

João Pedro Silva Duarte

N.º 29722

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

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Mafalda Machado no Instituto Universitário da Maia.

Duarte, J. P. (2019). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado ao Instituto Universitário da Maia.*

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

AGRADECIMENTOS

A finalização desta etapa só foi possível devido ao apoio direto e indireto de algumas pessoas. Gostaria assim, de deixar o maior agradecimento por todo esse apoio.

- Aos meus pais e irmã, por todo o apoio e incentivo demonstrado ao longo destes 5 anos, mas essencialmente neste último ano.
- À minha família por todo o carinho, confiança e palavras de motivação para superar todos os desafios que esta fase me proporcionou.
- A todos os meus professores, que ao longo do meu percurso escolar e académico contribuíram para o meu desenvolvimento tanto académico como profissional.
- À Professora Elsa Cabo, por me mostrar que a organização e exigência própria são fatores fundamentais para o nosso crescimento quer pessoal quer profissional. Por, ao longo deste último ano, me ter orientado de forma exemplar, mas também pelo seu incentivo a uma constante evolução em todos os contextos.
- À Professora Mafalda Machado, pela supervisão, conselhos e disponibilidade demonstrada durante todo o estágio.
- À Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, por me ter dado a oportunidade de realizar esta última etapa, bem como por todo o apoio dado ao longo deste último ano.
- Aos meus colegas de estágio, Beatriz Teixeira e Xavier Pereira, pela união, pela honestidade, pela ajuda, pela paciência e pela partilha de conhecimentos nesta fase tão importante da nossa vida.
- Por último, mas não menos importante, aos meus amigos que desde o início desta etapa, proporcionaram-me momentos inesquecíveis que foram importantíssimos para o meu percurso.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
ÍNDICE GERAL.....	III
ÍNDICE DE QUADROS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XII
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	2
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2. Expectativas iniciais.....	4
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	6
3.1. A importância da PES.....	6
3.2. A PES no ISMAI.....	7
3.3. A escola cooperante: lugar de prática.....	8
3.4. Caracterização do núcleo da PES.....	13
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO.....	15
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	15
4.1.1. Conceção de ensino.....	15
4.1.1.1. Modelos de Ensino.....	16
4.1.2. Planeamento.....	18
4.1.2.1. Planeamento Anual.....	19
4.1.2.2. Unidades Didáticas.....	20
4.1.2.3. Plano de Aula.....	21
4.1.3. Realização.....	22
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica.....	22
4.1.4.1. Tipos de Avaliação.....	27
4.1.4.2. Modalidade de Avaliação.....	27
4.1.4.3. Formatos de Avaliação.....	28
4.1.4.4. Instrumentos de Avaliação.....	28
4.1.4.5. Auto-avaliação.....	29
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	30
5.1. Atividades realizadas.....	30
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	38
5.3. Socialização profissional e institucional.....	39

5.4. A Componente ético-profissional.....	39
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	41
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	41
7. REFLEXÕES FINAIS	43
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Ocupação horária das turmas.....	20
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1: Horário Letivo 2018/2019 Professora Elsa Cabo.....	11
Tabela 2 - Análise SWOT às atividades realizadas.....	37

RESUMO

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), correspondendo à análise e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia, durante o ano letivo 2018/2019.

Neste sentido, pretende-se, com a elaboração deste documento, fazer o enquadramento e posterior análise sobre todo o processo de realização e aprendizagem ao longo de 3 capítulos.

Numa primeira fase, procura-se apresentar a biografia do Estudante Estagiário, bem como as suas expectativas iniciais relativas ao estágio.

Posteriormente, segue-se o enquadramento institucional, onde se pretende mostrar a importância desta etapa bem como a caracterização da escola cooperante e dos restantes estudantes estagiários.

No corpo do relatório, faremos então o enquadramento teórico da prática profissional, onde se insere a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, mas também as relações do estagiário com a comunidade escolar e o seu próprio desenvolvimento profissional.

O relatório termina com uma análise e reflexão em modo conclusivo sobre todo o processo a que foi sujeito. Neste ponto, constata-se a evolução dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em que o estagiário frequentou a universidade, bem como o seu crescimento pessoal e profissional.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education from Instituto Universitário da Maia, corresponding to the analysis and reflection of the Supervised Teaching Practice, held in the Basic and Secondary School of Levante da Maia, during the 2018/2019 school year.

In this sense, it is intended, with the elaboration of this document, to make the framework and later analysis on the entire process of realization and learning throughout three chapters.

In the first topic, the aim is to present the trainee's biography, as well as his initial expectations regarding the traineeship.

Subsequently, it follows the institutional framework, where it is intended to show the importance of this stage as well as the characterization of the cooperating school and the other trainee students.

In the core of the report, we will make the theoretical framework of professional practice, which includes the organization and management of teaching and learning, as well as the trainee's relationship with the school community and his own professional development.

The report ends with a conclusive analysis and reflection on the whole process to which it was subjected. At this point, we can see the evolution of the knowledge acquired during the years in which the trainee attended the university, as well as his personal and professional growth.

LISTA DE ABREVIATURAS

EE – Estudante Estagiário

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

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

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EBSLM – Escola Básica e Secundária do Levante da Maia

SCCM – Sport Clube Castelo da Maia

EF – Educação Física

UD – Unidade Didática

DE–Desporto Escolar

1. INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia, existiu a possibilidade de realizar um estágio na Escola Básica e Secundária do Levante da Maia (EBSLM). Esse estágio, tinha como objetivo proporcionar ao Estudante Estagiário (EE) um envolvimento no contexto educativo e possibilitar-lhe também um desenvolvimento profissional.

A PES etapa fundamental na obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e o correspondente relatório da PES (RPES) regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação específica referente à habilitação profissional para a docência, segundo o Decreto-lei N.º 79/2014 de 14 de maio e o Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março na versão revista e modificada pelo Decreto-Lei N.º 63/2016 de 13 de agosto.

Esta é, segundo Seabra, Silva, & Resende (2016), um processo complexo, multidimensional e étápico, vista como uma fonte de aprendizagem e de desenvolvimento profissional.

Assim sendo, este documento está estruturado de forma a que no início se elabore um enquadramento pessoal e profissional, onde o EE apresenta as razões que o levaram a seguir a área de ensino de Educação Física (EF), bem como as suas expectativas iniciais em torno da PES.

Posteriormente, é explicada a importância desta UC e como ela está inserida no ISMAI. Antes de chegarmos aos pontos principais deste relatório, é realizada uma caracterização tanto da escola cooperante como do núcleo de estágio.

Os pontos principais do documento destinam-se à realização de uma reflexão ao nível de três temas: prática profissional; participação na escola e relação com a comunidade e, por último, o desenvolvimento profissional. Nesta reflexão todos os temas foram abordados tendo em conta o contexto que o EE esteve sujeito.

Por último, é apresentada uma reflexão final referente à PES na qual, com base nas expectativas iniciais primeiramente apresentadas, o EE deve ser capaz de analisar o seu desempenho tendo em conta todos os temas anteriormente referidos.

2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL

Neste ponto, o EE procura apresentar o seu percurso pessoal, académico, profissional e desportivo de forma a ser possível uma melhor compreensão acerca do seu currículo.

Posteriormente será também apresentada as expectativas iniciais sentidas no início do estágio, e como elas foram o incentivo para a procura de estratégias para resolver todos os problemas identificados.

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Esta biografia refere-se ao EE, João Pedro Silva Duarte, e tem como objetivo apresentar o seu percurso e história de vida, que certamente influenciou a sua decisão e a sua chegada a este momento importantíssimo da sua vida.

Assim sendo, o seu percurso académico iniciou-se em 2002 na Escola Básica da Bajouca em Gemunde-Maia. Após 4 anos, e devido à passagem pelo 2º e 3º ciclo de escolaridade, mudou-se para a Escola EB 2/3 do Castelo da Maia em Sta. Maria de Avioso. Entretanto, e remontando ainda ao último ano do 1º ciclo, o EE iniciaria o seu percurso desportivo no Sport Clube Castelo da Maia (SCCM), na prática de futebol, onde permanece até aos dias de hoje enquanto jogador sénior, tornando-se assim um dos atletas mais antigos do clube. Um dos fatores que influenciaram a sua continuidade nesta instituição desportiva é o facto da proximidade com a sua residência atual bem como a proximidade a todas as instituições académicas que até hoje frequentou. Esta proximidade juntamente com o enorme apoio familiar, tanto a nível escolar como desportivo, permitiu ao EE conciliar o seu tempo de estudo com o tempo de prática desportiva e assim tirar o máximo rendimento nos dois contextos.

Em 2011, deu-se início a uma nova etapa académica diretamente relacionada com o desporto. Esta relação deve-se ao ingresso no Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva na Escola Secundária do Castelo da Maia, também situada em Sta. Maria de Avioso. Este curso profissional, teve a duração de 3 anos, correspondendo ao ensino secundário. Durante a sua realização, a vivência com disciplinas inteiramente relacionadas com o desporto e o constante contacto com os professores de Educação Física (EF) fez com que o desejo aumentasse de ingressar no ensino superior com o objetivo de exercer a profissão de professor de EF. Uma das vantagens do curso foi a realização de um estágio

curricular, no terceiro ano, com a duração de um período. O estágio foi realizado na Câmara Municipal da Maia e possibilitou-nos assim a aplicação de todo o conhecimento teórico até então adquirido.

Fazer referência que, a nível desportivo, durante os três anos correspondentes ao ensino secundário, o EE nos escalões de Juvenil (2012/13) e Júnior (2013/14) conseguiu duas subidas de divisão no campeonato da Associação Futebol do Porto.

Em relação à formação no ensino superior, esta teve início em 2014 com a realização da Licenciatura em Educação Física e Desporto no ainda denominado Instituto Superior da Maia, com a duração de 3 anos. No último ano da licenciatura é dada a oportunidade aos estudantes de optarem por uma das três áreas da educação física, sendo elas: Ensino da EF, Treino Desportivo e Exercício Físico e Saúde. Assim sendo, o EE optou pelo Ensino da EF, pelo que no final reforçou a sua ideia de dar continuidade ao seu percurso académico com a integração no MEEFEBS. Essa ingressão deu-se no ano de 2017 no agora chamado Instituto Universitário da Maia (ISMAI).

Paralelamente ao início do percurso no ensino superior, em 2014, o EE inicia também o seu percurso enquanto treinador adjunto no SCCM. Esta experiência teve a duração de 4 anos e contou ainda com a conquista da Liga do Futuro da Associação Futebol do Porto no escalão de sub-9. Após 4 anos a exercer o papel de treinador adjunto, e devido à realização do estágio de Treinador Grau I, o EE é convidado pela direção do clube a exercer o papel de Treinador Principal da equipa sub-11 de futebol de 7, onde mais uma vez é dada a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos tanto da licenciatura como do mestrado.

Para além desta experiência, o EE inicia também, em 2015, o seu percurso no mundo do trabalho, nomeadamente na área da restauração em festivais de verão e, 2 anos mais tarde, na área do retalho na empresa *Decathlon Maia*. Esta vivência no contexto real do trabalho, possibilitou ao EE o saber lidar com diferentes tipos de pessoas e personalidades, o que terá implicações enquanto professor de EF.

Todas estas experiências contribuíram, uma vez que os professores são vistos como agentes socioculturais, com o objetivo de ampliar os horizontes e experiências dos alunos, bem como, estes serem capazes de desenvolver valores e práticas sociais, onde saberão valorizar as diferenças presentes no dia a dia (Candau, 2015).

Em suma, o sonho de ser professor de Educação Física esteve presente durante todo o percurso escolar, com um maior incentivo aquando da integração no ensino secundário. Aliado ao percurso escolar, está também o sentimento de paixão pelo desporto, que possibilita uma constante motivação em superar todos os desafios que vamos encontrando.

2.2. Expectativas iniciais

As expectativas para a PES foram positivas, uma vez que tinha chegado o momento que muito ansiávamos, principalmente por termos a oportunidade de aplicar todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos nos últimos quatro anos.

Apesar das expectativas serem positivas, existiu um conjunto de sentimentos, muito devido ao momento em que nos encontrávamos. Primeiramente, o facto de não sabermos como seria a interação na escola com a comunidade educativa (docentes, alunos e assistentes operacionais), causava-nos um sentimento de medo desconhecido. Depois uma certa incerteza nos alunos que íamos encontrar, porque apesar de sermos apresentados como professores, eles sabiam que também éramos estudantes e, juntamente com isso, existiria uma avaliação por eles feita que não nos era possível controlar. Todos estes aspetos, causavam um receio em relação ao respeito que poderiam mostrar pelos EE. Para além disso, a receptividade por parte do grupo de EF da escola era algo que nos deixava ansiosos, na medida em que as nossas ideias e a nossa participação fosse aceite e causasse impacto.

