

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Juliana Patrícia Cunha Alves

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador Institucional
Professor Rui Manuel Flores Araújo

setembro, 2022



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Prof. Rui Manuel Flores Araújo da Universidade da Maia - UMAIA

Juliana Patrícia Cunha Alves

Nº32052

setembro 2022

DEDICATÓRIA

Os meus pais, sem dúvida nenhuma, foram um alicerce durante toda a minha vida, não sendo diferente durante a realização deste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário, por isso dedico a eles este relatório e agradeço todo o esforço que fizeram por mim, por toda a motivação e amor que me transmitiram. Obrigado por me concederem a oportunidade de realizar este meu sonho.

AGRADECIMENTOS

O presente relatório simboliza o culminar de uma fase da minha vida repleta de obstáculos difíceis de ultrapassar. Com a realização desta grande experiência de aprendizagem, sinto a necessidade de agradecer àqueles que, direta ou indiretamente, caminharam comigo e colaboraram para o sucesso da mesma.

Começo por agradecer ao professor Fernando Magalhães e ao professor Rui Araújo, que com a sua orientação, atenção e disponibilidade me auxiliaram na minha evolução como profissional.

Muito obrigada à Prof.^a Patrícia Gomes, por se mostrar sempre disponível e interessada e por partilhar connosco material essencial para a realização do Projeto de Intervenção. Obrigada por se mostrar disponível, por todo o acompanhamento e pela partilha de conhecimentos e experiências.

Aos meus alunos, pelo carinho, dedicação e esforço que fizeram para me acompanhar no percurso do ensino e aprendizagem. Os alunos com mais problemas comportamentais e de aprendizagem proporcionaram-me mais momentos de reflexão e de procura de estratégias diferenciadas.

À direção da Escola Secundária de Paços de Ferreira e aos meus colegas, pelo apoio prestado ao longo destes anos de intenso trabalho.

À minha família, quero agradecer o simples facto de me apoiarem, o carinho, amor e compreensão, mas, principalmente, por continuarem a caminhar ao meu lado incondicionalmente, ajudando-me nas tarefas paralelas à prática de ensino supervisionada, para que conseguisse ter tempo para me dedicar à PES.

Aos meus colegas da PES, Miguel Gomes e Jordana Menezes, pelo espírito de entreajuda, partilha de conhecimento, companheirismo, alegria e toda a amizade fortalecida nesta etapa.

Aos meus amigos que nunca estiveram ausentes. Pela amizade e o carinho que sempre me disponibilizaram e pela facilidade de me arrancarem gargalhadas, mesmo em períodos menos bons.

Índice

1. Introdução.....	8
2. Enquadramento pessoal e profissional	8
2.1 Uma decisão a partir de um percurso	8
2.2 Expectativas iniciais	10
3. Enquadramento institucional da UMAIA com a Escola e enquadramento legal da PES.....	11
3.1 A importância da PES para a formação como professor.....	11
3.2 PES na UMAIA.....	12
3.3 A escola cooperante: Lugar de prática	14
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	15
3.4.1 Orientador Cooperante	16
3.4.2 Turma	17
4. Prática profissional: Do plano da análise ao da intervenção	19
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	19
4.1.1 Conceção de ensino	19
4.1.1.1 Modelos de Ensino	20
4.1.2 Planeamento	22
4.1.3 Realização	27
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	27
4.1.4 Avaliação.....	33
5. Participação na escola e Relação com a Comunidade.....	35
5.1 Atividades realizadas.....	36
5.1.1 Reuniões e Direção de Turma	37
5.1.2 Seminário	38
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	38
5.3 Socialização profissional e institucional	39
5.4 A Componente ético-profissional.....	40
6. Desenvolvimento profissional	41
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	41
7. Reflexões finais	42
8. Bibliografia.....	44

RESUMO

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada baseia-se na exposição e reflexão acerca das experiências vivenciadas enquanto estudante-estagiário. A Prática de Ensino Supervisionada é numa unidade curricular do 2.º ano do 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, no Universidade da Maia-UMAIA, no ano letivo 2021/2022. A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na Escola Secundária de Paços de Ferreira e para sucesso da mesma os estudantes-estagiários contavam com a presença de dois colegas de instituição, formando assim um núcleo de prática de ensino supervisionadas, um professor de Educação Física, denominado de orientador cooperante, e um orientador da instituição de ensino superior, UMAIA, intitulado de supervisor.

Este documento ramifica-se em diferentes capítulos, entre eles: 1 – Introdução, neste capítulo está referido, de forma resumida, o que foi mais relevante sobre o contexto da prática de ensino supervisionada, a caracterização e a sua finalidade; 2 – Dimensões: Pessoal e Profissional, neste ponto são abordados os motivos pelos quais escolhi esta profissão e as minhas expectativas iniciais; 3 – Prática em Contexto, capítulo que refere qual a relevância da Prática de Ensino Supervisionada e o lugar onde foi realizada; 4 – Prática profissional: Do plano de análise ao de intervenção, onde está narrada e refletida a estrutura do processo de ensino e aprendizagem, o planeamento e tudo o que engloba o ato de lecionar; 5) Participação na escola e relação com a comunidade, onde são relatados diversos subtemas, como as atividades realizadas fora do contexto de sala de aula, ou seja, que não faziam parte do ato de lecionar, a componente ético-profissional e o toda a ligação dos estudantes-estagiários com comunidade escolar; 6) Desenvolvimento Profissional, onde é relatado o caminho seguido para a aquisição de novos conhecimentos e uma reflexão sobre as dificuldades sentidas durante a aquisição de conhecimento e a colocação em prática do mesmo.; 7) Reflexão final da Prática Profissional, onde é explanada toda a caminhada e o que a Prática de Ensino Supervisionada contribuiu para o progresso quer a nível pessoal que a nível profissional. 8) Referências bibliográficas, que contribuem para o ponto de vista teórico fundamentado, reforçando a autenticidade da minha narrativa, da minha reflexão e que orientam as minhas argumentações.

PALAVRAS-CHAVES:

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ENSINO-
APRENDIZAGEM; REFLEXÃO; EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT

This document aims to report and reflect on the experiences as a student during the Supervised Teaching Practice, integrated in the 2nd year of the 2nd cycle of studies, leading to the Master's degree in Physical Educational Teaching in Basic and Secondary Education, from the University of Maia-UMAIA in the academic year 2021/2022. The exercise of the professional activity took place at the Secondary School of Paços de Ferreira, with a work group composed by three students in supervised teaching practice, an experienced Physical Education teacher, called cooperating supervisor, and an institutional supervisor from the educational institution, mentioned above, called supervisor. Thus, it is crucial to have the opportunity to identify, reflect and justify the knowledge learned, as well as all the skills acquired during this school year.

This document is divided into different chapters, among them: 1 – Introduction, this chapter summarizes what was most relevant about the context of supervised teaching practice, its characterization and its purpose; 2 – Dimensions: Personal and Professional, in this point I will approach the reasons why I chose this profession and my initial expectations; 3 – Practice in Context, this chapter refers the relevance of Supervised Teaching Practice and the place where it was carried out; 4 – Professional practice: From the analysis plan to the intervention plan, where it is described and reflected the organization of the teaching and learning process, the planning and everything that involves the act of teaching; 5) Participation in the school and relationship with the community, where several sub-themes are reported, such as the extension activities of the teaching, the ethical-professional component and the involvement of the student-interns in the school community; 6) Professional Development, where it is reported the path followed to the acquisition of new knowledge and a reflection on the difficulties experienced during the acquisition of knowledge and putting it into practice.; 7) Final Reflection on the Professional Practice, where the entire course is explained and how the Supervised Teaching Practice contributed to my personal and professional development. 8) Bibliographic references, which give a grounded theoretical point of view, reinforcing the authenticity of my narrative and reflection and that guide my arguments.

Keywords:

SUPERVISED TEACHING PRACTICE REPORT; TEACHING- LEARNING; REFLECTION; PHYSICAL EDUCATION.

Lista de Abreviaturas

RPES- Relatório Prática de Ensino Supervisionada

PES- Prática de Ensino Supervisionada

EF- Educação Física

UMAIA- Universidade da Maia

MEC- Modelo de Estrutura do Conhecimento

MED- Modelo de Educação Desportiva

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

NP- Núcleo de PES

OC- Orientador Cooperante

PAA- Plano Anual de Atividades

UD- Unidade Didática

DE- Desporto Escolar

PES- Prática Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Este documento aporta experiências e vivências de uma forma reflexiva relativas à PES. Para a sua elaboração, tive a orientação do Professor Supervisor (SV), docente na Universidade da Maia-UMAIA (UMAIA) e também do Orientador Cooperante (OC), docente da escola cooperante (EC).

Este relatório descreve o caminho enquanto estudante-estagiário (EE). O capítulo inicial, intitulado “dimensões: Pessoal e Profissional”, tem como objetivo narrar e refletir sobre o meu percurso enquanto estudante para assumir o papel de EE, mencionando os motivos que influíram o meu percurso e fundamentaram a escolha educacional, profissão. As minhas expectativas iniciais também estão inseridas neste capítulo. O segundo capítulo, intitulado “Prática em Contexto”, menciona os motivos pelos quais a PES e a escola cooperante são importantes. O terceiro capítulo, intitulado “Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção”, relata e reflete sobre as experiências enquanto EE. O Capítulo Quatro, "Reflexões Finais", destaca o que foi importante para o EE, englobando todas as experiências pessoais e profissionais mais marcantes. A execução deste relatório representa a conclusão de um momento no qual existiram diversas situações de aquisição de conhecimento e de competência essencial para o exercício da docência.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

“A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa,2000, p. 16).

Os primeiros anos do ensino básico foram essenciais para a minha escolha. Recordo a minha primeira professora de Educação Física (EF) que foi, sem dúvida, a minha fonte de inspiração em todo este processo, pela forma como lecionava, como se relacionava com os alunos e o sentido de justiça que demonstrava permanentemente. O ambiente que ela proporcionava nas aulas era algo que me inspirava bastante, com ela as aulas sempre foram algo descontraído, onde existia um ambiente de muita aprendizagem e troca de conhecimento, o que fazia com que todos os alunos evoluíssem e se ajudassem uns aos outros. Sem dúvida a construção deste ambiente foi uma meta pessoal a ser

atingida durante este ano de PES. A construção de um ambiente de relacionamento positivo envolve diretamente emoção, compreensão e interação, bem como a definição de regras. Clareza, justiça e funcionalidade das regras são aspetos que distinguem as escolas com ambientes sociais e de trabalho positivos (Estrela, 2002).

