativa permite visualizar e confrontar os resultados iniciais com os finais, permitindo analisar todo o processo e concluir o grau de sucesso do mesmo. Na primeira avaliação sumativa que realizei, confesso que foi complexo, pois tinha consciência que era uma grande responsabilidade. A lista de verificação que utilizei tinha uma quantidade excessiva de parâmetros, o que não facilitou o processo, como refere o seguinte excerto:

Para mim, também foi uma aula diferente, pois foi a primeira vez que realizei uma avaliação sumativa. Na elaboração da grelha é preciso ter em atenção aos aspetos que quero que a turma realize durante o jogo, pois estes devem ser sucintos para que consiga observar com sucesso. (Reflexão de aula, UD de voleibol, 2 de dezembro de 2022).

Desta forma, compreendi que os critérios devem ser bem definidos e interiorizados pelo docente, permitindo que este foque a sua atenção nos alunos e não na grelha de avaliação.

Para além das avaliações práticas, também foram realizadas duas avaliações do domínio do conhecimento (20% da nota final), uma por semestre, como refere o seguinte excerto:

(...) iniciou a aula com as apresentações dos trabalhos sobre a Ética Desportiva. (Reflexão de aula, 20 de janeiro de 2023).

No dia 28 de abril, as alunas iniciaram a aula com a apresentação do trabalho do segundo semestre. (Reflexão de aula, UD atletismo, 28 de abril de 2023).

No final de cada modalidade as alunas realizaram a autoavaliação pela plataforma *Teams*. O professor deve dar aos alunos a oportunidade de expressarem a sua apreciação crítica acerca da sua classificação, permitindo a autorreflexão. Segundo Gonçalves et al. (2010, p. 126) “(...) o aluno moderno tem de ser capaz de aquilatar o seu valor, de dizer o que vale, o que merece.”

No início de uma aula, considerei benéfico as alunas realizarem uma autoavaliação, para que refletissem sobre o seu desempenho na aula anterior, como refere o seguinte excerto:

(...) iniciou a aula com a realização da autoavaliação. Após o comportamento da aula anterior, considerei que seria importante as alunas avaliarem-se, de forma a que tivessem uma maior consciência do seu desempenho durante as aulas. (Reflexão de aula, UD atletismo, 13 de janeiro de 2023).

Esta foi uma estratégia que adotei e na mesma aula, consegui observar uma melhoria no desempenho das alunas, como refere o seguinte excerto:

Penso que não foi coincidência, mas o desempenho da turma nesta aula, teve uma melhoria significativa comparativamente à aula anterior. (Reflexão de aula, UD atletismo, 13 de janeiro de 2023).

Na escola cooperante o momento de avaliação estava dividido em três áreas: área das atividades físicas (50%), área da aptidão física (30%) e área do conhecimento (20%). Para os alunos com atestado médico, estas percentagens são distintas. Na área do conhecimento têm uma percentagem de 50%, na área das atividades físicas de 30% e na área de aptidão física 20%. Os alunos de atestado médico, durante as aulas, são avaliados através de um portefólio. Neste, existe um conjunto de evidências (imagens, textos, pesquisas, reflexões, etc.) de aprendizagem, devidamente organizados, que tem como função documentar o percurso de aprendizagem ao longo de um período de tempo. Cumulativamente, realizaram um teste teórico em cada semestre, para complementar a avaliação.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

A escola é vista como um meio envolvente, responsável por educar, formar e preparar os alunos para a sociedade. Segundo Batista e Queirós (2013), a participação na escola e a relação com a comunidade educativa abrangem atividades não letivas e têm como função a inclusão do EE na comunidade escolar.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor exerce a sua atividade profissional, de forma integrada, no âmbito das diversas dimensões da escola como instituição educativa da comunidade onde se insere.

Durante a PES estivemos envolvidos em diversas atividades. É fundamental que o EE esteja envolvido com a escola e com toda a comunidade escolar, pois permite-lhe desenvolver a relação com os seus alunos, mas, principalmente, com aqueles que não tem contacto diário. Esta participação também permite uma maior aproximação com outros docentes e não docentes, contribuindo para a criação de um bom ambiente de trabalho.

Desta forma, neste ponto, apresento as atividades realizadas em contexto não letivo, os impactos da minha experiência e atuação, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional.

5.1 Atividades realizadas

Os papéis desempenhados, pelo EE, ao longo das atividades da comunidade escolar, são essenciais para a sua formação profissional. Esta participação permite que os EE tenham a oportunidade de compreender todo o processo que o planeamento de uma atividade necessita. A participação na escola e a relação com a comunidade é uma forma de integrar o EE, promovendo a socialização profissional e institucional. Como referiu Silva (2009), a atividade do professor não pode limitar-se à relação que este estabelece durante as aulas, mas sim expandi-la para toda a comunidade escolar.

Ao longo do ano letivo, estive presente em todas as reuniões de conselho de turma, referentes à minha turma e às dos meus colegas. Inicialmente, a minha participação não era muito ativa, pois sentia-me pouco segura das minhas opiniões. Contudo, ao longo da PES senti-me cada vez mais confiante para expressar a minha opinião acerca de determinados assuntos. A participação nestas reuniões foi de extrema importância para a compreensão do trabalho realizado nas mesmas.

Durante a PES, também compreendi o papel do Diretor de Turma (DT), seja a nível administrativo como de gestão de relações humanas. O facto de a minha OC ser DT da minha turma, fez com que este processo fosse mais enriquecedor, pois podíamos observar, de perto, todas as tarefas a cumprir. O papel do DT é rigoroso porque o professor necessita de estar, constantemente, empenhado na turma para que cada situação seja resolvida de forma atempada e adequada. Este fica encarregue de estabelecer a relação entre os encarregados de educação, alunos e professores, para que todos consigam expressar as suas opiniões sem receios. Desta forma, o DT transforma-se num “tutor” para os seus alunos porque, ao longo do ano, deve ter uma intervenção regular em relação ao seu comportamento e aproveitamento. Quando os encarregados de educação necessitam de resolver algum assunto sobre o seu educando, estes devem comunicar com a DT, mesmo que a situação tenha de ser resolvida em órgãos superiores. A relação com os encarregados de educação, por vezes, pode ser um desafio, pois, como os nossos alunos, estes têm características distintas e cabe ao DT saber gerir as diferenças de cada um. Para além disso, no início do ano letivo, o DT deve preparar e coordenar uma reunião com todos os encarregados de educação, com o intuito de os conhecer, de transmitir um conjunto de informações referentes ao bom funcionamento do ano letivo e, ainda, falar sobre as características da turma e o que ambicionam para a mesma. No final dos semestres, o DT coordena as reuniões de avaliação, onde são debatidos todos os assuntos referentes à turma. Todo este processo, transmitiu-me conhecimentos importantes para conseguir, no futuro, desempenhar a função de DT, de uma maneira serena e madura.