Outro ponto a referir, e antes de chegarmos à escolha da escola, prende-se com a experiência que trazíamos dos anos anteriores, principalmente o primeiro ano do mestrado. Neste caso, foi adulterada pelo contexto escolar a que fomos sujeitos, ou seja, os nossos alunos eram os nossos colegas, o que por si só, alterava os padrões de comportamento e as capacidades dos mesmos.

A escolha da EBSLM, deve-se ao facto de na visita realizada à escola no âmbito da UD de Prática Pedagógica II do primeiro ano do mestrado, o EE ter recolhido os *feedbacks* do núcleo de estágio do ano letivo anterior. Esses *feedbacks* juntamente com as observações realizadas, ajudaram o EE a tomar esta decisão.

O início do ano letivo deu-se a três de setembro de 2018 com a nossa apresentação à escola, direção e restantes docentes. Nesse mesmo dia tivemos o nosso primeiro contacto com a nossa orientadora cooperante (OC), Mestre Elsa Cabo, que apesar de estarmos algo expectantes, a tranquilidade demonstrada pela OC foi importante para cumprirmos as tarefas pretendidas nas primeiras semanas da PES. Esse primeiro contacto foi também importante porque nos orientou sobre o que se pretendia com as próximas semanas, a distribuição das turmas, bem como todo trabalho que tinha de ser elaborado nas semanas antecedentes ao início das aulas.

Em suma, as nossas expectativas para a PES eram bastante altas, uma vez que era o momento em que iniciariamos a nossa função de docente. Esperava-se também que esta fase fosse o culminar de toda uma preparação para o nosso futuro.

3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Procura-se neste capítulo desenvolver, num primeiro ponto, a importância que a PES tem na formação do EE enquanto futuro professor de EF, bem como as experiências que entendemos serem necessárias para a nossa própria formação.

De seguida, iremos analisar a PES enquanto unidade curricular do mestrado em que nos encontramos e a forma como esta está enquadrada e é operacionalizada. Posteriormente, iremos enquadrar esta atividade tendo em conta o contexto em que nos encontramos, nomeadamente a escola cooperante, os recursos nela existentes e a caracterização dos nossos alunos.

Por último, e com o mesmo objetivo do ponto anterior, iremos também contextualizar o núcleo da PES e a forma como este interagiu durante este ano letivo.

3.1. A importância da PES

A PES, segundo Santos et al. (2010), representa a fase mais importante na formação de professores. É neste momento que o EE coloca em contexto prático, todo o conhecimento teórico adquirido nos últimos quatro anos da sua formação académica superior, simbolizando assim, segundo o mesmo autor, um marco importante na vida do candidato a professor. Dá-se também nesta etapa, o primeiro grande impacto com a prática, muito por culpa do choque com a realidade e com a responsabilidade total dos papéis inerentes à função de professor (Lima, Cardoso, et al., 2014).

É nesta fase que, para além da obtenção de experiência no exercício da docência, se espera um crescimento pessoal, de treino e de exercitação da tarefa (Resende & Lima, 2014). Esta experiência prática em contexto, segundo Martins, Onofre, & Costa (2014), assume um papel determinante para nós futuros professores de EF.

Apesar do conteúdo teórico estar presente e a sua constante pesquisa e evolução, é na prática que iremos perceber se sabemos ensinar. Isto porque, apesar de ser um momento de experimentação, de inovação, de ensaios de novos modelos (Lima, Cardoso, et al., 2014), não nos podemos esquecer que juntamente com a nossa formação, está também a formação dos alunos, o que faz com que a reflexão após estas situações seja importante para a melhoria e a obtenção de sucesso por parte dos mesmos.

Ainda sobre a questão da reflexão pós aplicação, Cassis Larraín (2011) refere que a capacidade refletiva permite, assim, a construção de conhecimentos através dos problemas que resultam da prática.

Neste processo de formação e reflexão, a existência de um OC é extremamente importante e obrigatória para o desenvolvimento do EE, não só pela sua experiência de ensino, mas também pelo seu acompanhamento, orientação, controlo e capacidade refletiva. O orientador deve ser capaz de verbalizar e auxiliar o EE nos fundamentos da ação pedagógica (Benites, 2012). Para além disso, este é visto como um facilitador, alguém que ajuda a melhorar o ensino, mostrando ao EE como se pode consumir através da examinação, questionamento e avaliação uma abordagem crítica da prática (F. Santos et al., 2010).

Reforçando a temática da reflexão, e ainda segundo F. Santos et al., a orientação prevê o desenvolvimento profissional e defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado para posterior reconstrução de novas experimentações, com vista a um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva.

Para além da interação com o OC, o EE é acompanhado por mais dois futuros professores e todos trabalham e cooperam com vista a melhorarem o seu processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é neste contexto prático que o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF (Lima, Castro, Cardoso, & Resende, 2014), estando a vivência de situações práticas, associadas ao ensino, diretamente ligados com o desenvolvimento da perceção de concretização (Martins et al., 2014).

Em suma, podemos afirmar, que a passagem a estagiário significa uma separação tripartida, ou seja, a passagem da instituição de formação para a escola, a passagem de aluno para professor e a passagem da obtenção de conhecimento teórico para a prática (Lima, Castro, et al., 2014).

3.2. A PES no ISMAI

A PES, sendo uma UC integrada no plano de estudos do mestrado, tem alguns pontos importantes que devem ser aqui destacados. Primeiramente, e seguindo o Documento Orientador disponibilizado para todos os EE, esta tem o objetivo de integrar o estagiário nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes três áreas de desempenho: Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e Relações com a comunidade; e, Desenvolvimento profissional. Sendo assim, a PES é vista

como uma componente curricular obrigatória, integrada numa proposta pedagógica, em que existe uma relação do mesmo tipo entre um profissional reconhecido e um EE num ambiente institucional (Benites, 2012).

Para além dos intervenientes no ponto anterior referidos, fazem também parte o ISMAI, a escola cooperante e a equipa de supervisão. Compete assim, ao OC coorientar o EE e colaborar na sua avaliação. Para além disso, este deverá acompanhar e supervisionar o EE durante os períodos de participação nas atividades da instituição cooperante.

Segundo o Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio, a iniciação à prática organiza-se de acordo com a inclusão de observações e colaborações em situações de educação e ensino, bem como a prática supervisionada nas instituições de educação. Para além disso, deve ser proporcionada aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula. Esta deve ser realizada em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação abrangidos pelo grupo de recrutamento para o qual o ciclo de estudo prepara.

Na PES, é esperado que o EE que leciona nas turmas do OC, esteja integrado de forma direta e participativa no Departamento Curricular e Grupo Disciplinar, bem como acompanhe todo o trabalho relativo à Direção de Turma. Juntamente com estes trabalhos, é esperado que o EE coorientar um grupo-equipa de Desporto Escolar (DE), seja em atividade interna ou externa da instituição de ensino.

Em suma, o estágio deve ser visto pelo EE como o espaço privilegiado para a articulação entre a teoria e a prática, esperando-se a aplicação de tarefas como a perceção do conhecimento dos alunos e posterior partilha à turma com o objetivo de contribuir para a sua formação integral; o uso desse conhecimento para modificar e reconstruir a imagem pessoal enquanto professor; e o desenvolvimento de estratégias integradas nas dimensões didáticas, gestão, disciplina e instrução (F. Santos et al., 2010).

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A EBSLM foi a instituição selecionada para a realização da PES. Chegando a este momento de elaboração do relatório, podemos considerar que a sua escolha foi uma mais valia para a conclusão de todo este processo de formação. Uma vez que a escola tem um papel importante na formação do aluno, mas também dos professores.

A escolha desta escola como lugar de prática, tornou-se importante, uma vez que tentamos ir ao encontro das nossas características pessoais e profissionais. Ao conseguirmo-

nos enquadrar nesse lugar, os nossos níveis motivacionais e relacionais com o restante grupo foram positivos para a manutenção de um bom clima de trabalho.

O meio envolvente

A EBSLM localiza-se na freguesia de Nogueira, sendo esta localidade do concelho da Maia, esta possui 5473 habitantes e tem 4,08 km² de área.

A freguesia de Nogueira foi sede de uma freguesia extinta (agregada), em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, desta forma uniu-se a Silva Escura, formando uma nova freguesia denominada Nogueira e Silva Escura.

O nome desta freguesia deriva de “Nugária” (1258), árvore de nozes, porventura por terem sido abundantes nesta região. Localiza-se na parte central do concelho da Maia, abriga do sopé do monte da Senhora da Hora ou Monte Calvário, tendo como extensão cerca de 368 hectares. Tem como freguesias vizinhas Silva Escura (a norte), Milheirós (a sul), Vermoim (a poente) e S. Pedro de Fins e Águas Santas (a nascente).

A freguesia de Nogueira dispõe de uma série de estruturas que caracterizam o modo de vida dos nossos tempos, nomeadamente: transportes públicos, correios, instituições bancárias, Multibanco, Gabinete de Contabilidade, Bombeiros, Saúde, abastecimento de água e de luz, recolha de lixos e saneamento.

Em relação à educação, esta é uma aposta da freguesia, sendo que dispõem de um agrupamento de escolas, nomeadamente o Agrupamento de Escolas do Levante da Maia, constituído pelas seguintes instituições: Jardim de Infância de Barroso, Centro Escolar de Folgosa, EB Arcos, EB de Frejufe, EB de Monte de Calvário, EB de Monte das Cruzes, EB de Santa Cristina e ainda EBS Levante da Maia.

Caracterização da Escola

A escola foi construída em 1992 através da concretização de um protocolo entre a Câmara Municipal da Maia e o Ministério da Educação.

A sua inauguração deu-se no dia 17 de abril de 1993 pelo antigo Ministro da Educação, Engenheiro Couto dos Santos. Sendo o edifício apenas constituído por um bloco inteiro em que existe uma zona central e duas laterais. Todo o edifício tem dois pisos, constituindo-se agora como sede do Agrupamento de Escolas do Levante da Maia.

Em termos de espaço, a escola contém bastantes zonas verdes, campos de jogos e recreios ao ar livre. Com estes espaços os alunos ocupam os tempos livres e os recreios, a praticar atividades lúdico-desportivas saindo assim de um contexto de sala de aula, permitindo o seu desenvolvimento motor e também emocional.

No que à EF diz respeito, à exceção do 8º ano, que apenas dispõe de 2 tempos letivos de 50 minutos semanais, os restantes níveis de ensino têm à sua disposição uma aula de 100 minutos mais uma de 50 minutos, o que perfaz um total de 150 minutos semanais.

A nível de espaços desportivos, a escola contém um pavilhão gimnodesportivo e uma sala de ginástica. Em relação ao pavilhão, nele existe um campo com as marcações oficiais para a prática de futsal, andebol, voleibol e basquetebol. Para além disso, temos ao nosso dispor 2 balizas e 6 tabelas de basquetebol. Já a sala de ginástica, contém espaço e material gímnico necessário para a lecionação. No espaço exterior, a escola contém 3 campos de futsal/andebol, 4 tabelas de basquetebol (apenas 1 campo) para além de 5 pistas de velocidade, como 3 pistas de corrida aeróbia e uma caixa de saltos.

O grupo de educação física

O grupo de EF da escola tem a particularidade de ser o mesmo há bastantes anos, o que em termos de coordenação de trabalhos e elaboração dos mesmos para a escola, estes são realizados de uma forma bastante positiva e fluída.

Fazendo ligação aos espaços desportivos, o facto da escola nos proporcionar tais espaços, permite ao grupo de EF a promoção de atividades extracurriculares como Corta-Mato Escolar, Torneio de StreetBasket, MegaSprint, Torneio de Andebol e os Torneios de Captação de Basquetebol e Voleibol. Estes últimos, têm o objetivo de chamar alunos para a integração nas equipas do Desporto Escolar (DE).

O DE, juntamente com as atividades referidas em cima, tem o objetivo de promover a saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras, bem como o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando nos alunos sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade (Direção-Geral da Educação, 2017).

