

Universidade da MAIA

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Eduardo Francisco Teixeira Leite

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

julho, 2023



Eduardo Francisco Teixeira Leite

N.º A034881

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 nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira da Universidade da Maia

julho, 2023

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

Palavras-chave: educação física; prática de ensino supervisionado; estudante estagiário, ensino, aprendizagem; instrução

Agradecimentos

Após o término desta etapa da minha vida, resta-me agradecer às pessoas que fizeram parte deste percurso e o tornaram possível. Este espaço reserva-se a elas.

À minha mãe e ao meu pai por serem os meus pilares da vida, porque me puderam proporcionar a vida académica, por serem o meu exemplo, referência, suporte e me acompanharem sempre em todas as fases da minha vida. Amo-vos!

Aos meus irmãos por me sempre apoiarem nas minhas decisões e transmitirem sempre confiança e coragem.

Ao meu grupo de amigos por darem o verdadeiro significado da palavra amizade, por estarem sempre a meu lado e principalmente nunca me deixarem cair nos momentos mais difíceis, obrigado por caminharem sempre a meu lado! Obrigado!

Ao meu colega de núcleo de estágio e parceiro da vida académica, a ti Diogo por estares sempre a meu lado e este percurso não teria sido de igual forma sem as nossas vidas se cruzarem. Obrigado!

Ao núcleo de estágio 1, a ti Gonçalo e Fábio, por serem pessoas incríveis que sempre ajudaram quando foi preciso e fazerem desta ligação uma amizade para a vida!

À minha supervisora, a professora doutora Cristiana Bessa, por principalmente estar sempre disponível a acompanhar e a partilhar o seu conhecimento, por ser a professora que mais marcou a minha etapa na vida académica, a si professora devo-lhe uns dos maiores obrigados da vida!

Ao professor Orientador Edison Carlos por partilhar os seus conhecimentos e por me proporcionar as rotinas de um professor durante todo ano. Obrigado!

Ao professor Orientador Vladimiro Campos, por estar sempre disponível, por nos dar a liberdade de realizar as tarefas e por toda a sua partilha de conhecimento. Obrigado!

À escola cooperante e a toda a comunidade escolar, especialmente aos funcionários, por todo o amor e carinho transmitido durante ano. Do fundo do coração obrigado!

Aos alunos por todo o carinho, respeito e por darem ainda mais significado á minha escolha, sem vocês nada disto teria feito sentido. Obrigado a todos!

Resumo

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular estruturante do 2º ano do 2º ciclo de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia – UMAIA Esta Prática de Ensino Supervisionada foi realizada durante o ano letivo de 2022/2023 no Agrupamento de escola do Cerco do Porto, nomeadamente a Escola Básica e Secundário do Cerco.

Este relatório descreve a minha prática pedagógica, enquanto Estudante-Estagiário, numa turma principal do 2º ciclo (6º ano), duas do 3ºciclo (7º) e uma do ensino secundário (11º ano).

O relatório apresenta-se dividido em sete capítulos: (1) Introdução- referente a uma breve contextualização, (2) Enquadramento Pessoal profissional- aborda as razões que me levaram á escolha deste mestrado, (3) Enquadramento Institucional- aborda a importância da PES na escola cooperante e na UMAIA e caracterização do núcleo da PES e da escola, (4) Prática Profissional- apresenta a organização e gestão do ensino e da aprendizagem , (5) Participação na Escola- apresenta todas as atividades organizadas e realizadas pelo núcleo da PES e os impactos da minha experiência e atuação e Relação com a comunidade, (6) Desenvolvimento Profissional- apresenta a importância da necessidade de formação contínua, (7) Reflexões Finais- relata o ano letivo, a evolução e dificuldades e expectativa para o futuro.

A prática de ensino supervisionada é um momento em que o estudante é colocado num ambiente de ensino real, com os objetivos de aplicar e usar as habilidades adquiridas até o momento e refletir sobre essa prática profissional.

Palavras-chave: educação física; prática de ensino supervisionado; estudante estagiário, ensino, aprendizagem; instrução

Abstract

Supervised Teaching Practice is a core module in the second year of the Master's degree program in Physical Education Teaching for Primary and Secondary Education at the University of Maia - UMAIA. This Supervised Teaching Practice took place during the academic year 2022/2023 at the Cerco do Porto School Cluster, specifically at the Cerco Basic and Secondary School.

This report describes my pedagogical practice as a Pre-service teacher in a primary class from the 2nd cycle (6th grade), two classes from the 3rd cycle (7th grade), and one class from secondary education (11th grade).

The report is divided into seven chapters: (1) Introduction - providing a brief contextualization, (2) Personal and Professional Framework - discussing the reasons that led me to choose this Master's program, (3) Institutional Framework - addressing the importance of Supervised Teaching Practice in the cooperating school and at UMAIA, as well as characterizing the core of Supervised Teaching Practice and the school, (4) Professional Practice - presenting the organization and management of teaching and learning, (5) School Involvement - presenting all the activities organized and carried out by the Supervised Teaching Practice core and the impacts of my experience and performance, as well as the relationship with the community, (6) Professional Development - emphasizing the importance of continuous training, (7) Final Reflections - reporting on the academic year, the progress made, difficulties faced, and expectations for the future.

Supervised Teaching Practice is a period during which Pre-service teacher is placed in a real teaching environment with the objectives of applying and utilizing the skills acquired thus far and reflecting on this professional practice.

Keywords: physical education; supervised teaching practice; preservice teacher; teaching; learning, instruction.

Índice geral

AGRADECIMENTOS.....	IV
RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VII
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE ANEXOS	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
1. INTRODUÇÃO	12
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL.....	13
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	13
2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	13
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	14
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PES	14
3.2. A PES NO UMAIA	15
3.3 A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA.....	16
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PES.....	18
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	19
4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	19
4.1.1. <i>Conceção de ensino</i>	19
4.1.2. <i>Planeamento</i>	22
4.1.3. <i>Realização</i>	26
4.1.4. <i>Avaliação</i>	29
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	31
5.1. ATIVIDADES REALIZADAS (O SEMINÁRIO É UMA ATIVIDADE DE CARÁTER OBRIGATÓRIO)	31
5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO	34
5.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	35
5.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	36
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	37
6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO	37
7. REFLEXÕES FINAIS.....	38
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXOS.....	43

Índice de figuras

Figura 1 - Feira Popular do Cerco Cartaz da Grande Atividade	32
Figura 2 - Cartaz do Seminário	33
Figura 3 - Cartaz do Torneio de Futebol 3ºciclo	34

Índice de anexos

Anexo 1 – Planejamento Anual.....	43
Anexo II – Plano de aula.....	44
Anexo III – Avaliação Diagnóstica.....	45
Anexo IV – Avaliação Sumativa.....	46

Lista de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto

EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

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

OC – Orientador Cooperante

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção na Escola

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV - Supervisora

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário

UC – Unidade Curricular

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no ano letivo 2022/2023, inserida no segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA).

Este relatório é um relato da experiência como docente durante um ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto (EBSC), dentro de um núcleo, composto por dois Estudantes-Estagiários (EEs), um Orientador Cooperante (OC), Professor Edison Carlos e um Professor Supervisor (SV), Professora Doutora Cristiana Bessa, todos vinculados à UMAIA.

Na PES tive a oportunidade de lecionar quatro turmas diferentes em três ciclos, sendo a turma principal (6ºano) e as outras três lecionei uma unidade didática em cada uma (UD) devido à junção dos dois núcleos, para aumentar as experiências vividas durante o estágio.

O relatório está dividido em sete partes: (1) Introdução, que traduz uma breve contextualização do documento; (2) Enquadramento Pessoal e Profissional, que conta alguns momentos marcantes da trajetória de vida e as motivações para ingressar no mestrado, além das expectativas iniciais; (3) Enquadramento Institucional, que destaca a importância da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na UMAIA e apresenta uma breve caracterização da escola cooperante e do Núcleo da PES; (4) Prática Profissional, que abrange a organização e gestão do ensino e aprendizagem, dividida em cinco subcapítulos que discutem a conceção e modelos de ensino, planeamento, realização e avaliação; (5) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, que relata atividades realizadas e seu impacto na experiência e atuação; (6) Desenvolvimento Profissional, que discute a importância da formação contínua; e (7) Reflexões Finais, que apresenta um resumo do ano letivo, evolução como professor e expectativas para o futuro.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

A decisão de seguir a área do ensino da Educação Física, vem desde o berço. Lembro-me de ser criança e as aulas de Educação física nas AEC's eram as minhas preferidas, onde eu não dava pelo tempo passar e ficava sempre triste quando terminava, aliado ao facto de ter criado uma relação e admiração pelo meu professor da altura, que sempre motivou e suscitou o gosto pela Educação física.

A minha adolescência foi marcada pela participação no desporto, nomeadamente o futebol tendo praticado esta modalidade até aos meus 18 anos. A vida do adolescente que pratica desporto é regida por ela, pois toda a semana e, por sua vez, todo o ano é em função do dia do treino ou dia do jogo.