Em relação às reuniões com a nossa OC, estas estavam sempre marcadas à segunda-feira e quinta-feira de manhã. Durante as reuniões existiam diversos tópicos a debater, como por exemplo, refletir sobre a nossa atuação durante as aulas e desta forma, ajustar as estratégias de ensino aplicadas. Partilhamos ideias/situações observadas, que contribuíram para a evolução de todos. Enquanto EE, este processo foi fundamental porque fomos confrontados com determinadas situações, que exigiram a nossa análise e reflexão. Através da reflexão compreendemos o que deveria ser alterado, para que os erros cometidos anteriormente não fossem repetidos. Nas reuniões podíamos expressar as nossas dúvidas e aprender com os conselhos da nossa OC e com as opiniões dos nossos colegas. Ao longo de todas as reuniões existiu uma grande aprendizagem, contribuindo para a construção da nossa identidade profissional.

Relativamente ao Desporto Escolar (DE), o NPES esteve inserido no projeto criado pela nossa OC, designado por BeActive. Este projeto foi muito inclusivo, pois toda a comunidade

escolar, ou seja, docentes, discentes e pessoal não docente podiam participar. Fiquei responsável pelo grupo do pessoal não docente e foi uma experiência gratificante. Permitiu-me criar laços mais fortes com outros intervenientes da comunidade escolar, percebendo o quanto pude contribuir para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. O horário estipulado para esta atividade foi todas as sextas-feiras das 8h até às 8h50. Normalmente, participavam três pessoas e o trabalho realizado dependia das necessidades e características de cada interveniente. Ao longo do ano foram trabalhadas várias capacidades físicas condicionais (força, a resistência) e coordenativas (equilíbrio, ritmo e coordenação). Considero um projeto excelente e que devia ser aplicado em diversas escolas. É uma forma muito perspicaz de colocar a comunidade escolar num caminho mais assertivo em relação à prática de exercício físico.

Para além do que foi referido anteriormente, ao longo do ano ainda estivemos presentes em várias atividades. No 1.º semestre, realizamos o Dia Europeu do Desporto na Escola, o Dia de São Martinho e o Corta-Mato escolar. No 2.º semestre, realizamos o Dia do Patrono, o Mega Sprinter, comemoração da Expo, Dia D, Seminário e a Taça do Desporto Escolar.

5.1.2 Atividades Realizadas no 1.º Semestre

No dia 30 de setembro celebramos o Dia Europeu do Desporto na Escola com a realização de uma caminhada dirigida à totalidade da comunidade escolar. Esta atividade tinha como objetivo promover a atividade física e a saúde, mas também pretendia o desenvolvimento de competências sociais e de inclusão entre alunos, professores, pessoal não docente e Encarregados de Educação. Pretendia, ainda, ajudar a Liga Portuguesa Contra o Cancro, sugerindo colocar um donativo nas caixas próprias para esse fim. A atividade foi dividida em dois momentos diferentes, o primeiro turno foi das 8.50h às 10.40h e o segundo turno foi das 11.40h às 13.35h. A distinção entre os turnos foi definida em função dos horários de cada turma. No primeiro turno, participaram 29 turmas e fiquei responsável, juntamente com uma professora, por uma turma do 12.º ano. A meu ver, o ritmo da caminhada foi lento, mas a quantidade de alunos também era elevada.

No segundo turno, participaram 24 turmas e fiquei responsável, juntamente com um professor, por uma turma do 9.º ano. O facto de existirem menos quatro turmas do que no turno anterior, proporcionou uma organização melhor.

O ritmo da Caminhada foi mais acelerado, promovendo mais a atividade física, como referi na respetiva reflexão:

(...) a Caminhada foi uma atividade enriquecedora e na minha opinião, conseguiu cumprir com todos os objetivos definidos. Gostei de participar nesta atividade porque conheci novos colegas e tive a oportunidade de conhecer outros alunos de faixas etárias diferentes. Toda a logística necessária para a sua organização foi uma aprendizagem importante como professora estagiária. Este género de atividades são uma mais valia para os participantes, principalmente realizada no início do ano letivo pois permite criar laços entre os elementos da comunidade educativa. (Reflexão da atividade do “Dia Europeu do Desporto na Escola”, 30 de setembro de 2022).

No dia 17 de novembro a escola cooperante comemorou o Dia de São Martinho com um Magusto entre pessoal docente e não docente. Todo o NPES da UMAIA fez questão de participar, pois consideramos um momento de convívio importante. A atividade decorreu da melhor maneira e teve uma grande adesão, isto é, os participantes estiveram envolvidos tanto na organização como nos momentos de convívio, como referi na reflexão da atividade:

O ambiente esteve muito agradável e o espírito de partilha foi bastante notório. Gostei muito de observar a boa relação que existe entre o diretor, os professores mais antigos da escola, os contratados, os estagiários e funcionários. Estivemos todos juntos com apenas um propósito, o convívio salutar entre pessoas que passam a maior parte do dia no seu local de trabalho. (Reflexão do Magusto, 17 de novembro de 2022).

No dia 22 de dezembro realizou-se o Corta-Mato escolar. Foi necessário dividir tarefas para que a atividade fosse bem-sucedida. Todos os professores comunicaram às suas turmas e inscreveram os alunos que tinham interesse em participar. Foi essencial compreender quais os alunos que poderiam ser voluntários para apoiar a mesma. Comecei por ajudar na delimitação do percurso e foi interessante perceber como esta foi efetuada, tendo em conta vários fatores que devemos ter em atenção. Durante o decorrer da atividade fiquei responsável, juntamente com os meus colegas e alguns voluntários, pela distribuição dos colares.

Na escola cooperante, cada colar correspondia a uma volta e penso que foi uma ideia bastante criativa, pois auxiliou os professores a controlar o cumprimento das voltas exigidas, como referi na reflexão da atividade:

Na minha opinião, foi uma mais valia o núcleo de estágio estar a par de toda a logística da atividade, pois se, no próximo ano, ficarmos colocados numa escola, vamos estar muito mais à vontade para ajudar e quem sabe para transmitir ideias novas e criativas. (Reflexão do corta-mato, 22 de dezembro de 2022).

5.1.3 Atividades Realizadas no 2.º Semestre

No dia 10 de fevereiro a escola cooperante celebrou o Dia do Patrono. Os alunos não tiveram aulas durante o período da manhã e realizaram diversas atividades. Eu e um dos meus colegas da PES, ficamos responsáveis por ajudar na organização do torneio de voleibol dois contra dois. O Ensino Secundário iniciou o torneio às 8h45 e o Ensino Básico às 11h30. Para organizar uma atividade desta dimensão é necessário pensar com antecedência. Devemos conhecer o número de alunos interessados em se inscrever para o torneio e, de seguida, ponderar as funções que devem estar presentes (árbitros, secretários, etc.). Paralelamente a estas atividades, foi realizada uma outra, no campo de jogos, denominada por “A Bicicleta vai à escola”. A meu ver, foi uma atividade interessante, dotando os alunos com uma maior destreza na utilização da mesma. Não consegui estar presente no decorrer da mesma, mas penso que foi enriquecedora para os discentes. A prática de utilização correta da bicicleta é fundamental, pois é uma forma de locomoção sustentável e cada vez mais utilizada. No final da manhã, o grupo da área disciplinar de EF realizou um almoço partilhado:

No final, todos os professores do grupo de educação física tiveram um almoço partilhado.