Após a minha passagem por esta professora foi altura de conhecer uma nova profissional, professora esta muito distinta da anterior, mas que me proporcionou muitos momentos de aprendizagem e me incentivou a entrar para a equipa de Futsal e para a equipa de Atletismo do Desporto Escolar (DE). O meu percurso na equipa de Futsal foi muito importante, pois o envolvimento e a colaboração de equipa foram aspetos memoráveis. Atualmente, algo ainda muito presente na minha vida, é o significado de cooperação e interajuda. Já na prática de Atletismo não senti o referido anteriormente. Foi nos tempos de Futsal que ouvi pela primeira vez uma frase proferida, posteriormente, por vários professores: “aprende a perder para depois saberes ganhar”. Esta frase marcou-me imenso e tenho a certeza que se vai manter presente na minha essência pois, o fair play no desporto é um dos valores fundamentais a ser ensinado. O fair play é um conceito de fundamental importância para essa disciplina no sentido de promover a formação integral dos alunos, ou seja, sua formação escolar e a sua consciência cidadã (Maria & Paz, 2019). Tendo por base esta minha vivência e o que aprendi com a mesma, considero que o companheirismo e o espírito de equipa são valores fundamentais que certamente vou querer transmitir aos alunos, para que estes os assimilem e os utilizem fora e dentro da escola.

O gosto pela EF foi crescendo ao longo dos anos, uma vez que o momento da aula de EF era o momento mais feliz do meu dia na escola. Encontrava-me sempre motivada para adquirir mais conhecimentos e, deste modo, este gosto pela área de ensino foi crescendo. Em algumas aulas, eu auxiliava os meus colegas que possuíam menor aptidão para o desporto e ajudava-os quando existiam questões sobre regras e regulamentos das modalidades. Nas aulas de EF, eu conseguia estar sempre pronta para responder de forma assertiva devido ao meu interesse pelo desporto desde criança.

O processo de reflexão e o prazer de ensinar permitiram-me ter consciência de que o meu trajeto até esta etapa se deveu a diversas vivências, novas aprendizagens, valores, competências, bem como capacidades técnicas de intervenção e de superação, transformando-me num ser humano melhor. Nesta área sinto-me realizada, pelo prazer que a EF me proporciona, pelos desafios e, acima de tudo, pelas aprendizagens e crescimento pessoal e profissional, evoluir a estes níveis vai-me proporcionar uma

aproximação ao que desejo ser como professora e esta formação pessoal, antes de existir a formação profissional, constitui uma chave de sucesso (Albuquerque, Freitas e Silva, 2014).

2.2 Expectativas iniciais

No decorrer todo o meu processo escolar analisei as aulas de Educação Física dos meus professores, pois desde pequena que este era o meu sonho. Agora que chegou a minha vez, a curiosidade e a vontade de aprender é imensa.

Infelizmente, durante a licenciatura não conseguimos ir às escolas e ter uma primeira vivência nesta realidade devido aos condicionalismos provocados pela COVID-19. Iniciei a PES sem grandes bases de transmissão de conteúdo ao nível de escola, apenas estive em contacto com crianças na posição de treinadora da “Juventude Pacense”, e como monitora do “Verão Azul” em Paços de Ferreira. Estas experiências ajudaram-me a saber lidar com as crianças/jovens e as suas peculiaridades.

As minhas expectativas iniciais para esta PES eram evoluir ao nível pessoal para posteriormente conseguir evoluir ao nível profissional, proporcionar uma evolução conjunta ao nível das escolas e como treinadora. Em Portugal a preparação universitária é vista como um ponto de partida para a formação de treinadores locais e é considerada um fator importante no reconhecimento profissional nos níveis mais elevados do coaching (ICCE, 2013).

De acordo com Milistetd et al. (2014), os cursos em Educação Física/Desporto, são vistos como uma base para que os treinadores desenvolvam conhecimentos ampliados e específicos. Acredito que em contextos diferentes desenvolvem-se noções e habilidades diferentes, mas que juntas nos levam a atingir um patamar mais elevado e é isso que pretendo ao longo de toda a PES.

Inicialmente, esperava conhecer as rotinas das escolas, o que é esperado de um docente nas reuniões, os conteúdos debatidos na mesma, todo o processo de análise para desenvolver programas e planeamentos para um ano letivo. Os saberes dos professores alusivos à profissão são muito heterogéneos, visto que, trazem ao de cima conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser (Tardif & Raymond, 2000). Estes saberes profissionais eram o que pretendia adquirir primeiro, porém acreditava que esta aquisição fosse simplificada devido a intervenção do orientador, dos professores da Escola Secundária de Paços de Ferreira e dos meus colegas de PES.

Ansiava conseguir ter uma boa relação com os meus colegas de PES, com os

restantes professores e, principalmente, com o orientador. Estas boas relações fazem com que seja possível manter um ambiente saudável e mais propício para que exista interajuda, para que nos sintamos à vontade para expor as nossas dúvidas e estas sejam esclarecidas. Assim existe uma maior apreensão de conteúdos e uma maior evolução a nível profissional.

Esperava também conseguir ter uma boa relação com os meus alunos, tentando alcançar um grau de proximidade e empatia que permita que estes me vejam como um apoio que os ajuda a ultrapassar os seus constrangimentos e dificuldades. Para Mello (2013), o afeto é algo essencial para a aprendizagem e o professor tem a responsabilidade de ajudar o aluno a entender qual o seu papel na sociedade, aceitando-se como é e aceitando o outro. Seguindo esta lógica o meu objetivo é proporcionar este afeto para que exista uma abertura entre os alunos e a professora para gerar uma aprendizagem, superação e evolução conjunta.

“A aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e estas são originadas por meio dos vínculos que estabelecemos com os outros, pode-se dizer que toda aprendizagem está impregnada de afetividade” (Goldane, 2010, p.13).

3. Enquadramento institucional da UMAIA com a Escola e enquadramento legal da PES

3.1 A importância da PES para a formação como professor

A PES corresponde ao fim de uma longa caminhada que leva à concretização de um sonho. Esta experiência proporciona circunstâncias importantes de exercício e de reflexão profunda sobre a prática, socialização e construção da identidade como docente (Nóvoa, 2004).

Na PES são solicitadas uma diversidade de requisitos pessoais, sociais, institucionais e de formação, devido ao enfrentamento de diferentes mudanças ambientais relacionadas com a transição da UMAIA para a escola, do aluno para o professor e da teoria para a prática (Seabra, Silva, & Resende, 2016).

Para mim, a PES representa a fase mais importante na formação de um professor, é neste processo que existe a assimilação entre o que é ser professor e o desenvolvimento profissional, o que leva à construção de uma identidade profissional. A identidade profissional deve estar em frequente mudança pois está relacionada com o contexto escolar, social e com a comunidade.

Nesta primeira fase existe muito o “choque com a realidade” devido a ser tudo novo para o EE e existir muitas responsabilidades inerentes a função de professor (Lima et al., 2015).

A PES é o momento tão desejado para o EE, momento em que existe o ato de lecionar num contexto real, onde o EE está exposto a toda a envolvimento de uma comunidade escolar no papel de professor. No entanto como tudo na vida, também a PES exige uma dedicação para que o sucesso seja atingido. A PES é como um ensaio para o resto da vida, no qual nos preparamos para a verdadeira atuação na vida real, por isso durante a PES devemos aproveitar todos os momentos para adquirir conhecimento e tentar construir a identidade, o que não é nada fácil, pois existem diferentes variantes, é sem dúvida um processo que não tem fim. A construção da identidade destaca três dimensões, dimensão motivacional, dimensão representacional e dimensão socioprofissional.

A PES, sendo o primeiro impacto com a realidade, é vista como uma das práticas de ensino mais significativas na formação de um professor. Neste processo, para além de ser esperada uma evolução ao nível profissional é esperada também uma evolução a nível pessoal, pois apesar de o conhecimento/teoria estar presente é na prática que verificamos a nossa capacidade de transmitir conhecimento, inovar e implementar diversos modelos de ensino. Após todas as inovações e implementações de novos modelos é necessário que exista uma reflexão, visto que, é através desta que conseguimos detetar o que correu mal e pensar sobre isso, para que exista uma correção dos erros e evolução contante. Para uma melhor e mais rápida evolução é sem dúvida imprescindível a presença do OC, devido à sua maior experiência e as suas vivências e a presença do núcleo de estágio (NE) pois estes colegas assistem sempre as nossas aulas e podem dar-nos uma perspetiva externa, perspetiva essa que pode ser bastante distinta de nos que estamos inseridos na aula e no processo de forma distinta.

3.2 PES na UMAIA

Sendo de carácter obrigatório para concluir um curso especializado para o domínio da docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ETCS), em Portugal, a PES encontra-se legalmente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que distingue as condições de habilitação profissional para docência. Na UMAIA, a PES surge no segundo ano do segundo ciclo, dividida entre a componente de prática pedagógica em contexto real de ensino e o Relatório Final da PES

(RPES).

No termino do primeiro ano do nosso mestrado, foi facultada aos estudantes uma lista de todas as escolas protocoladas para realizarmos a nossa PES. O lugar onde a minha PES se realizou, situa-se no distrito do Porto, no concelho de Paços de Ferreira, na Escola Secundária de Paços de Ferreira.

Inicia-se na UMAIA todo este processo. Nesta instituição começa o contacto indireto com a realidade da PES, durante as aulas os alunos são expostos de forma faseada e subentendida a diversas temáticas que serão essenciais para o processo de aprendizagem. Durante o primeiro ano do segundo ciclo de ensino superior, o estudante participa em diversas UC, das quais destaco com mais importância as relacionadas à prática pedagógica. No decorrer destas aulas desenvolve-se o processo de ensino e aprendizagem e existe o primeiro contacto com a docência, mesmo que no meu caso os alunos fossem sempre os colegas de turma, uma vez que não tivemos a possibilidade de nos dirigirmos às escolas para ter uma prática mais realista, porém mesmo com esta realidade adaptada, considero que aprendi muitos fundamentos que foram essenciais quando a PES iniciou. As vivências individuais em cada disciplina, proporcionam a aquisição de habilidades e competências que se perpetuaram por toda a carreira (Farias et al., 2012).