De destacar o foco dado na promoção do DE na escola, uma vez que, para além do referido em cima, este é um meio facilitador dos alunos que não têm possibilidades económicas para praticarem e vivenciarem experiências desportivas com praticantes de outras escolas. Sendo assim, a EBSLM oferece aos alunos a prática de modalidades como Basquetebol (género masculino), BTT, Voleibol (género feminino), Ginástica Acrobática e

Badminton. Apesar de apenas em algumas modalidades ser possível ambos os géneros competirem, tanto no basquetebol como no voleibol, os alunos podem comparecer e realizarem os treinos.

Pessoal Docente e Não docente

Em relação ao pessoal docente a EBSLM tem ao seu dispor 28 docentes de 2.º Ciclo e 58 docentes para a leção do 3.º Ciclo e Secundário. Em termos de pessoal não docente, a escola conta com 8 assistentes técnicos e 30 assistentes operacionais.

Alunos

A escola sede acolhe 182 alunos frequentadores do 2.º ciclo, 279 alunos do 3.º ciclo e 121 alunos do ensino secundário, fazendo a totalidade de 582 alunos inscritos da EBSLM.

Horário

De seguida, mostramos o horário destinado à nossa orientadora, onde, após a entrega do mesmo, procedemos à divisão das turmas pelos estudantes estagiários.

	HORAS	Segunda-feira		Terça-feira		Quarta-feira	Quinta-feira		Sexta-feira	
MANHÃ	8:30/9:20	ORIEN.EST		EF6D	PAV				EF6D	PAV
	9:25/10:15	EF7B	PAV	EF6D	PAV				GAA	
	10:35/11:25	REF.DT		DT					DE	
	11:30/12:20	EF11B	PAV	DE					EF11A	PAV
	12:30/13:20	EF11B	PAV	REF.DT						
TARDE	13:30/14:20						DT			
	14:25/15:15						EF7B	PAV		
	15:25/16:15			EF11A	PAV		EF7B	PAV		
	16:35/17:25			EF11A	PAV		EF11B	PAV		
	17:30/18:20	RAD620		DE BASQ.	PAV		DE BASQ.	PAV		

Tabela 1: Horário Letivo 2018/2019 Professora Elsa Cabo

Assim sendo, ao EE ficou destinada a leção da turma do 11.º B por completo e, de forma partilhada, com os restantes estagiários a leção do 6.ºD. Juntamente com o cumprimento das aulas, o EE participou também nas observações das aulas dos restantes colegas, bem como em todas as outras horas presentes no horário.

Caracterização das Turmas

A caracterização da turma é um aspeto importante para o conhecimento da mesma, sendo que aplicação da ficha de caracterização e respetiva análise foi fundamental para que o processo de ensino estivesse enquadrado com as características dos alunos. Nesse sentido, foi entregue um questionário no início do ano letivo de modo a recolher o maior número de informação acerca dos alunos.

O objetivo desta caracterização da turma foi conseguir perceber as limitações e potencialidades dos alunos. As perguntas apresentadas enquadraram-se no contexto da disciplina de EF e era do interesse saber os hábitos desportivos, os problemas de saúde e do contexto familiar, com o objetivo de obter informações sobre condicionantes no processo de educação dos alunos.

Posto isto, em relação à turma do 11.ºB, era composta por 28 alunos, sendo que 17 eram raparigas e 11 eram rapazes. Alguns dos elementos da turma apresentavam classificações negativas a algumas disciplinas e outros já eram portadores de retenções em anos anteriores.

De referir que no que toca ao parâmetro familiar, e acrescentando que a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano (Bisinoto, Cynthia; Marinho-Araújo, 2010), todos os encarregados de educação desta turma são mãe ou pai dos alunos e, em relação às suas habilitações literárias, de acordo com a análise feita, 26,2% dos pais têm o 12º ano ou habilitações superiores, enquanto que 73% tem habilitações inferiores ao 9ºano. Continuando neste parâmetro, constatamos que 19 dos 28 alunos vivem com os pais (mãe e pai), representando a maioria.

A análise aos problemas de saúde representa parâmetros fundamentais para a perceção dos constrangimentos e cuidados que os alunos deverão ter nos seus hábitos diários, bem como para nós professores, que devemos estar informados caso exista alguma situação mais relevante. Assim, é positivo perceber que 86% da turma não apresenta nenhum problema de saúde aparente. Os restantes 14% apresentam problemas não considerados graves, como a nível da visão e audição, sendo assim fáceis de controlar no âmbito da educação física e pouco prejudicial nas outras disciplinas.

Relativamente a antecedentes desportivos, foi possível analisar e assim destacar de forma negativa, que 41% dos alunos nunca tiveram contacto com qualquer tipo de desporto.

Este tipo de análise foi também usado para a caracterização da turma partilhada pelo núcleo de estágio, ou seja, o 6.ºD.

Assim sendo, esta turma é constituída por 20 alunos, dos quais 8 são raparigas e 12 são rapazes. De referir, que inicialmente a turma era composta por 19 elementos, aquando da chegada no final do 2º período de uma rapariga. Em relação ao ano de nascimento a maioria da turma nasceu no ano de 2007, existindo, no entanto, 5 alunos nascidos nos anos 2006, 2004 e 2003, o que significa retenções nos anos anteriores.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, foi possível observar que grande parte da turma não tinha conhecimento das mesmas, o que tornou a análise incompleta relativamente ao pretendido. Ainda assim, observou-se que 18,5% dos pais têm habilitações superiores ao 12.ºano.

Como foi dito anteriormente, um bom seio familiar é responsável por um bom desempenho escolar dos alunos (Bisinoto, Cynthia; Marinho-Araújo, 2010), o que nos leva a dizer que 69% dos alunos vive com os pais.

A nível de saúde, podemos salientar que apenas 4 alunos (21%) apresentavam problemas, sendo eles: Asma, Hiperatividade e Renite. Estes são, de uma forma global, controláveis no âmbito das aulas de EF.

Em termos desportivos, verificou-se que o número de alunos praticantes e os não praticantes são semelhantes, ou seja, 53% dos alunos pratica e 47% não pratica.

Verificamos ainda que as classificações do ano anterior em EF, apresentavam bons níveis de aprendizagem, variando a maioria das classificações entre o 4 (42%) e o 5 (48%).

Em suma, percebemos que este processo de análise e posterior caracterização da turma ajudou-nos quer no planeamento quer na gestão das próprias aulas, tanto a nível comportamental como a utilização dos alunos mais conhecedores das unidades didáticas.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O núcleo da PES da EBSLM é constituído por 4 elementos. A professora Orientadora Cooperante (OC), Elsa Cabo, apresenta uma vasta experiência na lecionação e desempenha há vários anos o cargo de OC. A sua modalidade específica é o voleibol.

A Beatriz Teixeira, natural de Marco Canavezes, começou o seu percurso no ensino superior há 6 anos, precisamente no Instituto Universitário da Maia. A nível desportivo destaca-se a sua formação no Karaté. Profissionalmente, de referir que a EE já tem experiência na área do ensino, uma vez que já desempenhou o papel de professora nas Atividades de Enriquecimento Curricular na zona do Porto. Atualmente, desempenha o papel de técnica de Exercício Físico no ginásio *Start Up*.

O Xavier Pereira, natural de Stª Maria da Feira, iniciou o seu percurso há 5 anos no Instituto Universitário da Maia. Em termos desportivos, destacar o seu passado enquanto atleta de futebol, com passagem nos escalões jovens do Futebol Clube do Porto. Apesar de já não ser praticante federado desta modalidade, o EE mantém-se ligado à modalidade desempenhando o papel de treinador-adjunto no escalão de Sub-11 do Boavista Futebol Clube.

Por último, João Duarte, já foi apresentado anteriormente no capítulo 2. De referir, que apesar de nenhum dos EE ser da mesma área de residência, e de apenas no primeiro ano do mestrado terem aumentado a sua comunicação e cooperação, este núcleo apresentou uma entreajuda e cumplicidade enorme que facilitou a realização desta última etapa.

4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, procura-se em todos os pontos apresentar os vários níveis de planeamento enquadrados com alguns dos documentos fundamentais para essa elaboração. Esta apresentação, será realizada através de uma perspectiva reflexiva em que o EE irá ter em conta tanto a sua experiência ao longo da PES, bem como a literatura consultada.

Importa também referir que essa perspectiva terá por base 3 níveis de reflexão: (1) reflexão na ação que conduz a uma improvisação intencional; (2) reflexão sobre a ação; e (3) reflexão sobre a reflexão na ação.

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Neste ponto procuramos apresentar todas as estratégias encontradas para uma melhor intervenção prática. Essas estratégias, tiveram em conta tanto o conhecimento científico bem como as experiências passadas ao longo do 1º ano de mestrado.

A organização está, assim, dividida em quatro áreas: (1) conceção do ensino; (2) planeamento; (3) realização; e por último (4) avaliação. O facto destas áreas se encontrarem inseridas neste ponto e estarem também interligadas, prende-se por dependerem umas das outras para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja alcançado com sucesso.

A ideia que a ligação destas áreas é importante, é reforçada por Araújo (2007), que nos diz que, a organização e gestão do ensino só é possível se for fundamentada e fizer parte de um processo estratégico, onde a sua ligação faça sentido e contribua para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Este ponto é, referido também por Seabra et al. (2016), como um dos mais exigentes ao nível das tarefas relacionadas com a profissão de professor, uma vez que comporta toda a conceção, planeamento, realização e avaliação do ensino.

4.1.1. Conceção de ensino

Na conceção de ensino, pretende-se apresentar quais os modelos de ensino utilizados ao longo da PES, caracterizando também os seus conceitos e respetivas finalidades. De referir

que esta conceção, também engloba, segundo Seabra et al. (2016), inúmeras finalidades e obriga a mobilização de várias competências.

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Começando por citar Mesquita & Graça (2011), “Sendo que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento da aprendizagem, a eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução que forneçam uma estrutura global e coerente para o ensino...”, pretendemos assim referir que a utilização, de forma isolada, de um só modelo instrucional, não aconteceu.

Ainda segundo os mesmo autores, e uma vez que os modelos não são estanques e nem uns são melhores do que os outros, a sua adaptabilidade dependeu de algumas variáveis de ensino e aprendizagem, que foram tidas em conta antes da sua escolha. Esta adaptabilidade e confrontos entre os modelos, é reforçado por Metzler (2011), que nos diz que o facto de cada modelo acentuar determinados elementos em favor de outros, o seu “diálogo” e cooperação estratégica é tida como uma versão mais multifacetada do ensino.

Antes de referimos os modelos utilizados ao longo da PES, é importante mencionar que a utilização dos modelos instrucionais devem-se não só pela questão de experimentação em contexto prático de ensino, mas também pelo motivo de que, segundo Metzler (2011), o modelo: (1) fornece um plano global e uma abordagem coerente para ensinar e aprender; (2) clarifica as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e nas interações; (3) fornece uma ideia central para o ensino; (4) permite ao professor e aos alunos entenderem o que está acontecer e o que virá a seguir; (5) fornece uma estrutura teórica unificada; (6) apoia-se na investigação; (7) fornece uma linguagem técnica aos professores; (8) permite que a relação entre a instrução e aprendizagem seja verificável; (9) permite uma avaliação mais valia da aprendizagem; e (10) facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida.

Assim sendo, durante este ano de estágio foi possível aplicar o Modelo de Instrução Direta (MID), a Aprendizagem Cooperativa, o Modelo de Educação Desportiva (MED), o Ensino por Pares, o Questionamento e o Modelo de Jogos para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding – TgfU*).

O MID, centra no professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011). Tem como objetivo proporcionar uma adequada quantidade de tempo para a prática das tarefas e habilidades

selecionadas pelo professor bem como garantir um nível adequado dentro das especificidades de cada tarefa (Metzler, 2011). Ainda segundo o mesmo autor, o professor é quem controla as decisões, direciona os padrões e tenta oferecer aos alunos o maior número de possível de repetições das tarefas e habilidades. Mesquita & Graça (2011) referem também que existe um conjunto de ações a realizar: (1) revisão da matéria previamente aprendida; (2) apresentação de nova habilidade ou conteúdo geral; (3) monitorização elevada da atividade motora dos alunos; (4) avaliação e correções sistemáticas em referências aos objetivos traçados.

Em relação ao modelo da Aprendizagem Cooperativa, este tem como princípio a interação e o trabalho em grupo, onde os alunos aprendem com, para e pelos outros (Metzler, 2011). Este modelo caracteriza-se pelo facto de os alunos fazerem parte de equipas de aprendizagem com o objetivo de resolverem as tarefas propostas pelo professor. Este, segundo o mesmo autor, é visto como um facilitador do processo de aprendizagem.