Este género de momentos, permite uma maior integração do núcleo de estágio com a comunidade escolar, permitindo uma maior relação com a mesma. Foi um momento muito agradável. (Reflexão dia do patrono, 10 de fevereiro de 2023).

No dia 17 de março, pelas 14h30, realizou-se o Mega Sprinter. As provas que os discentes podiam selecionar eram: velocidade (40m), salto em comprimento, lançamento do peso e quilómetro. Cada aluno podia participar em duas provas, com exceção dos alunos que realizassem a prova do quilómetro. Fiquei responsável por duas provas: o salto em comprimento do (género masculino) e a corrida de velocidade. No salto em comprimento, fiquei responsável

por registrar a distância realizada pela categoria dos infantis (2010-2011), dos iniciados (2008-2009) e dos juvenis (2005-2007). Cada participante tinha a oportunidade de executar três saltos e só era considerado o salto onde obtivessem o melhor resultado. Na corrida de velocidade fiquei responsável por registrar os tempos e de os transmitir. A meu ver, foi uma atividade muito interessante e enriquecedora. Mais uma vez, consegui compreender que para organizar uma atividade deste gênero, é necessário ter em conta vários parâmetros. É ainda muito importante ter a colaboração de todos os professores da área disciplinar para que a atividade seja dinâmica e que decorra de forma organizada, como referi na reflexão da atividade:

Penso que esta atividade correu muito bem. Colaborei e ajudei em tudo o que podia, de forma a conseguir tirar o melhor proveito da atividade e também de ajudar todos os professores *de EF que estavam presentes*. (Reflexão mega sprinter, 17 de março de 2023).

No dia 21 de abril, realizou-se a atividade Expo, da escola cooperante. Durante a manhã, foram efetuadas duas atividades. Num dos ginásios, algumas turmas tiveram a possibilidade de experimentar uma atividade relacionada com o CrossFIT. Um dos EE, alguns professores de EF e eu, ficamos responsáveis pela dinamização da mesma. O meu papel foi orientar os alunos e registrar os resultados dos mesmos, como referi na reflexão:

Relativamente à atividade do CrossFit, gostei muito de ter a oportunidade de estar presente na mesma. A meu ver, é fundamental implementar estas atividades na escola, para que os alunos tenham um maior conhecimento sobre o que podem fazer, para manterem um estilo de vida ativo. As escolas desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças e dos jovens, e isso vai além da simples transmissão de conhecimentos. É crucial que as escolas ofereçam atividades relacionadas com a saúde e com o bem-estar para os seus alunos, pois pode ter um impacto significativo nas suas vidas. (Reflexão mega sprinter, 17 de março de 2023).

No outro ginásio, decorreu a taça do desporto escolar com as seguintes modalidades: ginástica, badminton, voleibol e futsal. Os restantes professores de EF estiveram a ajudar na organização da mesma.

No dia 19 de maio realizou-se a atividade do “Dia D”. Esta foi organizada pelo NPES e iniciou no auditório, onde tivemos a comparência de uma das nossas professoras universitárias. A sua presença teve como função sensibilizar a comunidade educativa para as pessoas com necessidades especiais. Ficamos, desde logo, agradecidos pela colaboração da docente, pois

para a atividade ter um maior impacto na comunidade escolar, foi importante convidar uma pessoa que tem contacto com a Atividade Física Adaptada. A sessão de sensibilização prolongou-se mais do que o esperado, o que fez com que a gestão de tempo das atividades tivesse que ser ajustada. As atividades realizadas foram o voleibol sentado, o Boccia e um percurso predefinido para invisuais. A seleção destas atividades teve em conta dois aspetos. O primeiro, está relacionado com as aulas de Atividade Física Adaptada que frequentamos na UMAIA, pois realizamos atividades semelhantes nas aulas e ficamos motivados para as mesmas. O segundo aspeto a ter em consideração, foi a disponibilidade de espaço e o que poderia ou não ser executado no mesmo. A atividade correu muito bem, o único aspeto que poderia ser alterado é em relação ao tempo de exercitação de cada atividade. Como referi na reflexão da atividade:

A meu ver, a atividade correu bem. A alteração que efetuava era em relação ao tempo de exercitação dos discentes nas atividades. Gostaria que tivessem tido mais tempo em contacto com *as mesmas*. (Reflexão Dia D, 19 de maio de 2023).

No final da atividade, foi solicitado aos alunos que enviassem uma pequena reflexão sobre a mesma e o feedback foi muito positivo, como se pode constatar através destes excertos: *“(...) uma aula bastante esclarecedora. O tópico abordado é mais que excelente, pois nós humanos tendemos a separar, e de certa forma, lamentar pelos incapacitados em vez de os incluirmos no nosso grupo.”* e ainda *“(...) foi extremamente vantajosa e produtiva. Para além de ter aprendido como funciona o desporto para pessoas com necessidades especiais, tive ainda a oportunidade de me pôr no lugar de alguém nessa situação e perceber o modo como “vê o mundo” e como pratica diversos desportos, nomeadamente voleibol sentado e Boccia. Foi uma experiência muitíssimo interessante e que, sem dúvida, irá ficar na minha memória pelo desafio que se revelou, dado que, afinal, o desporto adaptado não é algo assim tão simples como imaginava”*.

No dia 24 de maio o NPES realizou um seminário dirigido aos professores da área disciplinar de EF. O tema foi o “Bem-estar e satisfação com o trabalho em professores/as de Educação Física”. Foi a primeira vez que o NPES esteve em contacto com todo o processo inserido num projeto de intervenção e foi muito desafiante. Durante a apresentação foram referidos vários pontos como: a fundamentação/justificação do projeto, o enquadramento teórico, os participantes, a apresentação e discussão dos resultados, conclusões e por fim, um debate. O momento de debate foi essencial para compreender que o nosso estudo tem algumas limitações, pois as perguntas realizadas não estão diretamente ligadas com o descontentamento

atual da classe docente, e, ainda, para que os professores transmitissem a sua perspetiva. Na opinião dos docentes da área disciplinar, o tema do projeto foi interessante e cativante, pois é muito atual. O seminário foi uma aprendizagem enriquecedora, pois não tínhamos estado em contacto com a parte de investigação-científica como estivemos durante a PES. O processo foi desafiador, mas através da ajuda da investigadora responsável conseguimos ter bons resultados. Crescemos e evoluímos, pois foram muitas horas de trabalho para que o projeto de intervenção fosse bem-sucedido.

A última atividade realizada na PES foi a fase nacional da Taça do Desporto Escolar, que se concretizou nos dias dois e três de junho em Pombal. A Taça do Desporto Escolar é uma competição combinada de quatro modalidades (voleibol, badminton, futebol e ginástica). As equipas são as mesmas dos torneios interturmas e interescolares. Este projeto tem como objetivo promover a prática da atividade física e desportiva, valorizando o sentimento de pertença dos discentes à turma e amigos sob o lema “ganha a turma, ganha a escola”. Acompanhei os alunos do 7.º ano da escola cooperante, juntamente com a minha OC e mais duas docentes. Foi uma experiência muito agradável porque me permitiu estar em contacto com alunos do 3.º ciclo e observar diferenças notórias comparativamente com os do 2.º ciclo. Foi uma atividade muito diferente de todas as que já tinha realizado e consegui aprender muito.