Outra UC que considero bastante essencial é a Didática dos Desportos, no decorrer da mesma colocamos em prática o que foi apreendido na UC de prática pedagógica, mas agora com o acréscimo do conhecimento técnico da modalidade, conhecimento esse utilizado como base de sustentação e de demonstração perante os nossos colegas de turma que, naquele momento, representam a comunidade educativa.

Posto isto, inicia-se o processo da PES, este é caracterizado por uma transição entre o mundo universitário e o mundo escolar, marcado por uma série de ambiguidades de papéis e relações que levam o EE a vivenciar todas as inconsistências e sentimentos contraditórios que acompanham a repetição de papéis de aluno e professor (Albuquerque, Aranha, Gonçalves & Pinheiro, 2012). A experiência adquirida através da PES é alcançada através da exposição a diversas áreas do ensino. Como tal, a PES inclui cinco áreas de atividade desenvolvidas nas escolas, tais como ensino, articulação com departamentos curriculares/grupos disciplinares, gestão de turmas, desenvolvimento de seminários e integração no Desporto Escolar.

3.3 A escola cooperante: Lugar de prática

A escolha da EC foi realizada com base numa candidatura, onde o EE teve a oportunidade de concorrer a um número de escolas do Ensinos Básico e Secundário protocoladas pela UMAIA para realizar a sua PES.

Foi com grande satisfação que entrei naquela que era a minha primeira opção, a Escola Secundária de Paços de Ferreira (ESPF), situada em Paços de Ferreira. A ESPF foi criada pelo Decreto – Lei nº 260-A/75, de 26 de maio, em substituição da Secção Liceal de Paços de Ferreira do Liceu de Santo Tirso, que se encontrava em funcionamento desde 1972.

Com instalações valorizadas no âmbito da intervenção da Parque Escolar e adaptada às vicissitudes dos tempos, assim como às necessidades de formação que a sociedade lhe solicita, esta unidade de gestão integra a rede pública dos ensinos básico e secundário. A escola é constituída por seis blocos (A, B, C, D, E e F) e zonas de recreio. A ESPF também utiliza o Pavilhão Gimnodesportivo Municipal com 4 Campos (2 laterais e 2 centrais) e bancadas (1200 lugares) e a Piscina Municipal de Paços de Ferreira para as suas práticas desportivas.

Todos os espaços estão apetrechados com equipamento informático e ligação à Internet. As salas de aula possuem um computador com ligação à Internet e vídeo-projetor. Vinte e duas destas estão equipadas com quadros interativos. A Escola tem boas acessibilidades, inclusivamente para cidadãos com reduzida mobilidade. A Escola localiza-se na freguesia de Paços de Ferreira, sede do concelho.

Foram várias as razões que me levaram a escolher esta instituição, entre as quais, a sua localização pois, para além de ser perto da minha residência, as aulas de Educação Física são lecionadas no mesmo pavilhão onde treina a equipa na qual sou treinadora, sendo possível assim uma rentabilização de tempo e de despesas.

Ao nível dos recursos humanos, a ESPF conta com um grupo diversificado de profissionais comprometidos em atender todas as necessidades da comunidade escolar. A presença deste grupo de especialistas é a base para uma participação ativa e envolvida na criação do processo educativo. Os professores desempenham um papel essencial na formação dos alunos transmitindo conhecimentos, promovendo não só o saber-fazer, mas também as competências para a vida. Este corpo docente apresenta-se como um grupo responsável, focado na formação da sociedade criando assim fortes laços entre a comunidade educativa, atribuindo um ambiente saudável a todo o processo. O pessoal

não docente é considerado essencial e necessário para o bom funcionamento da instituição. Inclui técnicos superiores, técnicos administrativos, psicólogos e técnicos operacionais que cumprem todos os requisitos presentes no quotidiano de uma instituição de ensino.

3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional

Em acordo com Batista e Queirós (2013), o Núcleo da PES (NPES) é composto por EE, pelo OC e pelo SV, esta composição é essencial para que o EE consiga evoluir a todos os níveis, aperfeiçoar os seus conhecimentos e adquirir novas competências. O núcleo da PES da ESPF é constituído por mim, Juliana Alves, pela Jordana Menezes e pelo Miguel Gomes. Eu e o Miguel somos de Paços de Ferreira, porém estudamos em locais diferentes, o que nos permite ter perceções diferentes acerca de ambientes escolares. A Jordana, como é de Amarante, também estudou num local distinto de nós, o que aumenta ainda mais a diversificação de conhecimentos e vivências.

Ao nível desportivo praticamos desportos diferentes, o que também nos permite ter mais experiência em modalidades diferentes, pelo que para a troca de impressões e entreaajuda para realizar os Modelos de Estrutura de Conhecimento (MEC) e os planos de aula é algo bastante positivo.

Em relação à prática desportiva como treinador, eu e a Jordana treinamos voleibol e o Miguel já treinou futebol. Considero que este facto é uma mais-valia, porém convém que façamos sempre uma distinção clara entre os objetivos que se pretendem alcançar nas aulas e os que se pretendem alcançar nos treinos. Importa saber separar e adequar à realidade. Nós, núcleo de PES, formamos assim uma comunidade de prática. Esta forma-se num meio que mantém plena participação voluntária e mútua entre os membros, visando encontrar causas comuns, partilhar conhecimento e gerar aprendizagem (Wenger, 1998; Wenger, Mcdermott e Snyder, 2002, p. 4). Nos intervalos e tempos livres entre as aulas conversávamos, trocávamos experiências, ideias e perspetivas, bem como partilhávamos os nossos medos, angústias e dilemas com que nos íamos deparando no decorrer das aulas e solicitávamos apoio mútuo. Nesse sentido, a aprendizagem é baseada no contexto e as ações cotidianas estão na base do processo de conhecer. (Wenger, 1998; Gherardi, 2001).

Dessa forma, identidades individuais e coletivas são construídas por meio de relações sociais, processos, discussões, realizando atividades e projetos juntos, histórias

e ações (Gherardi, Nicolini e Odella, 1998).

Felizmente existiu a possibilidade de trabalhar durante a PES com colegas que fizeram parte do meu percurso na UMAIA, um dos colegas desde a licenciatura, e o outro colega desde o primeiro ano do mestrado. Apesar de as relações serem diferentes, conseguimos, juntos, desenvolver ainda mais o nosso companheirismo, amizade e criar momentos de partilha e reflexão. De acordo, com Amaral-da-Cunha, Batista e Graça (2014), as interações com colegas EEs e o OC, na observação das aulas representam momentos de reflexão e partilha. Estes mesmos autores consideram que, os colegas EEs são fundamentais na melhoria da atuação durante as aulas, e o OC é o elemento que mais colabora para o desenvolvimento profissional, acompanhado o EE em todas as tarefas inerente à PES (Amaral-da-Cunha et., 2014).

Posso afirmar, portanto, que por um lado, o ano da PES, propiciou o desenvolvimento pessoal, considerando o percurso individual, e por outro, valorizou significativamente, o desenvolvimento do espírito de grupo, a colaboração e o trabalho em equipa. Fomos bastante unidos e senti que estivemos todo o ano determinados no nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A meu ver, se a PES fosse realizada sem um núcleo de trabalho como este, o choque com a realidade seria ainda mais acentuado e certamente iria encontrar mais dificuldades.

3.4.1 Orientador Cooperante

O OC foi sem dúvida uma das pessoas que mais marcou a dissemelhança no nosso processo de ensino e aprendizagem, sendo que com ele aprendemos diversos fundamentos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, mas também a diferentes funções na escola. O OC era em parte responsável pelas instalações, sendo o diretor de instalações, devido a essa sua função nós aprendemos muito sobre a aquisição de materiais, preservação e manutenção dos mesmos. O OC era também coordenador do FITescola, sendo que, assim aprendemos um pouco mais sobre esta área, pois estivemos presentes e lecionamos algumas aulas aos alunos inscritos no Gabinete de Condição Física.

Quando conheci o OC percebi que era um professor fantástico, pois desde o primeiro momento, demonstrou muita seriedade, mas também boa disposição. Na primeira reunião, colocou todos os EE bastante à vontade, tentando perceber de imediato qual era o nosso passado desportivo e interesses. Questionou-nos, também, sobre os objetivos para a realização da PES.

A sua orientação deu-nos a oportunidade de aprender, refletir e crescer como professores, o que foi essencial para o meu desenvolvimento profissional. É importante mencionar a autonomia e confiança que ele nos deu para planear e construir o nosso ano letivo e vivenciar novas oportunidades. Transmitiu-nos conhecimentos para que pudéssemos atuar nas diversas áreas de intervenção eficazmente. Aprendemos a prever problemas, a planear e organizar melhor as nossas práticas. Com ele também aprendemos valores humanos, conhecimentos e competências. Estas interações durante a PES permitiram a aquisição de competências e conhecimentos para realizar as tarefas centrais relacionadas com a PES (Amaral-da-Cunha, Batista & Graça, 2018). Resta referir que se mostrou sempre uma pessoa disponível, ouvindo todas as nossas formas de pensar e atuar nas aulas, permitindo-nos, ao longo do tempo, maior autonomia nas tomadas de decisão de forma a construirmos o nosso percurso.

Neste sentido, é evidente que o OC e o EE constroem uma forte relação para alcançar objetivos pessoais comuns. A relação que constroem parece essencial, uma vez que ambos desempenham papéis significativos na planificação e ação, devido ao facto de partilharem e viverem diariamente no contexto escolar (Batista et al, 2014). Tudo o que foi referido anteriormente por Batista tornou-se realidade. A minha relação construída com o OC ajudou-nos a caminhar juntos na mesma direção, com o objetivo comum de proporcionar aos alunos o melhor ambiente de aprendizagem.

Segundo (Francisco, 2001), o OC tem o papel de contribuir para a formação e desenvolvimento do EE, ajudando-o a detetar erros na sua prática e a procurar soluções para estes. Relativamente a este aspeto, foi efetivamente nos momentos menos bons, nos quais existiam erros, que consegui evoluir mais, por vezes eu sozinha refletindo conseguia detetar os erros e arranjar possíveis soluções, outras vezes necessitava da ajuda do OC para detetar os erros ou arranjar soluções mais eficientes. Sem dúvida esta troca que existiu entre nós fortaleceu a nossa relação e proporcionou um maior número de situações positivas ao longo da PES.