Devido ao sucesso no desporto e a participação constante, o gosto começou a ficar enraizado na minha pessoa o que me levou a seguir a Licenciatura de Educação Física e Desporto. A licenciatura foi o primeiro contacto com o ensino do desporto, sendo que é muito direccionada ao papel enquanto aluno e à aprendizagem das características de cada modalidade.

Esta etapa coincidiu com a troca de papel no desporto, de jogador para treinador, o curso de licenciatura foi bastante importante para aquisição de bases, tal como a mudança para treinador ajudou e muito na parte mais prática no curso.

O Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário é uma opção de vida devido a todo o meu percurso e pelo facto de ser a única forma de lecionar todos os anos escolares. Lembro-me ainda de relatos da minha própria mãe sobre o assunto, onde afirma que desde sempre disse o que queria ser professor de Educação física!

2.2. Expectativas iniciais

Quando recebi a notícia que tinha sido colocado na Escola Secundaria do Cerco foi um misto de sensações. Em primeiro lugar porque era uma escola que previamente, desde a licenciatura avisaram-nos que era complicada, devido à sua localização e ao contexto social em que está inserida. É uma escola que conheço bem o contexto e a zona porque está perto da minha residência a escola do Cerco sempre foi um bom desafio na minha cabeça.

Devido à localização da escola, rodeada de bairros sociais problemáticos do Distrito Porto, esta integra o Plano TEIP (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), é um programa governamental implementado em 146 escolas, localizadas em territórios desfavorecidos marcados pela exclusão social, violência e abandono escolar que leva a refletir sobre o ambiente social que pode influenciar toda a comunidade escolar. Para um professor estagiário, que o primeiro contacto real é numa escola com estas nuances, tive algum receio no que diz respeito à reação da turma e ao modo como esta se relacionaria comigo, para que conseguisse obter o respeito deles desde o início, despertou a sentimentos como ansiedade, nervosismo e insegurança. Logo após as primeiras interações e a construção de relações entre a turma, convivência sistemática e com o conhecimento de ambas as partes (alunos e EE) esses sentimentos passam a ser sentimentos de felicidade, motivação e confiança.

As minhas expectativas eram realizar um excelente estágio, enfrentar o maior número de adversidades e experiências que no próprio iriam surgir e aproveitar o momento único de marcar de alguma forma a minha passagem enquanto professor estagiário.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES é de extrema importância para a formação dos futuros professores, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação, bem como o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas necessárias para o exercício da profissão. Através deste contexto situado e real proporcionado pela PES, que o EE irá conhecer a profissão (Lave & Wenger, 1991).

Além disso, a PES proporciona uma oportunidade de integração na escola e na comunidade educativa, que possibilita a compreensão e análise crítica do contexto escolar e social em que se insere. Através da supervisão e orientação de professores experientes, o estagiário recebe feedbacks construtivos e orientações para o seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a sua formação contínua. Ao longo deste processo o professor tem a possibilidade de contruir, desconstruir e reconstruir a sua identidade profissional (Filho & Ghedin, 2018). É durante a vivência prática que os EE podem colocar em prova seus conhecimentos e teorias aprendidas na formação inicial, confrontando-as com a realidade, o

que é crucial na formação de professores (Piéron, 1996). Cabe ao EE a responsabilidade de se auto formar e crescer profissionalmente, através da sua própria experiência e reflexão sobre suas ações no trabalho (Formosinho, 2009).

“As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porquanto este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e a sua prática docente” (Queirós, 2014, p.70)

Para as escolas cooperantes, a PES representa uma oportunidade, uma vez que permite o estabelecimento de parcerias entre as instituições de formação de professores e as escolas, promovendo a partilha de conhecimentos, experiências e boas práticas. A presença de professores estagiários pode trazer uma dinâmica positiva para as escolas, incentivando a reflexão e a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

3.2. A PES no UMAIA

A PES, corresponde a uma unidade didática, do último ano do segundo ciclo de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. No campo da docência em Portugal, a organização é enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência de ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do primeiro ciclo de escolaridade, implicam a conclusão de um curso especializado de segundo ciclo (grau Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu – ECTS).

Para implementar a PES, a UMAIA estabelece acordos com uma rede de escolas parceiras, que inclui a seleção de um professor de educação física experiente e disponível para orientar um grupo de EE durante um ano letivo. Neste caso específico, a cada EE foi designado para trabalhar com uma turma do OC, a fim de realizar o seu estágio. Para além do papel fundamental do OC na orientação dos EE, cada núcleo de estágio (NE) também recebe orientação de um professor da UMAIA que acompanha as ações em conjunto com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos EE, conhecido como SV.

A preparação mais próxima do contexto real de lecionação para a PES, foi através da unidade didática de Didáticas do Desporto na modalidade de natação. Devido ao contexto

social recente, com a doença COVID-19 lecionamos os alunos de Licenciatura em Educação física e desporto do 3ºano na unidade didática de Natação II ao contrário dos outros anos que lecionavam turmas de escolas parceiras da UMAIA.

Durante o primeiro ano do mestrado, somos amplamente preparados para a PES, é um ano muito exigente, tanto do ponto de vista teórico como prático. No que diz respeito ao aspeto teórico, o curso prepara-nos para o planeamento, modelos de ensino, avaliação e investigação, enquanto, na vertente prática, somos colocados frequentemente em situações onde temos de lecionar aulas de todas as modalidades, seguindo o modelo de ensino atribuído no início da unidade didática.

A PES visa orientar os EE de forma progressiva para que eles possam se integrar no contexto de docência de forma eficaz e desenvolver suas habilidades profissionais no ensino da Educação Física nas seguintes três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

A EBSC está localizada na freguesia de Campanhã, mais especificamente na Área Metropolitana do Porto. Está situada em uma área fortemente afetada pela degradação urbana, pobreza e pela desindustrialização. Verificam-se elevados índices de exclusão, quer do sistema educativo quer do mercado de trabalho.

O Agrupamento de Escolas do Cerco é composto por oito escolas, todas localizadas na freguesia de Campanhã, Porto: Escola Básica e Secundária do Cerco (Sede) e mais sete escolas Básicas por toda a freguesia.

A EBSC (sede de todo o Agrupamento), que esta está incluída num projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) é constituída por três blocos (A, B e C), onde se encontram as salas de aula, dois auditórios, uma unidade para os alunos de necessidades educativas especiais, cantina, biblioteca, um campo agrícola e, relativamente à prática da EF na escola possui dois pavilhões - G1 e G2 (duas salas de ginástica, uma sala de ginásio, parede de escalada, dois campos exteriores com uma caixa de areia, pistas, balizas e cestos). A escola requer de bastantes recursos e materiais especificamente para a EF.

A EBSC caracteriza-se, também, pela diversificação da sua oferta formativa, que procura recorrer às necessidades educacionais e formativas dos alunos e do contexto social envolvente.

No DE existem vinte e cinco grupos do, como por exemplo: Patinagem, Voleibol, Surf, Ténis de Mesa, Basquetebol, Ginástica Acrobática, Ginástica de Grupo, Judo, entre outros.

A turma principal que lectionei na PES pertencia ao 2ºciclo, mais concretamente ao 6ºano, uma turma com apenas 16 alunos na lista inicial. Após uma conversa com o Orientador Cooperante, deu para perceber que a turma, devido ao mau comportamento do ano letivo passado, foi reestruturada dando lugar a algumas mudanças. A folha de registos do ano passado maioritariamente tinha sido marcada pelas inúmeras faltas disciplinares de quase toda a turma. A turma ficou reduzida a 15 elementos, figurando um aluno com Necessidades Educativas Especiais, que não realizava as aulas de Educação Física.

Os alunos apresentavam comportamentos desafiantes devido ao contexto em que a escola está inserida. Alguns alunos acreditavam que já possuíam uma identidade formada e desafiavam, constantemente, o professor, desrespeitando as regras de educação, higiene e sociais, colocando sua vontade acima das normas estabelecidas.

Na sua maioria cada aluno apresentava um contexto familiar complicado, com muitas adversidades impostas nas crianças que em média tinham 12 anos de idade.

O trabalho a ser desenvolvido iniciou-se pelas aprendizagens de regras sociais e através das regras dos jogos aprenderam a respeitar e cumprir as mesmas, terminando nas regras de higiene. A escola trabalha com os alunos para desenvolver habilidades sociais e de convivência através de programas de orientação, atividades de grupo e projetos de equipa.

No entanto, à medida que se estabeleceram limites claros e consistentes, ganhou-se a confiança dos alunos, eles começaram a entregar-se e seguir as diretrizes estabelecidas. Isso levou a uma relação mais positiva entre professor-aluno e uma maior facilidade na aprendizagem.