De seguida, o MED, é visto como uma forma de educação lúdica, procurando estabelecer um ambiente semelhante a uma experiência desportiva única (Mesquita & Graça, 2011). Os mesmos autores referem também que este modelo caracteriza-se pela inclusão de 3 eixos fundamentais: (1) competência desportiva; (2) literacia desportiva; e (3) entusiasmo pelo desporto. Segundo Metzler (2011) este modelo tem como objetivo desenvolver as habilidades e os condicionamentos dos desportos lecionados, bem como trabalhar coletivamente a união de grupo. Este modelo reporta ainda, a existência de 6 categorias: (1) época desportiva; (2) filiação; (3) competição formal; (4) registo estatístico; (5) festividade; e (6) eventos culminantes.

O modelo de Ensino por Pares, tem como princípio a alteração da hierarquização do ensino (Metzler, 2011), ou seja, são os próprios alunos que assumem o papel de tutores dos seus colegas. Este modelo, segundo o mesmo autor, pretende proporcionar trocas de aprendizagens mais efetivas entre os alunos, bem como fazer com que estes assumam as responsabilidades pelo ensino. Apesar de esta troca de papéis, o professor mantém um papel ativo na mediação da aprendizagem, mas também continua a ser o maior responsável pela mesma, tendo a possibilidade de contar com a contribuição dos alunos em algumas tarefas.

Para além dos já apresentados, existiu também a utilização do modelo por Questionamento. Este modelo é fundamentado na aprendizagem baseada em problemas, em que o aluno é o solucionador desses mesmos problemas (Metzler, 2011). O autor refere que este modelo tem como objetivo construir novos conhecimentos a partir do que os alunos já conhecem, bem como desenvolverem o domínio cognitivo aliado com a complexidade das

tarefas. Caracteriza-se pelo facto de, ao contrário do que normalmente acontece, o professor utiliza o questionamento para direcionar os alunos no sentido da aprendizagem pretendida.

Por último, o modelo de ensino dos Jogos para a Compreensão, ou como normalmente é conhecido, *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, tem como princípios a lecionação dos jogos coletivos por meio da compreensão tática, bem como valorizar a dimensão e a complexidade do jogo, em detrimento da forma tradicional de se ensinar somente as habilidades motoras. Metzler (2011) refere ainda que este modelo tem o objetivo de ampliar a gama de possibilidades relacionadas à prática do desporto nas aulas de EF, bem como possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo dessa mesma prática. Este modelo rege-se ainda pelos seguintes princípios: (1) jogo e a sua apreciação; (2) consciência tática; (3) tomada de decisão; (4) execução das habilidades; e (5) desempenho geral dentro do jogo.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é, segundo Januário, Ancaleto, & Henrique (2015), uma atividade fundamental devido à possibilidade que oferece de guiar os nossos passos, sendo este entendido como um contributo indispensável para uma aprendizagem cuidada e eficaz (Seabra et al., 2016). Este nunca pode ser elaborado no vazio, devendo assim assentar não só nas indicações programáticas para a disciplina, mas também na análise do contexto escolar, nas características do meio em que se insere e no perfil dos alunos (Bento, 2003c).

A necessidade do planeamento e organização do ensino tem em vista possibilitar não só o desenvolvimento dos alunos, mas também o nosso próprio desenvolvimento profissional (Januário et al., 2015).

Assim sendo, o planeamento elaborado no início da PES correspondeu a um processo de trabalho organizado pelo NE, onde esta fase foi planeada com o auxílio de vários documentos orientadores: Programa Nacional de Educação Física (PNEF), Planeamento Anual do agrupamento (elaborado previamente), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Educativo do agrupamento, Regulamento Interno da escola, e outros.

Para além dos documentos acima mencionados, e com o objetivo de realizar uma planificação com vista à organização das nossas turmas, tivemos também acesso às planificações do ano letivo anterior. Este acesso possibilitou-nos perceber a estratégia usada pelo grupo de EF considerando a seleção das Unidades Didáticas (UD) por período, bem como as atividades a realizar que estavam presentes no PAA.

Foram vários os documentos de apoio que nos suportaram ao longo do ano letivo, na organização e planificação das aulas/turmas. De seguida, iremos apresentar o trabalho elaborado nos documentos destinados ao planeamento do processo de ensino e aprendizagem.

4.1.2.1. Planeamento Anual

O planeamento anual serve de suporte para a organização das unidades didáticas ao longo do ano letivo. Este já se encontrava previamente elaborado, sendo que apenas foram realizados pequenos ajustes em termos de nomenclatura devido às aprendizagens essenciais e ao perfil do aluno à saída do ensino básico e secundário, segundo o Despacho nº 6944-A/2018, de 19 julho.

Bento (2003b) refere ainda que o planeamento anual integra o primeiro passo na preparação do processo de ensino.

Com base nos dados do planeamento anual e tendo como referência o PNEF, foi possível esquematizar qual vai ser o currículo dos alunos no determinado ano letivo (Araújo, 2007).

De referir que as planificações correspondentes ao 6º e 11º ano foram elaboradas de forma diferente, uma vez que o primeiro foi planeado de forma semestral, ou seja, os tradicionais três períodos deixariam de existir. Esta situação acabou por não acontecer, uma vez que é obrigatório a existência de três momentos de avaliação. Assim sendo, ainda no final do 1º período, fomos obrigados a reajustar todo o planeamento previamente elaborado.

Em relação ao 11º ano, tanto no 1º como no 2º período foram lecionadas três UD, enquanto que no 3º período foram apenas lecionadas duas modalidades devido à duração do mesmo.

Ao contrário do que nos foi transmitido no primeiro ano do mestrado em termos de ocupação de espaço, constatamos que não existia um *roulement* de instalações. Em alternativa, foi criada uma tabela com ocupação horária das turmas nas aulas de EF o que permitiu saber com antecedência quantas turmas estariam em simultâneo. Esta tabela possibilitou que a lecionação das UD fosse feita quer por etapas quer por blocos, apesar de (Araújo, 2007) nos dizer que a lecionação por blocos compromete a continuidade do ensino e da aprendizagem.

TEMPO LETIVO		2ª FEIRA							3ª FEIRA							4ª FEIRA						
INICIO	FIM	VF	PA	LP	JJ	VS	EC	T	VF	PA	LP	JJ	VS	EC	T	VF	PA	LP	JJ	VS	EC	T
08:30	09:20	6E		6B	RAD 620	7D	7B	3	6C			9C	EF 12AB	8D	3	6E	6C		9A	7A		3
09:25	10:15				9D	10A	7B	3	RAD 260	RAD 260		9B	EF 7E	8D	1	6E	5C		9A	7A		3
10:35	11:25				9D	10A	7B	2		5B		9B	EF 7E	8D	2	6A	5D			7A		3
11:30	12:20	6A				10A	11B	3			8B	9B		DE	2	6A	5D			10B		3
12:30	13:20					7A	11B	2			8D		7C	DT	2					10B		1
13:30	14:20							0							0							0
14:25	15:15			EXP 7D				0							0		EXP 2 5D					0
15:25	16:15			8A				1						11A	1			8C				2
16:35	17:25			8C				1						11A	1		5A					1
17:30	18:20							0					DE		0							0
18:20	18:45							0							0							0

TEMPO LETIVO		5ª FEIRA							6ª FEIRA						
INICIO	FIM	VF	PA	LP	JJ	VS	EC	T	VF	PA	LP	JJ	VS	EC	T
08:30	09:20	6C			9C			2				9A		8D	2
09:25	10:15	6C	CAD 260		9C	10A		3			6B	EF 12AB		8A	1
10:35	11:25		EXP 1 5B		9D	7D		2		5C	8B	EF 12AB	AJDE	DE	2
11:30	12:20				9B	7C		2		5D			EF 7E	11A	2
12:30	13:20					7C		1			EXP 7A		10B		1
13:30	14:20							0							0
14:25	15:15						7B	1		5A	EXP 2 5B				1
15:25	16:15			8A			7B	2		5B	8B				2
16:35	17:25			8D			11B	2		5B			DE		1
17:30	18:20							0					DE		0
18:20	18:45							0							0

VF	VERA FERREIRA
PA	PEDRO ADÃO
LP	LUÍS PIZARRO
JJ	JORGE INÁCIO
VS	VITOR SÉRGIO
EC	ELSA CABO

Figura 1- Ocupação horária das turmas

Posto isto, o planeamento anual, serviu de base para as planificações a médio prazo, bem como para a organização das UD.

4.1.2.2. Unidades Didáticas

As UD, são parte fundamental e integral do processo de ensino, apresentando, tanto ao professor como ao aluno as etapas de aprendizagem (Bento, 2003c).

A sua planificação foi elaborada tendo por base o Modelo de Extensão e Sequência dos Conteúdos, inserida no Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) criado por Vickers (1990), sendo uma ferramenta de orientação e organização do planeamento.

A elaboração das UD tiveram em conta quatro categorias transdisciplinares: (1) habilidades motoras (técnica e tática); (2) conceitos fisiológicos e de condição física (capacidades coordenativas e condicionais); (3) conceitos psicossociais (psicológicos e sócio-afetivos); e (4) cultura desportiva (história, regras e regulamentos).

Ao longo das UD existem cinco fases que auxiliam o EE a organizar e a gerir cada conteúdo lecionado. Essas fases são: (1) Avaliação Diagnóstica (AD); (2) Transmissão; (3) Exercitação; (4) Consolidação; e (5) Avaliação Sumativa (AS).

Assim sendo, e como nos mostra Seabra et al. (2016), o EE iniciou a UD com uma avaliação diagnóstica tendo em vista os objetivos traçados. Posteriormente, realizou a planificação, lecionou os conteúdos e procedeu à respetiva reflexão. Esta reflexão serve para, se necessário, propor alterações à planificação inicialmente elaborada.

Após a planificação da unidade, emerge assim o plano de aula, que é entendido como um guião de intenções ou de atuação, devendo assentar num exercício de análise e reflexão prévia (Seabra et al., 2016).

4.1.2.3. Plano de Aula

A preparação da aula apresenta-se como o elemento final de todo o processo de planeamento de ensino do EE (Bento, 2003a). O mesmo autor refere ainda que a elaboração do plano de aula deve ter em conta os objetivos, o conteúdo da aula, os métodos utilizados e a organização da mesma.

Para além dos pontos referidos em cima, tanto o plano como a própria aula devem ser compostos por três fases (1) inicial; (2) fundamental; e (3) final (Januário et al., 2015).

A parte inicial muito embora seja entendida como a parte do “aquecimento” também é, segundo Bento (2003a), o momento de preparação pedagógica, psicológica e fisiológica, favorável à realização dos objetivos principais da aula. Em relação à parte fundamental é nesta parte que o professor aborda os objetivos e transmite os conteúdos previamente selecionados para aula. Ainda segundo o mesmo autor, a parte final da aula, é o momento em que o professor deve proceder ao balanço da mesma, avaliar a prestação dos alunos e fazer ligação com as próximas aulas.

Após cada aula, foi importante para o EE a fase de reflexão quer com o restante NE quer de forma individual, uma vez que, este momento é um dos pontos mais importantes para a reconstrução e transformação da prática (Fensterseifer & Silva, 2011).

“Em relação ao segundo, demorei mais tempo do que pretendia porque como tive 3 alunos que não realizaram a aula onde lhes dei a tarefa de pesquisarem como se realizava a partida de blocos, pois posteriormente teriam que apresentar aos colegas.”

Reflexão da Aula 26 (UD de Atletismo)

A elaboração prévia dos planos de aula serviu também para que, no momento da prática, o EE tivesse já uma imagem de como iria decorrer a mesma e, com isto, tentar ao máximo não o consultar, mesmo sabendo da sua existência.

Apesar da existência do plano e de ele servir como apoio para aula, a sua alteração foi por vezes necessária, não só devido ao número de alunos ou espaço disponível, mas também devido ao desenvolvimento dos mesmos.

4.1.3. Realização

Ao longo da PES o tempo despendido pelo EE a elaborar o plano foi diminuindo, mas ao invés, a sua pertinência aumentou. Para além disso, questões relacionadas como a instrução e a gestão da aula foram tidas em destaque sempre com o objetivo de aumentar o tempo de empenhamento motor dos alunos e assim possibilitar um melhor desenvolvimento.

Assim sendo, iremos abordar as características ligadas ao desempenho e atividade do EE ao longo da PES.