3.4.2 Turma

Durante a PES consegui verificar as dissemelhanças dos alunos. Cada estudante é uma pessoa diferente e com personalidade distinta. Cada turma é uma realidade diferente, exigindo aos professores que procurem estratégias para responder às adversidades proporcionadas por cada aluno. O professor precisa de conseguir desenvolver a capacidade diferenciada de envolver eficazmente os alunos na prática da educação física.

A caracterização da turma baseou-se nas informações presentes no portal da escola, informações estas retidas através de um questionário que foi fornecido aos alunos.

10ºE

O 10º E foi a turma que me foi atribuída desde o início do ano letivo. A turma era composta por 24 alunos: 16 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Esta turma era heterogénea, verificando-se elevada motricidade em grande parte da turma e uma minoria com algumas dificuldades. No início do ano letivo foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário acerca da sua vida pessoal e das suas preferências. Neste questionário consegui verificar que a disciplina de Educação Física era a preferida de apenas 4 alunos, no entanto a prática de desporto extraescola foi enunciada por alguns alunos que referiram praticar ou já terem praticado desporto federado, principalmente basquetebol.

Numa fase inicial do ano letivo algumas alunas demonstravam-se muito desmotivadas para a prática, sendo o ponto de partida motivar estas para a aula. Por outro lado, os rapazes estavam frequentemente muito motivados e existia muito a vontade de ganhar, por vezes até em demasia. Esta situação inicialmente não contribuiu para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Esta dificuldade acabou por ser amenizada devido a saída de alguns elementos mais competitivos.

Quanto ao seu domínio cognitivo, o 10º E apresentava uma grande capacidade de refletir e de compreender os exercícios que lhes eram apresentados e quais os objetivos dos mesmos. A nível do domínio afetivo a maioria da turma era extremamente atenciosa, muitas das alunas estavam constantemente preocupadas em ajudar-me na organização da aula e preparação da mesma. Muitos dos alunos também se mostravam sempre dispostos a ajudar na demonstração dos exercícios, sendo que nunca foi necessário ser eu a eleger, contra a vontade deles, um aluno para demonstrar fosse o que fosse, existiam sempre voluntários. O facto de existirem sempre voluntários leva-me a falar sobre o último domínio, domínio psicomotor, a maioria dos alunos já praticavam desporto, ou os que não praticavam eram ex-praticantes, fazendo com que a maioria da turma fosse literata fisicamente e esse fator era determinante para que os mesmos se sentissem à vontade para participar na aula, demonstrando as suas habilidades e ajudando os alunos menos desenvolvidos a atingir os objetivos.

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

Conceber o ensino é uma tarefa do professor (Bento, 2003), de extrema complexidade, na qual existe a necessidade de sermos empenhados, perspicazes e profissionais competentes para desempenharmos a função de EE de forma eficiente. Deste modo, é importante que o EE estabeleça “(...) situações de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender, colocá-lo em atividade, propondo-lhe meios para atingir o conhecimento (...)” (Altet, 1997, p. 20).

Anderson (1989) refere que as conceções são “sistemas cognitivos de crenças e conhecimentos interligados que influenciam as perceções e o raciocínio” (p.85).

As quatro componentes de conceção de ensino descritas por Freire (1991, 1999), que estão em sintonia com conceptualizações de Hewson, Kerby e Cook (1995) e Loucks-Horleys et al. (2003), nomeadamente, alunos e aprendizagem; professor e ensino; disciplina científica de ensino; e contexto de ensino. Contudo, tendo em conta a especificidade do ensino, outras conceções de ensino têm sido descritas. Por exemplo, Cachapuz, Praia e Jorge (2002) consideram, com base em quadros epistemológicos e psicológicos distintos, quatro perspetivas para o ensino de ciências: transmissão, descoberta, mudança conceptual e pesquisa. Os professores que valorizam um ensino por transmissão percebem o conhecimento científico como certo e inquestionável. Na perspetiva de um ensino por descoberta, para o professor o conhecimento deriva da experiência. Desta forma para que se aprenda tem de se seguir o método científico. Na perspetiva de ensino por mudança conceptual, o conhecimento científico passa a ser visto pelos professores como um percurso dinâmico, pouco estruturado e descontínuo.

Após analisar todas estas perspetivas foi necessário realizar um estudo dos elementos base do ensino, os documentos relativos à escola, tais como, o projeto educativo, os documentos das aprendizagens essenciais e os documentos relacionados à minha turma em específico. Tendo tudo isto analisado foi altura de refletir sobre o tipo de professora que queria ser, parece uma resposta fácil, todos queremos ser bons professores, mas ser um bom professor engloba muitas capacidades, capacidades essas que ainda precisava de adquirir.

Inicialmente a minha intervenção incidiu em contrariar o panorama nacional da

EF, com o objetivo de motivar e incentivar os alunos para a prática de atividades físicas e desportivas significativas, relevantes e duradouras (Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015). Com isto, mostrei os benefícios e os objetivos que a EF contempla no decurso das minhas aulas. Desta forma, foi fundamental a reflexão acerca da disciplina, da docência, do currículo, e análise dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), sendo este o documento orientador central. É através deste documento que o EE deve estabelecer objetivos, conteúdos, metodologia e respetiva avaliação (Bento, 2003).

Durante a PES a minha conceção de ensino sofreu algumas alterações, foi necessária uma adaptação à instituição, aos alunos, ao OC, entre outros. Todas as minhas alterações tinham por base o melhor para os alunos, tudo pensado para que estes adquirissem o maior número de conhecimento possível e de qualidade, que evoluíssem em todos os domínios, crescessem como alunos e como cidadãos responsáveis e que ajudam o próximo, com valores e comprometidos com o seu desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento do seu meio envolvente.

No decorrer da PES, e com o objetivo de incutir estes valores e abranger o maior conhecimento possível fui introduzindo modelos de ensino que proporcionavam esta apreensão de valores, como por exemplo, Modelo de Aprendizagem Cooperativa, que incutia a interajuda constante para que existissem uma aprendizagem de todos os intervenientes ou por exemplo o Modelo de Educação Desportiva que ensina a respeitar os colegas, a saber ouvir as correções do treinador, a crescerem em conjunto como um equipa e ao mesmo tempo serem autónomos dentro da própria equipa.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Ao longo do meu percurso académico, tive a oportunidade vivenciar um vasto leque de modelos de ensino (Metzler, 2011; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015). Desta forma, defini quais os modelos de ensino a serem mobilizados para a prática no decurso das várias unidades didáticas. Estes são definidos como “um plano compreensivo e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão em obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de identificar a implementação exata do modelo” (Metzler, 2000, p. 45).

Inicialmente o modelo que implementei foi o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo defende a ideia de o professor ser um líder instrucional, onde os alunos têm pouca ou nenhuma autonomia nas tarefas. Aqui, o processo de ensino e aprendizagem é centrado unicamente no docente, tendo o aluno um papel passivo durante toda a atividade. Esta implementação deve-se ao facto de estar num momento de adaptação a todo o meio envolvente e não ter experiência nesta situação. O MID revela-se como algo vantajoso numa fase inicial de abordagem de determinado conteúdo pelo facto das tarefas serem estruturadas em pequenos passos, o que permite um domínio elementar dos elementos, podendo, posteriormente, possibilitar melhores níveis de desempenho (Aleixo e Mesquita, 2016).

Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de traçar limites pelos quais delimita as suas aulas em todos os aspetos que a comportam, desde as regras comportamentais, dinâmicas de grupo ou até mesmo o estabelecimento das situações de aprendizagem, com expressão nas habilidades motoras consequentes. Tal como enuncia Rink (2014, p. 160), “em educação física, a instrução direta geralmente implica que o professor está no controlo total do que os alunos estão a aprender e como eles estão a aprender”. A minha intervenção pedagógica reviu-se no enunciado pelos autores citados anteriormente, sendo que este controlo da aula foi uma das dimensões fulcrais na minha intervenção, sentindo esta necessidade aquando das habilidades motoras eram o principal foco de atenção.

Segundo a teoria construtivista o conhecimento não faz parte de um mundo independente, mas sim o que fazemos no mundo real, a forma como pensamos e lidamos com objetos físicos (Glaserfeld, 1995). Por isso, o conhecimento é um processo cognitivo auto-organizado e isolado do cérebro humano e que acaba por ser uma construção mental através de todas as nossas experiências. Esta teoria defende também que o conhecimento é moldável e que para a existência do mesmo é necessário a interação social. Com isto, deparamos com uma mudança de paradigma e uma evolução nas abordagens. Estas já não são centradas nos professores, mas sim nos alunos.

Desta forma, surgem os novos modelos de ensino, um deles o MED que foi desenvolvido com a ideia de oferecer experiências desportivas para todos os alunos no ambiente escolar, traços deste modelo foram implementados na turma na modalidade de dança. São diversas as suas finalidades: criar alunos desportivamente competentes (técnica, tática), literatos (conhecedores dos valores e das regras) e entusiastas (alunos que participam nas atividades que sabem valorizar as mesmas, preservando e protegendo

a cultura desportiva).

Gradualmente, fui aplicando outro modelo de ensino, nomeadamente, o Modelo da Aprendizagem Cooperativa. Este modelo foi implementado na turma no 2.º período na modalidade de ginástica. A implementação da aprendizagem cooperativa traz diversas vantagens para o sucesso escolar do aluno para além de potenciar a evolução de competências sociais, promove o trabalho em cooperação, não querendo colocar de parte o trabalho individualizado e a competição. É viável que estas estruturas sejam implementadas na sala de aula e é da responsabilidade do professor determinar qual o momento mais sensato para elas serem aplicadas (Monereo & Gisbert, 2002).

A aprendizagem cooperativa faz com que os alunos deixem de ter uma atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionados momentos nos quais os mesmo trabalhem com o objetivo de aplicar técnicas em situações educativas (Freitas & Freitas, 2002), nas quais terão de colocar em prática diversas competências, para além daquelas que têm que ver com os saberes programáticos e como as competências sociais (Ludovino, 2012).