O principal objetivo foi estender a Educação física a estes alunos e ter toda a turma a participar nas aulas constantemente. Através da Educação Física e através das regras do jogo melhorar o comportamento da turma e interrelacionar as duas, ou seja, através do aumento do gosto pela prática, os alunos participarem todos e no final criar aprendizagens.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

Foram colocados dois núcelos de estágio na ESBC, juntaram-se e formaram só um passando a ter núcleo da PES foi composto com quatro EE, dois OC e dois SV, com o objetivo de aumentar as experiências durante o estágio supervisionado. Em relação ao núcleo, já nos conhecíamos dos corredores da UMAIA, sendo que o meu companheiro de núcleo sempre acompanhou desde o primeiro dia na universidade, desde os pré-requisitos. Num primeiro momento, estávamos separados, mas conseguimos por permuta direta ficarmos juntos. Isso foi extremamente importante, considerando todo o trabalho exigido e imposto pela Prática de Ensino Supervisionada (PES). Trabalhar com alguém com quem já estamos familiarizados, que conhecemos e com quem não há barreiras de comunicação. A nossa relação fortaleceu-se ainda mais com a união de dois Estudantes-Estagiários semelhantes a nós, que são proativos e comprometidos, o que nos permitiu concluir com sucesso este maravilhoso percurso acadêmico.

O OC mostrou-nos a importância de que para além das aulas de EF, devemos conhecer o aluno no seu todo para que seja possível ajudá-lo em qualquer situação. Devemos sempre olhar para as turmas como contextos diferentes e saber adaptar-nos. Foi também fundamental por todos os feedbacks e conselhos que nos ajudaram a lecionar as aulas, partilhando sempre as suas experiências. A professora supervisora, mesmo à distância, sempre se fez sentir muito presente, disponibilizou-se sempre para nos ajudar em todas as tarefas e também a tornar-nos melhores professores, através de críticas construtivas aquando das observações das aulas na escola ou através de correio eletrónico.

Seguindo a teoria de Lave e Wenger (1991), acredito que o ambiente e organização da PES nos permitiu experimentar o processo de aprendizagem de como ser um professor como uma verdadeira comunidade de prática. Isso ocorreu por meio das interações estabelecidas entre todos os envolvidos com objetivos em comum, das atividades realizadas em um ambiente situado e contextualizado, da descoberta gradual de todo um conjunto de práticas culturais e da participação cada vez mais ativa e legítima em nossa atividade como futuros professores.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

A conceção do ensino é a ação de conceber, idealizar, criar e desenvolver uma ideia acerca do ensino das ciências, sendo neste caso a EF. Para Barbosa (1991), a conceção de ensino representa um sistema de ideias, crenças, conhecimentos e interpretações. Também (Bento, 2003, p. 27), refere que “conceção representa a capacidade, ato ou consequência de compreender, o pensamento e previsão, sendo o ponto de partida para a atuação prática do professor”. Durante este ano de PES, foi um ano de constantes greves e lutas dos professores de EF, tendo em vista melhorar as condições da profissão, apesar disso os professores de EF no seu quotidiano não se esforçam para passar uma a imagem que a disciplina merece. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade observar as aulas de outros docentes, onde os próprios não utilizam novos modelos de ensino, regendo-se apenas ao tradicional, não utilizam novas estratégias para estimular a motivação dos alunos na disciplina. O professor tem de se atualizar, pois é um processo fundamental para que a disciplina tenha sucesso, o que leva a maior motivação por parte dos docentes e alunos, o que torna a visão da EF muito mais importante. O ensino tem de estar direcionado para o desenvolvimento dos alunos, criar objetivos mais simples, atender ao características das turmas e progredir em função das capacidades dos mesmos, Para realizar a minha prática de ensino analisei as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que define objetivos e valores a desenvolver nas Áreas de Competência dos alunos que surge como um fio condutor para que os professores consigam ajustar ao seu contexto e alunos. Os objetivos que estabeleci para a turma, como o aumento da autonomia e responsabilidade dos alunos, melhorar a socialização da turma através do desporto, aumentar a inclusão no desporto e aumentar as habilidades de *fair play* e trabalho em equipa. “Constitui a referência geral que procura assegurar a coerência da atividade dos professores e dos alunos entre os diferentes anos de escolaridade, entre turmas e entre escolas.” (Quina, 2009, pag.36). A turma de que fui responsável foi a do 6ºE, então procedi à análise e devidas alterações para planificar um ensino com aprendizagens e objetivos adequados e realistas. Devido ao grupo de estagiários ter estabelecido que após o segundo semestre existiria uma rotação dos quatro estagiários pelas quatro turmas, a análise dos programas foi ainda mais preponderante pois as outras três turmas eram de ciclos diferentes (3ºciclo e Secundário), o que me levou, mais uma vez, a ter de reajustar, sem colocar em causa

a qualidade de ensino. Além destes, foi fundamental analisar outros documentos que o grupo de EF concebeu como, o projeto educativo, projeto curricular de ensino, o plano de atividades e o plano curricular de EF.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Durante o primeiro ano de mestrado, aprofundamos os modelos de ensino teoricamente durante o primeiro semestre, e no segundo tivemos a oportunidade de aplicar diferentes modelos de ensino em modalidades principais e alternativas. Aplicamos à própria turma de mestrado, onde foi sorteado aleatoriamente um modelo com uma modalidade alternativa para cada grupo lecionar. Sem dúvida que foi uma boa preparação, pois tivemos de planear uma unidade didática de doze aulas, estipular objetivos e lecionar os planos de aula. O processo foi bastante desafiador devido às modalidades serem alternativas, onde não sentíamos tanto à vontade, dado o pouco ou nenhum contacto com as mesmas.

Podemos afirmar que os modelos, são o desenho, estruturação e realização de objetivos em uma determinada modalidade, que resulta da interação pedagógica do docente, aluno e conteúdo, tendo sempre como objetivo auxiliar a aprendizagem dos alunos e a concretização na realização por parte dos alunos.

Os modelos que selecionei para lecionar foram o Modelo de Instrução Direta (MID) (Engelman, 1980), o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1986) e o Ensino do Jogo para a Compreensão (do inglês, Teaching Games for Understanding, TGfU) (Bunker e Thorpe, 1982).

O MID é um modelo centrado no professor e com uma abordagem orientada para as habilidades técnicas. “Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor” (Araújo et al; 2013, p.31). Escolhi este modelo para iniciar a leção na turma mãe devido a ser um modelo mais protetor das fragilidades do professor, tanto a nível de conteúdo como de liderança. O modelo foi crucial numa fase inicial para organizar, controlar e gerir o plano de aula e a turma. Foi um grande alicerce no controlo da turma, pois era uma turma com um historial de comportamento complicado. Este modelo beneficia de ser centrado no professor, onde o professor toma todas as decisões e mantém o domínio da monitorização das atividades e em termos de feedbacks é mais prescritivo e detalhado, o que permite o sucesso nas habilidades técnicas dos alunos e o controlo total das suas ações, e, consequentemente, dando menos espaço para desenvolverem a autonomia e criatividade. Devido aos objetivos de o

modelo não irem de encontro aos objetivos que estabeleci para a turma mencionados acima. O meu foco estava nos alunos, privilegiando as aprendizagens que priorizassem o desenvolvimento cognitivo dos próprios e não por uma automatização do professor.

O TGfU é um modelo centrado no aluno, ou seja, o aluno tem um papel ativo nas aprendizagens, que valoriza o seu desenvolvimento cognitivo. O modelo, como o próprio nome indica, é um modelo que privilegia a compreensão do jogo, estimulando os alunos, através de feedbacks interrogativos, a tomar decisões e solucionar os problemas que o jogo oferece, “O TGfU é um modelo de ensino que valoriza os jogos condicionados, a contextualização das situações de jogo e as competências dos praticantes para o seu domínio, principalmente no que se refere à componente tática. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor.” (Graça et al; 2010, p.3). Segundo Kirk & MacPhail (2002) é um método de ensino que dá importância aos jogos com regras adaptadas, à criação de situações de jogo relevantes e ao desenvolvimento das habilidades dos jogadores para dominar essas situações, especialmente no que diz respeito ao aspeto tático.

O modelo TGfU, foi importante para o ensino de jogos de modalidades coletivas, devido à transferência de conteúdos táticos de umas modalidades para as outras. As aulas eram planeadas com objetivos táticos, e não técnicos, para que a progressão dos alunos fosse constante e mais facilitada quando a unidade didática mudasse. A capacidade de tomada de decisão dos alunos foi a que mais evoluiu com este modelo.

O papel do professor neste modelo é preponderante na escolha de exercícios que conduzam aos objetivos previamente estipulados, por isso mesmo o professor tem de adquirir conhecimento sobre as habilidades táticas que quer transmitir. Tem ainda de conduzir os alunos e dar espaço para sua tomada de decisão, mas o aluno, através da sua capacidade cognitiva, tem de escolher a melhor opção para o contexto sendo que, na maior parte das vezes, existem duas ou mais opções corretas. Por exemplo, se o objetivo geral é a ocupação de espaço vazio, sempre que ocorrer o golo/ponto no lado vazio esse golo vale mais pontuação (2) do que quando ocorre noutra circunstância (1). O objetivo não é restringir as ações dos alunos, mas valorizar mais os comportamentos que queremos que aconteçam, recorrendo ao questionamento para estimular o pensamento crítico e tomada de decisão.

