

Instituto Universitário da Maia - ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Rute Maria Oliveira Rocha Poças

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professora Doutora Patrícia Maria Silva Gomes

outubro, 2020



Rute Maria Oliveira Rocha Poças
Nº 30836

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 Professora Dr.^a Patrícia Gomes, Supervisora da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

outubro, 2020

DEDICATÓRIA

“Agora sei que me estás a ouvir
Entre as estrelas vens ensinar-me a sorrir
Porque agora sei estás onde és feliz
Vemo-nos por aí...”

Para as minhas estrelas, Néne e Pipe...

Letra e Música: Diogo Piçarra e Jimmy P
(2016)

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa da minha vida, é importante para mim reconhecer e referenciar todas as pessoas que de algum modo contribuíram para o meu sucesso ao longo desta jornada. Deste modo, este espaço é dedicado a eles.

Aos meus pais e irmão por me apoiarem incondicionalmente, principalmente nas fases mais difíceis e desencorajadoras do mestrado, tendo sempre uma palavra de coragem, confiança e segurança para me dar. Também por sempre me terem acompanhado ao longo do processo de formação pessoal e profissional e por me darem aquele abraço reconfortante, sempre! Amo-vos!

Aos meus avós pela preocupação constante demonstrada, especialmente à minha estrela que está a olhar por mim! A eles um enorme obrigado pelo carinho e amor ao longo da minha vida! Amo-vos!

Ao meu namorado por ter estado presente em todos os momentos para me ouvir, apoiar, conversar e abraçar. Ao longo destes cinco anos de relação, obrigado por teres demonstrado compreensão em todos os momentos e por te preocupares com o bem-estar de tudo, para que este percurso fosse realizado da melhor forma. “Nunca te vou deixar cair...” Amo-te.

Às minhas amigas da Piscina Municipal de Baguim do Monte, que desde o primeiro ano de mestrado me acolheram e fizeram com que desse valor ao conceito e valor da amizade. Todas elas têm um pedacinho guardado no meu coração! Obrigada a todas!

Às minhas colegas do núcleo de estágio, Rita e Joana, todas as brincadeiras, todos os choros e gargalhadas, os trabalhos de equipa e as horas de sono perdidas foram essenciais para levar este estágio a bom porto. A vocês um enorme beijo e abraço. Estas memórias são para a vida.

Ao Professor Orientador e Mestre Vladimiro Campos, pela partilha de conhecimentos, pelo auxílio ao longo de toda a PES e por nos ter proporcionado vivências da profissão docente. Foi sem dúvida fulcral na nossa formação durante este ano letivo.

À Supervisora e Doutora Patrícia Gomes, por me ter obrigado a pensar e refletir com as suas questões e correções: “Está pouco claro”, “Porquê?” e ainda “Falta a tua vivência da PES”. Obrigado por essa partilha, disponibilidade e orientação dada para a execução deste ano letivo e relatório.

À Professora Doutora Maria João Lagoa pela confiança e apoio em todo o projeto de intervenção, participando e enriquecendo o nosso seminário.

Ao professor Hélder Ferreira pelo apreço demonstrado, por várias opiniões e troca de ideias e pelas palavras de incentivo para que tudo corresse sempre pelo melhor!

À professora Sofia Canossa, pela forma amável que sempre me tratou, pela forma como me recebeu e aceitou algumas sugestões com todo o agrado. Uma das experiências que mais me marcou neste percurso foi a sua simplicidade e compromisso constante!

Lista de Abreviaturas

AD – Avaliação Diagnóstica

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto

EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

ISMAI – Instituto Universitário da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MID – Modelo de Instrução Direta

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção na Escola

PI – Projetos de Intervenção

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SV - Supervisora

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritário

UC – Unidade Curricular

UD(s) – Unidade(s) Didática(s)

Índice

Lista de Abreviaturas	VI
Índice	VII
Resumo	VIII
Abstract	IX
1.Introdução	1
2.Enquadramento pessoal e profissional	2
2.1.Uma decisão a partir de um percurso	3
2.2.Expectativas iniciais	5
3.Enquadramento institucional	6
3.1.A importância da PES	6
3.2.A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI	7
3.3.A escola cooperante: lugar de prática	8
3.4.Caracterização do Núcleo da PES	10
4.Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção	11
4.1.Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	11
4.1.1.Conceção de ensino	11
4.1.1.1.Modelos de ensino	13
4.1.2.Planeamento	17
4.1.3.Realização	21
4.1.3.1.Dimensões de intervenção pedagógica	22
4.1.4.Avaliação	24
4.2.Ensino à distância	27
5.Participação na escola e relação com a comunidade	29
5.1. Atividades realizadas	29
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	33
5.3. Socialização profissional e institucional	34
5.4. A Componente ético-profissional	36
6. Desenvolvimento profissional	37
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	38
7. Reflexões finais	39
8. Referências bibliográficas	41

Resumo

O presente documento resulta no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, no ano letivo 2019/2020. Este relatório final contém um relato das atividades desenvolvidas ao longo do ano, que resulta de uma relação constante entre a prática e a teoria do ensino da Educação Física. O relatório encontra-se dividido em sete capítulos: (1) Introdução – contém uma breve contextualização do presente documento; (2) Enquadramento Pessoal e Profissional– espelha alguns momentos marcantes do meu percurso de vida e as razões que me levaram a ingressar neste mestrado, assim como as expectativas iniciais; (3) Enquadramento Institucional – apresenta a importância da PES e da mesma no ISMAI, uma breve caracterização da escola cooperante e do Núcleo da PES; (4) Prática Profissional – que engloba a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, está subdividido em cinco subcapítulos. Sendo eles, a conceção e os modelos de ensino, onde se refere o entendimento do ensino na Educação Física e os recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem; o planeamento onde se descrevem as várias fases e as opções tomadas; a realização retrata as dimensões da intervenção pedagógica, onde fazemos referência à instrução, à gestão, à disciplina e ao clima; por último a avaliação, o tipo, as modalidades e os formatos. (5) Participação na Escola e Relações com a Comunidade – relata as atividades realizadas e impactos na minha experiência e atuação; (6) Desenvolvimento Profissional – apresenta uma observação acerca da necessidade da formação contínua. (7) Reflexões Finais – espelha o resumo sobre o ano letivo, a minha evolução como professora e expectativas para o futuro.

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

Abstract

This document results in the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, of the Master in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, held at the Basic and Secondary School of Cerco do Porto, in the academic year 2019/2020. This final report contains an account of the activities carried out throughout the year, with a constant relationship between practice and theory. The report is divided into seven chapters: (1) Introduction - contains a brief contextualization of this document; (2) Personal and Professional Framework - mirrors some remarkable moments in my life path and the reasons that led me to enter this master's degree, as well as the initial expectations; (3) Institutional Framework - presents the importance of PES and the same in ISMAI, a brief description of the cooperating school and the PES Center; (4) Professional Practice - which encompasses the organization and management of teaching and learning, is subdivided into five sub-chapters. Being them, the conception and teaching models, which refers to the understanding of teaching in Physical Education and the didactic resources in the teaching and learning process; planning where the various phases and options are described; the performance portrays the dimensions of the pedagogical intervention, where we refer to instruction, management, discipline and pedagogical environment; finally, the assessment, type, modalities and formats. (5) Participation in the School and Relations with the Community - reports the activities carried out and impacts on my experience and performance; (6) Professional Development - presents an observation about the need for continuous training. (7) Final Reflections - reflects the summary of the school year, my evolution as a teacher and expectations for the future.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT-TEACHER; LEARNING.

1. Introdução

O 2º ciclo de estudos conducente ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), culmina com a elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES). Este é o testemunho da experiência vivenciada durante um ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES) no papel de docente, que decorreu na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto (EBSC), num Núcleo constituído por três Estudantes-Estagiárias (EEs), um Orientador Cooperante (OC) e uma Professora Supervisora (SV), do ISMAI.

Na PES, tive a oportunidade de lecionar a 3 turmas de diferentes ciclos, sendo uma turma residente e as outras duas partilhadas, na qual lecionei apenas uma modalidade no 2º período. Também pude acompanhar uma equipa do Desporto Escolar (DE) e colaborar com o diretor da minha turma residente para obter informações sobre os alunos. Adicionalmente, participei nas reuniões de departamento e de grupo de Educação Física (EF), assim como em todos os eventos da escola que o grupo de EF organizou e/ou participou. Todas estas vivências ajudaram-me a entender melhor o verdadeiro papel de um professor e a crescer tanto a nível profissional como pessoal.

Neste enquadramento, a elaboração do presente documento pretende refletir acerca dos pontos mais importantes e consideráveis do meu percurso enquanto EE e está estruturado em sete capítulos. No primeiro, uma pequena introdução com um breve resumo do presente documento. O segundo capítulo revela o enquadramento pessoal e profissional em que indica os pontos referentes ao meu percurso pessoal, académico e profissional. Posteriormente, o enquadramento institucional contém todo o relato da importância da PES e uma breve caracterização da escola cooperante e do Núcleo da PES. O quarto capítulo, reporta-se à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, sendo dividido pela conceção e modelos de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação. De salientar, o ponto do ensino à distância pois foi um momento único na vida e no percurso de todos os EEs, bem como na disciplina de EF. De seguida, na participação na escola e relação com a comunidade relata as atividades realizadas e impactos na minha experiência e atuação. Por último, é apresentado o desenvolvimento profissional ao longo deste ano letivo e as reflexões finais.

2. Enquadramento pessoal e profissional

A pessoa que sou hoje e o rumo que decidi dar ao meu percurso de vida estão associados ao desporto desde muito pequena. A minha decisão de tirar o curso de educação física e desporto adveio da minha paixão natural pela atividade física e pelo encorajamento, por parte dos meus pais, em seguir aquilo que realmente gosto.

De acordo com Gomes, Queirós e Batista (2014, p.101) “é crucial considerar que as representações se constroem não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar novas representações”.

Considerando que estas representações constituem parte da nossa identidade, Dubar (1997) explica que esta se torna possível ao restituirmos a relação de identidade para si/identidade para o outro, ao interior do processo comum, que constitui o processo de socialização. Ou seja, o conceito de identidade e o seu processo de construção são de certa forma analisados ao abrigo das interações, na medida em que implicam relações interpessoais, integração e adaptação em diferentes grupos, implicando, assim, um processo de socialização, que o estudante vivencia antes mesmo de ingressar na formação de professor. “Esta “socialização latente”, também designada de socialização antecipatória, é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação” (Gomes et al., 2014, p. 169). Este processo tem efeitos no modo como cada indivíduo compreende, no decorrer das suas experiências, os princípios e valores de grupos que servem de modelo e aos quais gostava de pertencer e, de alguma forma, envolver-se na exposição de novas aprendizagens. Trata-se de uma construção da identidade profissional, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997), porquanto emerge da interação com outros, com os contextos, e com os novos ou diferentes conhecimentos resultantes das experiências e respetivas reflexões.

Com efeito, entendo que é importante começar o RPES a refletir acerca deste meu percurso de sucessivas socializações, que tanto influenciaram as minhas escolhas e o modo como desenvolvi a minha identidade profissional, enquanto professora de EF.

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu percurso desportivo foi iniciado através da natação para bebés, com cerca de 8 meses de idade, com vontade e incentivo por parte dos meus pais, ambos com experiências desportivas. O meu pai ligado ao Futebol e Futsal, a minha mãe ligada ao Andebol e Ginástica e até o meu avô materno que passou pela arbitragem de futebol. Com base nesta ligação ao desporto bastante ativa, foi crescendo o interesse pelo mesmo. A natação acompanhou-me de forma ininterrupta até aos treze anos, idade em que decidi optar por outra modalidade no DE, o andebol. Esta experiência na escola fez com que me apaixonasse pela modalidade, pois nos jogos da fase local ou regional via equipas como o Colégio de Gaia com um nível de jogo superior ao nosso, desejando atingir esse nível. Por esta razão, no ano seguinte fui jogar para o Salgueiros 08, onde fiz a minha formação de iniciada e juvenil, e no ano de júnior fui jogar para o Académico FC, clube onde permaneci até ao primeiro ano de sénior.