Fiquei responsável pela equipa de voleibol e tinha como função orientar os alunos durante o jogo e organizá-los no campo. Fiquei, ainda, responsável por compreender quando é que a equipa jogava e direcioná-los para o campo correto.

Ao longo de todo o ano letivo, o NPES esteve sempre envolvido nas atividades realizadas na escola cooperante. Estas atividades prepararam-nos para o futuro, pois temos uma maior consciência do que é necessário ter em consideração para realizar uma atividade para a comunidade escolar ou uma atividade mais específica. Como referiu Alarcão e Roldão (2008), a execução das diversas atividades é o resultado de um ano trabalhoso, exigente e singular.

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

O ano de PES é importante para todos os EE e é um ano marcante nas suas vidas. Tal como referiu Alarcão e Tavares (2003), a prática é um espaço favorecido de integração de competências, sendo este um momento marcante no processo de aprender a ensinar. Segundo Freire (2001), é importante que um professor esteja envolvido num contexto real de

aprendizagem, para que a tomada de decisão do mesmo em relação à pedagogia, o torne mais apto para tomar as mesmas numa situação real de ensino.

O professor não é só responsável por ensinar dentro da sala de aula. Ele é a alma do estabelecimento de ensino e tem como objetivo formar cidadãos e desenvolver nos discentes a capacidade crítica da realidade, para que estes possam utilizar o que aprenderam na escola, na sua vida pessoal (Cury, 2003).

A escola assume, cada vez mais, um papel crucial na formação e educação do aluno. O professor contacta, durante um grande número de horas, com os seus alunos, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento dos mesmos.

Durante o ano letivo vivenciei várias experiências e todas foram importantes para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Através das atividades descritas anteriormente, apercebi-me, ainda mais, que o professor é responsável por transmitir conhecimentos, mas também competências e valores aos seus alunos, ajudando-os no seu percurso escolar e na sua vida pessoal. Durante a PES, para além de assumir o papel de professora, procurei estabelecer uma relação positiva com a comunidade escolar e com os meus alunos. A criação de um ambiente favorável e positivo durante as aulas era essencial para que o processo de ensino e aprendizagem decorresse da melhor forma. Para além do contacto nas aulas, estabelecia relações nos intervalos e nas atividades não letivas. Dando um exemplo, na atividade do CrossFit estive a falar com uma aluna da minha turma acerca do curso de Educação Física e Desporto, pois esta queria seguir o mesmo. Desta forma, expliquei-lhe como foi o meu percurso e como funcionava o curso na UMAIA.

A participação nas atividades permitiu-me compreender todo o processo de criação e organização de uma atividade e, ainda, a importância que o professor pode ter na comunidade educativa. Como referi anteriormente, a participação ativa permite uma interação e aproximação com os alunos, percebendo os problemas e dificuldades dos mesmos. O facto de o EE experienciar todo o processo presente na organização das atividades, dá-lhe a oportunidade de desenvolver capacidades e hábitos essenciais em muitas situações profissionais futuras (Bento, 2014).

Este ano foi repleto de diversos momentos de aprendizagem, onde procurei obter o máximo de conhecimento e vivências. Alguns exemplos desses momentos, foram as conversas formais e informais com a minha OC, com os meus dois colegas do NPES e com os restantes docentes e não docentes da escola cooperante.

5.3 Socialização profissional e institucional

De acordo com Amaral da Cunha (2014) e Lave e Wenger (1991) é através da prática, ou seja, no espaço real de ensino, que o EE conhece a realidade da profissão, integrando-se, aos poucos, na comunidade da escola onde está inserido. Através do contacto com a comunidade escolar, o EE inicia a construção da sua própria identidade, tendo em conta situações individuais, mas, também, sociais. Os relacionamentos informais com os diversos intervenientes da comunidade escolar têm um papel fulcral na socialização profissional e institucional (Batista & Queirós, 2013).

Segundo Marcelo (2010), o professor passa de um processo de transição de aluno para docente e pode ser compreendido por um período de crises, onde os professores devem manter um equilíbrio pessoal, mas também adquirir conhecimento profissional. É nesta fase que os docentes mostram algum receio ou até mesmo dúvidas. Estes sentimentos podem ser minimizados pelo acolhimento e socialização profissional e institucional entre a direção, pais, professores, alunos e o pessoal não docente (Huberman, 1995). Segundo Marcelo (2010, p. 30), a socialização “(...) é o processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização.” Os autores Cushion and Denstone (2011), também caracterizam o conceito de socialização como uma pessoa que é socializado por meio de conhecimentos e normas inseridos numa cultura profissional ao longo do tempo. Desta forma, a relação e a partilha de experiências entre o pessoal docente da área disciplinar de EF e não só, ajudaram-me a construir a minha identidade profissional e, ainda, a refletir e a atuar perante situações imprevistas em contexto de aula.

A PES, desempenha um papel crucial para que os EE se sintam integrados na escola e compreendam o funcionamento da mesma. Durante todo este processo de socialização profissional e institucional, existiram vários intervenientes como: a direção da escola, o grupo de EF, os professores de agrupamentos distintos, os discentes, a OC, a SV e o NPES. A escola cooperante tem um papel muito importante no crescimento do EE, pois este pode potenciar ou diminuir as suas capacidades, de acordo com a relação que estabelece com a mesma.

Durante todo o ano, estabelecemos uma relação de respeito com o Diretor Pedagógico. Este, desde o primeiro dia, mostrou cordialidade para com o NPES e integrou-nos muito bem na comunidade escolar. Tenho um enorme respeito pelo mesmo, pois sempre que necessário mostrou disponibilidade para nos ajudar e deu espaço para errarmos e aprendermos.

Relativamente aos professores de áreas disciplinares distintas, não tive contacto com muitos, somente com os que faziam parte dos conselhos de turma onde estávamos inseridos. O

facto de o grupo de EF ter uma sala de professores diferente dos restantes, faz com que o convívio com outros docentes seja menor. Apesar disso, os professores dos conselhos de turma mostraram sempre disponibilidade para nos ajudar naquilo que precisássemos e estabelecemos uma ótima relação, tendo sido um enorme prazer cruzar-me com eles. Partilharam as suas histórias enquanto EE e professores, o que foi muito agradável para percebermos que há muitas situações que são normais de acontecerem e que fazem todas parte do processo.

Quanto ao grupo de EF, não tenho nada de negativo a referir. É um grupo de professores que sempre nos colocou à vontade e que nos integrou muito bem. Mostraram interesse em partilhar as suas experiências, de forma a que refletíssemos sobre vários acontecimentos e conseguíssemos concluir sobre os mesmos. Partilharam situações menos positivas, de forma a alertar-nos, o que é uma mais valia enquanto EE e futuros professores. Aprendemos muito com o grupo de EF. Segundo Cuddy (2002), referem que a existência de uma interação contínua com os membros experientes aprofunda os conhecimentos dos EE sobre o papel e função do professor e ainda ajuda na integração dos mesmos na comunidade escolar.