Com a mudança de turma houve a necessidade e curiosidade em experimentar outros modelos, tendo surgido a opção de implementar o MED. Devido à troca para o 3º ciclo, turmas de 7º ano, onde o número de alunos já era elevado, os problemas apresentados pelas turmas

eram muito ao nível de respeito/cooperação pelo outro e a nível de controlo de emoções. Por isto, escolhi o MED, por se tratar de um modelo centrado no aluno, muito vocacionado para o domínio sócio-afetivo. Este modelo foca-se em três objetivos específicos, o desenvolvimento da competência desportiva, da literacia desportiva e do entusiasmo pelo desporto. Este modelo, segundo Siedentop (1994), integra seis características: época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo formal, o registo estatístico, a festividade e evento culminante.

Neste modelo a unidade didática é substituída por uma época desportiva, os alunos passam a ter mais responsabilidades e autonomia nas atividades, são divididos por equipas e atribuídas funções como treinador, capitão, árbitro, cronometrista, com o objetivo de os alunos desempenharem diferentes papéis. Os alunos ao estarem diretamente em contacto com estes papéis conseguem perceber as dificuldades de cada uma e começam a adotar uma visão e postura totalmente diferentes quando são os colegas na mesma função. Consequentemente, começam a valorizar mais as questões de fair-play, respeito, trabalho em equipa e a disciplina. Quando o modelo é implementado e organizado de forma eficaz, o interesse dos alunos tende a aumentar. Isso acontece porque o modelo oferece várias funções onde os alunos se podem identificar mais, o que tende a aumentar a sua motivação e, por sua vez, a sua participação empenhada.

Além de aplicar este modelo nas turmas de 7º ano, implementei também na turma de 11º, onde a assimilação dos alunos foi muito mais rápida. Os alunos conheciam muito melhor as modalidades, o que me permitiu ficar em segundo plano. Senti mais problemas devido ao facto de os alunos serem mais literatos, pois era mais exigente no cumprimento das regras, o que por vezes levava a comportamento exagerados até ter que intervir e centrar a turma nos objetivos.

Em suma, posso afirmar que as aulas se tornaram muito mais inclusivas e interessantes, pois aumentou a adesão por parte dos alunos que não participavam tanto nas aulas, que se identificaram mais nas variadas funções que existem no desporto sendo esse o principal objetivo nesta turma, e com muito mais ensino e aprendizagem, já que nas primeiras partes das aulas treinavam nas respetivas equipas o objetivo geral. Também mais desafiadoras pois na segunda parte da aula os grupos competiam entre si para somar os pontos para a tabela de classificação.

4.1.2. Planeamento

O planeamento é a ação de preparar alguma tarefa e onde ocorre o primeiro momento de reflexão. Envolve todas as intervenções e todo o percurso anual consoante as necessidades escolares identificadas.

Bento (1987) refere que planejar consiste na seleção e ordenamento dos objetivos e dos conteúdos programáticos, tendo em consideração as condições locais (pessoas, espaços e materiais) e temporais. Planejar envolve bastantes fatores e um dos mais fulcrais é o contexto, ou seja, o tipo de sociedade temos à nossa frente e o tipo condições temos para trabalhar. O processo de planejar inicia-se na conceção e conteúdos dos programas de ensino. Para passar da teoria à prática e ajustar ao contexto, realizou-se uma caracterização da escola, do contexto onde está inserida e da turma.

A reflexão, quando comecei a planejar, teve como base três dimensões: Educação Física, Escola e turma.

O planeamento anual constitui-se com o delinear no espaço e tempo os conteúdos programáticos a abordar. Segundo Bento (1987) o plano anual de turma é uma ferramenta que tem como objetivo situar e concretizar o programa educacional no contexto específico da turma. Após a revisão nas Aprendizagens Essenciais que definem as modalidades e os objetivos das mesmas, procedi à sua realização (Ver anexo I). As principais dificuldades que senti foram conjugar modalidades consoante o nível dos alunos (tendo em conta as notas do ano anterior). Planeei lecionar duas modalidades em simultâneo, para estimular a motivação de toda a turma, tentando que todos gostassem de pelo menos uma modalidade das duas que estavam a ser lecionadas. A constituição do planeamento anual foi uma previsão do que iria acontecer, sendo que sofreu alterações durante o ano, muito pela necessidade de ajustar os conteúdos e objetivos não alcançados em algumas modalidades. Foi necessário acrescentar horas para consolidar e avaliar as mesmas, fruto de várias greves durante o ano, o que também afetou o cronograma. Ainda que, inicialmente, eu tivesse previsto abordar duas modalidades em simultâneo, percebi que a turma se sentia mais confortável e adquiria um conhecimento melhor ao abordar apenas uma modalidade de cada vez.

O planeamento de período foi substituído pelo planeamento por semestre, pois é dessa forma que a EBSC se organiza. No início do ano os OC deram-nos para escolher as turmas que eles iriam lecionar, após uma reunião e uma caracterização breve de todas, escolhemos a turma que iria ser a turma mãe. A turma mãe é a turma que cada EE escolheu ficar responsável o 1º semestre completo e no final do 2º semestre. Isto porque, no segundo semestre ficou estipulado com outro núcleo a estagiar na EBSC a troca de turmas entre os EE, ficando delineado quando é que essas trocas iriam se realizar e que modalidades cada EE abordava, sendo que cada um escolheu a que se sentia mais confortável para iniciar no processo de troca de turmas. As

modalidades escolhidas para abordar no primeiro semestre vão de encontro às modalidades que me sentia mais confortável no conteúdo teórico e aquelas que tive mais prática como o futebol e andebol. (Ver anexo I). As trocas foram organizadas pelo aumento de escolaridade dos EE a lecionar, sendo que cada um tinha uma unidade didática a lecionar. Como refere Bento (2009), não existem muitos avanços do plano anual para o plano de período, sendo que apenas se define o número de aulas por unidade e respetiva calendarização e atualizam-se os objetivos e conteúdos definidos aquando da realização do plano anual.

O planeamento das unidades didáticas diz respeito à estruturação dos conteúdos e objetivos das modalidades por aulas, considerando três domínios que são as áreas de intervenção de um professor: Domínio Motor; Domínio Sócio-afetivo e Domínio Cognitivo, bem como a definição dos objetivos específicos consoante o número de aulas que a modalidade dispõe. Para construir estas unidades didáticas analisei as Aprendizagens Essenciais e o PASEO, bem como o espaço e materiais que teria disponível para lecionar a modalidade

As maiores dificuldades sentidas foi ao nível do número de aulas necessário para cada modalidade, pois na minha turma mãe o número de alunos era bastante reduzido (14). Conjugando o modelo mais adequado à turma, que conteúdo exercitar mais e assegurar a aprendizagem dos todos os objetivos da unidade didática, foram os maiores desafios, pois o número de horas atribuída a cada modalidade, na maioria das vezes, era demasiado curta para se atingir o que foi delineado. “O número de aulas de cada unidade de ensino deve ser suficiente para que seja possível o domínio dos objetivos perseguidos. Em unidades com poucas aulas (menos de seis) dificilmente poderá haver aprendizagem observável e unidades com um número elevado de aulas (mais de doze) não se ajustam ao ecletismo da Educação Física por manifesta falta de tempo.” (Bento, 2009). Como refere o autor e concordando com a sua perspetiva, o número de aulas é fundamental para assegurar as aprendizagens dos alunos, unidades didáticas pequenas levam a que os conteúdos não sejam assimilados nem consolidados, já nas unidades didáticas com mais aulas (doze) não é possível de garantir o mesmo devido ao tempo útil que as aulas de EF têm para as diferentes modalidades.

O plano de aula, é o esboço teórico da reflexão de uma prática com objetivos bem definidos (Ver anexo II). O plano de aula é uma ferramenta fundamental para o professor, pois fornece uma estrutura clara e organizada para a condução da aula. Segundo Bento (1987) o plano de aula divide-se em 3 partes articuladas: parte inicial, parte fundamental e parte final. É composto ainda pelo material utilizado, objetivos dos domínios, objetivo específico da aula, critérios de êxito, situação de aprendizagem, tempo de duração, função didática e bibliografia.

Ele orienta o professor sobre os passos a seguir, as atividades a serem realizadas e os recursos a serem utilizados. É importante ressaltar que o plano de aula é flexível e pode ser ajustado conforme necessário. Durante a aula, o professor pode fazer adaptações e modificações de acordo com as necessidades dos alunos.

A elaboração do plano de aula foi uma prática que, ao longo do tempo, foi sendo aperfeiçoada. No início foi difícil encontrar exercícios de acordo com os objetivos que estipulamos, mas principalmente após a visualização de outras aulas e a pesquisa avançada sobre determinada modalidade, foi uma tarefa que se tornou automática no meu dia-a-dia.

As maiores dificuldades que senti foram na mudança de ciclos, que pressupôs mudança de objetivos, o que levou a ter de pesquisar e inovar nos exercícios para que continuasse a ser um plano de aula desafiador e ao mesmo tempo adaptado ao nível das turmas.