O meu percurso académico começou na Escola Primária do Monte Crasto, onde fiz o primeiro ciclo. Posteriormente passei para a Escola Básica Júlio Dinis para realizar o 2º ciclo e terminei o 3º ciclo e o ensino secundário na Escola Secundária de Gondomar, no Curso de Ciências e Tecnologias. Em 2015, quando chegou a altura de me candidatar à Faculdade, optei pelo curso de Educação Física e Desporto. Esta foi uma escolha que desde sempre esteve presente na minha vida. Com base na minha candidatura ao ensino superior, a primeira fase foi destinada à Universidade da Covilhã, porém devido à distância decidi ingressar na segunda fase no ISMAI, na qual até hoje não me arrependo da decisão. Para além de ficar perto dos que mais amo, esta instituição disponibilizou-me momentos de aprendizagem e ferramentas essenciais para o meu futuro pessoal e profissional, tais como: perseverança, disciplina, esforço, dedicação e responsabilidade, que até então foram colocados à prova ao longo das aulas no ISMAI e na PES.

Durante a minha licenciatura participei em várias atividades¹ e representei a faculdade com o intuito de saber sempre mais e, sempre que possível, divulgar a instituição a todos. Tudo isto foi importante para o meu desenvolvimento como aluna e profissional. Estas experiências permitiram-me saber mais sobre as atividades que participei, tanto ao nível teórico como da prática, melhorar as minhas interações com as pessoas e a comunicação,

¹ Feira Qualifica com uma sequência de elementos da disciplina de Desportos de Combate (2016/2017); Convenção Fitness Stop (2016); Maratona Porto (2016); Handball 4 Health e Football Fitness a convite da professora Susana Póvoas (2017/2018); Handball Future ISMAI (2017);

e, o mais enriquecedor, permitiu-me conhecer e aprender com vários professores, descobrindo diferentes meios de ensinar e educar.

Paralelamente à licenciatura, para complementar a minha formação profissional, decidi apostar em dois cursos: Natação para Bebés e Pilates Nível I. Depois destas experiências, no primeiro ano de mestrado, surgiu a oportunidade de ingressar nas Piscinas Municipais de Gondomar como professora, com um horário completo de natação e de hidroginástica. Esta foi uma oportunidade que me deixou orgulhosa pois vi todo o esforço ser recompensado e, desde então, concilio os estudos com o trabalho.

O facto de ter praticado vários desportos fez de mim uma pessoa muito extrovertida e de fácil socialização. Considero que estas características são essenciais na profissão de um professor, pelo facto de lidarmos com muitas pessoas, todas elas com características muito diferentes.

Ao fazer uma retrospectiva, penso que foram os vários valores e benefícios provenientes da nossa matéria de ensino (Educação Física e Desporto) que realmente me motivaram a ser professora de EF. Não me refiro apenas aos valores sociais, mas também ao bem-estar dos alunos, à promoção do desenvolvimento da aptidão física de forma harmoniosa, à aquisição de conhecimentos específicos da disciplina de EF, a ascensão das capacidades físicas e intelectuais e o desenvolvimento total do aluno. Na minha opinião, é o conjunto destas aprendizagens que torna a EF importante na escola e possibilita aos alunos perceber a importância de adquirir uma prática regular de exercício físico, bem como adquirir atitudes, valores e conhecimentos em harmonia com um estilo de vida ativo. Assim, como EE tentei que os meus alunos percebessem que para além da ação motora e competitiva, existiam outros fatores que advêm da prática desportiva importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social, tais como, o fair-play, a cooperação e o respeito.

2.2. Expectativas iniciais

Após a licenciatura e o primeiro ano de mestrado chegou finalmente a PES. Com base nas expectativas iniciais 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.

No que diz respeito à escola, as expectativas sempre foram elevadas desde muito cedo, uma vez que esta foi a minha primeira opção desde a experiência que tive pelo ISMAI na Didática de Natação. Depois de várias conversas e conselhos por parte de diferentes professores, pude observar que de facto a EBSC oferecia uma grande variedade de modalidades a serem praticadas no DE, bem como boas instalações desportivas, o que demonstrava a importância concedida ao Desporto pela instituição. Também percebi que esta seria uma escola especial para realizar a minha PES, principalmente pelo desafio de lecionar aulas a alunos provenientes de um contexto socioeconómico difícil e complexo, comparativamente a outras escolas.

Por último, mas não menos importante, esperava conseguir criar uma boa relação com o orientador e supervisora de estágio para que a minha evolução fosse marcada pela negociação, resultante de partilhas enriquecedoras e consistente, e de relações de poder equilibradas, com espaço ao debate de diferentes pontos de vista acerca da leção das minhas aulas. Num ano de conquistas e alguns erros, com a ajuda deles e das minhas colegas da PES, este foi seguramente o melhor ano para todos!

3. Enquadramento institucional

3.1.A importância da PES

A PES é um elemento obrigatório à formação de docente que pertence ao segundo ano do MEEFEBS², em que o EE começa o seu caminho profissional e coloca em prática todas as competências adquiridas ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado. Será através deste contexto situado e real proporcionado pela PES, que o EE irá conhecer os contornos da profissão (Lave & Wenger, 1991). Como referem Scalabrin e Molinari (2013) este é um meio de aprendizagem do exercício de funções referentes à profissão que será exercida no futuro e que adiciona os conhecimentos práticos e teóricos aprendidos ao longo do curso. Assumindo-se como processo que decorre por via do choque com a realidade e com a responsabilidade total inerente à função de professor (Flores & Day, 2006), vários autores reconhecem a sua poderosa importância na formação de professores (i.e. Gomes, Queirós & Batista, 2014; Cunha, 2016). Como salienta Pereira (1996), este momento da PES é essencial à formação dos estudantes, na medida em que lhes proporciona um momento específico de aprendizagem sobre a função profissional, reconhecendo potencialidades e dificuldades a rentabilizar e solucionar. Além disso, “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). Reforçando esta ideia, Gomes (2018, p. 214) verificou nos resultados de um dos seus estudos que “*Within this configuration of social and situational learning, the SP was the training space, which affected the STs’ learning the most, with special emphasis to the strong emotional and cognitive involvement that characterized the distinct paths of learning to be a teacher*” (Gomes, 2018, p.214).

Em síntese, pode-se verificar que a PES permite desenvolver em cada EE todas as competências profissionais essenciais ao exercício da função docente, numa junção e reflexão constante entre teoria e prática. Esta conciliação consegue ter um valor e uma relevância superior, visto que deposita no professor todos os seus conhecimentos: dele próprio, da instituição e dos alunos.

² Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

3.2. A Prática de Ensino Supervisionada no ISMAI

A PES, no ISMAI, está estruturada segundo a ligação de requisitos legais, institucionais e funcionais. O vínculo destes requisitos influencia o modo como são estabelecidas as condições, indiretas ou imediatas, nas quais as experiências em contexto real de ensino são vivenciadas pelos EEs. Segundo o regulamento, a PES encontra-se substanciada pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica, nomeadamente, pelo artigo nº 11 do Decreto-lei nº 79/2014, de 14 de maio, que tem como princípios a obtenção de habilitação profissional para a docência e para o grau de Mestre.

Em termos institucionais, a PES é uma Unidade Curricular (UC) do segundo ano do ciclo de estudos conducente à aquisição do grau de mestre, incorporando duas componentes: a) a PES, realizada numa escola cooperante com protocolo com a faculdade; e b) o RPES, realizado pelo EE validado pelo OC e supervisionado pelo respetivo professor do ISMAI que nos foi atribuído.

Para a operacionalização da PES, o ISMAI estabelece protocolos com uma rede de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, que inclui a escolha de um professor cooperante, um professor de EF experiente e da confiança da instituição para acolher e orientar dois a quatro EEs, durante um ano letivo, assumindo cada um deles uma das turmas do professor cooperante. Assim, os intervenientes deste processo são: o ISMAI, a escola cooperante, os EEs e a equipa de supervisão (orientador cooperante e supervisora).

A PES pretende a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das 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 Relação com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Relativamente à primeira área, esta engloba as tarefas de conceção e planeamento (anual, período, UD, plano de aula), de realização (instrução, gestão, disciplina, clima, ajustamentos) e de avaliação (tipos, modalidades, formatos e autoavaliação), referenciando que o EE tem de conduzir um processo de ensino e aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da EF. A segunda área, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, engloba as atividades realizadas e a socialização profissional e institucional, tendo como objetivo a integração do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Por último, com a terceira

área, Desenvolvimento Profissional, pretende-se que o EE desenvolva a sua competência profissional, com recurso a formações e através de reflexões para investigar e agir.³

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Agrupamento de Escolas do Cerco é composto por oito escolas, todas localizadas na freguesia de Campanhã: Escola Básica e Secundária do Cerco (Sede), Escola E.B.1 e Jardim de Infância do Cerco, Escola E.B. 1 e Jardim de Infância de Campanhã, Escola E.B. 1 e Jardim de Infância de S. Roque, Escola E.B. 1 e Jardim de Infância da Corujeira, Escola E.B. 1 e Jardim de Infância do Lagarteiro, Escola E.B. 1 e Jardim de Infância do Falcão (1) e Jardim de Infância do Falcão (2).

A EBSC está situada na freguesia de Campanhã, numa das zonas urbanas mais desfavorecidas e desprotegidas de toda a Área Metropolitana do Porto, onde a forte deterioração sócio urbanística e ecológica são bastante visíveis, assim como a decadência industrial da zona. É também caracterizada por uma forte desintegração dos ativos residentes do mercado de trabalho e é afetada por programas consecutivos de realojamento, sem articulação com políticas urbanas mais globais o que a tem transformado numa “zona-depósito” de bairros sociais e de problemas sociais. Sendo uma zona de forte concentração espacial de pessoas carenciadas estas expõem efeitos degradados ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, de que são exemplo, certos comportamentos desviantes. Estes comportamentos vão-se declarando, quase sempre, de forma negativa, destacando estigmas sociais. Assim, a inadaptação à escola e as dificuldades de integração laboral da população juvenil são alguns dos problemas que esta escola tenta batalhar e lidar diariamente⁴.

A EBSC (sede de todo o Agrupamento), que esta está incluída num projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) é constituída por vários blocos, 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. Desde que se entra na escola a primeira vez é notório a qualidade das instalações, principalmente no que diz respeito à variedade

³ Documento orientador da PES

⁴ Consultado no site [www.aecerco.pt](http://www.aecerco.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=59), no dia 27 de Abril de 2020 -

de espaços e materiais que os pavilhões apresentam (duas salas de ginástica, uma sala de ginásio, parede de escalada, dois campos exteriores com uma caixa de areia, pistas, balizas e cestos). As condições anteriormente consideradas podem ser incentivadoras ao desenvolvimento de projetos extracurriculares de vários níveis (culturais, desportivos, lúdicos, entre outros), cujo principal objetivo é a integração dos alunos e a transmissão de princípios e de valores. Esta perspetiva da escola e do seu papel na sociedade está evidente em todo o Projeto Educativo do Agrupamento, documento que reconhece o papel e a importância social do desporto e a forma como este pode e deve contribuir para uma melhoria do clima escolar e, até, para a valorização do sucesso e a afirmação do Agrupamento no exterior. Devemos apoiar os alunos do Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, pois o contexto social que os envolve não é de todo fácil, podendo ajudá-los a tornarem-se indivíduos responsáveis e autónomos e, essencialmente, cidadãos ativos e empenhados no seu futuro.

Finalmente, e não menos importante, 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. Desportivamente, a EBSC consegue abranger muitos alunos, distribuídos por vinte e cinco grupos-equipa do DE, como por exemplo: Patinagem, Voleibol, Surf, Ténis de Mesa, Basquetebol, Ginástica Acrobática, Ginástica de Grupo, Ginástica de Trampolins, Natação, Judo, entre outros. Este ano ainda tivemos um novo desafio, presenciar e participar no “Projeto de Valores Olímpicos” onde os alunos inscritos neste curso têm mais horas de prática e as disciplinas como a história e a geografia são orientadas para os valores olímpicos, por exemplo, conhecerem a história dos jogos olímpicos e onde se situaram.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O Núcleo da PES é constituído por três EEs, pelo professor orientador e pela professora supervisora. Em relação ao núcleo já nos conhecíamos desde a licenciatura, apesar de sermos de turmas diferentes, no primeiro ano de mestrado juntámo-nos e nunca mais nos separámos. Esta relação foi ficando mais forte e unida, mantendo o objetivo de terminarmos este percurso de trabalho e compromisso juntas.