As minhas turmas também tiveram um papel preponderante na socialização. O facto de ter estado em contacto com vários ciclos, deu para compreender que temos de nos adaptar de acordo com a turma que estamos a lecionar. A minha turma do 12.º ano era mais dependente, enquanto que os alunos do primeiro/segundo ciclo procuravam muita atenção e eram mais carinhosos. Os alunos têm formas diferentes de socializar e um professor tem de se adaptar à individualidade de cada um.

A PES não seria possível sem o apoio das nossas SV e OC, pois tiveram um papel fundamental durante todo o ano letivo. A nossa OC foi incansável e exigente connosco, mas só assim é que poderíamos evoluir. Queria o nosso sucesso e ajudou-nos ao máximo, para que conseguíssemos atingir o patamar de excelência, pois as nossas conquistas também eram as dela. Esteve sempre presente e disponível, quer nos momentos mais positivos quer nos menos positivos, fazendo-nos crescer como profissionais e seres humanos. Através da sua experiência, transmitiu os seus conhecimentos pedagógicos, permitindo-nos refletir sobre os mesmos e dar-nos espaço para criarmos a nossa identidade profissional. Transmitiu feedback constante sobre a nossa intervenção e sobre todos os documentos que íamos realizando. Segundo Cushion (2006), são os orientadores que integram o EE na comunidade, proporcionando o acesso a conhecimentos e habilidades de natureza técnica e, ainda, a oportunidade de participar nas atividades da escola.

A nossa SV, apesar de não estar diariamente em contacto connosco, também teve um papel crucial ao longo da PES. Após todas as reuniões e aulas supervisionadas, transmitiu o seu feedback, o que contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional. Esta referiu várias estratégias de ensino, para que a nossa atuação na prática fosse mais significativa. Era exigente e queria que conseguíssemos trabalhar em equipa, para atingirmos o nosso melhor e cumprirmos com tudo o que nos foi solicitado. Mostrou-se sempre disponível para esclarecer todas as nossas dúvidas, pois é um ano de muita aprendizagem. Segundo Pawlas e Olive (2007), o supervisor pedagógico deve assumir um papel de agente mediador. Este não apresenta só uma função específica, mas sim várias, isto é, tanto pode assumir o papel de diretor, professor, orientador e de coordenador. Desta forma, o supervisor assume esta quantidade de funções para que, de alguma maneira, consiga “disfarçar” o seu papel mais específico de supervisionamento, tendo como objetivo não intimidar os intervenientes do processo educativo.

Por fim, em relação ao meu NPES, estou muito satisfeita com todo o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano letivo. Sem os meus colegas, este percurso teria sido muito mais complicado. Ao longo da PES, motivamo-nos uns aos outros e dávamos força quando um elemento estava mais desanimado. O facto de termos trabalhado, anteriormente, como um grupo, também, facilitou o processo, pois já sabíamos o que podíamos esperar uns dos outros. Como refere Nóvoa (2009, p. 7),

“a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais.

Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”.

Dando por isso toda a legitimidade e apoio em construir um NPES coeso, responsável, com método de trabalho e criatividade.

5.4 A Componente ético-profissional

De acordo com o Decreto de Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, existem quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do docente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao

longo da vida. Na dimensão profissional, social e ética o professor deve promover aprendizagens curriculares, apoiando a sua prática profissional num saber singular da promoção e uso de saberes agregados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Na dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem, o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, incluindo, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor exerce a sua atividade, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade que esta se insere. E, por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o professor incorpora a sua formação com elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão apoiada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

A ética, segundo Rios (2011, p. 23) “(...) *apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem.*” Desta forma, a ética tem influência reflexiva na moral presente nas atitudes, hábitos e costumes sociais humanos. Assim, o que é idealizado como moral para um grupo, não significa que seja reconhecido como ético para outra pessoa, nomeadamente se as regras aprovadas como morais prejudicarem, de alguma maneira, o bem-estar social. O conceito de moral, segundo Vasquez (2017, p. 24), é “(...) *o conjunto de normas e regras adquiridas por hábitos. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem.*” A moral é concebida por uma comunidade, uma cultura, um grupo e uma sociedade, que tem como objetivo cumprir e controlar o comportamento social. Nesta medida, a moral dita condutas, mas a ética não é moldável aos hábitos ou costumes de um grupo. Esta questiona-os, permitindo a reflexão sobre e a respeito de.

A ética profissional está relacionada com o conceito de ética referido anteriormente, mas são áreas diferentes em teoria e ação. A ética profissional deve ser refletida e contextualizada “(...) no corpo de uma formação direcionada à praxis de uma profissão.” (Macedo & Caetano, 2020, p. 8). Segundo as mesmas autoras, a ética profissional relaciona-se com “(...) a integração com o outro na vinculação com o trabalho. A ética profissional divide e partilha, e se faz de forma solidária, não solitária.” (Macedo & Caetano, 2020, p. 10).

Relativamente à ética profissional docente, o autor Escudero (2011, p. 95) refere-a *como “um terreno singular atravessado por tensões, dilemas e decisões fundamentadas e razoáveis em que há que se construir, contrastar com múltiplas realidades e contextos de reflexão e diálogo em diversas esferas e distintos agentes.”* Desta forma, na ética profissional docente estão integradas a ética da justiça, da crítica, da profissionalidade, do cuidado e da comunitária democrática. É através destas éticas que a ética profissional docente é construída: consciência social e crítica educativa, cuidado e personalização educativa, formação e desenvolvimento profissional, implicação e compromisso com a comunidade e o reconhecimento e compromisso com o direito à educação (Macedo & Caetano, 2020).

Ser professor é ser um cidadão capaz de se distinguir dos restantes através do seu diploma académico/profissional que lhe concede competências e reconhecimento público. Esta exclusividade do seu exercício implica um saber especializado. Para tal, a formação específica do professor é um processo de educação e de aprendizagens que leva o docente a adquirir uma determinada identidade individual e coletiva assente no seu próprio código deontológico e ética profissional. Desta forma, a profissão de um professor assume determinadas características, isto é, uma identidade profissional, tendo em conta as suas necessidades educacionais presentes em cada momento da história e em cada contexto social (Pimenta, 1998).

O final da PES é o ponto de partida para a vida do professor. Estão criados os alicerces e a partir de agora é necessário continuar a formar um professor competente, que contribui para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos seus alunos. É necessário continuar a estabelecer ligações com os outros de forma a criar interações que se refletem no crescimento profissional. Também é necessário estar atento às diversas alterações da sociedade que levam a que o professor necessite de formação contínua, levando assim a uma reconstrução constante.

O trabalho de professor exige uma prática refletiva constante, permitindo inovar os seus conhecimentos. Este ano de PES foi muito importante para mim, considero que a minha atuação foi adequada, pois orientei as minhas ações e atitudes, tendo como base os princípios relacionados com a ética e o profissionalismo. Sinto que adquiri ferramentas para o futuro e que estou preparada para começar a lecionar de forma mais autónoma e confiante. Aprendi a refletir sobre o meu trabalho e o dos outros. Sempre fui assídua e pontual, tendo realizado, na plenitude, tudo o que me foi proposto. Fui obrigada a ultrapassar a minha zona de conforto, superando obstáculos. Fui genuína e as alunas perceberam que me envolvi a 100% na tarefa de as ensinar.