A reflexão cada vez mais é dos atos mais importantes no professor. Através da reflexão os professores têm a oportunidade de melhorar a sua prática pedagógica e se desenvolver profissionalmente. É uma análise que promove o pensamento crítico, permite perceber as dificuldades dos alunos e do professor, o que leva ao ajuste das estratégias utilizadas para criar ambiente de aprendizagens mais eficazes.

Segundo Schön (2000) a reflexão permite-nos questionar criticamente as nossas ações, identificando as razões e explorar diferentes perspectivas. Isso ajuda-nos a compreender os motivos das nossas escolhas e decisões, bem como o impacto que elas têm na aprendizagem dos alunos.

Segundo autor acima mencionado, existem três momentos de reflexão, a reflexão na ação que consiste enquanto a aula está a decorrer e o professor reflete durante a mesma acerca do que ocorre, a reflexão sobre ação que ocorre quando termina, este é o momento que o professor identifica e analisa as dificuldades e a reflexão sobre a reflexão na ação é o momento que o professor encontra estratégias para as debilidades identificadas e acaba por avaliar o seu processo de reflexão.

Este processo ficou definido desde o início do ano e teve um espaço importante. Após a aula terminar existia sempre uma reunião com o OC e os EE, sendo que o EE que lecionou a aula analisava e expunha as dificuldades sentidas, os restantes EE e o OC comentavam e analisavam a sua prestação com sugestões de melhoria. Além destas reuniões após as aulas, ficou delineado desde o início do ano, que uma vez por semana reuníamos num horário estipulado, para todos expormos em que situação nos encontrávamos e apresentar dificuldades

sentidas. Sempre foram discussões positivas em que os temas abordados tinham em vista aumentar e melhorar o ensino.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

A realização é o momento em que passamos da teórica para a prática. Trata-se da operacionalização de tudo o que estipulamos teoricamente para os nossos alunos. É, a meu ver, a parte mais importante, pois a nível teórico tudo pode estar na perfeição, mas temos de ser capazes de transferir e realizar da melhor forma para atingir os objetivos estipulados. Segundo Siedentop (1998) a intervenção pedagógica divide-se em quatro dimensões: instrução, gestão, a disciplina e o clima da aula.

No que respeita à instrução, Carreiro da Costa e Onofre (1994) defendem que o professor deve gastar o menor tempo possível na apresentação, pois resta muito pouco tempo para a prática e cada professor deve realizar a apresentação com clareza e objetividade. Devido à minha capacidade de comunicação, a instrução foi a dimensão que senti menos dificuldade, pois já exercia a atividade de treinador de futebol, facilitando a comunicação simples e efetiva. É uma dimensão que consoante o contexto que temos na nossa frente, as estratégias vão mudando. Quando tinha a minha turma mãe, o 6ºE, a estratégia passava por sentar os alunos sempre que eu necessitava de uma instrução mais demorada e, consequentemente, maior concentração por parte dos alunos.

Ainda na instrução, segundo Rosado e Mesquita (2011), ao receber feedbacks adequados, o aluno obtém uma compreensão mais clara de como realizou a tarefa e quais aspetos podem ser aperfeiçoados. Isso permite que ajuste a sua execução, faça correções e aprenda com seus erros. No 7ºano, devido ao elevado número de alunos da turma, não podia sentá-los, pois, iria perder muito tempo de aula, então a estratégia passava por emitir mais feedbacks durante o exercício e parar o mesmo quando era um erro coletivo e projetar mais a voz. No secundário, no 11ºC, a estratégia passava por reunir todos os alunos, pois era uma turma com capacidade de se organizar rapidamente e voltar ao exercício sem perdas de tempo. As dificuldades eram sentidas, na maior parte dos casos, quando o pavilhão estava ocupado por três turmas, o que dificulta a concentração dos alunos e a transmissão de informação, uma das estratégias que adotei foi organizar a turma em pequenos grupos de trabalho e instruir uns grupos enquanto os outros estavam em prática.

A gestão foi a dimensão que senti ter evoluído mais ao longo da prática e à medida que as situações inesperadas foram acontecendo. Na EBSC não existe nenhum roulement, para definir a ocupação dos espaços pelas turmas, ou seja, os professores por ordem de chegada vão decidindo entre si qual o espaço em que se vai realizar a aula, não sendo na verdade um entrave pois todos os professores mias experientes, na maior parte das vezes, cediam o espaço para que os EE pudessem realizar o seu plano de aula. As aulas eram de 90 minutos, sendo que cinco minutos eram disponibilizados, no início da aula, para os alunos se equiparem e 15 minutos, no final da mesma, para os alunos tomarem banho, restando apenas 70 minutos para tempo útil de aula. Nas aulas de 45 minutos, seguindo a mesma lógica, restavam, apenas, 30 minutos de tempo útil de aula. Os primeiros cinco a dez minutos eram destinados à instrução dos objetivos de aula e respetivo aquecimento dinâmico para preparar o corpo para a aula. A parte fundamental da aula ficava com 45 a 50 minutos do plano de aula, sendo dividido por um a três exercícios consoante as variantes. Restavam assim entre 10 a 15 minutos para um exercício final que aumentasse a motivação dos alunos para criar um clima positivo no final de aula ou associado ao retorno à calma. As estratégias que encontrei para aumentar o tempo útil de aula foram dar aos alunos a função de arrumar o material, recorrer a uma instrução breve e clara, definir e implementar rotinas e regras de funcionamento para minimizar os comportamentos desviantes. É exemplo o gesto que utilizava sempre que eu queria falar, colocando o braço dobrado no ar e os alunos, à medida que viam o sinal, tinham de se concentrar. Eu reproduzia o sinal até que todos se apercebessem e ficassem predispostos a ouvir-me.

A disciplina é uma dimensão que na EBSC é muito posta em causa devido ao contexto em que a escola está inserida. A minha turma mãe no ano letivo anterior, registou imensas faltas disciplinares, o que me, por conselho do OC, me levou a adotar uma postura mais rígida. Como afirma Tousignant (1982), o comportamento dos alunos divide-se em duas grandes categorias: comportamentos relacionados com a tarefa e comportamento fora da tarefa, ou seja, os alunos quando tem um objetivo, o seu comportamento varia em função do mesmo, quando acabam por estar fora do objetivo, como os momentos de transições ou quando não estão diretamente a participar acabam por ter mais liberdade para comportamentos desviantes me levou a adotar uma postura mais rígida.

De acordo com Piéron (1992), o comportamento inapropriado advém de os alunos não terem nada que fazer, quando estão em filas ou durante os períodos de instrução, organização e demonstração. Por se tratar de uma turma pequena, evitar filas e momentos de distração foi uma

tarefa que se tornou fácil, pois dividia sempre a turma por grupos pequenos e exercícios com uma densidade baixa para não existirem esses mesmos momentos.

A turma era liderada por alguns elementos, esses mesmos que adoravam dar nas vistas e sobressair em qualquer momento. A estratégia que utilizei foi dar a perceber que dentro da aula existiam momentos para brincar e outros para aprender. Através de um dos elementos que liderava a turma, realcei a liderança do mesmo, atribuindo-lhe responsabilidade nas tarefas como demonstrar ou ajudar na organização e montagem dos exercícios, uma estratégia que se revelou eficaz na medida em que o aluno começou a ter comportamentos mais adequados. Por consequência, a turma ficou menos agitada, terminando assim a folha de registos de comportamento em branco.

Em relação à turma, o clima foi um dos aspetos mais trabalhados em conjunto com a disciplina pois uma está interligada à outra. Após a utilização de estratégias para melhorar a disciplina, a turma acabou por beneficiar e assim existir um clima favorável à aprendizagem.

Segundo Quina (2009), as condições dependem do professor, das suas atitudes e da imagem que transmite. O clima é uma dimensão crucial para existir aprendizagem durante a aula. As estratégias que utilizava para manter o bom clima na aula era aplicar o feedback positivo devido ao contexto que estes alunos estão inseridos, durante o seu dia-a-dia rodeado de problemas e constantemente a receberem chamadas de atenção e a palavra “não”. Abordava os alunos sobre aspetos não escolares, demonstrava interesse nos gostos particulares de cada um para criar e desenvolver uma ligação, controlava os comportamentos inapropriados e era consistente nas tomadas de decisão, para que todos percebessem e respeitassem os limites.

A capacidade de fazer modificações ou ajustes é fundamental para um professor de EF, pois o seu quotidiano envolve constantes adaptações, desde o número de alunos que temos na aula, ao espaço e material que é atribuído para a mesma se realizar e aos exercícios que estipulamos previamente que depois na prática ficam comprometidos por causa todas estas circunstâncias. Existem várias variáveis que fogem ao controlo do professor e exigem modificações, tais como alunos ausentes, falta de motivação por parte dos mesmos, problemas individuais dos alunos e questões relacionadas ao espaço físico (como indisponibilidade do pavilhão, por exemplo) ou greve de funcionários. É necessário ser flexível, encontrar soluções alternativas e adaptar-se às circunstâncias, garantindo assim um ambiente de aprendizagem eficaz e uma experiência positiva para os alunos.