O OC mostrou-nos a importância que para além das aulas de EF, devemos conhecer o aluno na sua íntegra para que seja possível ajudá-lo em qualquer situação. A professora supervisora, mesmo à distância, sempre se disponibilizou para nos ajudar nas tarefas fundamentais e também a tornar-nos melhores professores, através de críticas construtivas aquando das observações das aulas na escola. Neste processo de supervisão e orientação o objetivo dos professores foi sempre tornarem-se desnecessários e secundários, visto que à medida que avançamos no ano letivo a nossa autonomia e capacidade de tomar decisões ficou aprimorada. Considerando Lave e Wenger (1991), penso que todo o contexto e estrutura da PES permitiu-nos viver o processo de aprender a ser professor como uma verdadeira comunidade de prática, pelas interações estabelecidas entre os intervenientes com objetivos comuns, pelas atividades desenvolvidas em contexto situado, pela descoberta gradual de todo um roteiro sociocultural e pela participação cada vez mais ativa e legítima naquela que é a nossa atividade como futuros professores. Como foi referido anteriormente pelos autores acima mencionados, a comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimento, que ocorre em contexto real de prática profissional e num grupo seletivo de pessoas que partilham experiências e configuram propósitos, de acordo com interesses comuns.

Desta forma, considero que a minha evolução foi gradual, através de uma pesquisa constante com base na interação com o núcleo, os colegas de EF e ainda através das correções ao longo da PES, efetuadas pelo OC e pela SV.

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 é o ato de compreender, perceber, desenvolver ou formar uma ideia, neste caso relacionadas com o ensino da EF. Para poder conceber a minha prática de ensino, pareceu-me importante analisar os documentos relativos à escola e os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), para que os objetivos fossem ajustados à realidade da mesma e dos meus alunos. Adicionalmente, foi pertinente refletir acerca do que é ser um bom professor e todas as capacidades que lhe são inerentes, consciente que a PES traria mudanças nestes meus entendimentos. Pois, como referem Gomes, Queirós e Batista (2019, p.6), “É no contexto real de ensino que os estudantes se deparam com conflitos entre o que conhecem e o que encontram, sendo pela interação com o outro e com o meio que acedem a um conjunto de significados que influenciam suas funções internas”.

As diretrizes dos PNEF focam-se em oferecer experiências educativas oriundas de um ensino contínuo, valores fulcrais para a vivência em sociedade e o desenvolvimento de atitudes positivas relativamente ao desporto, aludindo à aprendizagem da matéria de ensino. Com efeito, neles são contemplados objetivos gerais que tocam nos vários domínios da aprendizagem: i) no domínio motor pretende-se que os alunos analisem e interpretem a realização de atividades físicas, aplicando os conhecimentos sobre a técnica e tática, bem como desenvolvam iniciativas de práticas autónomas; ii) no domínio cognitivo que conheçam e interpretem as regras das diversas modalidades desportivas, reconheçam a importância da EF no contexto escolar e se tornem elementos culturais autónomos na elevação dos conhecimentos; iii) no domínio socio afetivo pretende-se que os alunos cooperem com os companheiros nas diversas situações de aprendizagem, aceitem o apoio dos mesmos nos esforços de aperfeiçoamento próprio e dos outros, inculcando o espírito de ajuda para favorecer a satisfação própria, bem como que conheçam diversos processos de elevação e manutenção da condição física e o risco associado à falta de prática de atividade física (Programa Nacional de EF, 2001). Contudo, os processos formativos são objeto de deliberação pedagógica em função da

realidade da escola, devendo, se necessário, sofrer as devidas alterações. Em todos os momentos da prática pedagógica reconhece-se ao professor a responsabilidade de aplicar as soluções pedagógicas e metodológicas mais adequadas, sendo neste espaço de decisões que emergem as suas concepções de ensino. Se entendermos a concepção de ensino como algo que depende do modo como o professor interpreta os objetivos da EF e do modo como procurar realizar as aulas para os alcançar, então podemos dizer que cada docente tem a sua própria forma de lecionar, com fortes reflexos na sua prática pedagógica.

Os professores de EF têm concepções diferentes do que é a disciplina e de como deve ser ensinada. Segundo Crum (1993), essas concepções podem ser divididas em duas perspectivas: a biológica e a pedagógica. A primeira, respetivamente, tem como objetivo “treinar o físico”, ou seja, desenvolver o corpo através do movimento na perspectiva da saúde. A pedagógica com o intuito “educar através do físico”, ou seja, desenvolver a personalidade através do movimento com o intuito da formação do indivíduo. Outras concepções poderiam ainda ser mencionadas através de outros autores, mas penso que não há uma resposta correta para esta reflexão. Ou seja, não existe uma única concepção capaz de dar resposta ao complexo processo de ensinar em EF, quando considerado os diferentes contextos de ensino e diferentes modalidades lecionadas. Na minha opinião, devemos conjugar as várias perspectivas, procurando proporcionar as melhores condições de aprendizagem aos nossos alunos.

Em Portugal, a EF figura como área curricular obrigatória no decurso de todos os anos de escolaridade básica e secundária, sendo considerada como uma área de alta necessidade, embora de baixa exigência (Ennis, 2006). Os intervenientes da área de EF são incapazes de tornar claro o seu contributo efetivo para a formação dos alunos, porém existem possíveis explicações: resistências e obstáculos da ecologia da escola: a insuficiência de tempo atribuído à EF; a inadequada preparação de professores; a carência ou desajustamento de equipamentos e instalações; recursos materiais e financeiros; um programa de ensino assente numa lógica de multiactividades (Graça, 2014).

Dadas as circunstâncias, senti necessidade de refletir e analisar “Qual o peso da EF no currículo escolar?”. Siedentop (1994) considerou que a EF no ensino secundário era uma espécie em vias de extinção devido à incapacidade de tornar palpável o seu verdadeiro contributo para a formação dos alunos. Doolittle (2007) pergunta a si própria se a extinção da EF não será mesmo inevitável. Graça (2014) compara os profissionais de EF a Frei

João – Sem – Cuidados⁵, para que a disciplina não se extinga na tentativa de promover os benefícios da EF aos diferentes intervenientes.

Nesta perspetiva, e analisando o trabalho realizado ao longo da PES, considero que a minha conceção de ensino foi sofrendo alterações. Desde uma preocupação constante com os conteúdos programáticos e com o que foi aprendido nas diferentes UD's, até à correlação entre os pressupostos a atingir e a realidade contextual. Estas alterações resultaram num processo gradual em que tive de perceber que nem todos os alunos conseguem chegar da mesma forma aos mesmos resultados, nem no mesmo tempo. A prática veio mostrar que a conceção e o planeamento são processos mutáveis, de acordo com as necessidades e dinâmicas dos alunos. Com efeito, o recurso a diferentes modelos de ensino ao longo da PES foram também reflexo deste meu entendimento, tendo aplicado inicialmente o Modelo de Instrução Direta (MID) e depois o Modelo da Aprendizagem Cooperativa (MAC).

4.1.1.1. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino ou os modelos instrucionais em EF são conceções do professor/treinador acerca das teorias de ensino e de aprendizagem, em referência aos objetivos de ensino, aos conteúdos específicos de aprendizagem e das orientações didáticas emergentes das particularidades contextuais e processuais afetas ao ensino e aprendizagem (Metzler, 2000).

Segundo Metzler (2011) existem dois tipos de modelos de ensino, os gerais e os específicos. Os modelos gerais não foram criados só para o contexto desportivo, como é o caso do Modelo de Ensino por Pares, "*Inquiry Teaching*", o Modelo da Aprendizagem Cooperativa, Modelo Personalizado para a Instrução e o Modelo de Instrução Direta. Os modelos específicos foram criados exclusivamente para o desporto, sendo eles o Modelo da Responsabilização Social e Pessoal, Modelo Jogo para a Compreensão e o Modelo de Educação Desportiva.

Desde modelos de ensino centrados no professor (autocráticos), até aqueles que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos, isto é, modelos centrados

⁵ homem que apregoava não ter medo de nada

nos alunos (participação ativa), “há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma vinculação duradoura à prática desportiva” (Mesquita & Graça 2011, p. 39).

A Instrução Direta, definido por Rosenshine (1983), é o mais usado atualmente e é centrado no professor. Os alunos têm poucas decisões a tomar, apenas realizam o que o professor pede e respondem às questões quando o professor as faz. O objetivo deste modelo é a evolução dos alunos nas diversas habilidades motoras. O MID foi concebido essencialmente para promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, que possam ser ensinados de forma gradual. Este modelo prevalente durante longos anos no ensino, caracteriza-se por centrar no professor a tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem, na qual pretende preparar os alunos para tarefas de grande complexidade, envolvendo-os em situações de grande precisão e de coordenação com os outros (Arends, 2008). Neste modelo o professor seleciona e controla diretamente as tarefas a realizar pelos alunos, o ambiente encontra-se altamente estruturado mantendo os alunos a trabalhar ativamente nas tarefas determinadas. De grande importância é o *feedback* pedagógico que vai dando indicações sobre a execução dos alunos e apresenta aspetos a ter em atenção para o seu aperfeiçoamento, estando presente em todos os modelos. Este modelo tem como objetivos o domínio dos conhecimentos bem estruturados (enunciar as regras da modalidade) e o domínio das competências (executar um passe corretamente). Segundo Gaspar e Arends (2008), (cit por Lopes, 2012) podemos considerar cinco fases na construção desde modelo de ensino. Na primeira fase, o professor motiva os alunos para o trabalho a efetuar, explicitando o quadro teórico que diz respeito à matéria a aprender, apresenta os objetivos da aprendizagem e explica as razões da importância do que se vai aprender. Na segunda, o professor expõe a matéria ou demonstra o desempenho correto da competência a adquirir. Deve ainda assegurar-se de que os alunos compreenderam bem aquilo que se espera deles. Na terceira fase, o docente deve proporcionar aos alunos uma prática orientada e bem estruturada, na qual são apresentadas tarefas, os procedimentos adequados e a forma de resolver as situações apresentadas. O professor estrutura a prática decidindo se esta é individual ou em grupo. O docente está atento às respostas dos alunos recorrendo ao *feedback* e ao reforço. Na quarta fase, os alunos praticam sozinhos, mas sempre sob a supervisão do professor. Este faz uma avaliação formativa do seu desempenho, continuando a fornecer informações sobre as suas prestações. Na quinta fase, de prática independente, o professor facilita uma

prática autónoma e independente, para que os alunos possam consolidar as suas aprendizagens. Dá-se também atenção à transferência da competência para situações mais complexas. O *feedback* do professor aparece quando o mesmo confronta o aluno com a realização de uma tarefa que exige a aplicação do aprendido.

O MID foi desenvolvido na minha turma de décimo primeiro ano em todas as modalidades, exceto na ginástica acrobática e na dança e, no sexto ano na modalidade de basquetebol. Utilizei este modelo pois apresentava características que me faziam sentir mais segura no controlo da turma e na organização da aula. Contudo, o MID apresentou limitações por não se ajustar a todos os conteúdos nem proporcionar os mesmos resultados perante alunos de nível de desempenho diferenciado. Por esta razão, surgiu a necessidade de explorar outro modelo de ensino, o MAC.