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

De acordo com Siedentop (2008), para que seja possível a existência de uma boa intervenção pedagógica é preciso ter em conta quatro dimensões: (1) instrução; (2) gestão; (3) clima; e (4) disciplina.

Segundo Januário et al. (2015), a instrução caracteriza-se por ações que têm o objetivo de fazer com que os alunos dominem o currículo escolar. Em termos de gestão da aula, esta tem haver com ações criadas para manter um ambiente de aprendizagem propício ao sucesso dos mesmos e prende-se com questões relacionadas com o espaço de aula, estabelecimento de regras, etc. Na terceira dimensão, o autor refere, que nela devemos procurar estratégias de modo a que os alunos tenham o comportamento desejado na realização das atividades propostas. Já em relação ao clima, o professor deve encontrar solução de forma a gerir o ambiente psicossocial da aula e influenciar as atitudes da turma, grupo ou aluno em específico.

Assim, para um bom funcionamento da aula, o EE tentou ao máximo deixar a sua marca e com isto “agarrar” os seus alunos, deixando-os com experiências de aprendizagem positivas.

Ao longo da PES, o EE tentou comunicar de forma a que o que estivesse a ser transmitido fosse eficaz para o desenvolvimento dos alunos, como comprova (Rosado & Mesquita, 2011). Essa comunicação e transmissão, segundo os mesmos autores é uma das competências fundamentais dos professores. Para além dos objetivos já enunciados, a instrução era vista pelo EE, como uma forma de interagir com e entre os alunos (Januário et al., 2015). Durante a comunicação inicial, o EE tentou que esta fosse breve e apenas focada nos aspetos essenciais da aula e tarefa (Siedentop, 1991 Cit in, Rosado & Mesquita (2011).

Já em relação ao final das aulas, o EE teve sempre o cuidado de realizar também uma pequena instrução, uma vez que tanto Januário et al. (2015) e Rosado & Mesquita (2011) nos dizem que o final da mesma são um momento pertinente para transmissão de informação. Para além deste objetivo, o EE procurava também estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, abordando temas relativos à situação escolar e desportiva dos mesmos.

Já no decorrer da prática, a situação de instrução era emitida através dos *feedbacks*. Estes, segundo Rosado & Mesquita (2011), são um trunfo que o EE tem ao seu dispor para melhorar o processo de interação pedagógica. A utilização do *feedback* tinha por base uma análise das observações realizadas durante a aula, associadas às prestações menos eficazes dos alunos (Mendes, Clemente, Rocha, & Damásio, 2012). Nesse momento o EE dava uso ao *feedback* pedagógico. Este tipo de *feedback* tem como objetivo a contribuição para o melhoramento da prestação do aluno. Quando o EE constatava que as prestações dos alunos eram positivas, e iam ao encontro dos objetivos pretendidos para a tarefa, este dava *feedbacks* de ordem apreciativos que, apesar de não conterem nenhuma informação específica em relação ao que fez ou ao que deve fazer, o EE percebeu que seriam importantes do ponto de vista motivacional do aluno.

Tanto na palestra inicial como nos *feedbacks* durante a prática, o EE teve a preocupação de à instrução adicionar-lhe a demonstração das tarefas. A demonstração, para além de ser importante para garantir a qualidade daquele momento Rosado & Mesquita (2011), o EE percebeu que era a chave da compreensão dos alunos. Neste sentido, e uma vez que em todas as UD existiam alunos bastante competentes na realização das tarefas, o EE utilizava-os para essas mesmas demonstrações. Neste sentido, para além do EE estar-se a defender de possíveis execuções menos positivas, estava também a realizar a comunicação e a realçar pontos positivos ou negativos que estariam a acontecer naquele momento.

Durante toda a realização da prática, foi possível observar um clima de aula bastante favorável para a evolução dos alunos, onde para isso entra a importância de uma boa gestão e disciplina nas aulas.

Sendo visto como um gestor de sala de aula (Januário et al., 2015), o EE tentou ao máximo procurar informações acerca dos interesses dos alunos, dos seus comportamentos e da sua compreensão sobre as matérias. Para além disto, o EE procurou estabelecer rotinas quer de funcionamento quer de comportamento, uma vez que estas são influenciadores de uma boa gestão de aula (de Souza, Bezerra, & da Silva, 2015).

As rotinas de funcionamento tinham por base automatizar a gestão do material, a formação de grupos e a disposição dos alunos pelo espaço. A automatização destes aspetos

segundo Januário et al. (2015), resultam numa melhor gestão e aproveitamento do tempo de aula.

Ao contrário do que acontecia no 11.º ano, a formação dos grupos no 6.º causava sempre desgosto nos alunos, ou porque queriam ficar com os “amigos” ou porque os colegas do grupo eram fracos. Esta situação foi diminuindo, uma vez que os alunos foram percebendo a metodologia usada. Referir ainda que, apesar de não ter sido possível aplicar na turma do 6.º ano, a formação dos grupos no 11.º, que seriam os mesmos durante a UD, foi bastante positiva em termos de ganhar tempo de aula.

Em situações de início de aula, transição de tarefa ou paragem da mesma para nova instrução, as estratégias nos dois anos de escolaridade tiveram bastante sucesso, embora estas fossem diferentes. No que toca ao 6.º ano, o EE usou diferentes rotinas ao longo da aula. Os alunos sabiam que no início da mesma deviam-se sentar e esperar pela comunicação do professor. Durante a aula, sempre que ouviam um apito e respetiva contagem decrescente sabiam que esta situação significava ter que chegar junto ao professor, enquanto que se fosse apenas o sinal sonoro, estes sabiam que tinham que parar a tarefa.

Relativamente às rotinas aplicadas no 11.º ano, em termos da utilização do apito, este apenas era usado para a interrupção das tarefas. Quando os alunos ouviam a repetição do sinal sonoro, sabiam que este significava chegar junto do EE.

Assim sendo, é importante dizer, que quer as rotinas de controlo quer a gestão de aula estão relacionadas com o nível de ensino em questão e a faixa etária da turma (Januário et al., 2015).

Esta diferenciação, também teve continuidade nas questões de disciplina durante a aula de EF. Ou seja, dependendo do ano em questão, a intervenção era feita, segundo Januário et al. (2015), de uma forma mais comportamental (regras, punições e/ou castigos) ou mais amigável (conversa com os alunos). Deste modo, questões relacionadas com comportamentos menos positivos eram tratados, no 6.º ano, com o aluno a sentar-se e assim ter noção que aquela atitude fazia com que ele não estivesse a realizar o que mais gostava. Já no 11.º, todos esses tipos de questões foram tratados através da conversa entre o EE e os alunos responsáveis. Para contornar a existência de barulho durante os momentos de instrução, o EE usou em ambos os anos, o silêncio como estratégia. Com isto, o EE pretendia que os alunos percebessem que este só continuava a aula quando voltassem ao comportamento esperado.

As intervenções utilizadas para além de terem o objetivo de manter o controlo da aula, o EE pretendia também manter um bom clima de aula. Desta maneira o EE pretendia, como refere Sun & Chen (2010), regular e manter a motivação dos alunos. A manutenção de uma

relação próxima e amigável possibilita que os alunos estejam mais predispostos a participarem nas atividades apresentadas pelo EE (Januário et al., 2015).

Para além deste tipo de relação próxima, o EE tentou envolver ainda mais os alunos no processo de aprendizagem. Estes para além de alunos, tiveram a oportunidade de passar pelo papel de reguladores da prática bem como de transmissores de conhecimento. Estes papéis estiverem presentes na aplicação de alguns dos modelos de ensino anteriormente descritos, nomeadamente nas UD de Futsal, Desporto Adaptado e Jogos Tradicionais. Na primeira, os alunos que estavam nomeados como treinadores das equipas, tinham que planear e aplicar, em algumas aulas, exercícios que iam ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo EE. Em relação aos jogos tradicionais, os alunos selecionados, tiveram que pesquisar o jogo selecionado pelo EE e na aula seguinte tiveram que transmitir aos colegas algumas das informações necessárias para a sua prática.

Uma das opções, tanto do EE como do colega Xavier que também lecionava o 11.º, foi que, em relação às UD alternativas, iriam abordar o Desporto Adaptado e os Jogos Tradicionais de outros países. Esta decisão prendeu-se pelo facto que a lecionação de “novas” modalidades/UD ajudam a promover uma maior motivação por parte dos alunos (Abreu, Carvalho, & Correia, 2014). Os mesmo autores, referem também que as aulas de EF devem possibilitar diferentes estímulos quer ao nível do ambiente quer ao nível da diversificação dos movimentos. O facto de estarmos perante estímulos não habituais para os alunos, estes irão resultar no desenvolvimento de habilidades corporais distintas (Uchoga & Altmann, 2016).

Abreu, Carvalho, & Correia (2014) reforçam ainda que é importante recorrermos a essas matérias para que o desenvolvimento dos alunos não seja condicionado pelas características individuais das matérias habitualmente tradicionais.

Em relação às modalidades coletivas, o EE tentou que estas tivessem pelo menos um momento de prática formal, na tentativa da promoção da autonomia e do trabalho em equipa (Seabra et al., 2016). Com isto, a utilização do MED em UD como futsal, voleibol e basquetebol possibilitou que os alunos assumissem aos poucos a responsabilidade pelas próprias aprendizagem (Mesquita et al., 2014). A aplicação deste modelo, como já foi referido na sua caracterização e reforçado pelos autores anteriormente citados, deve ter ao longo da UD a realização de uma competição. Esta competição era atualizada de aula para aula e as suas estatísticas eram apresentadas aos alunos através do quadro presente nessas mesmas aulas.

Na formação das equipas, o EE procurou promover a equidade na participação de todos os alunos. Esta equidade, segundo (Mesquita, 2014), tenta não só manter o equilíbrio

competitivo como desenvolver as relações de cooperação e entreajuda. Apesar desta heterogeneidade, por vezes o EE sentiu a necessidade de separar os rapazes das raparigas, uma vez que esta separação justifica-se pelo facto de ambos os géneros apresentarem distintas conceções de movimento (Uchoga & Altmann, 2016).

Como comprovado no estudo realizado por Mesquita et al. (2014), o facto de as UD ser ter sido compostas por 12 aulas ou menos foi uma limitação na aplicação do mesmo, na medida que a utilização do modelo exige mais tempo para organizar as atividades de maneira a que os alunos pudessem desenvolvê-las autonomamente.

Por fim, no que à realização diz respeito, o EE considera ter conseguido um bom clima de aprendizagem bem como construir uma relação próxima dos alunos o que possibilitou que estes continuassem motivados e focados na tarefa.

4.1.4. Avaliação

Ao longo da PES o EE utilizou a avaliação para diferentes objetivos. Esta serviu quer para avaliar o desempenho dos alunos, quer para avaliar o processo de ensino utilizado pelo mesmo.

Assim sendo, a avaliação tem, segundo Rink (2014), o objetivo de proporcionar aos alunos informações sobre a sua progressão e o seu estado atual dos conhecimentos; observar e verificar a eficácia das metodologias de ensino; possibilitar que o professor possa verificar o estado atual dos seus alunos em relação aos objetivos; colocar os alunos no grupo ideal conforme as suas competências e por fim, fornecer ao professor informações objetivas acerca do nível dos alunos para posteriormente serem atribuídas as notas.

Apesar de ser um elemento fundamental na escola, esta não tinha sido tão abordada no primeiro ano do curso, o que deixou o EE de certa forma inseguro para os primeiros momentos avaliativos. Mesmo assim, o EE encarou este momento como parte integrante do seu desenvolvimento, o que ao longo da PES tornou-se num momento menos preocupante.

É importante referir que a avaliação da disciplina de EF não aconteceu apenas de forma prática. Os alunos, tanto no 1.º como no 2.º período, foram sujeitos à realização de uma prova teórica. Esta avaliação, serviu para o EE passar pela experiência de realizar, aplicar e corrigir um teste.

Posto isto, a avaliação segundo Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2016), está dividida em: (1) Tipos de Avaliação; (2) Modalidades de Avaliação; (3) Formatos de

Avaliação. Iremos também abordar os Instrumentos de Avaliação utilizados na PES bem como o objetivo da realização da Auto-avaliação.

4.1.4.1. Tipos de Avaliação

A avaliação segundo Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2016), pode ser de três tipos: (1) Avaliação Criterial; (2) Avaliação Normativa; e (3) Avaliação Mista.

Na construção dos critérios, estes estão divididos em dois: (1) critérios gerais de avaliação e (2) critérios de avaliação específicos. Os primeiros são definidos pela escola, enquanto que os segundos são definidos pelo grupo de EF.