O maior ajustamento foi no dia da atividade grande, onde tínhamos organizado toda a logística com antecedência e no próprio dia tivemos de alterar o espaço onde a atividade iria

decorrer, pois iria acontecer uma outra atividade nesse espaço e nada não nos foi comunicado. Consequentemente, toda a atividade sofreu modificações estruturais e logísticas, ainda que no final tudo tenha decorrido da forma esperada.

4.1.4. Avaliação

Como Bento (1987) refere, o processo de ensino e aprendizagem está conduzido para obter resultados que dependem sempre dos comportamentos realizados e demonstrados pelos alunos e pelos dos professores. Já Sánchez et al. (1996) afirmam que avaliar em educação, consiste na recolha de informações em função dos objetivos definidos.

A grande questão da investigação nos dias de hoje é: avaliar o ensino ou avaliar para ensinar? No meu ponto de vista, a avaliação é para ensinar, ou seja, o professor utiliza avaliação não como meta, mas sim como processo formativo que dá respostas e indicadores de melhoria e que o professor utiliza como ferramenta para receber informações e trabalhar sobre elas nas próximas aulas. Avaliar é o processo mais difícil de um professor devido a associar-se sempre à avaliação algo de comparativo. É impossível avaliar seja o que for em abstrato (Quina, 2009). Avaliar implica sempre comparar com uma referência. Por norma, os critérios previamente definidos são os objetivos de aprendizagem visados.

A avaliação normativa é a avaliação que compara o aluno aos restantes alunos do mesmo contexto. Já a avaliação por critério consiste em o professor avaliar a evolução do próprio aluno, não o comparando aos outros, mas comparando à sua fase inicial. A avaliação mista é a utilização das duas avaliações a normativa e a por critério, esta avaliação foi a que utilizei mais durante o ano letivo, sendo que numa primeira fase utilizei mais a avaliação por critério e numa fase posterior inclui a avaliação normativa (Araújo, 2017).

“O processo de avaliação deve ser sistemático. O processo de ensino e aprendizagem é um processo contínuo que integra de forma interativa três fases: planificação, realização e avaliação.” (Quina, 2009).

Relativamente às modalidades de avaliação utilizei as três: diagnóstica (ver anexo III), formativa e sumativa (ver anexo IV). A diagnóstica utilizei com o objetivo de perceber as capacidades dos alunos a nível cognitivo e motor. A formativa refere-se à avaliação durante o processo de aprendizagem para valorizar a progressão de cada aluno e retirar a pressão estabelecida que a avaliação final impõe. Esta avaliação foi realizada através da recolha de informações relativamente às capacidades dos alunos e, na maior parte das vezes, através de observação direta. A avaliação sumativa aconteceu no final de cada UD, para atribuir uma

classificação ao desempenho de cada aluno, percebendo se os alunos atingiram os objetivos estabelecidos previamente. A avaliação sumativa foi a tarefa mais complicada para mim, o atribuir notas como um valor onde existem sempre comparações de níveis, por mais que os casos dos alunos sejam individuais, é um campo onde necessito de mais pesquisa e experiência.

Criei as minhas grelhas de avaliação para as diferentes modalidades, com os respetivos elementos técnicos. Segundo as tabelas fornecidas pelo 4º Departamento, as habilidades motoras tinham uma componente de 65%, a aptidão física 15% e os Conhecimentos 20%.

As habilidades motoras nas modalidades coletivas foram avaliadas na parte técnica (p.e., passe), mas com uma importância maior na parte tática do jogo (p.e., ocupação de espaço). Nas modalidades individuais havia uma maior predominância dos elementos técnicos. A aptidão física diz respeito ao empenho motor do aluno e sua progressão. O conhecimento dá mais valor à parte cognitiva e, como o próprio nome indica, maior conhecimento da modalidade ao nível das regras e do saber jogar o jogo.

Planeei todas as grelhas de avaliação (Ver anexo IV), elaborei tabelas para a avaliação formativa, ou seja, em todas as aulas avaliava de forma quantitativa e qualitativa.

No que respeita à autoavaliação, os alunos avaliavam-se quanto ao seu empenho em cada aula e assim melhorar nas seguintes. A autoavaliação é importante para que os estudantes possam refletir sobre seu próprio desempenho e compreender como eles são avaliados pelo professor. Também ajuda os alunos a identificar os seus próprios níveis. No entanto, alguns alunos podem ter dificuldade em refletir e avaliar-se a si mesmo, o que resulta em pedidos de notas que não correspondem às suas competências e desempenhos.

A autoavaliação foi realizada no final da unidade didática de cada modalidade e também numa aula teórica de Andebol. Ao refletir sobre este processo, o primeiro conclusão que retirei foi a falta de capacidade de reflexão por parte dos alunos. Eles não são capazes de se avaliarem fazendo corresponder uma nota justa ao seu nível prático. Uma solução proposta para esse problema é tornar a autoavaliação uma parte regular de cada aula, para verificar se há uma melhoria na capacidade de reflexão dos alunos durante a autoavaliação. De acordo com Xiang e Lee (1998), as crianças mais novas não distinguem completamente habilidade e esforço.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas (o seminário é uma atividade de carácter obrigatório)

As atividades que tivemos a oportunidade de realizar e participar foram:

Dia do Desporto Escolar

O Dia do Desporto Escolar teve como principal objetivo apresentar a oferta educativa ao nível de modalidades aos novos alunos do 5ºano, para de alguma forma promover o desporto escolar e estimular os alunos a participar e inscreverem-se nas modalidades. Esta atividade teve um papel preponderante devido a ser a primeira atividade e o primeiro contacto enquanto EE. Os professores e estagiários foram divididos pelas várias estações cada uma correspondente a uma modalidade.

Torneio de futsal 1ºciclo

O Torneio de futsal 1ºciclo teve como objetivo dinamizar a participação desportiva de todas as escolas básicas do agrupamento. Nesta atividade o papel do Núcleo da PES foi auxiliar na organização e decorrer da própria atividade com o papel de arbitragem de jogos e controlo de calendário.

Atividade Erasmus+ 1

A atividade Erasmus + foi das mais complexas, mas também das mais enriquecedoras. Teve como objetivo apresentar jogos tradicionais portugueses aos alunos das variadas nacionalidades. O núcleo da PES participou na organização e estruturação dos exercícios bem como na realização dos mesmos. Esta experiência foi única, desde adaptar a comunicação como na relação com alunos com tradições e costumes diferentes dos que estamos ambientados.

Corta-mato Escolar

O corta-mato escolar decorreu no 2º semestre, contou com mais de 200 alunos, desde os escalões de infantis a júniores representados por femininos e masculinos. O grupo de EF organizou um documento referente às inscrições, onde cada professor junto das suas turmas foi responsável pelo levantamento das inscrições. Após a organização da prova, foram criados postos onde os professores se distribuíram para controlar a prova.

Corta-mato Regional

O corta-mato Regional realizou-se no Parque Urbano Sara Moreira em Santo Tirso, organizado pela DGE (direção geral da educação) e pertencente ao programa de DE. O núcleo disponibilizou-se no acompanhamento destes alunos que, por terem vencido o corta-mato escolar, classificaram-se para esta atividade. Um dia completamente diferente, uma viagem longa e cansativa, mas uma atividade incrível, onde reencontramos colegas de curso ou antigos professores, uma atividade onde os valores da EF estão impostos. Para os alunos é notório que o mais importante e o que mais apreciam nestes eventos vai desde as canções na camioneta ao apoio que dão quando estão de fora a ver os seus colegas de escola. O núcleo teve como função assegurar a participação dos alunos, com dois elementos no final para recebê-los e dois elementos no início da prova para acompanhá-los e dirigi-los para o local a estar.

Atividade Erasmus+ 2

Após a primeira atividade ter decorrido com sucesso, participamos pela segunda vez na atividade Erasmus+, a convite da professora e responsável pela receção dos alunos Erasmus, professora Anabela. O núcleo da PES participou neste segundo evento recebendo os alunos de países nórdicos. A função foi organizar e ensinar jogos tradicionais numa primeira parte, seguindo-se uma segunda onde os alunos escolhiam algumas atividades para realizar com o núcleo. Mais uma vez uma experiência muito enriquecedora, a melhorar a nossa comunicação e instrução em várias línguas.

Dia da Grande atividade

A Grande atividade faz parte de um dos momentos de avaliação dos EE's e tem como objetivos dinamizar toda a comunidade escolar. Os dois núcleos funcionaram mais uma vez como um e organizamos uma "Feira popular do Cerco". Esta consistia em 6 jogos desde o atira ao alvo, onde os alunos tiveram que rematar uma bola ou lançar para uma lona com buracos de diferente pontuação, matraquilhos humanos, um jogo cujo objetivo é fazer o máximo de



Figura 1 - Feira Popular do Cerco Cartaz da Grande Atividade

golos e vencer a partida sem os alunos se conseguirem deslocar, o Mega Sprint, onde os alunos tiveram que transportar material de um ponto para o outro em competição, o tiro certo, onde os alunos tinham que lançar a bola e derrubar uma pirâmide de copos e a estação de tiktok, que foi uma estação atual com muita adesão devido ao gosto dos alunos. Nesta estação gravaram-se tiktoks e realizaram-se batalhas de danças. Os alunos para estarem sujeitos ao prémio tinham um cartão de controlo, onde cada atividade realizada era assinalada com os pontos da mesma pelos responsáveis da atividade.