De acordo com Fonseca (2012), o MAC assenta na prática em grupos acima de dois elementos e visa a mútua ajuda e partilha de responsabilidades. O MAC foi desenvolvido na minha turma de décimo primeiro ano, na modalidade de ginástica acrobática. Este modelo permite desenvolver conteúdos diversificados para alunos em diferentes níveis de aprendizagem na qual os mesmos assumem responsabilidades que lhes permitem autorregular o processo da sua aprendizagem, ou seja, o professor delega a alguns alunos responsabilidades/ papéis que exerce, depois de os preparar e garantir que são capazes com a sua orientação de o fazer. De facto, o PNEF do Ensino Secundário reforça também, juntamente com as suas metas curriculares, a importância de os alunos cooperarem em atividades de grupo, sugerindo assim que o professor quando planifica as suas aulas deve ter em consideração a necessidade de estimular a compreensão, a aceitação das opiniões dos outros colegas e, ainda, que seja assegurado que os alunos sejam capazes de comunicar, discutir, interpretar e defender as suas opiniões. O modelo contribui particularmente para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais pela valorização das componentes cognitivas e sociais, seja no contexto escolar ou desportivo (Metzler, 2011). Deste modo, através da promoção do trabalho de grupo cooperativo, os alunos desenvolveram competências de autonomia, responsabilidade e compromisso que lhes permitiu trabalhar com os seus colegas de turma. Com efeito, decidi optar por este modelo instrucional tendo em consideração as características individuais de alguns elementos da turma e das suas habilidades enquanto praticantes desta modalidade.

Em termos de conclusão, os dois modelos descritos e apresentados em prática oferecem benefícios diversificados e suplementares no âmbito do ensino das atividades físicas e desportivas no processo de ensino e aprendizagem. O MID apresentou vantagens

em diversas variáveis relacionadas com a realização da aula, especialmente na organização e gestão de tarefas, o controlo da turma e a regulação do *feedback* tanto individual como coletivo. Nesta perspetiva, os alunos foram desafiados constantemente a melhorar as suas prestações devido às correções e sugestões que lhes transmitia. Já o MAC como vantagens apresentou o desenvolvimento de trabalho de grupo, a dependência entre todos os membros dos grupos, o desenvolvimento de habilidades sociais e também o aumento da responsabilidade social. Na minha atuação na PES, tentei adotar formas de ensino inovadoras, recorrendo a vídeos e imagens, contudo tive medo de arriscar e poderia ter feito mais, principalmente na turma de secundário. Deveria ter optado por modelos de ensino mais recreativos e cooperativos, porém deixei que a insegurança falasse mais alto e não apostei noutros modelos instrucionais.

Porém, para Metzler (2011) ao invés de fazer uma comparação entre os modelos, é mais produtivo estudar a aplicabilidade de cada modelo e das suas necessidades em função dos professores e dos seus alunos, da matéria a ser lecionada e materiais disponíveis. Assim, penso que não existe um modelo perfeito e devemos aproveitar as características e o melhor de cada um, para ajustar o processo de ensino às diferentes situações de aprendizagem.

4.1.2. Planeamento

Para beneficiar o desenvolvimento integral dos alunos, procurei através da análise aos documentos relativos à disciplina e à escola conceber e planear todo o processo de ensino e aprendizagem, atendendo às dimensões técnicas e motoras, éticas e estéticas, cívicas e morais (Batista, 2012).

Nesta análise documental considerei os PNEF, o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Curricular de Escola (PCE) e o Regulamento Interno (RI).

De acordo com Bossle (2002):

O planeamento de ensino é processual, são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar. Portanto desta forma, pode ser uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal. É baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado, que se objetiva a concretização dos princípios e objetivos já elaborados pela instituição escolar, existentes em seu projeto político-pedagógico. (p.33)

Segundo o mesmo autor, habitualmente há dificuldades no âmbito escolar, com a distinção entre plano e planeamento. O planeamento é o processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, que visa articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. Já o plano é o produto, que pode ser explicitado na forma de registo, de documento ou não.

Neste processo, importa não só analisar as condições de ensino (contexto e recursos da escola), como também conhecer os objetivos, finalidades e conteúdos da disciplina de EF. Para o efeito, foi realizada uma análise reflexiva dos programas nacionais do ciclo de ensino que iria lecionar, para que os objetivos fossem ajustados à realidade da minha escola e dos meus alunos. Esta preparação prévia foi fundamental para alcançarmos uma maior qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para Bento (2003) a planificação divide-se em três níveis de planeamento: Plano Anual (ano letivo), Plano UD (organização das modalidades/matérias) e Plano de Aula (objetivos diários da aula).

O Plano Anual retrata uma das primeiras tarefas a ser realizada pelo professor, uma vez que permite a estruturação e organização de toda a ação pedagógica pelo ano letivo. Neste seguimento, foram identificadas e analisadas as variáveis do contexto que influenciam o processo ensino e aprendizagem. Ou seja, as variáveis do meio envolvente onde a instituição está inserida, bem como os recursos espaciais, materiais, humanos e temporais disponíveis para a lecionação das aulas de EF. Na EBSC, não se utiliza o *roulement* das instalações daí a rotatividade dos espaços ser gerida pelos professores de EF, cedendo sempre que possível, a prioridade concedida aos EEs. Contudo, há um espaço definido desde o início do ano letivo para cada professor, só mesmo quando há necessidade de lecionar uma modalidade como a ginástica é que fazemos a gestão acima mencionada. Assim, de acordo com o Plano Anual referente ao décimo primeiro ano, o professor em conjunto com a turma, escolheu quais as modalidades a lecionar ao longo do período. Penso que isso, facilitou a minha primeira abordagem com os alunos, dando-lhes esse voto de confiança e maturidade. Como ficou definido com a turma, iniciei o 1º período com a modalidade de Voleibol e, posteriormente com o Andebol e Ginástica Acrobática. No 2º período, lecionei a modalidade de Basquetebol em concordância com o meu OC, e as minhas colegas de núcleo lecionaram Dança e Rugby. Ainda no segundo período, ensinei ao sexto ano também a modalidade de Basquetebol e no sétimo ano a Ginástica de Aparelhos. No 3º período, devido ao covid-19, as aulas foram realizadas em casa, onde as modalidades que iríamos lecionar no secundário eram Futebol e Atletismo, que foram substituídas pelo Treino Funcional. Desta forma, decidimos que para além das aulas práticas via *Zoom*, os alunos tinham de realizar desafios e apresentarem exercícios na plataforma *Classroom*. A resposta dos alunos foi bastante positiva, onde a maioria gravou vídeos a expor as suas habilidades e publicou os exercícios propostos.

Concluído o Plano Anual, foi fundamental passar ao planeamento de cada UD. De acordo com Bossle (2002), a didática dedica-se ao estudo e aprofundamento do elemento do planeamento do ensino, como forma de orientação, cumprindo sempre com o propósito fundamental, de dar respostas e suporte educacional baseado nos referenciais teóricos. Ou seja, para que se construa uma UD é fundamental que numa primeira instância se tenha conhecimento acerca do que vai ser ensinado, assim como atender aos alunos, às instalações e ao número de aulas que se tem disponíveis, devendo daqui resultar uma

sequência de conteúdos de modo gradual. Recorrendo às características e princípios orientadores dos modelos de ensino, devemos pensar também na organização metodologia dos conteúdos e respectivas atividades. Por exemplo, privilegiar a exercitação dos conteúdos técnicos até aos táticos (da base para o topo) ou a exercitação dos conteúdos pelo jogo (do topo para a base), tendo em conta tanto as necessidades dos alunos, como as características das distintas modalidades. Conceder maior ou menor incidência na técnica em virtude da tática e atender ao modo como organizava a turma tendo em conta a diferenciação pedagógica (grupos homogêneos ou heterogêneos). Ao longo da PES fui percebendo, que pelo menos em contexto da EBSC, quando as turmas apresentavam um nível de conhecimento e desempenho superior, era mais rentável e ajustado para aprendizagem assumir uma organização metodológica dos conteúdos do topo para a base. Já em turmas com nível de desempenho menor, como um sexto ano, por vezes a falta de bases e de noções de jogo, comprometia a evolução dos alunos, sendo necessário indiciar mais nestes conteúdos de base. Os modelos de ensino foram implementados de acordo com estas necessidades dos alunos, ajustando as tarefas às capacidades dos alunos e domínios do professor.

Partindo do que foi acima mencionado, reconheço que senti variadas dificuldades na organização e na sistematização dos conteúdos lecionados ao longo de algumas UD, nomeadamente quando os alunos apresentavam diferentes níveis de aprendizagem e quando necessitava de ajustar o planeamento de acordo com o desempenho dos alunos e resultados de cada aula. Porém, com a ajuda do OC, das minhas colegas de estágio e de pesquisa autónoma fui capaz de melhorar estes aspetos, elaborando uma sequência metodológica adequada à turma. Algumas modalidades mereceram reajustes: recordo que, na modalidade de voleibol, segundo o PNEF o objetivo final seria chegar ao jogo de 6x6. No entanto, após a AD, foi clara a identificação de dois níveis na turma onde tive de planejar exercícios com objetivos, condicionantes e *feedbacks* distintos para atingir um objetivo diferente. Alguns alunos não eram capazes de rececionar e passar a bola em jogo, não tinham noção de espaço e sustentação e, fraca compreensão das regras do jogo. Por conseguinte, senti a necessidade de reajustar os objetivos no sentido de os alunos do nível inferior colmatarem estas dificuldades e dos alunos do nível superior cumprirem o máximo e ajustar a avaliação dos alunos para 3x3 e 4x4. Já na modalidade de basquetebol, o PNEF ditava o jogo de 5x5. Este objetivo foi cumprido devido ao bom conhecimento e prática da turma nesta modalidade e da sua entrega nas aulas. Neste sentido, os conteúdos como “cinco aberto”, “transições defesa-ataque e ataque-defesa” ou “atitude de tripla

ameaça” acabaram por ter um tempo de exercitação suficiente que permitiram aos alunos evoluir nestes aspetos. Por esta razão decidi avaliá-los em campo inteiro com o jogo de 5x5.

O tempo é um fator determinante na aprendizagem pois, todas as aulas têm de ser aproveitadas ao máximo para que os conteúdos e a prática sejam suficientes para a avaliação dos alunos. Ao longo da PES, sempre que necessário, fui adaptando o número de aulas de algumas UD's porque sentia que tinha de prolongar as mesmas, dadas as dificuldades dos alunos na consolidação dos conteúdos. As dificuldades dos alunos, implicava várias tomadas de decisões pois temos duas hipóteses: aumentamos o número de aulas de uma modalidade e não lecionamos outra ou não fazemos esta gestão e arriscamo-nos a comprometer a aprendizagem efetiva dos alunos que não conseguem consolidar a matéria, o que acontece muitas vezes para o cumprimento dos conteúdos que o grupo de EF delineou.

Por último, depois do Plano anual e da UD, existe o Plano de Aula. A preparação da aula deve ser o mais rigoroso e específico possível, ponderando uma série de fatores: os ajustamentos, a criação do grupos e a diferenciação pedagógica, a instrução e *feedbacks*, o estabelecimento de rotinas de funcionamento promotoras de eficiência do tempo consumido (tempo de aula, tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem), o envolvimento dos alunos na aprendizagem, a rentabilização do tempo potencial de aprendizagem, entre outros. Na modalidade de Ginástica de Aparelhos no 3º ciclo, tentei que a organização fosse um dos focos principais. Decidi realizar circuitos tanto para a trave como para o mini-trampolim, pois assim, conseguia estar na estação principal a realizar as ajudas e, ao mesmo tempo, emitir *feedbacks* para os restantes alunos. Tentei também em todas as modalidades coletivas dirigir as aulas para o jogo, ou seja, desde o aquecimento até à parte final da aula, os exercícios terem como objetivo um conteúdo para o jogo.