A minha atitude positiva foi um exemplo e para adolescentes, muitas vezes, tem muito mais significado as atitudes do que as palavras.

Ser professor é um processo contínuo, resultante das constantes e diversas construções e desconstruções de conhecimentos. É também um processo complexo, de evoluções constantes, que surgem diariamente resultantes do ciclo reflexivo. *“Toda ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio”*. (Freire, 1974). Desta forma, é essencial que o professor reflita sobre o seu trabalho e se este está a ir de encontro com o tipo de professor que pretende ser. Durante a PES, considero que fui o tipo de professora que gostaria de ser no futuro. Estive preocupada com o processo de ensino e aprendizagem dos meus alunos, tendo utilizado estratégias criativas de forma a motivar, integrar e criar um bom ambiente em aula. Estabeleci uma boa relação com os alunos, tendo sido compreensiva e empática. Fui uma EE organizada e participei, ativamente, em todas as atividades realizadas na comunidade escolar.

Daqui em diante, tenho um conjunto de ferramentas que contribuíram para a construção da minha identidade profissional e serão essenciais como futura docente.

6. Desenvolvimento profissional

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

É necessário o professor refletir numa perspetiva crítica do conhecimento, para que seja possível efetuar o seu desenvolvimento profissional e, ainda, avaliar o potencial e a qualidade da alteração educativa, que deve ser apresentada frequentemente nas instituições. Este deve ter autonomia para alterar as atividades educativas e adaptá-las às diversidades e às características dos alunos, comprometendo-se e integrando-se com o meio social (Imbernón, 2006).

Ao longo de toda a PES, as dúvidas e os medos prevaleceram, mas a vontade de crescer e de evoluir foi grande. Estes sentimentos e emoções estiveram presentes, face ao desconhecimento da realidade.

Todo este processo de desenvolvimento profissional teve momentos com maiores dificuldades. A primeira foi constatada logo após a avaliação diagnóstico, pois verifiquei que uma grande parte da turma não estava motivada para a prática de EF. Esta foi a primeira barreira com que me deparei: “Como cativar estas alunas para a prática desportiva? Como fazê-las compreender que é essencial para uma vida saudável, cuidar do corpo e da mente? Como fazê-

las perceber que é essencial praticar exercício físico regular, associado a uma alimentação equilibrada?”. Este foi dos principais trabalhos que tive de executar com a turma. Fui realizando um trabalho individual e coletivo, ensinei-as a trabalharem em equipa, demonstrei que a colaboração entre elas era a chave do sucesso para os jogos coletivos, fiz com que cada uma acreditasse mais nas suas capacidades e que conseguisse ultrapassar alguns receios. Os feedbacks positivos ajudaram a que algumas alunas comessem a acreditar mais nas suas capacidades e se libertassem de alguns receios que as impediam de se envolver nas tarefas da disciplina. Demonstrei, corriji, motivei, questionei e valorizei cada uma das etapas conseguidas. No final, foi com grande satisfação que constatei que algumas alunas verbalizaram esta mesma superação individual. Senti que elas perceberam que acreditei no grupo, desde o início e que nunca desisti de nenhuma delas. Foi muito gratificante perceber que motivei algumas das alunas para uma mudança de atitude perante a prática desportiva e até a nível individual. Um professor tem de ser mais do que um transmissor de conhecimento. Tem de saber ver cada aluno de uma forma individual. Tem de estar atento a cada um, pois só assim poderá fazer a diferença.

Outra dificuldade com que me deparei foi no processo de avaliação. Primeiro defini demasiados parâmetros nas grelhas de observação, mas com a prática comecei a compreender que não era exequível, pois teria de ser mais objetiva nos parâmetros que pretendia avaliar. A minha OC ajudou-me muito nesta dificuldade. Orientou-me, demonstrou-me como costuma fazer e rapidamente melhorei a forma de avaliação. Assim, quando no final do semestre foi necessário realizar a avaliação sumativa, tinha as grelhas devidamente estruturadas sendo mais fácil avaliar a prestação de cada aluna. Mesmo assim, considero que a avaliação é um processo difícil que requer muita organização na recolha de evidências e que deve ser um processo feito com as alunas. Isto é, foram informadas ao longo do ano sobre os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar. Desta forma, cada uma pôde realizar um trabalho individual de melhoria para atingir os objetivos a que se propôs.

Por fim, refiro a grande capacidade que um professor tem de ter para se adaptar às dificuldades externas que possam surgir, como é o caso de problemas relacionados com as condições meteorológicas ou mudança de espaços físicos. O professor de EF tem de se adaptar com alguma facilidade a estes constrangimentos que não dependem de si. Deve existir sempre um segundo plano, pois a turma não pode ficar parada ou desmotivada porque estava planeada uma atividade de exterior e está a chover ou é necessário dividir um espaço físico com outro

colega. Um professor tem de ser flexível e adaptável a estas mudanças que é normal acontecerem na prática letiva.

Foi com todos estes constrangimentos que cresci ao longo deste ano de aprendizagem. Aprendi a adaptar-me, a ser ainda mais empática, a planificar cada uma das aulas nunca descorando as características da turma e tendo como objetivo a melhoria individual e coletiva de cada grupo/turma. As dificuldades com que me deparei foram uma forma de aprendizagem.

Para que os alunos consigam evoluir é importante que o docente esteja em constante procura de informação, seja com os professores que estão presentes no seu dia a dia ou através da literatura. No meu processo de profissionalização era necessário que estivessem presentes três conceitos fundamentais como: a investigação, ação e a reflexão. Inicialmente procurei adquirir o maior número de conhecimento acerca da matéria em questão. De seguida, tentava colocá-la em prática e por fim refletia sobre a mesma. Este ciclo pode repetir-se as vezes que forem necessárias, desde que o desenvolvimento profissional esteja a ser efetuado.

Os professores devem manter-se atualizados e complementar os seus conhecimentos com formação contínua. Essa formação deve ser feita, tanto a nível específico do grupo disciplinar como a nível geral, de forma a colmatar certas fragilidades que possam surgir na sua prática letiva. Durante este ano letivo, realizei uma formação sobre as “Questões de LGBTI e Estereótipos de género”. É um tema muito presente no nosso quotidiano e é importante que um professor esteja informado, pois trabalha numa comunidade escolar onde convive com crianças e adolescentes que podem não se sentir integrados na sociedade. Na minha área disciplinar é necessário estar atenta, pois podem surgir situações desconfortáveis para os alunos relativamente à utilização dos balneários e na própria aula porque estão mais expostos a nível físico, como referi na reflexão da formação:

“Fiquei informada, pois confesso que não tinha consciência que existissem tantos géneros diferentes. A forma como a ação de formação decorreu, foi um aspeto positivo pois o formador conseguiu desconstruir o tema e deu algumas sugestões para sabermos lidar com o mesmo, principalmente em meio escolar.

Considero que esta ação de formação foi uma mais valia no meu percurso académico e pessoal”. (Reflexão formação “Questões de LGBTI e Estereótipos de género” 12 de outubro de 2023).