O EE deverá saber selecionar os respectivos critérios específicos, uma vez que só assim saberá o que vai avaliar (Mendes et al., 2012). Esta avaliação realiza-se tendo em conta as ações individuais de cada aluno, não existindo assim comparação com os restantes colegas Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2016).

A avaliação normativa, por sua vez, dá a possibilidade de classificar os alunos, sendo que distinção de níveis de ensino fica comprometida, uma vez que estava avaliação pauta-se pela comparação das prestações dos alunos entre si Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2016).

Por fim, a avaliação mista, utiliza as características das duas referidas anteriormente. Durante a PES, o EE foi utilizando tanto a criterial de forma única, como fez uso da avaliação mista. A utilização desta última, utilizou-se na avaliação das UD coletivas, de maneira a poder comparar alunos que tinham apresentado um desenvolvimento muito positivo com os alunos conhecedores/praticantes das modalidades lecionadas.

4.1.4.2. Modalidade de Avaliação

A AD caracteriza-se pela observação dos aspetos que se pretende lecionar ao longo da UD (Mendes et al., 2012). Esta facilitou o EE a tomar decisões necessárias e ajustadas ao nível dos alunos, devido ao fornecimento da informação necessária (Gonçalves et al., 2016). Na EBSLM esta apenas se realiza em torno das modalidades coletivas, uma vez que em relação às individuais os dados são fornecidos através da realização dos testes de aptidão física (FitEscola).

A Avaliação Formativa (AF) deve acontecer em todos os momentos da aula, servindo de regulação do processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves et al., 2016). Esta avaliação era constantemente reforçada pelo EE, na medida em que este transmitiu aos alunos que estes estavam a ser continuamente avaliados.

A Avaliação Sumativa (AS) é ponto final de todo processo. Esta caracteriza-se por ser de carácter pontual e de vertente classificativa (Gonçalves et al., 2016). É também o balanço final de todo o processo de aprendizagem.

As primeiras AS foram dos momentos mais dificultadores para o EE. Uma vez que, o facto de não conhecer os alunos, o facto de as turmas terem mais de 20 alunos, mas também o facto da falta de experiência ser enorme, deixou o EE de certa forma inseguro naquele momento. Aliado a isso, o EE tentou que as avaliações se realizassem em aulas de 50 minutos, o que inicialmente foi complicado, principalmente na turma do 11.º ano, devido ao elevado número de alunos.

4.1.4.3. Formatos de Avaliação

Segundo Gonçalves, Albuquerque, & Aranha (2016), a avaliação apresenta dois formatos. Esses formatos têm haver com a forma como ela decorre, ou seja, se é de forma contínua ou de forma pontual.

O primeiro formato, os mesmos autores dizem-nos que esta caracteriza-se por acompanhar o processo de ensino e aprendizagem de forma regular, sendo também um guia da progressão dos alunos. Apesar de ser contínua, esta requer uma avaliação implícita, devido ao facto de ao longo do processo esta ter-se pautado por ser de cariz mais qualitativa do que quantitativa (Gonçalves et al., 2016).

Em relação à avaliação pontual, esta como o próprio nome indica, é realizada num momento isolado (Gonçalves et al., 2016). Sendo que ao longo do processo, podem existir vários momentos de avaliação como já apresentamos nas modalidades de avaliação.

4.1.4.4. Instrumentos de Avaliação

A procura de instrumentos que pudessem ter facilitado todo o processo avaliativo foi umas das preocupações iniciais do EE. Assim sendo, a sua pesquisa foi, e tendo em conta os

recursos disponíveis, no intuito de garantir um instrumento que ajudasse aquele momento bem como não prejudicasse a avaliação dos alunos.

O EE conseguiu perceber, e também como refere Mendes et al., (2012), que tanto a observação como a avaliação, são dois processos que estão interligados e que devem ser parte integrante da prática docente. Estes dois processos, segundo os mesmos autores, são potenciadores da aprendizagem dos alunos.

Mendes et al., (2012) referem ainda que “O processo de observação é um instrumento afinado ao ambiente ecológico da ação, permitindo detetar informações que posteriormente são recolhidas, organizadas, compreendidas e relatadas”. Com isto, referir que o EE ao longo da PES não utilizou a observação apenas como um instrumento para a AS, mas sim ao longo de todo o processo. Isto fez com que o momento da AS fosse ficando mais facilitado, devido a todas as observações e informações retiradas ao longo da UD.

Para além da observação, e com o objetivo de melhorar a mesma, o EE construiu para todas as UD grelhas de registo de observação. Nestas grelhas, para além do EE ter colocado os critérios de avaliação, estavam também todas as habilidades motoras sujeitas avaliação quer ao longo da UD quer no momento da AS.

4.1.4.5. Auto-avaliação

Por último, a auto-avaliação, é um momento importante tanto para o EE como para os alunos. É neste momento que percebemos a capacidade de auto-reflexão do aluno (Gonçalves et al., 2016). Nesta avaliação, o aluno deve ser capaz de refletir sobre o seu desenvolvimento e avaliar-se tendo em conta os objetivos que lhe foram propostos.

O EE conseguiu identificar que este momento é por muitos alunos desconsiderado e, muitas vezes, a sua avaliação não corresponde à sua prática nas aulas. O EE é da opinião que o facto da EF não entrar para a média dos alunos, exceção feita para aqueles que lutam pelo quadro de mérito na escola, faz com que os alunos não deem importância a este momento bem como à sua classificação final.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Participar, implica, segundo Costa (2010) intervir ativamente nas ações e decisões de uma organização. Assim sendo, desde início, o EE percebeu que o seu papel na escola era bem mais do que um mero estagiário e que a sua participação e do restante núcleo poderia ter influência.

Para além disso, a mesma autora refere que a participação de todos os intervenientes é importante, uma vez que esta fomenta a responsabilidade, capacidade de diálogo, de cooperação e de trabalho de equipa.

A relação com a comunidade deve-se essencialmente ao facto da escola não ser uma instituição isolada, fazendo parte duma comunidade local mais vasta. Como tal, é esperado que os professores tenham de realizar funções nessa rede social mais alargada e complexa (Cortesão, 2010).

Neste ponto, para além de nos focarmos na apresentação das atividades realizadas ao longo do ano, iremos também fazer referência aos impactos da experiência e da atuação obtida ao longo dessas mesmas atividades. Para além disso, iremos refletir sobre todo o processo de socialização profissional e institucional, bem como a componente ético-profissional.

5.1. Atividades realizadas

No que diz respeito às atividades realizadas pela nossa escola, segundo constam no PAA, mais concretamente as que foram coordenadas pelo grupo de EF, o núcleo de estágio esteve envolvido nelas quer direta ou indiretamente, uma vez que, segundo Cortesão (2010), a participação, qualquer que seja a forma em que se expressa, tem um papel fulcral em qualquer escola. Assim sendo, as nossas tarefas eram previamente definidas e transmitidas com o tempo necessário para que pudéssemos estar preparados para eventuais problemas.

Antes de apresentarmos as atividades em que estivemos envolvidos, destacar também a nossa participação no projeto ERASMUS, uma atividade fora do contexto desportivo.

Torneio de Captação de Basquetebol

No início do período realizamos o Torneio de Captação de Basquetebol, a primeira atividade desportiva, onde contamos com mais de 40 alunos. Esta tinha como público-alvo os alunos nascidos entre 2004 e 2007, uma vez que serão estes a fazer parte da equipa de Sub15 de basquetebol do DE. Apesar disso, foi realizado, paralelamente ao torneio de captação, um torneio para os alunos mais velhos que também quiseram participar.

O planeamento desta atividade esteve a cargo do grupo de EF, sendo que no dia toda a organização e gestão do torneio foi essencialmente controlada pelo núcleo de estágio, uma vez que era este, o grupo responsável pela equipa de DE Basquetebol da escola.

Como primeira atividade, retiramos aspetos bastantes positivos, nomeadamente o conhecimento da metodologia utilizada pelo grupo de EF, bem como o aumento da relação interpessoal com o restante grupo.

Dia Europeu do DE

O Dia Europeu do DE decorreu no primeiro período, e teve como objetivo proporcionar a toda a comunidade escolar a oportunidade de realizar atividade física conjuntamente com os professores de EF.

Para esse dia, ficou previsto a realização de um passeio de BTT, aproveitando a pista que se encontra adjacente à nossa escola. Contamos com a presença de alguns alunos, que apesar de ser um número bastante reduzido, possibilitou uma boa interação entre todos os intervenientes.

Infelizmente, destacou-se pouca adesão por parte de toda a comunidade, situação recorrente em algumas atividades que aconteceram ao longo do ano letivo.

Sarau - “*The Wise and Eco Friendly*”

O sarau, “*The Wise and Eco Friendly*”, realizou-se no 12 de outubro e teve como objetivo proporcionar a toda a comunidade educativa uma oportunidade de transmissão de cultura. Transmissão essa realizada por diversos grupos como, Os Cavaquinhos, rancho folclórico, banda filarmónica e Tuna Feminina da Academia do Porto.

A participação do núcleo de estágio esteve diretamente relacionada com a montagem e posterior transmissão de uma coreografia, para apresentar no momento de encerramento do

sarau. Uma vez que este sarau estava inserido no Projeto *ERASMUS*, contamos com a presença de alunos oriundos da Roménia, Polónia, Turquia, Bulgária e Itália, que também participaram nesta coreografia.

Podemos dizer que, a participação nesta atividade foi bastante positiva, uma vez que para além de estarmos inseridos num projeto educativo, onde a interação com alunos de outros países predomina, tivemos a oportunidade de aumentar a nossa relação com toda a comunidade escolar, mas também de deixarmos a nossa marca num momento importante para a nossa escola.

Corta-Mato Escolar

O corta-mato escolar decorreu no dia 12 de dezembro, onde contamos com a participação de aproximadamente 200 alunos, divididos por 4 escalões do género feminino e 5 escalões do género masculino. Teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para a prática do exercício físico, onde se espera um maior número de alunos nos próximos anos.

A preparação e organização desta atividade começou com bastante tempo de antecedência, uma vez que para o sucesso da mesma foi necessário o pedido de colaboração por parte de entidades externas ao contexto escolar. Este trabalho ficou a cargo do núcleo de estágio, que de forma bastante positiva e até mesmo surpreendente, obtiveram um número considerável de apoios, nomeadamente a nível de alimentação, prémios, assistência médica e material essencial à boa organização e logística da prova.

No próprio dia, ficamos também responsáveis pela elaboração do percurso e controlo do mesmo, bem como a recolha dos dorsais à chegada, mas também a ativação inicial aos alunos. Para além disso, após a sua realização, foi também elaborada a notícia para ser publicada quer na página de *Facebook* da escola quer no blog.

Por fim, podemos referir também a colaboração dos alunos do 12.º ano, nomeadamente na entrega do suporte alimentar.

Corta-Mato Distrital

Esta atividade decorreu no dia 8 de fevereiro, no parque da cidade de Porto, e contou com a participação de aproximadamente 50 alunos, divididos pelo género feminino e masculino, representando a EBSLM.

Toda a organização foi da responsabilidade do grupo de EF, nomeadamente, convocar os alunos, preparar o transporte, encaminhamento e controlo dos mesmos durante as provas.

A participação dos alunos nesta atividade foi positiva, conseguimos boas classificações e, sobretudo, conseguimos que estes se sentissem integrados e vivenciassem a cultura desportiva ao qual este evento tem como objetivo transmitir.

Consideramos que foi uma manhã diferente onde conseguimos apreciar a organização e gestão do corta mato distrital, encontrar colegas que estão na mesma fase e sobretudo relacionarmo-nos com alunos e professores fora do âmbito escolar.

Torneio de *StreetBasket* e Dia de Voleibol

As atividades internas do 2º período, ocorreram no dia 21 de fevereiro, onde se realizou o Torneio de *StreetBasket* e o Dia do Voleibol. O primeiro decorreu durante toda a manhã e destinou-se aos alunos do 3º Ciclo e Secundário, onde foi possível contar com a participação de aproximadamente 100 alunos, divididos em 6 anos de escolaridade.

Já na parte da tarde, o Dia do Voleibol, foi destinado aos alunos do 2º Ciclo. Neste torneio contamos com a participação de 20 duplas, divididas nos 2 anos de escolaridade.

Estas duas atividades tiveram como principal objetivo sensibilizar os alunos para a prática do exercício físico, promovendo a socialização entre os alunos.

Na realização desta atividade contamos também com o apoio e colaboração de alunos ligados à equipa de Basquetebol da nossa escola.