Para Metzler (2011), o plano de aula deve conter objetivos de aula, algumas palavras-chave, material e espaço necessário, uma lista de situações de aprendizagem, um tempo estimado para cada atividade de aula e transições entre estas. Para mim, o plano de aula estava organizado da seguinte forma: conteúdos a lecionar e as respetivas funções didáticas (Introdução, Exercitação, Consolidação), os objetivos da aula para cada domínio (Habilidades Motoras, Conceitos Fisiológicos, Conceitos Psicossociais e Cultura Desportiva), a hora de começo e duração da aula, o espaço que iria utilizar e o material necessário. A aula, e, conseqüentemente, o plano de aula estava estruturado em três fases:

a fase inicial, fundamental e final. Para cada uma destas fases, o plano de aula continha os objetivos para cada atividade, a descrição dos exercícios, o tempo necessário para a turma realizar as tarefas, o esquema da situação de aprendizagem e as palavras-chave. Todas estas componentes do plano de aula eram essenciais para que a aula decorresse da melhor forma possível e a aprendizagem dos meus alunos fosse gradual. Uma das minhas dificuldades na elaboração dos Planos de Aula era a falta de conhecimento e desconforto em algumas modalidades, como por exemplo na Ginástica Acrobática. Era importante para mim perceber como realizar exercícios distintos e desafiantes para os alunos e, ao mesmo tempo, superando-se a eles próprios. Para isso, precisei de refletir na forma como iriam ser realizadas as tarefas da aula, os objetivos pretendidos e o tempo de cada exercício para que fosse o mais adequado à aprendizagem.

4.1.3. Realização

A realização da prática profissional foi onde tudo se tornou mais autêntico e real. Toda a formação feita até aqui foi fundamental para me preparar para este momento que chegara.

No meu primeiro contacto com a turma residente, o meu nervosismo, embora controlado, acabou por se fazer notar um pouco. Contudo, não deixei que isso afetasse a minha relação com os alunos, nem que a aprendizagem fosse colocada em causa. Penso que os alunos me reconheceram como líder e, apesar de pertencerem a grupos etários totalmente diferentes, revelaram-se globalmente respeitadores das regras estabelecidas, permitindo que me focasse mais na observação do desempenho motor de cada um deles, facilitando, assim, o alcance dos objetivos por mim definidos nas aulas. Gradualmente, com a confiança que fui adquirindo, deixei que os alunos me conhecessem melhor e criassem uma relação mais próxima, confiando cada vez mais em mim, o que permitiu fortalecer a nossa relação de professor-aluno. Com o passar do tempo, algumas dificuldades e indecisões, foram sendo ultrapassadas e transformadas em aquisições, dando-me a confiança necessária para me afirmar como professora da turma e a sair, por vezes, da minha zona de conforto, que nem sempre era visível devido ao nervosismo e receio de falhar.

Na realização deparei-me com várias exigências inerentes à intervenção pedagógica, na qual percebi que o sucesso de cada aula dependia de dimensões como a gestão, a

instrução, a disciplina e o clima, a par das minhas decisões e da organização metodológica definida no plano de aula, bem como das adaptações perante as turmas que lecionava.

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

As dimensões da intervenção pedagógica dividem-se em quatro, sendo elas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina (Siedentop, 2011).

É importante ter presente que não há ensino sem instrução e, portanto, é necessário da parte de quem instrui possuir conhecimentos específicos para que consiga transmitir a matéria de ensino. Nesta dimensão, estão incluídos todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do professor para que este possa comunicar informação substantiva (Siedentop, 1987). Ou seja, a instrução caracteriza-se pelos comportamentos do professor respetivos à comunicação da matéria de ensino e aos feedbacks emitidos para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos. Esta importância dos feedbacks é também descrita por Mesquita (2005), que os define como um comportamento de reação do professor à prestação do aluno, assumindo diferentes formas de manifestação: auditivo, visual, tátil quinestésico e misto. Segundo Arends (2008, p.225), “a distinção da instrução para alunos específicos ou a personalização da instrução para um determinado grupo requer informações fidedignas sobre as competências dos alunos e dos seus conhecimentos prévios”. Efetivamente, durante a lecionação das minhas aulas, embora tivesse boa capacidade de comunicação, os conteúdos da matéria de ensino nem sempre estavam claramente presentes na minha cabeça, dificultando a sua transmissão e, por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem. Na maioria das modalidades, consegui reduzir o tempo de instrução e transição, optando pelo uso da demonstração enquanto instruí, fazendo com que os alunos compreendessem rapidamente aquilo que pretendia em cada exercício. Além disso, tentava sempre estruturar os exercícios para que as transições fossem rápidas, como por exemplo, formar um pequeno semicírculo e efetuar uma contagem decrescente para que os alunos chegassem perto de mim o mais rápido possível. Assim, rentabilizando o tempo de aula, procurava aumentar o tempo de empenhamento motor e o tempo potencial de aprendizagem. Por vezes, acabava por ter instruções um pouco mais demoradas, porque os alunos demoravam algum tempo a ficar em silêncio e concentrados.

Para Arends (2008), a gestão de aula e a instrução estão inter-relacionadas através de uma boa planificação da aula, pois, uma aula com tarefas e atividades interessantes para

os alunos, com uma atribuição inteligente do tempo e espaço para cada atividade contribui para um ambiente de aprendizagem que assegura a cooperação dos alunos. Uma das tarefas que utilizava nas minhas aulas era preparar o material antes da sessão começar e colocar estrategicamente o que fosse necessário para que não perdesse tempo nas transições dos exercícios. Inicialmente, na organização dos grupos deixava-os à vontade para serem eles a escolher as equipas. Contudo, no decorrer do primeiro período os níveis de aprendizagem em algumas modalidades eram diferentes, tendo de ajustar as equipas em grupos homogéneos, em que eles próprios entendiam que os favorecia mais desta forma.

Na modalidade de basquetebol, no quinto ano, optei por dividir a turma em três grupos e, instruía sempre os alunos mais avançados primeiro, que se mostravam mais capazes de iniciar a tarefa com autonomia, para assim conseguir prestar auxílio ao grupo com mais dificuldades. Na modalidade de ginástica de aparelhos, no sétimo ano, realizei situações de aprendizagem em circuito, mas percebi que dedicava muito tempo às ajudas e não prestava tanta atenção aos *feedbacks*. Por último, na turma de décimo primeiro ano, na modalidade de voleibol, dividi a turma em dois grupos pois os níveis de ambos justificavam esta divisão. A recurso a algumas rotinas também me ajudaram a rentabilizar melhor o tempo de aula, nomeadamente a definição do local de início de aula e término da aula, a disposição dos alunos nesses momentos, o recurso a gestos e sinais para interromper situações de aprendizagem ou reunir a turma, a atribuição de tarefas a executar pelos alunos que não faziam aula, e ainda, a elaboração e implementação de regras relativamente ao material. Assim, normalmente, as aulas iniciavam e terminavam com os alunos sentados nos bancos suecos do campo utilizado para a sessão e, geralmente, recorria a uma voz de comando para dar início às tarefas e suspender ou reunir a turma, como o apito. Os alunos dispensados tinham como tarefa distribuir e arrumar o material e acompanhar os diferentes grupos nas variadas situações de aprendizagem. Estas regras e rotinas que foram implementadas, ajudaram-me a criar melhores condições de aprendizagem e, conseqüentemente, melhorar o meu desempenho, nomeadamente na organização do espaço de aula, na definição dos grupos de trabalho e na colocação de informação adicional sobre os exercícios pretendidos (por exemplo na ginástica, quando colocava fotografias junto de cada estação).

A disciplina, é também uma dimensão da intervenção pedagógica para se reunir melhores condições de aprendizagem. Esta é alcançada através da assertividade do professor, para que desta forma, tenha um maior controlo nos alunos. Assim, algumas das

estratégias que utilizei para disciplinar os alunos foram: definir com clareza as regras da aula, motivar o comportamento apropriado com interações positivas e utilizar ferramentas de castigo eficazes e específicas. De facto, como afirma Arends (2008), o elogio é também muito importante uma vez que motiva os alunos a apreciarem as suas realizações, atribuindo o sucesso ao esforço e à capacidade e centrando-se no comportamento relevante para a tarefa. Quando um aluno demonstrava bom comportamento e empenho, ou denotava uma evolução, fazia questão de elogiá-lo perante os colegas e reforçar as vantagens deste tipo de atitude nas aulas.

Por último, o clima é uma dimensão da intervenção pedagógica relacionada com a promoção de comportamentos apropriados, proporcionando um clima relacional positivo e garantindo as condições favoráveis de aprendizagem. Durante o ano letivo, para que os alunos se sentissem num ambiente positivo dediquei a eles um acompanhamento frequente e atento do seu trabalho, valorizei-os e tentei aumentar e diversificar os feedbacks, privilegiando os positivos. Assim, consegui que a relação professor-aluno se tornasse ainda mais forte e progressiva. Acima de tudo, esperava conseguir potenciar as aprendizagens dos alunos, mesmo que heterogéneas, o gosto pela atividade física, pelo desporto em geral e o seu conhecimento, não só ao nível da EF e do Desporto, mas também a nível pessoal.

4.1.4. Avaliação

O processo de avaliação constitui uma função importante da ação pedagógica do professor e, tal como o planeamento, pode assumir um papel de guião para orientar o professor ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é uma variedade de tarefas onde são dadas aos alunos oportunidades de demonstrar conhecimento, habilidade, compreensão e a aplicação do conteúdo num contexto real (Siedentop & Tannehill, 2000).

Para Arends (2008) a avaliação refere-se ao processo de fazer juízos, atribuir notas ou decidir sobre o mérito. Para Bento (2003), a par da planificação e realização do ensino, a análise e avaliação representam tarefas centrais do professor, havendo três tipos de avaliação: inicial (diagnóstica), intermédia (formativa) e final (sumativa). Assim, a avaliação foi sempre feita de forma contínua e não exclusivamente num único momento.

A Avaliação Diagnóstica (AD) tem como propósito conhecer o nível da turma e dos alunos, face à modalidade e conteúdos a aprender. Deste modo, o objetivo é recolher todo um conjunto de características que nos permitam conhecer melhor a turma e cada aluno para organizar e estimular o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para avaliar o conhecimento inicial dos alunos nas modalidades coletivas, decidi realizar jogos reduzidos, com o número suficiente de alunos por equipa para avaliar todas as competências essenciais de cada modalidade, sendo essas competências técnicas e táticas. Nas modalidades individuais, como foi o caso da ginástica, optei por pedir aos alunos que realizassem alguns elementos gímnicos, nomeadamente, rolamentos, roda (para verificar se conseguiam apoiar-se verticalmente com as mãos) e um elemento de flexibilidade e equilíbrio. Estes elementos ajudaram-me a tomar consciência do nível inicial dos alunos e, assim, preparar melhor as aulas.

No que diz respeito à Avaliação Formativa (AF), Arends (2008) refere que, as avaliações formativas destinam-se a informar os professores sobre as competências dos seus alunos para ajudar no processo de planificação. Podemos ver a avaliação formativa como uma avaliação contínua, ou seja, avaliar os alunos durante todas as aulas. No início tentava incluir muitos conteúdos na maioria das modalidades, porém, ao longo das aulas, percebi que não ia conseguir concluir todos eles, pois não havia consolidação dos conteúdos anteriores. Os alunos tomavam conhecimento da AF através de *feedbacks* emitidos ao longo das aulas. Deste modo, os alunos percebiam se estavam a realizar uma ação correta ou incorretamente face aos domínios de avaliação. De acordo com Siedentop e Tannehill (2000), a avaliação formativa é utilizada para fornecer informação e *feedback* para os alunos e professor, permitindo ajustamentos na instrução e melhorias na performance dos alunos, assumindo-se sempre como experiência de aprendizagem. Segundo os mesmos autores, a avaliação formativa atende a três objetivos principais: promove o *feedback* aos alunos e professor para controlar a aprendizagem e identificar dificuldades; informa o professor sobre a eficácia da sua instrução; e permite aos alunos avaliar as suas próprias performances e identificar as próprias dificuldades.

Com a avaliação formativa pude ver se os meus alunos estavam a evoluir como esperado e, caso não constatasse essa evolução, alterava os objetivos para melhor atender às dificuldades dos alunos. Isto aconteceu, em muitas modalidades, pois no início tentava incluir todos os conteúdos programados, mas, ao longo das aulas, percebia que não podia introduzir conteúdos novos, uma vez que deste modo reduzia o tempo de exercitação e consolidação de outros conteúdos importantes. As reflexões de aula ajudaram-me nesta

tarefa, porque era neste formato que efetuava os meus registos acerca da aula e percebia se os alunos estavam a progredir como tinha sido inicialmente planeado.