4.1.2 Planeamento

A primeira etapa do processo de preparação e gestão do ensino e aprendizagem foi o planeamento, neste planeamento são elucidados os elementos do processo nos diferentes níveis da sua realização (Rosa, 2015). Planeamento é o ato de delinear e pensar em todas as situações que nos levam a tomar decisões, tendo como objetivo melhorar o uso e gestão dos recursos. Desta forma, Bento (2003) afirma que a planificação é o eixo de ligação entre o que pretendemos teoricamente e aquilo que se traduz na prática. O mesmo autor refere que a planificação está diretamente relacionada com a realização do ensino, podendo ser realizada na seguinte sequência: elaboração do plano, realização do plano, controlo do plano e por fim confirmação/alteração do plano.

Em concordância com estes autores, Moura, Alvarenga, Oliveira, Gimenes e Assis, (2016, p. 4), o planeamento é “uma previsão de atividades que pretendemos realizar com êxito”. O planeamento não consiste apenas na sistematização do conteúdo, mas determina a melhor metodologia no processo de ensino e aprendizagem.

O planeamento foi realizado partindo do geral (macro, plano anual (PA)), para o específico (micro, plano de aula (PLA)), passando pela sua fase intermédia (meso, unidade didática (UD)) (Bento, 2003). Relativamente ao planeamento, e considerando-me bastante organizada, foi algo simples de realizar, pois defini logo à partida lecionar

uma UD do início ao fim, independentemente do espaço. No início do 2.º período decidi tentar mudar a minha posição e lecionar metade da aula para uma UD e a outra metade para outra. Esta mudança mostrou-se benéfica ao nível da motivação dos alunos, pois metade da aula era atletismo, algo que a minha turma em específico gostava menos, e a outra metade era andebol o que agradava a maioria dos alunos. Esta mudança ocorreu em duas aulas. Após conversar com o OC, este mencionou que normalmente eu tinha um planeamento que era bastante bom para duas aulas em separado, porém as duas no mesmo dia não era algo que lhe agradasse pois, na sua opinião, dessa forma eu não explorava muito os exercícios que tinha planeado. Posto isto, voltei à minha ideia inicial de lecionar uma UD do início ao fim, independentemente do espaço em questão. Considero que nem sempre é uma boa estratégia, pois dependendo do local, é necessária uma capacidade de adaptação elevada, porque nem tudo o que temos planeado resulta para aquele espaço de aula. Para combater esta dificuldade, necessitei de realizar uma maior pesquisa, recorrer aos manuais e documentos orientadores das modalidades, normalmente disponíveis nos sites das federações e a vídeos na Internet.

Plano Anual

No que se refere ao PA, este documento foi um dos primeiros a ser organizado, no início do ano letivo, e nele foi explicitado todo o projeto relacionado com as UD, isto é, todas as modalidades desportivas que seriam abordadas em cada período letivo, quais os objetivos a serem atingidos, como seria feita a organização das atividades e quais os recursos que tinha a minha disposição. Para esse efeito, foi necessário consultar o PNEF do Ensino Secundário, as Aprendizagens Essenciais do 10.º ano, o calendário escolar e o Plano Anual de Atividades (PAA) da EC. Para além destes aspetos, foi importante tomar atenção aos espaços do *Roulement*.

No PA não só foram apresentados os objetivos e os conteúdos que iriam ser ensinados em cada modalidade, mas também qual seria o número de aulas e quais espaços disponíveis para as mesmas, tendo em atenção o facto de que alguns espaços não são propícios à prática de algumas modalidades. Depois de todas estas informações adquiridas antecipadamente, foi possível concretizar um planeamento de forma estruturada e concorrente. Por vezes, surgiram situações que necessitaram de adaptação, incontroláveis, como por exemplo, atividades de outras disciplinas que faziam com que diversos alunos faltassem às aulas sem aviso prévio ou motivos de doença, o que

aconteceu diversas vezes devido ao COVID-19.

No planeamento anual de EF do 10.º E do curso Científico-Humanístico, as modalidades planeadas foram: as atividades desportivas coletivas – andebol, basquetebol, futebol, voleibol; as atividades individuais – atletismo, ginástica e natação; atividades rítmicas expressivas e, por fim, treino funcional como preparação para o FITescola e para o desenvolvimento da Condição Física do aluno. Confesso que, por vezes, foi muito difícil gerir algumas modalidades no planeamento, devido a vários fatores, tais como: o próprio sistema de rotação dos espaços, feriados, meteorologia, ou até mesmo o ritmo de aprendizagem da turma.

Organizei as UD com base no que foi anteriormente referido, materializada numa prática de múltiplos estímulos, sendo que esta organização reflete, ao nível dos alunos, um maior índice de motivação, porque não existe estagnação relativamente às modalidades durante um longo período (Vasconcelos, 2020).

É importante mencionar toda a flexibilidade que o grupo de EF nos oferecia quando, por motivos maiores, era necessário trocar de espaço de aula para a realização de alguma modalidade ou alguma atividade em específico incluída no planeamento. Desta forma, foi-me permitido continuar conforme o planeado, ou até desenvolver uma aula diferente e inovadora, aproveitando o que o espaço nos oferecia.

Unidade Didática

A UD é uma planificação organizada e coerente com início, meio e fim de atividades a serem realizadas, que auxilia o professor na produção de PLA e facilita o processo de ensino e aprendizagem (Bossle, 2002). Estas formam as unidades básicas e essenciais do processo de ensino e mostram aos professores e alunos fases claras e distintas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003). Segundo Bento (2003) e Bossle (2002), é esse segundo nível da área do planeamento que permite a construção direcional da ação docente, que no processo educativo organiza e orienta a prática em consonância com os objetivos propostos.

A planificação das UD foi executada conforme os resultados obtidos através da avaliação diagnóstica, pois só assim conseguiria direcionar o ensino para a aprendizagem dos alunos. Para a sua elaboração, centrei-me nas categorias transdisciplinares, nomeadamente, cultura desportiva, as habilidades motoras, os conceitos psicossociais e a fisiologia do treino e da condição física.

A organização da UD baseou-se inicialmente no número de aulas propostas para o

ensino de cada modalidade e pelos devidos reajustes realizados no início do ano letivo relativamente a cada turma. Para além do que foi anteriormente referido, houve pesquisas inerentes a cada uma das unidades (conteúdos técnico-táticos e progressões pedagógicas) com o objetivo de aperfeiçoar o conhecimento pessoal e a qualidade de informação para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Foram produzidas e orientadas de acordo com os modelos de ensino, competências transversais e com diferentes estratégias de realização.

Deste modo, as UD são um documento aberto e em constante atualização, devido à metodologia implementada pelo departamento de EF da ESPF. Fornecem uma grande variabilidade de estímulos e representam a base de orientação do professor no seu ano letivo, que deverá no seu todo ser o mais organizado, concreto e objetivo possível, com conteúdos programáticos bem estipulados de forma que possam ser ajustados em qualquer circunstância. Esta visão assenta numa melhor aprendizagem e melhoria da literacia motora para os alunos (Vasconcelos, 2020).

Plano de Aula

Os PLA devem estar articulados entre si, sendo que os mesmos devem encontrar-se ajustados às necessidades da turma, competências motoras e intelectuais dos alunos e aos recursos materiais (Costa, 2006). Para a realização do plano de aula é necessário ter em mente qual é o espaço de aula, que modalidades se podem abordar nesse espaço, qual o material existente na escola e que se encontra disponível durante a minha atuação, verificando também o estado do mesmo, e o nível dos meus alunos. O PLA pode ser modificado, no entanto, manter o rigor é fundamental para reduzir os erros quer na realização quer na aplicação do mesmo.

Os PLA foram realizados, tendo em conta de que se tratam de um instrumento importante para o professor. São entendidos como guiões de propósitos ou de atuação modificável, devendo fundamentar-se num exigente exercício de estudo e de reflexão antecipada. O PLA é fundamental para o professor poder definir quais os objetivos gerais e específicos para a aula, que exercícios propor e o material necessário. É passível de ser sempre ajustado na aula, ou seja, se o professor reconhecer ser mais benéfico despende mais tempo para a prática de algum conteúdo para além do que tinha estipulado, para obtenção do sucesso da parte dos alunos ou, se por exemplo, algum exercício para certos alunos já se tornar demasiado fácil, é perfeitamente possível ajustar as variantes para se tornar mais complexo. Para uma melhor compreensão, e considerando ser necessário,

utilizei estratégias de progressões para conseguir chegar ao gesto técnico no seu todo, ajudando assim os alunos a conseguirem atingir o objetivo. Com a utilização das progressões delineadas nas planificações das minhas aulas, verifico que os alunos obtiveram sucesso, ou seja, apresentaram bons resultados.

O PLA era constituído pelas seguintes componentes e categorias didáticas: um cabeçalho com a identificação, o logotipo da escola, o logotipo da universidade, o número do PLA e em rodapé o nome do EE. De seguida, um enunciado que continha, em grelha, o nome da modalidade e o número da aula na UD, a turma, o número de alunos, a duração, a hora, a data, o número de aula e o local da prática. Em suma, aparecia de forma descritiva o que iria ser desenvolvido na aula, a função didática e os seus conteúdos, o objetivo da aula e o material. Inicialmente, devido à falta de experiência em realizar PLA e à dificuldade de perceber qual o melhor modelo a seguir, surgiram imensas dúvidas. Em diálogo com o OC consegui chegar a um modelo de PLA que me encaminhasse, mas que fosse ao encontro daquilo que o OC achava mais correto. Para realizar o PLA recorria-me a uma grelha onde tinha discriminado os conteúdos que eram para ensinar em cada aula e, posteriormente, completava as três partes do mesmo, que consequentemente correspondiam às três partes da aula.

A aula dividia-se em três partes (inicial, fundamental e final) e cada uma dessas partes era organizada em quatro colunas onde se discriminava o tempo disponibilizado para cada situação de aprendizagem, objetivos gerais e específicos, a descrição e organização de cada exercício, e, por último, os critérios de êxito/palavras-chave. Houve sempre momentos de reflexão no final de cada aula para se nomear os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Tive sempre consciência do que correu menos bem e compreendi o que deveria alterar para melhorar. Estes momentos de reflexão foram importantes, para perceber qual o próximo passo a dar, estimulando assim uma progressão consciente no ensino e aprendizagem do aluno.