Torneio de Andebol

O torneio de Andebol, já inserido no 3º período, realizou-se no dia 16 de maio, apesar de inicialmente estar prevista para o dia 9 de maio, não ter sido possível a sua realização devido às condições climatéricas.

Assim sendo, o torneio decorreu durante toda a tarde, e destinou-se aos alunos do 3º Ciclo e Secundário, onde contamos com a participação de aproximadamente 80 alunos, divididos em 4 anos de escolaridade.

Na realização desta atividade, estiveram também a colaborar alguns alunos ligados à modalidade de Andebol, nomeadamente na arbitragem. O NE ficou responsável pela cronometragem, arbitragem e gestão dos jogos ao longo da tarde.

Provas de Aferição

Participamos nas provas de aferição destinadas ao 2º e 5º ano de escolaridade. A presença deveu-se ao facto da OC ser nomeada para classificadora em ambas as provas.

As provas do 2º ano, ao contrário do que se sucedeu com o 5º ano, não decorreram na escola sede, o que implicou uma maior orgânica, uma vez que nem todas as escolas do 1º ciclo possuíam o material necessário para a realização das avaliações.

Este envolvimento foi importante para EE, porque, apesar de este já estar familiarizado com a realização de avaliações, existiu um fator diferenciador que remete-se ao facto dos professores não conhecerem a turma em avaliação.

Seminário

A apresentação do nosso seminário aconteceu no dia 15 de maio, na biblioteca da escola, onde tinha como público-alvo as turmas que participaram no projeto intitulado de “Programa de Força e Condição Física em jovens”. Contamos com a presença dos alunos envolvidos no programa, de professores do grupo de EF, da supervisora do estágio Professora Mafalda Machado, OC Professora Elsa Cabo e do Professor investigador Carlos Carvalho.

O objetivo principal deste evento foi enaltecer a importância da atividade física nos jovens, desmentindo alguns mitos existentes sobre o trabalho de força no contexto escolar. A par da abordagem deste tema, foram apresentados os resultados do programa realizado, onde foi possível visualizar uma evolução nas capacidades físicas dos alunos.

Nesta atividade, contamos com o apoio da EBSLM, colocando à disposição o espaço para a realização deste seminário, das assistentes operacionais da cantina e do PBX que colaboraram na logística, e tudo o que seria necessário à concretização da atividade.

Relativamente aos pontos fortes deste evento, realçamos a prontidão demonstrada pelos assistentes operacionais da escola, bem como do gabinete de Marketing do ISMAI que contribuíram com capas e canetas. Aliado a tudo isto, devemos enaltecer o trabalho e disponibilidade demonstrada pela escola na cedência da biblioteca escolar para a realização do evento. Destacamos a presença do professor investigador, Carlos Carvalho, e da supervisora de estágio, Mafalda Machado, e professores de EF da escola. Assim, consideramos que o tema foi pertinente e se adequou à faixa etária dos alunos envolvidos no programa e que estiveram presentes.

No que diz respeito aos pontos fracos, enaltecemos o facto de estar um número reduzido de alunos, uma vez que, espectávamos a presença de todos, visto ser um trabalho que mostraria os resultados dos mesmos após a participação do “Programa de Força e Condição Física em Jovens”. De certa forma, deixou-nos entristecidos a pouca afluência pois tínhamos divulgado e idealizado de maneira a termos o espaço disponível da biblioteca cheio.

No que se refere às oportunidades, e de maneira a colmatar o ponto fraco anteriormente mencionado, seria uma mais valia realizar o evento numa aula de Educação Física de forma a aumentar o número de alunos presentes. Pois era bastante importante a mensagem a transmitir.

Por fim, destacamos como ameaças o decorrer de avaliações, bem como a preparação para os exames. É uma fase que cria algum stress e ansiedade aos alunos, daí o número reduzido no evento, notando-se nos presentes, uma ligeira preocupação por estarem numa pausa no estudo. Apesar disso, enaltecer mais uma vez a sua presença, que só enriqueceu o nosso evento, bem como os conhecimentos dos mesmos.

De salientar que no final, tivemos o cuidado e a preocupação de realizar questionários de satisfação para os presentes, via online, de modo a economizar o papel e, principalmente, termos a sua opinião de toda a logística do seminário.

Depois de todos estes apontamentos, consideramos que esta atividade foi bem-sucedida, de acordo com o resultado final, desde a planificação e execução, toda a organização e gestão do evento na escola, foi importante na nossa formação enquanto professores estagiários.

Lecionação a diferentes turmas

A lecionação a diferentes turmas foi-nos proposto pela OC, uma vez que é uma prática já utilizadas nas PES anteriores. Esta lecionação foi realizada nas turmas que estão responsáveis pelos restantes estagiários.

O objetivo deste momento é que o EE tenha a oportunidade de perceber as várias particularidades existentes em turmas com diferentes características e níveis de escolaridade. Como por exemplo aconteceu com o EE, que a seu cargo teve uma turma de 11º ano composta por 28 alunos e lecionou uma aula à outra turma do mesmo ano de escolaridade, constituída apenas por 11 alunos. Isto permitiu perceber a sua capacidade de adaptação e relação num contexto diferente ao que está habituado.

Desporto Escolar – Basquetebol

O DE tem a missão de, segundo a Direção-Geral da Educação (2017), “estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.

Assim sendo, e como já foi referido acima, a NE ficou encarregue de planear, organizar e orientar todos os treinos e jogos que a equipa realizasse. Para isso, e também de forma a perceber o número de alunos interessados em fazer parte do clube, realizou-se o torneio de captação referido anteriormente. Após a realização deste e da recolha das inscrições, foi necessário elaborar um protocolo com a Escola Secundária da Maia, uma vez que o número mínimo pretendido não tinha sido alcançado. Com o protocolo, conseguimos a angariação de 7 atletas, que se mostraram disponíveis em representar a nossa escola.

A nível de treinos, estes aconteceram duas vezes por semana, com a duração de noventa minutos cada treino. Para além da realização destes treinos, destacar também que tanto no período de interrupção letiva do 1º período como do 2º, possibilitamos aos nossos alunos a realização de um treino extra em cada interrupção.

Durante o ano letivo, realizamos 8 jogos, distribuídos em 4 jornadas, que por sua vez inseriram-se em 2 fases. A primeira fase contou com a realização de 3 jornadas, que correspondeu à realização de 6 jogos. Estas jornadas foram realizadas na EBSLM, na Escola Secundário de Rocha Peixoto e na Escola Secundário José Régio. Já a segunda fase, esta decorreu na EB 2/3 de Santa Marinha, e contou com a realização de mais 2 jogos.

Posto isto, concluímos que tanto a existência da equipa como o seu devido acompanhamento possibilitaram ao EE uma interação diferente à existente em contexto de aula. Para além disso, o facto de se tratar de uma modalidade que não é a sua de eleição, obrigou uma maior pesquisa e preparação para o seu planeamento.

Direção de Turma

Em relação à direção de turma ou ao seu acompanhamento, este foi realizado através da turma de 11ºB, que tinha como diretora de turma a nossa OC, Professor Elsa Cabo. Neste parâmetro obtivemos conhecimentos acerca das tarefas inerentes ao cargo, à realidade da turma, às dificuldades nela encontrada, bem como das ocorrências disciplinares, justificação de faltas e marcação de reuniões com os encarregados de educação.

Com este acompanhamento, adquirimos conhecimento ao nível da plataforma de Gestão Integrada para a Administração Escolar (GIAE), nomeadamente na justificação de faltas, relatórios, avaliações, entre outros.

Em suma, a passagem por este processo é importante, uma vez que no futuro poderemos vir a desempenhar este papel.

Reflexão ao tema partindo de uma análise *SWOT*

Utilizaremos uma análise *SWOT* como processo reflexivo das atividades realizadas durante todo o ano letivo, com o intuito de apresentar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças que sentimos na organização e gestão, ao longo de todo o processo. A análise *SWOT* permite a elaboração e análise de dados que contenham situações reais ocorrentes nos ambientes interno e externo, e serve como auxílio para tenhamos uma visão mais ampla dos pontos que influenciaram os objetivos das atividades, possibilitando que se trabalhe nos fatores que exijam melhorias (M. Santos & Fernandes, 2015).

<u>Pontos fortes</u>	<u>Oportunidades</u>
Boa organização; Notificação das atividades; Disponibilidade do NE; Boa articulação do grupo EF; Envolvência da comunidade escolar;	Experiência/Conhecimento adquirido; Envolvimento na comunidade;
<u>Pontos fracos</u>	<u>Ameaças</u>
Falta de experiência; Adesão/Importância;	Condições climatéricas; Avaliações;

Tabela 2 - Análise SWOT às atividades realizadas

Após esta análise *SWOT*, consideramos que em todas as atividades realizadas, os pontos fortes evidenciaram-se perante os restantes. Posto isto, destacamos a boa organização em todos os eventos realizados, devido à disponibilidade que o NE apresentou, paralelamente com a boa articulação entre o grupo de EF.

De salientar, todas as atividades contaram com a envolvimento da comunidade escolar, nomeadamente na cooperação com os professores.

Referente ainda aos pontos fortes, a notificação e partilha em plataformas digitais tornou-se um elemento diferenciador, dando possibilidade a quem não esteve presente, poder acompanhar a atualidade escolar.

No que toca às oportunidades, a experiência e conhecimento nelas adquiridas, pode-se tornar importante no processo de desenvolvimento do EE.

Essa experiência está também relacionada com os contatos estabelecidos e entidades fora do ambiente escolar, uma vez que a sua colaboração foi parte fundamental para a boa realização de algumas atividades.

Em relação aos aspetos negativos, enalteçamos a falta de experiência do NE, o que em momentos de dificuldades tiveram impacto na tomada de decisão. Ainda de referir que a pouca importância dada pela comunidade educativa esteve diretamente ligada à pouca adesão.

Por último, e por aspetos não controláveis, existiram alguns fatores que ameaçaram a realização das atividades, nomeadamente as condições climatéricas.

De um modo geral, a participação do NE foi importante, uma vez que se mostraram sempre predispostos a colaborar na promoção da atividade física.

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

Apesar de se poder considerar que ao professor de EF apenas compete-lhe a lecionação das aulas, este é frequentemente chamado a assumir uma quantidade muito diversificada de funções (Cortesão, 2010). Assim sendo, sua participação segundo o mesmo autor, passa não só pelo cumprimento das suas funções gerais enquanto professor, como também levar a cabo tarefas que lhe são próprias.

O facto do EE estar envolvido nas atividades realizadas na escola, possibilita que este crie impacto quer a nível institucional quer ao nível da comunidade educativa, estando a prática da docência diretamente relacionada com uma dimensão social (Costa, 2010).

A sua participação, dá a possibilidade de uma maior interação e aproximação com os alunos, onde é possível fazer a diferença e muitas vezes perceber as dificuldades e problemas desses mesmos alunos. Para além deste contexto mais relacional, existe também o contexto profissional do EE. Ou seja, o facto de passarmos pela preparação de uma atividade como o seminário, beneficia o desenvolvimento de capacidades e hábitos necessários em muitas situações profissionais futuras (Bento, 2014).

Em suma, a envolvimento nas atividades educativas, possibilitam que o EE deixe a sua marca tanto na escola como nos seus alunos. Percebemos também que para além de sermos professores, podemos ter um papel ativo no desenvolvimento social dos alunos, e assim proporcionar-lhes uma melhor integração na comunidade.

5.3. Socialização profissional e institucional

Em relação à socialização profissional e institucional, importa destacar o envolvimento com a comunidade escolar, ajudando-nos assim a melhorar as nossas relações com os outros professores, bem como a obtenção de futuros contactos.

Esse envolvimento era, e muitas vezes reforçado pela nossa OC, uma preocupação básica na tentativa de criar um clima adequado e positivo. A procura deste clima é, segundo (Costa, 2010), a chave para alcançarmos uma organização escolar eficaz.

Assim sendo, podemos referir que o facto de nos encontrarmos muitas vezes no *buffet* ou na sala dos professores, foi uma estratégia para aumentar o contacto com os outros professores. Mesmo assim, esse tempo por vezes não era suficiente, devido à quantidade de trabalho que nos era pedido.

Para além da socialização com os outros professores, a comunicação quer com a direção da escola quer com os assistentes operacionais foi bastante positiva e importante para a nossa participação. Ambos sempre mostraram total disponibilidade para nos ajudar, quer em atividades para a escola quer em situações específicas da PES.