Por fim, segundo Arends (2008), “(...) as avaliações sumativas, por outro lado, constituem a intenção de utilizar a informação acerca dos alunos (...) após a realização de uma série de atividades educativas (...)” (p. 211). Assim, a avaliação sumativa permite determinar o sucesso final e até que ponto os alunos atingem os objetivos delineados (Siedentop & Tannehill, 2000). Esta ocorria no final das UD's para verificar a progressão dos alunos e o seu sucesso (e o nosso), em função dos objetivos estabelecidos inicialmente, procurando assim que este momento estivesse alinhado com o restante processo de avaliação.

Os instrumentos para avaliar o domínio motor foram as escalas de apreciação, tal como na AD, onde estavam contemplados os conteúdos e critérios para cada modalidade, sendo efetuado o registo de 0 a 20 valores ou de 1 a 5 valores. Na prática, estas escalas foram delineadas pelo grupo de EF, na qual podíamos alterar de acordo com a nossa turma, contudo muitas das vezes não respeitávamos conteúdos acima referidos pois não tínhamos número de aulas suficientes ou tempo de abordar todos os conteúdos.

Quanto ao domínio sócio afetivo, foram avaliadas as questões da assiduidade, pontualidade, empenho, comportamento, respeito e cooperação. Os instrumentos utilizados foram as grelhas de presenças e as reflexões das aulas, na qual por vezes eram registados os comportamentos positivos ou negativos dos alunos. É aqui que surge a problemática em causa, a atribuição final de uma nota/valor a cada aluno, após a performance do mesmo no momento da avaliação sumativa. Considero importante que a AS tenha um formato semelhante à AD porque, assim, permite constatar melhor a evolução dos alunos ao longo da UD. A estratégia colocada em prática para a atribuição de classificações “justas”, foi então a solicitação de ajuda do OC e das minhas colegas estagiárias para que nos momentos de avaliação da turma, em todas as UD, também eles realizassem uma avaliação para, posteriormente, se fazer uma comparação das notas atribuídas. Com esta estratégia, para além de ser possível atribuir uma classificação mais justa a cada aluno, também foi possível evoluir em termos de conhecimentos, de saber como avaliar, o que avaliar e que estratégias usar. No final de cada período os alunos realizaram a auto e hétero avaliação.

Em jeito de síntese, a maior parte das dificuldades que se verificaram prenderam-se com o excesso de critérios nos instrumentos de avaliação e, posteriormente, falta de tempo para avaliar todos os alunos.

4.2. Ensino à Distância

Em consequência do vírus Covid-19 e inerente crise pandémica que atravessamos, houve a necessidade de encerrar as escolas e, por este motivo, os professores tiveram de adotar novas estratégias para continuar o processo de ensino. Segundo Vidal (2002), o ensino à distância acontece, quando educador e educando estão separados por uma distância física, e é usada a tecnologia para fazer a “ponte” entre os dois. O ensino à distância foi a solução encontrada para todos os alunos em período de pandemia, contudo a disciplina de EF terá sido a mais afetada pelas condicionantes que a acompanharam. Uma das partes essenciais ficou por cumprir porque não era possível realizar à distância aquilo que são os objetivos de uma disciplina cuja prática é o elemento principal. Na minha visão, os efeitos negativos desta experiência foram a diminuição da atividade física e, por outro, limitações no desenvolvimento de capacidades sociais dos alunos. Contudo, como aspetos positivos evidencio o contorno da situação de todos os professores/alunos e o acompanhamento diário da turma em várias áreas.

Com a cooperação do OC e do grupo de EF definimos duas ferramentas de trabalho para a realização das aulas, uma via síncrona e outra via assíncrona. Para as aulas síncronas, utilizou-se a plataforma *Zoom*, onde estávamos em contacto direto com os alunos e interagíamos em tempo real durante trinta minutos. Para as aulas assíncronas, usou-se a plataforma *Classroom* na qual os alunos tinham acesso aos planos de aula (treinos funcionais, tabata, hit, entre outros) e aos desafios semanais (aptidão física e alimentação saudável) propostos por mim e pelo OC.

Na minha turma de décimo primeiro ano, o horário das aulas foi alterado devido às aulas presenciais dos alunos às disciplinas de exame. Contudo, a alteração foi feita em consenso com a turma e com o diretor da mesma.

Com este novo desafio de lecionar à distância, foram surgindo novos estímulos e adaptações no que diz respeito à instrução e à motivação dos alunos. A demonstração dos exercícios e os *feedbacks* fornecidos aos alunos foram fundamentais para que percebessem melhor a tarefa e o próprio desempenho, daí investirmos nas imagens e/ou vídeos para a preparação da aula. No que diz respeito aos *feedbacks* tentava que fossem individuais de modo a permitir a cada aluno a superação dos seus erros. Porém, se a turma apresentasse erros comuns utilizava um dos alunos para indicar o comportamento incorreto. Para um melhor controlo da turma, mesmo que à distância, de modo a assegurar que todos realizassem a tarefa em sintonia e dentro dos tempos definidos, recorria a uma

voz de comando. No que diz respeito ao envolvimento dos alunos, este ponto foi o mais difícil pois tinha de os manter motivados. Decidi então que ao criar os desafios semanais eles se sentiriam mais acompanhados e com uma motivação extra por causa da pontuação que dava a cada um. Mas a falta de contacto com os alunos e a realização de algumas modalidades, fizeram com que alguns discentes desmotivassem, ao contrário de outros que surpreenderam pela positiva. Nas aulas presenciais certos alunos eram mais recatados e mostraram-se mais ativos e participativos nesta forma de trabalho, o que me deixou ainda mais orgulhosa do meu/nosso trabalho.

No que se refere à avaliação, foi feito um reajuste, pois o momento que atravessamos requereu adaptações, tanto dos alunos como dos professores. Deste modo, a avaliação dos alunos foi baseada nas presenças, nos desafios e no empenho nas aulas, bem como nas notas de segundo período.

Apesar das dificuldades, todos os professores deram o máximo para encontrar soluções e desdobraram-se para chegar a todos os alunos e encarregados de educação, para explicar e interagir com todas as partes.

Por fim, penso que consegui superar as minhas expectativas, mantendo o foco no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Pensei em aulas diferentes e criativas para os manter motivados e tentava perceber sempre que possível se tinham condições para a realização das aulas.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

A função de um professor não se resume apenas à gestão do processo de ensino e aprendizagem, faz também parte das suas funções participar e dinamizar outras atividades na escola, tais como: reuniões de departamento ou de grupo, direção e conselho de turma, eventos e atividades extracurriculares, entre outras. Neste sentido, penso que a minha participação foi bastante ativa em toda a comunidade escolar, principalmente no DE, pois foi onde dediquei mais horas de empenho e trabalho com os alunos. Para esta intervenção na escola, é muito importante a existência de interações positivas entre toda a comunidade escolar, e sendo eu uma estudante estagiária, foi ainda mais importante estabelecer uma relação com os diferentes intervenientes desta comunidade e aproveitar cada oportunidade para viver a escola fora do âmbito das aulas. Assim, seguidamente, são enunciadas as várias atividades que o núcleo da PES esteve envolvido.

5.1 Atividades realizadas

A escola onde tive a possibilidade de estagiar teve vários eventos na qual o grupo de EF e Núcleo da PES participou e/ou organizou, designadamente: Dia Europeu e Semana do Desporto Escolar, Corta Mato Escolar e Distrital, Street Basket e Duplas Voleibol. Pelo que foi preciso um esforço enorme por parte de todos os professores envolventes, dada a dimensão destes eventos.

Relatando agora um caso prático de uma atividade não realizada (Evento Anual), cabe referir que a mesma não se realizou devido à pandemia Covid-19. Este evento iria realizar-se no dia 27 de abril e tinha como tema “O Dia Mundial da Dança”, na qual pretendia promover a dança na comunidade escolar, indicando quais os diferentes estilos e dando oportunidade aos alunos de ter várias aulas de diferentes estilos de dança, nomeadamente, *Hip Hop*, *Freestyle*, *House*, entre outros. O Núcleo da PES teve bastante tempo para organizar, particularmente, na questão de materiais, espaços e na gestão de alunos e professores. A planificação de documentos e a entrega dos mesmos a todos os envolvidos, com um papel a efetuar nestas atividades, facilitaram essa gestão, uma vez que nos próprios documentos já estava colocada toda a informação relevante e o papel de cada docente a desempenhar nesse dia. As reuniões antecipadas com o grupo disciplinar de EF apresentaram-se também como uma estratégia benéfica para uma melhor

organização destas e outras atividades a serem realizadas. Assim, tudo estava encaminhado para que esta atividade fosse realizada da melhor forma, mas que infelizmente não aconteceu.

A primeira atividade a ser realizada na EBSC decorreu no dia 27 de setembro de dois mil e dezanove, designada o Dia Europeu do Desporto Escolar. Esta atividade teve como papel fundamental celebrar o Desporto de maneira a que promovesse uma vida ativa e saudável aos alunos, e como visão, a valorização do estatuto da EF e do DE nas escolas. Neste sentido, o Núcleo da PES ajudou em todo o processo organizativo e em todas as funções que nos foram destinadas. A atividade tinha como propósito a prática de uma modalidade associada a um país, em que cada espaço do pavilhão e do exterior pertencia a uma dupla de professores responsáveis por essa modalidade. As equipas tinham de passar por todas as modalidades para que a pontuação fosse máxima. Esta atividade contou com a presença de 300 alunos, num total de 60 equipas.

A segunda atividade, “Semana do Desporto Escolar”, realizou-se entre os dias 7 e 11 de outubro no ano letivo de 2019/2020. O objetivo era promover uma vida mais ativa e saudável com ênfase na valorização da EF e do DE. Assim sendo, o professor responsável por cada grupo/equipa ficou encarregue de organizar atividades para os alunos experimentarem e talvez, futuramente, frequentar alguma das modalidades em horário não letivo. Esta atividade foi bem aproveitada pelos alunos, visto que muitos deles revelaram um grande interesse e satisfação pela mesma.

O Corta-Mato Escolar decorreu no primeiro período do ano letivo, no dia 13 de dezembro na EBSC. Esta atividade contou com a presença de mais ou menos 300 alunos, onde os escalões de infantis a juniores estiveram representados em femininos e masculinos. Este funcionamento, foi assegurado pelo grupo de EF, na qual o Núcleo da PES ficou responsável pelo levantamento das inscrições e pela limitação dos espaços e das classificações no dia de prova. Contudo, percebi a necessidade de se planear tudo antecipadamente, nomeadamente, a ordem das provas, o local onde os alunos deveriam esperar, o local onde as iriam realizar, entre outros aspetos.

O Corta-Mato Distrital realizou-se no dia 3 de fevereiro no Parque da Cidade do Porto. É uma das provas organizadas pela Direção Geral de Educação (DGE) e pertence ao Programa do DE. O Núcleo apresentou total liberdade e disponibilidade para acompanhar os alunos neste dia diferente, desde canções na camioneta até às lesões que se deram durante o percurso. Em cada prova que participavam, um elemento do Núcleo da PES esperava-os no final da competição para acarinhá-los e parabenizá-los da prova que

executaram. Esta experiência fez com que adquirisse uma maior sensibilidade para o papel do professor na escola. A interação com os alunos foi ainda melhor, pois neste ambiente conseguimos que a relação professor-aluno fosse mais informal que no contexto de sala de aula.

A atividade seguinte foi a visita à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) no dia 6 de fevereiro, a meio do 2º período. A saída da escola foi feita pelas 8h30, quando todos os alunos se encontravam no portão da escola, deixamos a mesma e dirigimo-nos para a paragem de autocarro de S. Roque para apanhar o transporte que nos levaria até à faculdade. O percurso foi atribulado dado que alguns alunos tiveram um comportamento menos adequado. Contudo, quando chegamos à FADEUP os discentes ficaram deslumbrados com as instalações que estavam a ver. De seguida, a turma do 7ºB teve a oportunidade de visitar todos os pavilhões, sala de ginástica, ginásio, sala de padel, campo de futebol, pista de atletismo, entre outros equipamentos. Para além destas experiências, a visita terminou com um jogo de futebol entre a turma, um professor estagiário da instituição e o OC. No fim da manhã, regressamos à escola onde na viagem percebemos que esta visita se tinha revelado enriquecedora e importante para os alunos, uma vez que não conheciam a vertente de investigação e competição associada ao desporto. Na minha perspetiva, a visita à FADEUP foi a descoberta de uma nova realidade para os alunos, porque nenhum deles conhecia as infraestruturas, acabando por ser uma boa experiência para todos.