Esta atividade teve parceria com a DGES, com o fornecimento de três tendas do Desporto Escolar, o que fez a atividade ser mais atrativa e despertou a curiosidade aos alunos. Foi uma atividade que começou com contratempos, pois o local planeado para se realizar a atividade foi o G1 e o espaço exterior, mas devido a outra atividade que se realizou sem aviso prévio, teve de sofrer alterações em toda a sua estrutura passando para o G2, o que levou a atividade atrasar-se no horário.

O grupo de EE conseguir resolver a situação de uma forma pragmática e com ajuda da turma de 11ºC que estavam responsáveis pelas estações. Para nós, EE, foi importante organizar e realizar uma atividade com esta dimensão para estarmos mais preparados para os contratempos que possam surgir, termos noção da logística e melhorar a capacidade de adaptar, pois não decorre tudo como projetamos inicialmente. Para os alunos acho que estas atividades são significativas, pois a maior parte tem interesse em participar, são sempre dias diferentes e os próprios são estimulados pelo prémio final.

Seminário

O seminário foi realizado pelos dois núcleos, no dia 5 de junho, e o tema do mesmo foi o desenvolvimento da competência motora, onde abordamos temas como a influência do apoio parental e estilos de vida saudável. Devido à implementação do nosso projeto de investigação este tema era abordado de forma superficial e sucinta nas aulas, então convidamos as turmas que participaram no estudo para estarem presentes no seminário que aborda questões acerca desses temas e ainda apresentamos os resultados obtidos no mesmo. Apresentámos também a mais



Figura 2 - Cartaz do Seminário

uma turma de 7ºano a pedido de um OC, pois identificou que aquela turma em questão necessitava desta apresentação de conteúdos.

Para nós EE's foi importante, pois tivemos de investigar e voltar ao tipo de apresentações que não realizamos já algum tempo, bem como adaptar a comunicação ao tipo de publico que temos a nossa frente.

Para os alunos este tipo de apresentações não desperta grande interesse, então através de um PowerPoint atrativo a visualização dos vídeos dos exercícios e uma comunicação simples estes tipos de atividades podem-se tornarem se mais alusivas.

Torneio de futebol 3ºciclo

O torneio de Futebol 3ºciclo decorreu no dia 13 de junho de 2023, foi realizado pelo núcleo de estágio da UMAIA onde planeamos, organizamos e procedemos á realização da mesma. As turmas de 9ºano devido aos exames não participou, pois esta decorreu na última semana de aulas. Participaram 7 turmas nesta atividade. Esta atividade é a mais pedida pelos alunos desde o início do ano, foi devido a isso que a mesma se realizou, foi notório a vontade dos participantes que estiveram na atividade desde o primeiro jogo até ao último.

Para o núcleo de EE, esta atividade foi de organização similar ao torneio de 1ºciclo, com a mesma definição de calendário e estrutura do torneio.



Figura 3 - Cartaz do Torneio de Futebol 3ºciclo

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

O papel do professor vai muito além do que é abordado nas aulas, sendo a minha maior preocupação e objetivo, desde os primeiros dias, formar alunos com valores e capazes de viver em sociedade ao invés de serem atletas de qualquer modalidade.

Neste contexto são alunos que estão habituados a poucas regras e responsabilidade sendo o meu papel, enquanto EE's, tentar formar estas crianças incutindo, através do desporto, valores como a cooperação, o fair-play e o respeito. A profissão de professor tem um enorme impacto na fase da infância e adolescência, pelo que devemos aproveitar essa oportunidade para criar

influências positivas. Uma das maiores virtudes e características que possuo é a de ser um bom ouvinte. Os alunos quando sentem confiança, veem o professor como uma referência e acabam por desabafar todos os problemas que vivem. Através desses momentos de empatia e cumplicidade, a relação aluno-professor, aos olhos dos alunos, passa a relação amigo-amigo o que torna toda a tarefa mais fácil para o docente.

As atividades Erasmus+ foram bastante positivas para o desenvolvimento da comunicação, o inglês é uma língua onde não me sinto confortável a comunicar, muito menos a instruir. Essa atividade acabou por ser preponderante para melhorar nesse ponto, como conhecer práticas de ensino diferente e culturas todas elas heterogêneas.

A capacidade de organização desenvolveu através das atividades acima referidas, todas as atividades foram diferentes na sua organização e realização. Essas atividades ajudaram o núcleo de estágio a estar melhor preparado para a realização da Atividade do Dia grande, que envolve toda a comunidade escolar, ou seja, todas as turmas e alunos da EBSC.

5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização profissional e institucional é um fator bastante crucial para os EE's numa fase inicial principalmente por tudo ser uma descoberta e os EE's. Para isso, como acima referido, a UMAIA estabelece acordo com um OC que tenha disponibilidade e experiência para conduzir e orientar o EE's. O papel do OC foi crucial enquanto primeiro elemento de ligação ao contexto escolar. O professor OC, o Professor Edison Carlos, sempre esteve disponível para quaisquer dúvidas que surgissem, ajudou a melhorar as nossas competências, como a organização e gestão da aula e todo o papel docente, através da visualização das aulas e posteriormente com as reflexões no final das mesmas. Durante todo o ano foi um processo formativo, à medida que o tempo avançava nunca nos deixou acostumar e ficar confortáveis ao ponto de tirar o pé do acelerador. O professor Vladimiro Campos, OC do outro núcleo de estágio da EBSC, também foi um elemento bastante importante na ligação ao grupo de EF e à direção devido a ser o representante do 4º Departamento. Aquando da troca de turmas, foi muito importante nos feedbacks que dava nas reuniões, sempre com um pensamento crítico, procurando identificar sempre algum ponto a melhorar. O professor, além disso, usou sempre a frase pessoal "Máxima liberdade, máxima responsabilidade", ou seja, podíamos realizar o que quer que fosse, mas sempre com responsabilidade. Durante todo este processo, provocou várias

vezes a mudança, incentivando a realizar atividades nunca antes propostas, tendo em vista o aumento das experiências vividas pelos diferentes EE's dos núcleos de estágio.

A SV, a professora doutora Cristiana Bessa, o elemento de ligação entre o EE e a universidade, foi o elemento mais importante durante todo o estágio. Atribui datas para todas as tarefas e atividades, o que nos ajudou muito na organização de todos os documentos, aquando da sua presença nas aulas supervisionadas, sempre se fez sentir como mais uma pessoa predisposta a ajudar e opinar tendo sempre em vista a evolução do EE, além da sua total disponibilidade para qualquer assunto que precisamos. Foi, sem dúvida, a maior ajuda que qualquer EE pode ter.

Acerca dos outros professores, a relação acontecia na sala dos professores, em reuniões de conselho de turma, reuniões de departamento e pelos corredores da escola. Sempre foi uma relação cordial e, na sua maioria, estiverem sempre predispostos a ajudar nas nossas dúvidas, alguns até solicitavam ajuda dos núcleos para a realização de atividades.

A comunidade educativa devido a estar habituada a conviver com EE's, sempre nos fez sentir professores. Os assistentes operacionais sempre se destacaram na forma como nos cumprimentavam e se relacionavam com os núcleos de estágio, sempre bem-dispostos e prontos a alegrar o nosso dia. Em tudo que os núcleos precisaram foram sempre elementos dispostos a ajudar.

Relativamente aos alunos, estes são a razão de todo um percurso, o querer fazer ensinar, sem eles esta profissão não existia, nem este amor pela arte de ensinar.

Devido ao contexto, na fase inicial, alguns alunos testaram o limite dos EE's e colocaram-nos à prova, mas devido à proximidade de idades e a constante relação de empatia, no final, todos sentem admiração e em especial aqueles que por nós são ensinados.

5.4. A Componente ético-profissional

Caetano e Silva (2009) defendem que existe um conjunto de princípios e valores que orientam o professor e o desenvolvimento do aluno, como o: respeito, humildade, honestidade, justiça, igualdade, responsabilidade, liberdade e entre outros. Estes devem estar sempre presentes em qualquer ação do professor, sendo que o papel do professor é visto como um exemplo e um modelo a seguir.

Este processo contribuiu para construção da minha identidade profissional, nomeadamente ao nível da responsabilidade e desenvolvimento pessoal. A PES colocou-me em constante desafio de desenvolvimento com tudo o que acarretou.