Também existem outras formações que, a curto prazo, irei realizar, que é a da Capacitação Digital de Professores (Níveis dois e três) e Suporte Básico de Vida com Desfibrilhação Automática Externa - SBV/DAE. Para a primeira, terei de responder a um questionário (SELFIE) para verificar em que nível me insiro, para posteriormente completar os meus conhecimentos. Entretanto, desde que acabou a PES e este tempo de realização do relatório, já realizei uma formação da Abordagem Geral de Noções Básicas de Primeiros Socorros.

7. Reflexões finais

A PES foi um ano desafiador e exigente, mas considero que foi o ano mais importante do meu percurso académico. Deram-nos a oportunidade de vivenciar e experienciar o dia a dia de um professor e não poderia ter sido mais enriquecedor. Após o término desta etapa, posso afirmar que foi mais um objetivo concluído e não poderia estar mais orgulhosa do percurso que realizei. A PES permitiu-me crescer, tanto a nível pessoal como profissional e não poderia ter aproveitado melhor, pois entreguei-me ao máximo a esta experiência. Esta ficará para sempre na minha memória e levarei comigo os conhecimentos que adquiri ao longo do ano.

Em relação às três áreas de desempenho (Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade; Desenvolvimento Profissional), posso afirmar que, durante a PES, desenvolvi as minhas competências profissionais. No que diz respeito à Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, posso afirmar que desenvolvi competências fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. No início do ano letivo, esta área era a minha grande preocupação, principalmente a avaliação. Durante o ano, a responsabilidade era grande, mas sentia-me, cada vez mais confiante com todo o processo. Na área da Participação na Escola e Relação com a Comunidade foi, talvez, onde demonstrei menos apreensão, pois tive o apoio dos meus colegas do NPES e da minha OC. Como referi anteriormente, não a conhecia pessoalmente, mas tinha boas referências. Toda a comunidade escolar demonstrou respeito, tanto os alunos como o pessoal docente e não docente, contribuindo para a integração de todo o NPES. Durante todo o ano letivo fizeram-me sentir como uma verdadeira docente. E, por fim, na área de desenvolvimento pessoal foram sentidas algumas dificuldades, pois é um “choque de realidade”, mas ao longo do ano estas foram superadas. O auxílio da OC e da SV foram muito importantes para a minha evolução nesta área, pois permitiram o desenvolvimento das minhas competências enquanto professora de EF.

O mais recompensador da PES é sentir-me orgulhosa de mim própria e conseguir afirmar que correspondi às minhas expectativas iniciais. No início do ano letivo estava receosa, pois não tinha consciência do que era ensinar num contexto real, mas tinha muita vontade de aprender e de absorver todo o conhecimento transmitido. No final da PES, posso afirmar que o meu percurso foi exemplar e que superou as minhas expectativas.

Durante a PES existiram vários desafios, mas os principais foram dois. O primeiro está relacionado com a motivação, pois trabalhar e cativar a minha turma foi um processo desafiador. Inicialmente, maior parte das alunas não sentia gosto pela EF e ao longo do ano, tentei alterar o pensamento das mesmas. O facto de ser organizada foi uma das estratégias que proporcionou a evolução da turma, ou seja, ir para uma aula com os objetivos bem definidos, permitiu que as alunas observassem a sua evolução. Desta forma, sentiram-se mais realizadas e começaram a ter mais gosto pela prática desportiva. O segundo desafio está relacionado com a avaliação. No início construí listas de verificação demasiado extensas, dificultando, assim, todo o processo de avaliação. A estratégia que arranjei, foi definir muito bem os critérios de êxito e os parâmetros de avaliação.

Ao longo da PES aprendi e cresci em vários aspetos. Apesar de, ao longo do 1.º ano do MEEFEBS, nos terem fornecido material essencial, foi enquanto EE que senti uma maior aprendizagem. A maior competência que adquiri está relacionada com a área de Organização e Gestão do Processo de Ensino e Aprendizagem, pois compreendi como é que o processo (conceber, planejar, realizar e avaliar) é efetuado num contexto real. As habilidades que ao longo do ano foram trabalhadas mais vezes, foram a capacidade de me adaptar e refletir. Durante uma aula, quando observo que algum exercício não está a ter o resultado que pretendia, não devo persistir no erro, devendo ter a capacidade de adaptar o exercício. A reflexão é essencial para compreender se o processo de ensino e aprendizagem está adequado às características da minha turma.

Através da PES consegui compreender o que é para mim um bom professor. Antes de mais, é necessário conhecer a teoria para depois poder aplicar na prática. Não chega ser um transmissor de conhecimentos. Um bom professor tem de ser empático e olhar para cada aluno como um ser individual. Saber respeitar as características e os tempos de cada um. Saber ver e escutar, muito para além do que é visível e audível. Estar atento a pequenos comportamentos ou situações que devem ser resolvidos atempadamente em sala de aula. Um bom professor dever ser um exemplo, deve fazer, em vez de apenas mandar fazer. Pequenos gestos valem mais do que muitas palavras e os alunos gostam de professores envolvidos e cumpridores. Um bom

professor deve ser atento a tudo o que o rodeia e verbalizar pequenas conquistas através de feedbacks positivos. Um bom professor deve ser humilde e aceitar que também erra, só que este aproveita o erro para melhorar. Esta capacidade aproxima-o dos alunos, pois cria laços. Um bom professor tem de aceitar que está em constante formação e que também ele aprende com os alunos.

A história pessoal do professor influencia a sua atuação, pois este constrói a sua prática através dos saberes desenvolvidos na formação profissional e pessoal. Segundo Antunes (2007, p. 91), “(...) a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência”. A prática tem um papel fundamental na formação dos professores, pois é através do conjunto de problemas e dúvidas que surgem com a mesma, que o docente reflete. De acordo com Nóvoa (1992), a formação não é construída através da acumulação de técnicas ou conhecimentos, mas sim através da reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção contínua de uma identidade profissional. Segundo Oliveira e Lampert (2007), a prática reflexiva é fundamental para que o docente realize uma autoavaliação das suas crenças e práticas pedagógicas. Este deve compreender quando é necessário efetuar alterações no processo de ensino e aprendizagem, para que estas vão de encontro às características dos alunos. Desta forma, é essencial que o professor realize as tarefas de conceber, planejar, realizar e avaliar no processo de ensino e aprendizagem. Na conceção o professor deve interpretar e compreender os documentos centrais e locais relacionados com a EF e com a escola cooperante. De seguida deve planejar, pois permite que exista uma melhoria e um desenvolvimento do mesmo, contribuindo para o aprimoramento da ação do professor. Depois, no planeamento, o professor deve incluir as diretrizes dos programas, isto é, objetivos, conteúdos e métodos, tendo em conta as condições sociais, pessoais, materiais e locais. Após o planeamento é essencial refletir sobre a fase de realização, pois o professor transpõe o plano teórico para a prática. E, por fim, avaliar. A avaliação é uma dimensão fundamental e de elevada responsabilidade, pois é através desta que o professor entende se os alunos alcançaram os objetivos propostos. É um conjunto de processos que pretende regular as aprendizagens, integrando a verificação da sua conceção. O professor deve participar ativamente na comunidade escolar, pois este ensina para além da aula. Através das tarefas de gestão e das atividades não letivas, o professor interage com os alunos e transmite valores aos mesmos. Este demonstra quais os comportamentos que os alunos devem ter e tem como objetivo o desenvolvimento pessoal dos mesmos.