Na parte inicial da aula, usualmente, estava presente um exercício para predispor o corpo para atividade física. Este tinha relação com os conteúdos que seriam abordados no seguimento da aula. Na parte fundamental da aula era proposta uma progressão para atingir a aprendizagem de um determinado conteúdo. Habitualmente esta progressão terminava em atividades de grupo ou em jogos reduzidos. Na parte final da aula, realizava-se um pequeno diálogo com os alunos. Durante esta conversa executava-se uma reflexão sobre a aula e uma transmissão de informações para a aula seguinte.

Através do plano de aula, consegui delinear diversos aspetos atendendo às

particularidades como, por exemplo, o controlo e organização da aula, os grupos a serem formados, a gestão do espaço e material e até mesmo prevenir situações inesperadas durante a própria prática.

4.1.3 Realização

A realização é claramente a tarefa da intervenção educativa do EE mais importante da PES. É um processo em constante desenvolvimento, no momento em que nos deparamos com a realidade da prática de ensino e colocamos todo o nosso conhecimento e o que planeamos em vigor. É neste processo que o EE sente o verdadeiro papel do “ser professor”, não só pela transmissão de conhecimentos, mas também pelo facto de os conhecer e de acompanhar os alunos ao longo deste percurso, com o objetivo de os ajudar e de os integrar na disciplina de EF (Silva, 2020). Durante todo o meu percurso existiu a preocupação de pensar no bem-estar dos alunos, em como os cativar e em como os colocar em situações de aprendizagem propícias ao seu desenvolvimento.

A realização é como uma linha que leva o planeamento até à prática em contexto real. Segundo Siedentop (2008) a realização engloba quatro dimensões da intervenção pedagógica, sendo elas a instrução, a gestão e organização da aula, a disciplina e o clima de aula.

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Para a constituição da PES, é importante ressaltar o foco nas quatro dimensões de intervenção pedagógica, que devem ser orientadas de forma consciente e organizada, para que seja possível a realização de uma prática coerente e eficaz. De um modo geral durante a minha intervenção prática senti algumas dificuldades com a minha turma, devido à existência de diversos “grupos” dentro da mesma. O processo de ensino conduziu-se por conteúdos que considero fundamentais. Considero-me uma professora democrática, uma professora que dá liberdade ao aluno para se expressar, dar a sua opinião e defender o seu ponto de vista. Desde a primeira aula que a minha postura foi sofrendo algumas alterações, pois comecei de forma mais séria, por sentir que existiam alguns elementos desestabilizadores da turma. Na fase final, a minha postura era mais próxima dos alunos, dando-lhes a possibilidade de falarem comigo de qualquer assunto, mesmo extraescola, e foi bastante gratificante para mim ver isso acontecer e poder ajudar os alunos em questão.

Instrução

No que diz respeito à instrução, esta é uma componente que está presente na relação entre professor-aluno. Este é o ato do professor que motiva os alunos e comunica informações sobre as atividades propostas (Sequeira, 2004). Há dois elementos principais na instrução: comunicação e o domínio dos conteúdos.

A comunicação é algo essencial para um ensino eficaz. Inicialmente a instrução foi uma das minhas maiores dificuldades sentidas e, que no decurso do ano letivo, foi sofrendo uma evolução substancial, em particular do 1º para o 2º período. Apesar disso, continuou a ser uma das minhas maiores preocupações até ao término da PES. Tal como afirmam Rosado e Mesquita (2011), é fundamental o professor ser um bom comunicador de forma que a sua profissão seja bem-sucedida.

O ponto fundamental do processo de aprendizagem é a transmissão do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado (Tonello & Pellegrini, 1998). A instrução é um modo de comunicação na qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades propostas, objetivos de aprendizagem e fundamentação ao porquê de serem realizadas dessa forma (Quina, 2009). Uma instrução coerente parte do conhecimento e do domínio dos conteúdos programáticos a abordar, além de que deverá ser uma verbalização clara e objetiva.

Ao longo do ano letivo fui desenvolvendo a minha autoconfiança e o meu desempenho, não só em termos de comunicação, como no domínio dos conteúdos. Procurei sempre realizar a introdução da aula de forma a apresentar os conteúdos e os exercícios, optando por criar demonstrações e exemplificações, de maneira a promover uma melhor e mais rápida compreensão por parte dos alunos.

Num dado momento senti que a comunicação era um dos meus pontos fortes neste papel de futura professora. No entanto, no caso do domínio dos conteúdos optei sempre por procurar mais conhecimento através de livros ou junto do OC e do NPES. Esta procura pelo conhecimento fez com que me sentisse mais preparada para as minhas aulas, o que contribuiu para um melhor desempenho e a vontade durante as mesmas.

Para além disso, tive particular cuidado em desenvolver a minha competência na monitorização da atividade, pois era algo que não acontecia com naturalidade e foi algo apontado pelo supervisor como algo a melhorar. Rosado e Mesquita (2011) referem que a capacidade de comunicar constitui um dos fatores determinantes na eficácia

pedagógica no contexto das atividades físicas desportivas.

A instrução exige que exista eficácia ao nível da comunicação dos conteúdos, sendo evidenciado na explicação, demonstração, questionamento e feedback (Rosado & Mesquita, 2011). Os mesmos autores consideram que o feedback pedagógico é um elemento essencial que auxilia o professor no processo de interação pedagógica. Este é enunciado por Januário (1996), como uma reação, verbal ou não, por parte do professor a uma ação do aluno com a intenção de corrigir o aluno ou de questionar o mesmo acerca do que acabou de acontecer. Inicialmente a minha interação com os alunos para emitir feedbacks era escassa, sendo também algo apontado pelo supervisor deste modo, procurei melhorar nesse aspeto, ser mais ativa e acompanhar de perto os alunos. Após esta evolução senti que os alunos conseguiam aprender mais rapidamente as habilidades e sentiam-se mais à vontade para as demonstrar, quer fosse a um grupo restrito, quer fosse a toda a turma.

Um auxílio à minha instrução foi sem dúvida a demonstração, de acordo com Mesquita e Rosado (2011, p. 80), “a utilização de demonstração, a definição de regras e de variantes na realização das atividades, é realçada como necessária para garantir a qualidade de instrução”. A demonstração concebe um passo fulcral a seguir, visto que através da demonstração, os alunos obtêm uma visualização prática do que é pretendido para os exercícios. Sendo uma boa executante da grande maioria das modalidades, a demonstração servia como ferramenta de motivação, juntamente com a seleção de alguns alunos para exemplificar os exercícios. Uma das estratégias utilizadas, consistiu na criação de grupos homogéneos, mas com a presença de um bom executante em cada grupo. Assim, os bons executantes procuravam auxiliar os menos aptos, estimulando em simultâneo a entreajuda.

Gestão e Organização da aula

Inicialmente, apliquei o MID porque estava receosa e sentia-me desconfortável em experimentar algo novo numa experiência recente. A utilização deste modelo permitia-me ter controlo da turma no decorrer da aula, pois com a realidade com que me deparei ao nível comportamental era essencial para que a aula decorresse sem comportamentos desviantes.

A gestão é outro sistema da ecologia da aula, fundamental na organização do processo de ensino e aprendizagem. A dimensão organizacional inclui todas as medidas

que têm como objetivo melhorar a qualidade de gestão do tempo, dos espaços, dos materiais e da formação e movimentação dos grupos de trabalho durante as aulas (Sequeira, 2004). No decorrer da minha prática, optei por formas rápidas e eficazes de formação dos grupos de trabalho, sendo elas muitas vezes baseadas nas cores das camisolas dos alunos, nas suas disposições pelos espaços e, mesmo que minoritariamente, pelas preferências dos alunos.

A gestão da aula está muito ligada à forma como o professor consegue estruturar e manter um ambiente favorável à aprendizagem, sendo que, para além disso é necessária uma boa capacidade de comunicação, organização, regras e rotinas (Claro & Filgueiras, 2009). Ser precisa, rápida e eficiente na colocação e distribuição do material foi muito importante de forma a aproveitar o máximo de tempo de aula possível. Na maior parte das vezes preparava todo o material antecipadamente, ou então, recorria à ajuda dos próprios alunos que estavam sempre disposto a colaborar. Também tentei assegurar um bom posicionamento em todos os exercícios para que pudesse controlar visualmente os alunos. A maximização do tempo de atividade também foi importante nas minhas intervenções. Por vezes, simplesmente encorajar e elogiar os estudantes pelos seus esforços foi eficaz. Senti que nem todas as atividades eram igualmente motivadoras, por isso precisei de encorajar e incentivar os alunos frequentemente para que não abrandassem e parassem demasiado cedo a realização das atividades. Além disso, era essencial estabelecer e aplicar regras de comportamento claras (assiduidade, pontualidade e compromisso) e controlar o comportamento inadequado dos alunos, fazendo contacto visual com eles, abordando-os fisicamente ou fazendo perguntas sobre a própria atividade, de modo a não interromper ou perturbar a turma. Era também importante reduzir o tempo gasto na transmissão de informação e organização, a fim de maximizar o tempo que cada aluno passava a participar na atividade física.

De acordo com Rosado e Ferreira (2011), o professor deve potenciar o tempo de densidade motora, rentabilizando o tempo útil de aula disponível, com o intuito que haja uma otimização do tempo de prática, de tarefa e por fim de aprendizagem. Da mesma forma, Mesquita (2000) afirma que a configuração de gestão de aula que o professor utiliza, influencia diretamente o tempo que os alunos têm disponível para a prática.

Com isto, ao longo da PES senti a necessidade de chegar cerca de dez ou quinze minutos antes do início da aula para me certificar do espaço que iria usar. Outro dos aspetos que considerei na gestão e organização da aula foi a preparação do material que iria utilizar, sendo que, muitas vezes, tinha a oportunidade de montar os exercícios da

aula antecipadamente, permitindo-me ter mais tempo útil de aula.

Ao longo das aulas, uma das estratégias utilizadas foi recorrer à ajuda dos alunos que não realizavam a vertente prática da aula para as tarefas de montagem, arrumação e desinfeção do material, no sentido de tornar o processo mais rápido e eficaz e para que estes se sentissem inseridos e envolvidos na aula, também desempenhavam as funções de árbitros.