O “Street Basket 3x3” ocorreu no dia 13 de fevereiro na EBSC do presente ano letivo. Nesta prova, o Núcleo da PES fez parte da divulgação na qual realizou o cartaz de promoção da atividade e na gestão e organização dos materiais. Assumimos também em dois jogos da competição o papel de árbitras, o que nos colocou nervosas. Contudo, esta experiência fez com que tivéssemos oportunidade de aplicar o nosso conhecimento das regras desta modalidade em prática, enquanto os alunos nos respeitavam em todo o tempo de jogo. Esta atividade teve como objetivo proporcionar aos jovens atividades de qualidade, tanto na vertente formativa como na competitiva. Após a finalização da competição ficaram a conhecer as equipas apuradas para a fase distrital.

A próxima atividade realizada foi as “Duplas de Voleibol” no dia 9 de março de dois mil e vinte. A energia e o entusiasmo dos alunos nesta atividade foi bem visível. Para além de ter muitas equipas inscritas, alguns docentes juntaram-se e formaram uma equipa para que no final da competição nos pudéssemos divertir ainda mais com os alunos. Tive o gosto de pertencer a uma das equipas de discentes e jogar contra os professores, onde o

convívio desportivo e o *fair play* deram lugar a esta partilha imensa. O Núcleo da PES cumpriu com a gestão e organização do material, bem como das equipas durante o torneio.

No que diz respeito ao DE, no início do ano letivo, o OC propôs ao Núcleo da PES que escolhêssemos e acompanhássemos um grupo-equipa de uma modalidade à nossa escolha, para que pudéssemos experienciar a realidade da escola e da função dos professores de EF no que concerne ao DE. Como já mencionei anteriormente, uma das razões por ter escolhido a EBSC para a minha PES, foi pela oportunidade de no primeiro ano de mestrado ter experienciado e lecionado alguns treinos de natação na piscina de Cartes, pela cadeira de Didática de Natação. A relação que criei com alguns alunos fez com que escolhesse esta opção. A professora Sofia Canossa, professora responsável por este grupo-equipa, é uma pessoa espetacular que nos acolheu de forma incrível e se mostrou sempre pronta a ajudar. As EEs tinham que realizar uma reflexão mensal a reportar o que se passava nos treinos durante essas semanas. Participei em dois encontros da modalidade, realizados na Piscina da Póvoa de Varzim, nos dias 15 de janeiro e 12 de Fevereiro. Na primeira prova o aluno André Pinto conquistou o 16º lugar em 50m livres (juvenis-sub18). Na segunda prova a aluna Liliana Soares arrecadou o 11º lugar em 50m Bruços (iniciadas-sub15) e, de novo, o aluno André obteve o 5º lugar em 50m Bruços (juvenis-sub18).

As reuniões da minha turma de 11º ano, estas decorreram uma ou duas vezes por período. Foram sempre pertinentes e interessantes, onde todos os docentes discutiam várias estratégias e necessidades para que o aproveitamento da turma fosse o melhor. No que se refere às reuniões do Núcleo da PES, juntamente com o OC, estas eram realizadas semanalmente, às quintas feiras. Era o momento onde refletíamos as aulas da semana, de algum evento a tratar, das avaliações, entre outros temas. Com o conhecimento e experiência do OC foi sempre mais fácil tirarmos dúvidas e evoluir enquanto profissionais. Também estivemos presentes em reuniões gerais de professores, reuniões de departamento e reuniões do grupo específico de EF, sendo uma mais valia para a troca de conhecimentos e partilha entre todos.

A última atividade a ser realizada pelo Núcleo da PES foi o Seminário, com o tema “Relação do Desporto Escolar e Programas que Promovam os Níveis de Atividade Física”. Simultaneamente, foi desenvolvido um projeto para a unidade curricular de Projetos de Intervenção I/II com um tema similar “Relação da Prática do Desporto para a Promoção da Atividade Física”. A apresentação do Seminário ocorreu pela plataforma Zoom, dadas as circunstâncias atuais (covid-19), e contou com a presença do OC, da SV,

da Professora Maria João Lagoa e de alguns docentes da área de EF que contribuíram com várias ideias e opiniões para o nosso crescimento enquanto EEs. No término do Seminário fomos elogiadas por todos os professores que estavam presentes e pela forma objetiva e concisa que apresentamos este momento.

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

Durante todo o ano letivo, a lecionação das aulas de EF contribuiu imenso para o meu desenvolvimento profissional. Contudo, na escola, não temos apenas a função de lecionar e ensinar. Somos também responsáveis pelos alunos, por educar, dando o exemplo e ajudando-os nos momentos mais difíceis, tal como tive oportunidade de experienciar. Num caso concreto na minha turma de secundário, tinha uma aluna de outra nacionalidade que não portuguesa e que no final do primeiro período reparei que andava sempre desanimada e desmotivada. Resolvi falar com ela e percebi que a adaptação ao nosso país não estava a ser fácil e que sentia saudades das suas raízes. Junto desta aluna, penso que desempenhei um papel importante para além de professora da aula, na qual senti que no momento certo e sem comprometer a minha função de docente, fui um ombro amigo ao ajudar a aluna a gerir e superar as contradições que o dia-a-dia lhe colocou e que poderão surgir mais vezes na sua vida.

Outro contexto que me permitiu crescer e ser professora para além das aulas de EF foi no DE. É importante referir que no acompanhamento do DE, também se aprende bastante, porque conhecemos muitas histórias e relatos de vida diferentes. Os alunos confiam em nós, tanto nos treinos como nas provas. Neste contexto lembro-me que numa prova de natação, um dos alunos não se sentia confiante para a sua realização, mas resolvi falar com ele calmamente e mostrar-lhe que o fator competitivo deveria de ser o menos valorizado, que o importante era ele participar e aprender a ultrapassar os obstáculos. Essa seria a riqueza de ultrapassar desafios, não só na escola, mas nas suas vidas pessoais.

Já as atividades realizadas na escola serviram fundamentalmente para perceber a importância das relações positivas que se podem criar fora do contexto de sala de aula, em que o ambiente é mais descontraído, o que leva os alunos a estarem mais relaxados na conversa. Ainda assim, penso que na minha experiência da PES, tentei sempre orientar o comportamento e as atitudes dos alunos de modo a que não perdessem as regras e rotinas que têm que ser cumpridas dentro e fora do contexto da aula.

5.3 Socialização profissional e institucional

De acordo com Freitas (2002, p.156) “para desenvolver o processo de socialização profissional, é necessário ter em conta tanto a história do professor, como as suas expectativas e projetos, tal como é necessário perceber as características do grupo profissional”. Batista e Graça (2016) afirmam que a formação inicial e mais concretamente a experiência da PES, desempenha um papel fulcral no processo de socialização profissional dos professores de EF. Segundo Dubar (2012, p.358) “a socialização profissional é, portanto, um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspetivas a seguir, relações com os outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente”.

Neste contexto de socialização, existiram bastantes relações importantes entre os intervenientes da comunidade escolar, desde a direção da escola, aos docentes de diferentes departamentos, ao grupo de EF, ao OC, à SV, aos alunos e ao Núcleo da PES.

Desde o início, o grupo de EF teve o cuidado especial de nos integrar no seu meio, fazendo com que participássemos nas reuniões de grupo e departamento. Mostraram-se sempre disponíveis para ajudar no que fosse necessário, tanto nas aulas como no projeto de intervenção que íamos realizar. Assim, para além do OC, outros professores contribuíram para que a nossa evolução fosse ainda melhor. Tal como é o caso do professor Hélder Ferreira e da professora Sofia Canossa que tiveram um papel fundamental neste percurso, na qual estiveram sempre disponíveis a ajudar, quer nas aulas quer nos incentivos e reconhecimento da nossa prática e, sobretudo, preocupados com o nosso bem-estar na escola.

Relativamente à direção da escola, fomos bem recebidas, havendo uma ligação cordial entre o Núcleo da PES e os membros da direção. O Sr. Diretor sempre nos recebeu da melhor forma, autorizando todos os pedidos que o Núcleo lhe propunha.

Em relação aos docentes de outros departamentos, estive mais próxima daqueles que faziam parte do conselho de turma do 11ºB. De salientar, que o diretor de turma sempre se mostrou disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre os alunos ou para fornecer dados que caracterizasse os mesmos.

O Professor Vladimiro Campos, nosso OC, foi crucial e incansável neste ano da PES. Transmitiu e confiou ao Núcleo todas as atividades relacionadas com a PES sempre com responsabilidade e autonomia. Na minha opinião penso que estas *skills* nos ajudaram tanto no crescimento profissional como pessoal. As reflexões eram um ritual nas aulas e

nas reuniões para melhorarmos os aspetos menos positivos e evoluirmos nos restantes. Além disto, manteve-nos sempre a par das diferentes situações da escola e de todas as informações da mesma via email.

A Professora Doutora Patrícia Gomes, nossa SV, apesar de não estar presente diariamente, acompanhou de perto o percurso do Núcleo. Além das duas presenças na EBSC, esclareceu e solucionou todas as dúvidas e problemas que foram surgindo. Logo desde o início, o Núcleo da PES foi confrontado com a sua exigência e frontalidade. Contudo, na minha perspetiva, foi esse “abanão” que nos fez crescer enquanto EEs, por isso tenho muito que agradecer à professora Patrícia por nos ter testado ao máximo e exigir de nós sempre o melhor.

No que diz respeito aos alunos, também tiveram um papel fundamental nesta socialização. Desde cedo perceberam que éramos as EEs, mas que podiam contar connosco para além desta função. Encontrei alunos bastante desmotivados para as aulas, pois tinham dificuldades em algumas modalidades e não se sentissem à vontade nas suas práticas. Com o decorrer do primeiro período, foram raras as aulas que tinha alunos de fora, sendo um motivo de grande orgulho e trabalho, comparativamente a outros professores e alunos de aulas que decorriam em simultâneo. Com a pandemia Covid -19, a relação com os meus alunos, tornou-se ainda mais cúmplice. Tentei acompanhá-los nesta fase, propondo-lhes exercícios e desafios para tornar a quarentena mais preenchida e desafiadora.

O Núcleo da PES foi imprescindível nesta etapa, apesar dos pequenos desentendimentos, sempre estivemos dispostas a dar apoio umas às outras, a transmitir confiança quer pessoal, quer profissional e a nunca deixar que desmotivássemos.

5.4 A Componente ético-profissional

Segundo Graça (2014, p.44) a construção da identidade profissional do professor é entendida como “ um processo equacionado a diversos níveis da complexa trama da estrutura social em que se enreda a capacidade de agência de cada sujeito”, assim como uma “obra solitária de uma vontade individual, ou um processo linear de crescimento pessoal e profissional, fruto de aquisição de conhecimentos ou acumulação de experiência”. Por outras palavras, a identidade profissional docente resulta de uma relação entre as experiências pessoais dos professores, o contexto social e institucional, numa junção tanto da identidade individual do professor, como da identidade coletiva, construída no seio de um grupo profissional. Neste campo, devemos atender à relação existente entre a ética e a deontologia profissional que integram aquela que constitui a nossa identidade profissional.

De acordo com Baptista (2011), a ética diz respeito à reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação, tendo por base a utopia do humano consensualizada em cada tempo histórico. Esta corresponde, então, ao processo de articulação racional do bem e à especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e ação. Por outro lado, designa-se por deontologia o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das atividades profissionais. O mesmo autor menciona que há uma relação entre a ética e deontologia, referindo que a “formalização de uma deontologia corresponde a uma parte substancial do êthos (carácter) de uma profissão, funcionando como vetor de orientação e coesão identitária e, ao mesmo tempo, como vetor de responsabilização pública numa perspetiva de salvaguarda dos interesses dos destinatários da atividade profissional” (p.10).