Esta fase não foi um fim, mas sim o começo de uma longa caminhada que espero poder realizar. O ensino está difícil em Portugal e hoje em dia só é professor quem o faz por vocação. Espero que a classe docente volte a ser valorizada, como foi anteriormente, e que cada vez mais possamos ajudar as nossas crianças e jovens e ser indivíduos mais ativos na sociedade atual.

8. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão (pp. 9-39). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed.) Livraria Almedina.
- Alarcão, I.; Roldão, M. C. Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: PEDAGO, 2008.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). A supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. In P. Batista, A. Graça & P. Queirós (Eds.), O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (pp. 143-180). Porto: Editora FADEUP
- Antunes, H. S. (2007). Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v.32, n.º1.
- Aranha, Á. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. (Série Didáctica; Ciências Sociais Humanas;) Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. I. (1995). Aprender a Ensinar. Alfragide: McGRAW-HILL de Portugal.
- Barreiros, J. (2016). Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física. Porto: FADEUP.
- Batista, P. & Queirós P. (2013) O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In. P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), Olhares sobre o estágio profissional em EF Porto. Editora: FADEUP.
- Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). Planeamento e avaliação em educação física. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J. (2014). Teoria-prática: uma Relação Múltipla. Em I. M. Mesquita & J. Bento (Eds.), Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão (pp. 15-54). Editora FADEUP.
- Betti, M. & Zuliani, L. R. (2002). Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes Pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1 (1): 73-81.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). O estágio na formação de professores: Validação da versão reduzida do Inventário de Vivências e Percepções do Estágio. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 1-12.
- Cuddy, C. (2002). Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. *The Bottom Line*, 15(2).
- Cunha, A. (2008). Ser professor - bases de uma sistematização teórica. Braga: Casa do Professor.
- Cury, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- Cushion, C., & Denstone, G. (2011). Etienne Wenger: Coaching and communities of practice. In R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The sociology of sports coaching* (pp. 95-107). Wiltshire: Routledge
- Cutton, D. M. & Landin, D. (1994). The effects of a cognitive Learning strategy and augmented feedback on Learning. *Research Quarterly for exercise & Sport*, 65 (1) 70-75.
- Direção Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física: Introdução Geral*. 1-7.
- Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. CEE. *Participación Educativa*, 16, p. 93-102.
- Esteve, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.93-125). Porto: Porto Editora.
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The sport education model. research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 16 (1): 72-96.
- Freire, P. (1974). Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Freire, A. M. (2001). Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. [Versão eletrônica]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

- Gallahue, D.L. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In Spodek, B. (Org). Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: Um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-27.
- Graça, A., & Januário, C. (1999). O conhecimento pedagógico do conteúdo: 4 estudos de caso sobre o ensino do basquetebol na escola. Deporte e humanismo en clave de futuro: Comunicacions – VI Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (CD-ROM ed.). A Coruña: INEF de Galicia.
- Graça, A. (2001). O discurso pedagógico da educação física. Desafios renovados para a aprendizagem em educação física, p. 1. Editora FADEUP.
- Graça, A. (2006). A Instrução como Processo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 169–170.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Edições ISMAI - Centro de Investigação.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). Avaliação: um caminho para o sucesso de ensino e aprendizagem. Maia: Edições ISMAI.
- Huberman, M. (1995). O Ciclo de vida profissional dos professores. Portugal: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2006). Formação Docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez
- Lima, F., Oliveira, A., Araújo, T., & Miranda, G. (2013). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 49–67.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2010). Standards-based physical education curriculum development. Burlington, MA: Jones and Bartlett.
- Macedo, S. M. & Caetano, A. P. (2020). A Formação Ética Profissional Docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, vol. 10, pp. 01-30
- MacMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- Marcelo, G. C. (2010). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências Da Educação*.
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de

- eficácia. *Revista Horizonte*, Vol. XIX – n.º 111.
- Mesquita I, Graça A (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. Em I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 207-236). Casa da Educação Física.
- Mesquita, I., & Rosado, A. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. W. (2000). *Implications models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3.^a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. In *Instructional Models in Physical Education*.
- Neves, R. (2002) Educação física nas escolas do 1.º ciclo de Lisboa - oportunidade de negócio ou baldio pedagógico?
- Nobre, P., & Ribeiro da Silva, E. (2015). O Perfil do Professor de Educação Física na Perspetiva dos Alunos em Formação Inicial. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 18(2), 151–166.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores contruída dentro da profissão [Versão eletrónica]. *Revista de Educación*, 2009.
- Oliveira, M. O., & Lampert, J. (2007). *O Estágio Curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das Artes Visuais*. Editora da UFSM.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's Schools* (8th ed.). Indianapolis: Willey & Jossey-Buss Education.
- Pereira, J., 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*, pp. 29-43.

- Pimenta, G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor, in Fazenda (org). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S.G. (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. In *Série Estudos Escola Superior de Educação*.
- Resende, R., Seabra, C., & Silva, E. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal f Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning. (2ª ed.). Mosby-Year Book
- Rink, J. E. (2014). Teaching physical education for learning (7.a ed.). McGraw-Hill.
- Rios, T. A. (2011). Ética e competência. 20. ed., São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época.
- Rocha, L. (2002). Educação Física no 1.º ciclo. O que pensam os professores sujeitos a um programa de formação contínua. Boletim SPEF.
- Rocher, G. (1989). Sociologia geral. Lisboa: Presença.
- Roldão, M., (2008). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores (5ªEd.). Editorial Presença
- Rosado, A. e Mesquita, I, (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In I. Mesquita e A. Rosado (Eds.) *Pedagogia do Desporto*, 69-122. Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: quality PE through positive sport experiences. Champaign, III.; United States: Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D., & Tannhill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2004). Complete guide to Sport Education (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.
- Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão da Reflexão em Situação de Estágio Pedagógico: Estudo de Caso de um Estudante-Estagiário de Educação Física. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, Especialização em Desporto para crianças e jovens. Universidade do Porto, FCDEF: Porto
- Tannehill, D., H. van der Mars, and A. MacPhail. 2015. Building Effective Physical Education Programs. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.
- Tenbrink, T. (2011). Instructional objectives. In J. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills* (9.a ed., pp. 23-44). CA: Cengage Learning.

- Vázquez, A.S. (2017). Ética. 37. ed. Tradução Dell’Anna, J. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Vedovatto, D., & Ribeiro, R. C. (2020) A visão dos estagiários sobre a docência a partir do estágio curricular supervisionado em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, 54(2), 143-178. Pdf
- Viciano, J., & Mayorga-Veiga, D. (2016). Innovative Teaching Units Applied to Physical Education – Changing the Curriculum Management for Authentic Outcomes. Department of Physical Education and Sport, University of Granada.
- Vickers, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Wiggins, G., and J. McTighe. 1998. Understanding by Design. Editora: Association of Supervision and Curriculum Development (ASCD).