Disciplina

Nesta dimensão de intervenção pedagógica surgiram alguns momentos menos bons na turma. Por vezes, estes comportamentos surgiam por causa da grande envolvimento dos alunos nas aulas e desentendimentos causados fora da aula. A estratégia adotada para resolver estes desentendimentos era o diálogo. Tentava perceber o que estava a acontecer e de que forma conseguiria resolver. No caso de ter ao meu alcance uma solução, esta era aplicada e o problema ficava resolvido. Caso o referido anteriormente não fosse concebível, organizava os grupos e os exercícios de forma que os alunos em conflito ficassem separados.

Segundo Oliveira (2001), a dimensão disciplina é entendida como a capacidade de o professor lidar com as ocorrências da sua aula, nomeadamente ao nível do controlo de turma. Tal como refere Aranha (2004), esta dimensão engloba os comportamentos e técnicas de ensino que estão presentes no reportório do professor para alterar e promover comportamentos adequados. Deste modo, sempre que um aluno exiba algum comportamento menos correto, o professor deve intervir imediatamente, com especial atenção aos restantes alunos para que a aula siga de forma normal e para que o bom funcionamento da mesma seja assegurado.

Siedentop e Tannehill (2000) afirmam que para conseguir a disciplina numa turma é necessário que exista o estabelecimento de regras e de rotinas, este estabelecimento vai reduzir o tempo necessário para conseguir a atenção dos alunos para transmitir conteúdos ou para trocar de exercícios. O referido anteriormente, quando conseguido, leva a um bom ritmo de aula e evita comportamentos menos positivos por parte dos alunos.

Clima da aula

Um bom clima escolar é importante para a harmonia social, para o contentamento dos alunos, para que estes se mantenham motivados e interessados na aula, o que acaba

por se refletir num melhor desempenho académico (Melo, 2017). É importante adaptar o clima e a gestão da aula de acordo com as características dos nossos alunos para que assim consigamos garantir o seu progresso, interesse e comprometimento (Martins, 2014). Deve haver um equilíbrio, considerando o conteúdo e a forma como é abordado. Não deve ser muito complexo, porque pode causar sentimentos de desesperança e, conseqüentemente, levar ao desinteresse; nem demasiado simples, porque também pode despertar sentimentos de desinteresse por parte dos alunos. Para criar um bom clima na sala de aula, deve haver uma boa dinâmica de relacionamentos, contribuindo assim para um bom processo de aprendizagem (Martins, 2014). Também é essencial que o professor proporcione a participação dos alunos nas atividades ampliadas para que o clima se torne cada vez mais saudável.

Por isso, desde o início do ano letivo decidi construir um bom relacionamento com os alunos, a fim de ter mais controlo sobre a turma e fazê-los vir para as minhas aulas motivados, dedicados e cooperativos nas atividades propostas. Em relação à diversidade do método de ensino, também optei por utilizar modelos diferentes nas minhas aulas. De modo geral, tive a oportunidade e satisfação de estar com alunos muito respeitosos, dedicados e motivados nas atividades propostas, o que se refletiu no bom ambiente da aula.

Reflexão da aula

De acordo com Schön (2000), é fundamental refletir sobre a prática, uma vez que o EE revê alguns conceitos da prática docente. Além disso, deve adotar uma postura investigativa e crítica sobre a sua própria prática. O mesmo autor afirma que a reflexão surge a partir de momentos inesperados, resultantes da ação, e por vezes o conhecimento na ação não é suficiente. Larrivee (2008) acrescenta que a prática reflexiva certifica a capacidade de o professor enfrentar abertamente as dificuldades, os próprios erros, obtendo um papel interventivo no seu processo de formação contínua.

Com efeito, a reflexão é um dos momentos mais importantes a realizar ao longo - “a reflexão na ação” - e após cada aula - “a reflexão sobre a ação” (Schön, 2000)- através de uma análise sobre os aspetos positivos e os menos positivos que ocorreram durante a prática pedagógica (PP), com o intuito de desenvolver e aprimorar todos os aspetos relevantes para desenvolvimento profissional do EE. Destaco que momentos de reflexão individuais e os momentos de reflexão coletiva no final de cada aula, juntamente com o OC e o NPES, auxiliaram o ajustamento da minha intervenção nas aulas seguintes,

modificando alguns comportamentos, nomeadamente, a gestão da aula, a seleção de exercícios e progressões, as rotinas impostas e, por fim, os momentos de instrução, sendo que foi um dos aspetos que trabalhei e melhorei de forma significativa ao longo da PES. Muitas vezes, todos contribuíamos com diferentes sugestões e isso tornou-se um aspeto muito importante no nosso desempenho como EE. Pelo exposto, considero que a reflexão teve um papel preponderante no meu desenvolvimento profissional e pessoal no âmbito do ensino e aprendizagem.

4.1.4 Avaliação

A avaliação é um ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, ela permite delinear um caminho a ser percorrido visando as necessidades dos alunos. Durante a avaliação o professor deve intervir devido ao facto de ser nesse processo que se articula o ensino e aprendizagem (Bermundes, Ost e Afonso, 2015)

A avaliação sugere um sistema de recolha e interpretação de dados, e através deste sistema o professor e os alunos conseguem adaptar-se. Esta adaptação visa solucionar problemas, proporcionar novas formas de aprendizagem e novos estímulos. (Carvalho, 2017).

Segundo Quinta (2009), o processo de ensino e aprendizagem é um processo contínuo que inclui três fases (planificação, realização, avaliação). A avaliação é de extrema importância, porque é com base nos seus resultados que o professor introduz alterações nas fases de planificação e de realização e, por isso, tem todo o sentido que a avaliação seja feita de forma sistemática e contínua de modo a ponderar os ajustamentos necessários no processo de ensino em tempo apropriado.

Durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), foi-nos transmitida informação acerca das diferentes avaliações e qual a importância das mesmas. Após refletir sobre o que me foi transmitido e em diálogo com o OC, decidi adotar um método de avaliação no qual eu me sentisse confortável e que atendesse a todas as necessidades. Ao longo do ano letivo realizei Avaliações Diagnósticas, para verificar o nível dos alunos e as suas competências iniciais; Avaliações Formativas, no sentido de perceber se existiu evolução ou se é necessário que exista alguma alteração para que os objetivos sejam cumpridos; Avaliação sumativa/final, com o objetivo de atribuir o nível ao aluno no final da UD.

Na nota final dos alunos, 80% (oitenta por cento) destinam-se ao saber e saber-fazer, relacionado diretamente com o que o aluno sabia fazer, com o domínio da ação,

cultura desportiva e conhecimento adquirido ao longo das aulas, sendo ele não só referente às modalidades como também referente ao suporte básico de vida e nutrição; os restantes 20% (vinte por cento) são relacionados com o saber estar, o que engloba as atitudes, a assiduidade e a pontualidade. Foi determinado, pelo grupo de EF, que os alunos que não realizassem a aula, deveriam apresentar a devida justificação por parte do encarregado de educação no caso de ser uma situação pontual e uma justificação por parte do médico no caso de ser algo mais duradouro e deveriam realizar um relatório sobre a mesma, sendo entregue ao professor no final de cada aula. No caso de haver possibilidade, o aluno que não fazia aula, auxiliava o professor na organização da mesma, ou realizava o papel de árbitro ou treinador, participando, assim, mais ativamente na aula.

A avaliação diagnóstica é orientada para uma verificação de informações sobre os níveis de desempenho da turma e para uma formação, posteriormente, de grupos homogéneos adequando os conteúdos mediante as suas qualidades ou fragilidades. Este processo decorreu nas primeiras aulas do período em cada UD, onde existiram algumas dificuldades, nomeadamente, desconhecimento dos critérios, organização e gestão de tempo. Findadas as avaliações diagnósticas, por intermédio das competências e conhecimentos dos alunos, o docente deve ajustar o trabalho desenvolvido quer no planeamento quer nas UD para atingir os objetivos propostos. A avaliação não deve ser encarada como permanente, mas sim como um ponto inicial das capacidades dos alunos. Segundo Aranha (2004) é através da avaliação diagnóstica que o professor delimita os objetivos a serem atingidos e como os atingir. Perante este pressuposto, o professor consegue perspetivar o nível que os alunos poderão ou não atingir.

A avaliação formativa, visa fornecer informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o progresso da aprendizagem (Simões, et al., 2014). No decorrer da minha PES, tentei aplicar a avaliação formativa no maior número de aulas possível, tendo como objetivo principal encontrar e compreender as dificuldades de aprendizagem e as suas causas. Este processo permite um maior rendimento académico e a aprendizagem dos alunos torna-se significativa (Bratfische, 2003).

Por último, a avaliação sumativa que se centra nas competências que os alunos adquiriram durante o processo ensino e aprendizagem e na constatação de resultados referentes aos procedimentos educativos utilizados nas diferentes UD. A avaliação sumativa surge no final de cada UD e retrata o processo onde o professor regista os resultados de uma forma estruturada e sistemática de forma a determinar a evolução e o

nível de desempenho motor dos alunos. Este momento carece de uma reflexão cuidada, isto porque o professor não pode avaliar apenas as competências dos alunos. A avaliação deve incluir também uma avaliação da evolução dos alunos ao longo da UD a ser avaliada.

Segundo Aranha, (2004) para o registo da Avaliação Sumativa, deve ser aplicada a mesma tabela de avaliação que foi aplicada na Avaliação Diagnóstica. Esta aplicação promete que exista uma comparação direta dos resultados. Inicialmente tinha essa percepção, porém em diálogo com o OC, ficou claro que a avaliação diagnóstica está relacionada com o possível nível que os alunos obtiveram no ano anterior e a avaliação final tem a ver com o que os alunos aprenderam durante a UD, logo a ficha de observação sofre algumas alterações.

Considero que os conteúdos avaliados na Avaliação Diagnóstica devem ser reavaliados durante a Avaliação Sumativa. No entanto, parece-me inviável que sejam avaliados apenas os mesmos conteúdos da avaliação diagnóstica, uma vez que, durante as aulas da UD são introduzidos novos conteúdos, conteúdos esses que também tem de ser avaliados. Tendo em conta o referido, as minhas tabelas de avaliação sumativa baseava-se nos conteúdos abordados durante a UD, não desvalorizando os que foram avaliados na avaliação diagnóstica.