Neste seguimento, a aprendizagem que tem lugar num momento inicial da carreira não se limita à aquisição de um conjunto de conhecimentos e competências, mas também, às transformações ao nível da própria pessoa, do professor e daquilo que ele é capaz de fazer, constituindo, então, uma experiência de identidade (Wenger, 1998). Por sua vez, Sachs (2001), ao reportar-se à aquisição da identidade do professor, refere que tornar-se professor envolve a (trans)formação da identidade docente num processo que é descrito como aberto, negociado e dinâmico. A especificidade do código ético e deontologia de uma profissão, faz parte desta construção de Identidades Profissionais enquanto identidades “especializadas” que dizem respeito a atividades, também elas especializadas, ou seja, respeitantes a mundos institucionais específicos ligados a saberes especializados,

e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho (Dubar, 1996). Resumidamente, a identidade profissional resulta de uma relação entre os saberes específicos da profissão, as experiências pessoais dos professores e o contexto social e institucional, na qual a componente ético-profissional se apresenta indispensável.

6. Desenvolvimento profissional

Perrenoud (2002) refere que a experiência nem sempre gera aprendizagem. Muitas vezes, quando a rotina é eficaz e não apresenta desafios, o professor tende a não refletir muito sobre as situações vivenciadas nas suas práticas, nem a procurar conhecimentos que dê resposta às inquietações causadas, inibindo assim o seu desenvolvimento pela prática reflexiva. A ausência deste processo reflexivo origina uma desatualização de conhecimentos e, por conseguinte, uma menor capacidade de inovação e de adaptação, investindo cada vez menos nas suas leituras, pesquisas e reflexões. É sempre necessário que o docente faça formações, que reflita e que pesquise novos conhecimentos e adquira informação científica acerca da sua área de intervenção, isto é, que invista na sua formação contínua. É de extrema importância que o professor reflita sobre o desempenho das suas funções, para que posteriormente possa adotar uma postura de mudança, procurando assim práticas ajustadas e inovadoras. É verdade que nem sempre é uma tarefa fácil, mas temos de ter a capacidade de nos manter informados e ter a curiosidade de aprender mais.

Este ano, que em nada foi fácil, deparei-me com imensas dificuldades, que me permitiram crescer e evoluir, pois com o tempo fui adquirindo conhecimentos e competências que tornaram essas dificuldades menos difíceis. Assim, com consciência que ainda há muito para aprender, importa perceber que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e inacabado, que vai sendo crescente ao longo dos anos de experiência. Por esta razão, a profissão docente é marcada pela transformação constante da nossa identidade profissional e pessoal.

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

“Os saberes adquiridos durante a formação académica são somente os fundamentos para a construção da prática em sala de aula, pois a formação docente é um eterno fazer-se, aperfeiçoar-se de forma contínua (...), a cada dia no exercício da docência existem momentos de contínua aprendizagem, de trocas de saberes entre os seus companheiros de profissão e entre os seus educandos, isso porque somos seres humanos, pessoas em contínua formação, construindo conhecimentos a cada dia.” (Scalabrin & Molinari, 2013, p.8).

Segundo o Decreto-Lei nº22/2014 “a valorização profissional dos docentes é, nomeadamente, através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias.” O Decreto-Lei nº79/2014, art. 8º refere que “a formação na área de docência visa complementar, reforçar e aprofundar a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento.”

Partindo desta necessidade de formação contínua, na escola de acolhimento, surgiu a oportunidade de frequentarmos algumas formações direcionadas para os docentes da EBSC, que por incompatibilidade de horário devido ao estatuto de trabalhador estudante das EEs, não foi possível comparecer a nenhuma presencialmente. Contudo, o isolamento que vivemos devido à pandemia, fez com que o tempo ficasse do nosso lado, sendo possível participar numa conferência da APEFDP (Associação dos Profissionais de Educação Física e Desporto do Porto), sobre a “Educação Física em tempo de COVID-19”. Esta formação consistiu em diversas questões sobre o ensino à distância, os conteúdos a abordar nas aulas síncronas/assíncronas, os critérios de avaliação e avaliação final do 3º período. Foi uma iniciativa que mostrou claramente a necessidade e importância da partilha de boas práticas, reforçando que a união dos profissionais nestes debates pode tornar a EF ainda mais forte.

As principais dificuldades que tive no decurso da PES foram também debatidas nesta partilha, nomeadamente, quais os conteúdos a lecionar, quais os critérios para avaliar, quais as avaliações, entre outros. Mas ao longo da PES, uma das ferramentas que utilizei para ultrapassar estas adversidades foi pesquisar mais, pedir opinião a outros professores da escola com mais experiência e, principalmente ao OC.

Assim, penso que as estratégias que utilizei para estas dificuldades foram bem-sucedidas, pois fui capaz de ultrapassá-las contribuindo para uma melhoria no desempenho como professora, ao melhorar também o meu conhecimento para lecionar e educar.

Neste momento, as minhas necessidades de formação contínua são aceder a um melhor conhecimento do conteúdo das modalidades que tenho mais dificuldades, principalmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, e investir nas relações de toda a comunidade escolar e profissional, bem como investir na especificidade da EF enquanto disciplina do currículo escolar, tornando-me capaz de me adaptar a novos desafios, como foi este do Ensino à Distância.

7. Reflexões finais

Na direção do fim de mais uma etapa na minha formação, importa analisar o quanto esta experiência marcou o meu caminho. Esta vivência final da PES foi fundamental para perceber o verdadeiro valor de algumas aprendizagens adquiridas ao longo de toda a formação para a docência e as verdadeiras exigências desta profissão. O facto de ter recorrido ao conjunto de aprendizagens e fundamentos adquiridos nos quatro anos de formação inicial, permitiu-me atribuir-lhes significado e valorizar todos os esforços e horas de dedicação à minha formação.

A PES revelou-se como um espaço de concretização, aplicação e aquisição de inúmeras capacidades, habilidades e competências, pelas vivências advindas do confronto com a profissão docente.

No RPES relatei muitas das minhas vivências ao longo deste ano letivo, muitas aprendizagens, dificuldades e conquistas, porém, só foi possível descrever uma pequena parte do que vivi ao longo deste ano. Mas lembrando agora as expectativas iniciais, reconheço o quão redutoras eram quando comparadas com as infinitas aprendizagens adquiridas na escola, através da condução de uma turma e da partilha de conhecimentos com o OC e a SV. Um dos meus receios iniciais era não conseguir ganhar o respeito e a autoridade necessária dos meus alunos, por não saber o que esperar, mas acabei por ser bem-sucedida, mantendo uma boa relação dentro e fora do contexto de aula com todos os alunos. Inicialmente, também me sentia bastante insegura com as aulas observadas tanto pelo OC como pela SV, contudo, ao longo do ano, percebi que estas observações tinham

como função promover o nosso crescimento enquanto EEs, e não tanto apenas nos avaliar. Paralelamente, importa reconhecer que tive a oportunidade e a felicidade de realizar a minha PES numa escola com excelentes condições e com professores de EF que nos ajudaram a descobrir e desenvolver visões diferentes acerca dos processos de aprendizagem, também eles bastantes distintos.

A PES permitiu-me obter a noção de que a formação de um professor é contínua, constante e mutável, por conseguinte estou ciente de que a construção da minha identidade profissional será intensificada nos anos posteriores de lecionação. O que levo da PES são um conjunto de aprendizagens e entendimentos acerca do que acarreta a profissão docente, da enorme responsabilidade que é lecionar e liderar uma turma, do constante relacionamento com os pares, bem como do trabalho com outros elementos da comunidade escolar. Aqui, consegui também compreender o papel da EF na escola, sendo este entendimento fundamental para que se possa legitimar a sua existência no currículo escolar. Durante este último ano, aprendi também o quanto é importante planear antecipadamente e pensar em todos os detalhes, refletir sobre as nossas ações, averiguar o que correu bem e mal, as respetivas razões e possíveis estratégias que permitam tornar as aulas cada vez mais eficazes.

Por fim, com a realização do RPES percebi de forma mais clara e consciente a evolução que tive desde o início do ano letivo, tendo ao longo desta reflexão percebido também das mudanças que foram ocorrendo ao longo da construção da minha identidade profissional. Como perspetivas futuras, espero conseguir criar e ter oportunidade de dar utilidade a todas estas aquisições e continuar a instruir-me para me tornar uma melhor profissional.

8. Referências bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7a ed., p.208). Madrid: McGraw-Hill.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP-3- Ministério da Educação- Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, 1-60.
- Batista, P. (2012). *O lugar da Educação Física na nova proposta de composição curricular. Plataforma Barómetro Social: Plataforma virtual de reflexão e de análise sobre a sociedade portuguesa e o seu posicionamento no contexto internacional* Consult. 25 agosto 2020, disponível em <http://www.barometro.com.pt/2012/07/06/o-lugar-da-educacao-fisica-nanova-proposta-de-composicao-curricular/>
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (4a ed., p.71). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). *Planeamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente*. Revista Movimento, 8(1), 31-39.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). *A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional*. Movimento (ESEFID/UFRGS), 22(2), 523-538.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- da Cunha, M. D. S. A. (2017). *A (re) construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino da educação física: uma análise situacional de discursos e narrativas*.
- Decreto-Lei n.º22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República n.º29 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º92 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.
- Doolittle, S. (2007) *Is the Extinction of High School Physical Education Inevitable?*, Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78:4, 7-9.
- Dubar, C. (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora
- Dubar, Claude. (2012). *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Cadernos de Pesquisa, 42(146), 351-367.
- Ennis, C. D. (2006). *Curriculum: Forming and reshaping the vision of physical education in a high need, low demand world of schools*. Quest, 58(1), 41-59.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). *Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multiperspective study*. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Frasson, Jéssica Serafim; Wittizorecki, Elisandro Schultz. (2019). *Identidade(s), cultura escolar e subjetividades: os fios que constituem o processo de socialização docente dos professores de Educação Física iniciantes na carreira docente – p.6-7*

Freitas, M. (2002). *Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes*. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155-172.

Fonseca, J., & Mesquita, I. (2012). *Modelo de educação desportiva: O refundar do valor pedagógico e social do desporto na escola*. In J. Moreira, J., Ferreira, A., & Mendes, A (Eds.), *Rumos pedagógicos da educação física em Portugal*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Gomes, P. (2018). Um olhar sobre as orientações conceituais e as teorias de aprendizagem na formação de professores. *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*, 33.

Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). *A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática*. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.

Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). *Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers*. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).

Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). *Aprender a ser profesor en contexto de estadio: un estudio con recurso a timelines en entrevistas de naturaleza biográfica*. *Revista Brasileira de Educação*, 24.

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.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lopes, M. F. L. R. L. D. C. (2012). *A aprendizagem em educação física: análise de dois modelos de ensino em basquetebol: instrução direta e educação desportiva* (Doctoral dissertation).

Mesquita, I. (2005). *A pedagogia do treino. A formação em jogos desportivos coletivos*. Livros Horizonte. Lisboa. 3ª edição.

Mesquita I, Graça A (2011). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models For Physical Education*: Allyn and Bacon

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers, InC.

Pereira, M. (1996). *Percursos Individuais: a construção de uma carreira*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Lisboa: Universidade Católica.

Perrenoud, P. (2002). *A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

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

Rosenshine, B. (1983). *Teaching functions in instructional programs*. The elementary school journal, 83(4), 335-351.

Sachs, J. (2001). *Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes*. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.

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

Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education*, in: G. Barrette, R. Feingold, R. Rees & M. Pieron (Eds) *Myths, models and methods in sport pedagogy* (Champaign, IL, Human Kinetics).

Siedentop, Darly (1994). *Don't Sweat Gym! An Analysis of Curriculum and Instruction*, *Journal of Teaching in Physical Education*, 1994,13,375-394.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View. CA: Mayfield Publishing Company

Siedentop, D. (2011). *Development teaching skills in Physical Education* (4a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill.

Vidal, E. (2002). *Ensino a distância vs ensino tradicional*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identify*. Cambridge: Cambridge University Press.