Para concluir, destaco a dinâmica de grupo e de trabalho, não só com a nossa SV, mas entre todos os elementos do núcleo da PES. Esta dinâmica assentava sobretudo na enorme relação e comunicação entre todos, procurando assim um clima positivo com vista ao desenvolvimento dos vários intervenientes (Costa, 2010).

5.4. A Componente ético-profissional

A construção da nossa identidade profissional como professor de EF tem início numa fase ainda muito precoce, onde o EE apenas demonstra o gosto pela atividade física e a respetiva influência que esse gosto tem na escolha da profissão (Lima, Castro, et al., 2014). Para além disso, a construção dessa identidade é feita através dos conhecimentos científicos e pedagógicos que este adquire, seguindo também uma ordem ética e deontológica (Cortesão, 2010).

Assim sendo, a identidade do EE tem estado associada às suas experiências profissionais anteriores, enunciadas na sua biografia, mas também às experiências a que este tem sido sujeito ao longo do último ano (Farias & Nascimento, 2012).

A iniciativa mostrada pelo EE, ao longo do PES, foi chave importante para o seu desenvolvimento profissional, tentando desde logo mostrar uma identidade própria para a docência. Essa mesma identidade leva o professor a ter uma maior responsabilidade no seu papel social, onde vem ao de cima a sua autonomia e comprometimento com aquilo que faz (Iza et al., 2014).

Juntamente com a sua identidade profissional, encontra-se a componente ética do EE. Esta está, segundo (Queirós, 2014), enraizada em tudo o que ser humano faz e em todos os seus atos. Assim sendo, e segundo o mesmo autor, uma vez que a ética acompanha a vida do EE, esta é importante na sua componente profissional. Isto faz com que haja responsabilidades individuais e sociais, devido à envolvimento das outras pessoas.

É importante referir que o trabalho em grupo e respetiva reflexão, torna-se importante para uma formação assente em pressupostos éticos (Queirós, 2014).

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional tem como objetivo a realização de uma reflexão sobre as dificuldades sentidas ao longo da PES, bem como as suas necessidades de formação. Esta reflexão é fundamental, uma vez que promove o desenvolvimento profissional e pessoal (Atjonen, 2011).

Assim sendo, a constante interrogação do EE sobre o motivo de ser professor, de como quer ser e que tipo de aprendizagem quer promover, ajuda a que este defina objetivos individuais, de maneira a tornar a sua atuação mais explícita e segura (Queirós, 2014).

Ao longo desta etapa, o EE foi se apercebendo que o seu desenvolvimento profissional está enquadrado com a procura da identidade profissional, na medida em que os professores se definam a si mesmos enquanto a sua experiência e sabedoria vai aumentando.

Toda esta interrogação e reflexão tem o objetivo de melhorar, para além do que foi referido, o processo de ensino e aprendizagem.

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

A questão da formação contínua no processo de desenvolvimento profissional é vista como um dos fatores mais influentes, não só para o próprio desenvolvimento como para a construção de uma identidade profissional do professor (Lima, Castro, et al., 2014).

Torna-se assim importante que o EE tenha consciência de que a profissão de professor é um processo inacabado, onde é necessária uma aposta na constante renovação do conhecimento (Batista, Pereira, & Graça, 2012).

Para além disso, a procura constante de conhecimento, é também um processo contínuo e ininterrupto, sempre com o intuito de aprimorar a nossa ação pedagógica (Rossi & Hunger, 2017).

Posto isto, podemos dizer que durante a PES o EE não teve a possibilidade de realizar qualquer tipo de formação, além da inexistência específica para os EE, houve falta de disponibilidade horária, uma vez que para além de estar a concluir esta fase, o EE, como refere na sua biografia, é atleta e treinador de futebol.

Apesar de não ter realizado qualquer formação, destacar a constante divulgação de formações por parte da nossa escola, através da coordenadora do departamento. Mesmo não tendo participado em formações, o EE teve a necessidade de pesquisar sobre as metodologias

de ensino que ia aplicar nas turmas e assim melhorar o processo de ensino a que estes estavam envolvidos.

Antes de fazer referência à experiência a que foi sujeito na iniciação à investigação científica, é importante dizer que quanto mais consistente, mais a formação contínua permitirá altos níveis de desenvolvimento profissional do professor (Da Silva Ferreira, Henrique Dos Santos, & De Oliveira Costa, 2015).

A iniciação à investigação científica está diretamente relacionada com a realização do seminário, uma vez que este seria a apresentação de um tema que requeria a sua investigação e fundamentação. Este seminário por sua vez, e por opção dos EE, foi a apresentação do tema que estavam a trabalhar na UC de Projetos de Intervenção I e II. Tanto a UC como a realização do seminário, requeriam a procura de diferentes tipos de conhecimentos com o objetivo de desenvolver esses projetos. Para além disso, a articulação com os propósitos pedagógicos e investigativos ao nível dos objetivos e estratégias de intervenção configuram também a construção do pensamento e da ação dos futuros professores (Vieira et al., 2013).

Para finalizar, o EE reconhece que ao longo da PES, a existência de formações quer por parte da escola quer por parte do ISMAI, para o mesmo seria benéfico para a sua formação contínua e para o desenvolvimento profissional.

7. REFLEXÕES FINAIS

E assim chegamos ao fim desta longa e importante etapa!

Esta caminhada representa-se através da junção de desafios, obstáculos, expectativas, partilhas, experiências e acima de tudo de muita vontade em tornarmo-nos num melhor profissional e numa melhor pessoa.

Foi com a realização desta etapa que nos apercebemos que o ser professor não significa só lecionar as modalidades e mandar os alunos correr.

Como nos dizem Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves, & Resende (2014), *“A contribuição do professor de EF e Desporto para a cidadania, é evidenciada na transmissão de valores através do desporto para outras áreas da vida dos alunos, isto é, a disciplina de EF e Desporto, pode contribuir decisivamente para a relação professor/aluno, o clima de aula que o primeiro consegue criar e a forma como gere os comportamentos inapropriados”*.

A PES, pelo facto de nos inserir no contexto escolar, permite que o EE coloque em prática todos os conhecimentos adquiridos, também obtenha competências fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. Como reforça Iza & Neto (2015), a articulação entre os conhecimentos produzidos nas escolas e na universidade possibilita ao futuro professor elementos para compreender a realidade profissional.

Também foi possível perceber que os conhecimentos até agora adquiridos não são suficientes para que o EE esteja apto para a docência. Esta área, por estar em constante renovação, obriga-nos a estar em formação contínua, e se assim não for, o impacto que se espera que o professor tenha nos seus alunos será reduzido.

Através da nossa intervenção pedagógica, procuramos assim inovar e criar situações de sucesso para os alunos, para que estes sentissem que a prática tivesse significado. Para além disso, a necessidade de os manter motivados nas aulas de EF obrigou-nos a trazer novas modalidades e novas experiências, como foi o caso do desporto adaptado e dos jogos tradicionais.

As excelentes relações com os alunos, com os professores e com os assistentes operacionais, foram importantíssimas quer para a socialização educativa quer para integração não só do EE, mas como de todo o grupo de estágio, na comunidade escolar. Esta socialização e integração por parte dos EE foi um dos pontos mais positivos na PES. Estes sempre se mostraram disponíveis para integrar qualquer atividade escolar e, como consequência, estes

sempre foram reconhecidos perante a escola, e as suas intervenções acabaram por ser importantes para deixarem a sua marca.

A relação do EE com o restante NE foi baseada numa comunicação, interação e acima de tudo honestidade, tendo sido peça importante para conclusão desta tão esperada etapa.

Concluimos assim, que a partilha e reflexão que esta etapa nos proporcionou foi extramente fundamental para o desenvolvimento do EE. Além disto, os desafios e obstáculos que foram aparecendo ao longo da PES foram de certa forma importantes para a crescimento do EE, não só enquanto futuro professor, mas também como ser humano.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, É., Carvalho, M. L., & Correia, A. L. *Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos - Basebol e Canoagem.* , (2014).
- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. Em P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109–126). Porto: Educar.
- Araújo, F. (2007). A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física. *Boletim da SPEF*, 32, 1–10.
- Atjonen, P. (2011). Student Teacher's Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)construção da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. Em J. Nascimento & G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 81–111). Florianópolis: UDESC.
- Benites, L. (2012). *O Professor-Colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: Perfil, Papel e Potencialidades*. São Paulo.
- Bento, J. (2003a). A aula de Educação Física. Em *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª, pp. 101–164). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003b). Elaboração do plano anual. Em *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª, pp. 65–74). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003c). Planeamento e preparação da unidade temática ou didática. Em *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª, pp. 75–100). 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.
- Bisinoto, Cynthia; Marinho-Araújo, C. (2010). *The family-school relationship : convergences and challenges*. 27(1), 99–108.
- Candau, V. M. F. (2015). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37(1), 33. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>
- Cassis Larraín, A. J. (2011). Donald Schön : Una Práctica Profesional Reflexiva En La

- Universidad. *Compás empresarial*, 5, 54–58.
- Cortesão, M. (2010). *Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*. (p. 308). p. 308. Coimbra.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente* (p. 214). p. 214. Coimbra.
- Da Silva Ferreira, J., Henrique Dos Santos, J., & De Oliveira Costa, B. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289–298. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>
- de Souza, R., Bezerra, J., & da Silva, M. (2015). Gestão de Sala de Aula: Dificuldades, Desafios e Possibilidades na Educação Física. *Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica*, 72–75. <https://doi.org/10.13546/j.cnki.tjyjc.2012.15.001>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021*.
- Farias, G., & Nascimento, J. (2012). Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física. Em G. Farias & J. Nascimento (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 61–79). Florianópolis: UDESC.
- Fensterseifer, P. E., & Silva, M. A. da. (2011). Ensaando o «novo» em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Impresso)*, 33(1), 119–134. <https://doi.org/10.1590/s0101-32892011000100008>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Iza, D., Benites, L. C., Neto, L. S., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., ... Neto, S. (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor Teacher identity: The various facets of the constitution of being a teacher. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos*, 8(2), 273–292. <https://doi.org/10.14244/198271999978>
- Iza, D., & Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111–123.
- Januário, C., Ancaletto, F., & Henrique, J. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de Planeamento e de Ensino. Em *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (pp. 401–420). Lisboa.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspectiva dos Estudantes Estagiários. *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*, (January), 77–92.

- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada : As dificuldades dos estudantes estagiários. *Movimento*, 8(5), 68–74.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/1822/31242>
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(38), 27–43. Obtido de <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/260/247>
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra*, (6), 57–70.
- Mesquita, I. M. (2014). Fundar o Lugar do Desporto na Escola Através do Modelo de Educação Desportiva. Em I. M. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 191–222). Editora FADEUP.
- Mesquita, I. M., & Graça, A. (2011). Modelos Instrucionais no ensino do Desporto. Em A. Rosado & I. M. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Mesquita, I. M., Pereira, C. H., Araújo, R. M., Farias, C. F., Santos, D., & Marques, R. J. (2014). Modelo de educação esportiva: Da aprendizagem à aplicação. *Revista da Educação Física*, 25(1), 1–14. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i1.21177>
- Metzler, M. W. (2011). *Instruction Models in Physical Education* (3.^a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais [de Educação Física e Desporto]. Em I. M. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55–74). Editora FADEUP.
- Resende, R., & Lima, R. (2014). *Identidade profissional docente : Influência do conhecimento profissional . Identidade Profissional Docente : Influência do Conhecimento Profissional Resende , R ., Carvalho , M ., Silva , E ., Albuquerque , A ., Lima , R ., & Castro , J. (2014). Queir.* (November 2015).
- Rink, J. (2014). *Teaching physical education for learning* (7.^a ed.). New York: McGraw Hill.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. Em A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Cruz Quebrada: FMH edições.
- Rossi, F., & Hunger, D. (2017). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e*

- Esporte*, 26(2), 323–338. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092012000200014>
- Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., Amaral, M., Eb, E., & Nasoni, N. (2010). *Percepções dos Estudantes-Estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão*.
- Santos, M., & Fernandes, M. (2015). *A ferramenta análise SWOT no processo de formulação das ações*. 2, 111–126.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32–47.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física (2ª)*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62(4), 364–384.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483655>
- Uchoga, L. A. R., & Altmann, H. (2016). Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2), 163–170. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>
- Vickers, J. (1990). *Instructional design for teaching physical activities: A knowledge structures approach*. Champaign: Human Kinetics Publishers, Inc.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., ... Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados de ensino. Em *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641–2655).