O maior objetivo enquanto EE, além ajudar na formação dos alunos a serem melhores na EF, sempre foi tornarem-se melhores homens e mulheres, capazes de viver e socializar com o mundo que lhes espera. Em todas as aulas e atividades, o objetivo principal sempre foi desenvolver características nos alunos que os ajudassem a ser melhores como o respeito, trabalho em equipa, saber conviver com toda a sociedade e serem capazes de tomarem a melhor decisão.

6. Desenvolvimento profissional

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

O processo de formação de um professor é um ponto que nunca termina ou chega ao patamar final. Segundo Day (1999), o desenvolvimento profissional corresponde a um processo de todas as experiências vividas que trazem benefícios e contribuem para o seu desempenho enquanto professor. Podemos afirmar que para existir desenvolvimento que envolve sempre uma aprendizagem e este processo está sempre relacionado com a mudança, essa mesma que só existe se houver disposição para a mesma (Hargreaves, 1998).

Enquanto EE senti dificuldades no aprofundamento de conhecimento de modalidades. Os cursos em que me formei não me capacitaram o suficiente para pôr em prática algumas modalidades, sentindo assim necessidade de aprofundar esses conteúdos, bem como obter um leque acrescido de exercícios que me permitisse obter uma progressão mais eficiente consoante as características da turma.

Uma das lacunas é a experiência no contexto real, é um dos parâmetros negativos que os cursos de licenciatura e mestrado apresenta, pois após cinco anos de estudos o EE chega sem nenhuma experiência à PES. No meu caso, adquiri alguma formação fora desses cursos, como enquanto treinador da modalidade de futebol e enquanto professor de AEC's que é um bom processo para desenvolver as nossas capacidades de organização e gestão para o futuro, bem como para nos dar umas luzes do que é lecionar no ensino básico e secundário.

Ao longo da carreira de professor vai ser determinante para o sucesso as formações contínuas, para desenvolver as capacidade e conhecimentos obtidos da área. É primordial a

constante atualização, pois o ensino está sempre em constantes mudanças, como nos modelos e a formas de organização e gestão das turmas.

O seminário foi um ponto de partida muito importante para a investigação, foi o primeiro momento que enquanto EE, tive contacto com essa área, além de capacitar em termos de literacia física, pois muitos conceitos são estudados e aprofundados capacita também noutras capacidades como a interpretação de resultados. Neste ano existem ainda muitas falhas devido a toda a inexperiência, sendo que esta área é importantíssima para o desenvolvimento da identidade profissional.

7. Reflexões finais

“O aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência; na prática o conhecimento é assimilado com muito mais eficácia, tanto é que se torna muito mais comum ao estagiário lembrar-se de atividades durante o percurso do seu estágio do que das atividades que realizou em sala de aula enquanto aluno” (Scalabrin & Molinari, 2013).

A PES proporciona ao EE a oportunidade de experimentar modelos de ensino, realizar e propor variadas atividades, de conviver num ambiente escolar, de utilizar diferentes estratégias quanto à postura ou diferentes tipos de comunicação e, o mais importante, a oportunidade de errar, pois são nesses momentos que aprendemos e podemos corrigir e ser melhores.

Em geral a PES é a fase que trocamos a teoria nas salas de aula enquanto estudantes para poder aplicar essa teoria na prática, e é sem dúvida uma oportunidade única enquanto estudante.

O contacto com a profissão é fundamental para, enquanto jovens no processo final formativo, tirarmos ilações importantes e percebermos o que a profissão pode acarretar. Esse sem dúvida foi um dos pontos que a PES proporcionou. Sendo que este ano ficou marcado pelas inúmeras manifestações por parte dos professores, foi importante viver de perto e perceber as razões da classe docente, sendo que num futuro próximo estamos nessa posição.

A relação com os alunos é a etapa mais importante que a PES nos proporciona. Estabelecemos laços com os nossos primeiros alunos, é um sentimento inexplicável, pois eles são o sentido destes cinco anos de formação. Os alunos são a razão principal que nos faz querer continuar e sentir que estamos na profissão certa. Tentei sempre fazer perceber aos alunos que além de professor podia ser um amigo que os ouve, compreende e aconselha dentro e fora de aula.

Em suma, o meu objetivo principal em tornar-me professor é para poder ajudar os alunos a serem melhores pessoas e serem felizes. Além disso, mudar a visão da importância de um professor, que ocupa vários papéis no dia-a-dia na vida dos alunos, pois estes passam a maior parte do seu tempo na escola e sem dúvida que os professores têm um papel determinante na sua formação e educação. Por último, vai ser sempre melhorar a identidade profissional para poder proporcionar a cada turma da forma mais eficiente, reforçando sempre o papel que a Educação física pode ter na vida de cada um.

8. Referências bibliográficas

Amorós, J. L., Negre, F., Belda, A., & Sánchez, E. (1996). Acordo esmalte-suporte (I): *A falta de acordo como causa do empenamento*. Cerâmica industrial.

Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade. *Belo Horizonte: Casa da Educação Física*, 119-149.

Bento, J. (2003). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte. *Lisboa, Portugal*.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*.

Coelho-Filho, M. D. S., & Ghendin, E. L. (2018). *Formação de professores e construção da identidade profissional docente*. Colóquio luso-brasileiro de educação (*Colbeduca*), 4.

Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. O. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London, Routledge Falmer.

Engelmann, S. (1980). *Direct instruction* (Vol. 22). Educational Technology.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massa In: Formosinho, J.(Org.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora Ltda.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão. *Porto: Editora FADEUP*.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw–Hill.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2).

Pieron, M., Cloes, M., Delfosse, C., & Ledent, M. (1996). An investigation of the effects of daily physical education in kindergarten and elementary schools. *European Physical Education Review*, 2(2).

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Ed. revue EPS.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física, *Universidade do Porto, Faculdade de Desporto* 67-83.

Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. Bragança: *Instituto Politécnico de Bragança* 35-40.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes*. Manual de psicologia do desporto para treinadores.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacion fisica*. INDE.

Siedentop, D., & Hastie, P. (61). & van der Mars, H.(2004). *Complete guide to sport education*.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.

Onofre, M., & da Costa, F. C. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (9), 15-26.

Tousignant, M. G. (1982). *Analysis of the task structures in secondary physical education classes*. The Ohio State University.

Xiang, P., & Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), 231-241.

Anexo I – Planeamento Anual

43

Anexo II- Plano de aula



REPÚBLICA
PORTUGUESA
Ministério
Agrupamento de Escolas
do Centro do Porto, Porto



Escola Básica e Secundária do Centro do Porto, Porto (Esde)

Plano de Aula

Professor estagiário: Orientador Responsável:	Turma: 1	Data: Aula nº:	Nº de Alunos:
Unidade Didática:	Espaço:	Hora: Duração:	Material:
Objetivos gerais:			
Função Didática:			
Objetivos dos domínios: Socio afetivo: Cognitivo: Motor:			

Parte	TP	Objetivos Específicos	Situações de Aprendizagem / Organização Alunos/Prof.	Critérios de Êxito
I N I C I A L				
F U N D A M E N T A L				
B I B L I O G R A F I A				

Anexo III- Avaliação Diagnóstica



Nome	Passe - recepção	Ocupação de espaço	Desmarcação	Remate	Aptidão física	Conhecimento	Nota Final
1. Alexandre Sousa							
2. Angélico Guerreiro							
3.Ariana Furtado							
4.Beatriz Antunes							
5. Diamantino Costa							
6.Diana Sá Carneiro							
7.Diogo Teixeira							
8. Francisco Gomes							
9.lara Barbosa							
10.Leandro Gonçalves							
11.Maria Dias							
12.Mateus Lemos							1
13. Milton Ribeiro							
14. Núria Salazar							

Anexo IV – Avaliação Sumativa

Nome	Passe - recepção	Ocupação de espaço	Desmarcação	Remate	Aptidão física	Conhecimento	Nota Final
1. Alexandre Sousa	4	4	4	3	3	<u>3</u>	<u>4</u>
2. Angélico Guerreiro	4	4	3	3	3	<u>4</u>	<u>4</u>
3. Ariana Furtado	3	2	3	3	3	<u>3</u>	<u>3</u>
4. Beatriz Antunes	4	4	4	3	3	<u>3</u>	<u>4</u>
5. Diamantino Costa	4	4	4	4	4	<u>5</u>	<u>4</u>
6. Diana Sá Carneiro	3	2	2	2	2	<u>2</u>	<u>2</u>
7. Diogo Teixeira	3	2	2	2	2	<u>2</u>	<u>2</u>
8. Francisco Gomes	4	4	4	4	3	<u>3</u>	<u>4</u>
9. Iara Barbosa	3	2	2	2	2	<u>2</u>	<u>2</u>
10. Leandro Gonçalves	4	3	3	3	2	<u>3</u>	<u>3</u>
11. Maria Dias	2	2	2	2	2	<u>2</u>	<u>2</u>
12. Mateus Lemos	3	4	4	4	3	<u>4</u>	<u>4</u>
13. Milton Ribeiro	3	3	3	4	3	<u>3</u>	<u>3</u>
14. Núria Salazar	4	4	4	4	4	<u>4</u>	<u>4</u>