No que diz respeito ao efeito que o processo de avaliação teve na minha formação enquanto EE, constato que a minha capacidade de concentração e foco na tarefa foi claramente desenvolvida. No decorrer das avaliações das respetivas UD consegui reter e registar todas as ações que os alunos realizavam, quer a nível prático e teórico, como também ao nível atitudinal. À medida que as avaliações iam decorrendo, o processo tornou-se mais simples e coeso. Considero que as observações das aulas do núcleo da PES e o aumento da experiência, contribuíram para uma melhor atuação nos momentos de avaliação sendo a avaliação uma tarefa fundamental para a docência (Bento, 2003).

5. Participação na escola e Relação com a Comunidade

Para além da intervenção educativa, existem outros campos essenciais na integração do EE que não podem ser esquecidos. Para além do ensino aos alunos, o professor tem muitas vezes outros papéis na escola, assumindo responsabilidade pelo planeamento e gestão, ser representante de uma profissão, da escola, e da comunidade escolar (Silva, 2014).

No meu ponto de vista, a escola é a principal responsável por educar e preparar os alunos para as exigências que a sociedade acarreta. Contudo, o professor não funciona apenas como mero transmissor de conhecimento. Este, desenvolve competências e valores que servirão de base e suporte para situações futuras e desta forma estes sejam capazes de desenvolver a autonomia e tomar as decisões mais acertadas.

Um dos meus objetivos principais consistia em estar presente na escola o maior tempo possível e em tudo o que envolvia a mesma. Pretendia para além de lecionar as aulas estar presente em momentos de troca de experiências com outros professores ou auxiliares da escola, pois considero que a comunidade escolar tem um papel de extrema importância, influenciando e promovendo o sucesso e o insucesso de uma determinada organização. Assim sendo, a realização da PES na escola, foi sem qualquer sombra de dúvida, a oportunidade de participar e intervir de forma ativa na comunidade escolar, fazendo-me sentir útil.

É importante destacar a importância que a comunidade educativa teve no meu processo, sendo este um complemento importante pela vasta partilha de ideias e experiências, as sugestões de melhoria e o contributo de todos para nos abrir os horizontes e contribuir para o meu desenvolvimento enquanto EE.

Considero este ponto de extrema relevância, pois a escola é feita de relações e convivências com outros. Por isso, é necessário existir espírito de entajuda com toda a comunidade e, como EE, devo experienciar todo o tipo de atividades e relações, até mesmo para que tudo se desenrole da melhor forma.

5.1 Atividades realizadas

A escola, é vista como um espaço onde é possível implementar estratégias que melhorem a saúde dos alunos e de todos os que estão envolvidos na mesma. Uma das formas mais eficazes de chegar a toda a comunidade escolar, visando a melhoria da saúde, é a disciplina de Educação Física. A importância do papel desta disciplina tem sido apresentada na literatura, sendo revelado o seu valor para o desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis ao longo da vida (Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic & Shephard, 1998; Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic & Shephard, 1999; Trudeau & Shephard, 2005).

Relativamente às atividades realizadas e que propiciam a promoção da atividade física, tendo em consideração a minha participação, considero como pontos fortes a

minha completa recetividade a novas experiências, a boa relação entre elementos do grupo da PES, o relacionamento saudável para com toda a comunidade educativa, uma boa capacidade de adaptação e entreaajuda, abertura a aquisição de informações e conhecimentos e vontade de cooperar com os demais professores. Como pontos menos positivos, refiro o meu receio em expor as minhas ideias, a inexperiência na organização e participação em atividades/eventos escolares.

Durante a PES experienciei o torneio de basquetebol 3x3 e o torneio de voleibol 2x2 e 4x4, para além disso participei também na organização do Mega atleta na escola, com o objetivo de apurar os melhores alunos de cada modalidade do atletismo, para posteriormente participarem no Mega atleta a nível regional. Também participei no Mega atleta a nível regional, tendo como função o acompanhamento dos alunos durante a atividade e a transmissão de feedbacks para a melhor realização possível da prova. O mesmo ocorreu durante o corta-mato a nível regional, uma vez que o mesmo não foi realizado na escola devido à situação pandémica.

Por fim, organizamos um seminário na escola para as três turmas correspondentes a cada um dos EE. Durante este seminário, a nossa participação baseou-se apenas na organização do mesmo, não tendo assim um papel ativo na transmissão de conhecimento. Este seminário contou a presença de uma bombeira e de uma nutricionista que executaram com louvor a sua função de transmitir conhecimento aos alunos sobre as temáticas de suporte básico de vida e sobre nutrição em jovens.

5.1.1 Reuniões e Direção de Turma

Considero que as reuniões do núcleo da PES e do departamento de EF da ESPF, foram momentos de relevância no sentido de existir uma constante partilha de conceções e opiniões. Inicialmente estas reuniões aconteciam usualmente online através do Youtube, onde a postura de todos os intervenientes sempre foi de descontração, mas muito profissional, tendo influência na minha evolução na PES. A escola é um ambiente singular para várias permutas de saberes onde os alunos não são os únicos intervenientes na procura dos conhecimentos. Neste sentido, o OC foi incansável desde o primeiro minuto, no que diz respeito à colaboração e partilha de experiências. Essa sua atuação foi um fator favorável para a minha aprendizagem enquanto profissional e ser humano.

No que diz respeito ao papel de Diretor de Turma, conjeturo que é um dos papéis que mais impasses fornece ao professor. Nesta área, não tive muitas oportunidades de

conhecer as funções de um DT, através do DT da minha turma, porém esta situação foi combatida criando relação com uma DT de outra turma, que me transmitiu alguns conhecimentos nesta área.

5.1.2 Seminário

O seminário do NE da ESPF realizou-se no dia 1 de junho de 2022. No início do ano letivo analisamos o que fazia mais falta na escola, mais especificamente para as aulas de EF. Após esta análise detetamos que a escola tinha poucos materiais direcionados para a orientação nas escolas e os materiais que tinham já estavam danificados.

Tendo em conta o anterior, optamos por realizar um percurso de orientação fixo e tudo o que estava subjacente ao mesmo. Para a realização do seminário baseamo-nos num documento realizado pelo núcleo, que continha uma introdução, onde explica o porquê de realizarmos esta iniciativa, seguia-se uma explicação sobre o que é a Orientação e os Percursos de Orientação e, por fim, a apresentação do Material Didático.

As Regras pedagógicas básicas no ensino da orientação e a Organização do processo ensino/aprendizagem também foram alguns dos temas abordados, assim como as Aulas de Orientação e a necessidade de perceber como as preparar, conduzir e terminar.

Os últimos pontos abordados durante o seminário foram os diferentes tipos de percurso e a estruturação do ensino. Para terminar o nosso seminário realizamos dois tipos de atividades, uma na sala de aula e outra fora da sala para dar alguns exemplos de atividades que se podem fazer com os alunos e as diferentes progressões.

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

A atividade do professor determina, em grande medida, as aprendizagens. O nível inicial e a motivação inicial dos alunos condicionam significativamente as suas aprendizagens, explicando grande parte do seu resultado (Imaginário et al., 2014).

A escola assume nos dias de hoje um papel preponderante na formação e educação dos jovens. Assim sendo, o professor contacta com os alunos um largo número de horas por dia, assumindo um papel importante no desenvolvimento dos jovens na transmissão de valores. Desde o início da PES percebi a importância do papel do professor e que este vai muito além da lecionação de aulas. Desta forma, uma das minhas preocupações foi promover a atividade e o exercício físico nos alunos, ressaltando sempre a importância de se respeitarem uns aos outros e de se ajudarem mutuamente para que assim consigam

aprender e crescer juntos.

Durante o ano letivo, além de assumir o papel de professora, tentei ser amiga, prestável e ter uma relação positiva com a restante comunidade escolar. No entanto, o principal foco na intervenção foram os alunos. Era sabido que para que o processo de ensino e aprendizagem decorresse de forma positiva, teria de estabelecer uma relação e um ambiente favorável de aprendizagem nas aulas. Achei importante analisar o contexto onde iria estar inserida, dando evidência à individualidade dos alunos.

O meu principal objetivo visou transmitir aos alunos inumeráveis competências e valores que possivelmente os acompanharão para o resto da vida. Neste sentido, e tendo a premissa que o papel de professora não termina quando a aula finda, existiriam vários diálogos com alguns alunos através dos quais procurei compreender algumas preocupações e problemas pessoais, evidenciando o meu ponto de vista e emitindo conselhos para que estes encontrassem soluções para a resolução das adversidades.

Os alunos foram o elemento principal de toda a aprendizagem. Além do contacto nas aulas, procurei estar muito próxima fora do contexto de sala de aula, tanto em intervalos em que debatia alguns temas que suscitavam curiosidade, dando sempre uma palavra de encorajamento a todos eles. Acredito que estas situações fora da sala de aula foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A EF é uma disciplina fundamental para a construção de identidades. Durante as aulas de EF existem muitas competências transversais subjacentes tais como, a liderança, a autonomia a superação de dificuldades, o aprender a lidar com momentos de alegria e com os momentos de frustração respeitando o outro, o desenvolvimento do espírito crítico e o que para mim é um dos pontos mais fundamentais, o relacionamento interpessoal.

No que diz respeito aos assistentes operacionais, encarregues de uma grande responsabilidade na escola, mantive sempre uma relação de respeito, mostrando sempre disponibilidade para auxiliar no que fosse necessário.

5.3 Socialização profissional e institucional

Em relação às atividades desenvolvidas, a socialização profissional torna-se como uma oportunidade para o EE assumir o papel na escola e assim perceber a organização, o funcionamento e o trabalho dos professores que nela lecionam (Lima, 2008). A socialização foi o ponto de partida para que me conseguisse integrar na escola, foi através desta que me dei a conhecer à comunidade, nesta perspetiva, a boa relação

com todos os intervenientes da comunidade educativa da ESPF, em especial com o corpo docente, torna-se preponderante para um aprazível desenvolvimento da PES. Um ponto-chave para que isto acontecesse foi o OC, este esteve sempre disponível para nos integrar e sempre nos incentivou a participar em todas as reuniões e momentos de convívio com o grupo disciplinar.

Para o bom funcionamento da minha PES, também foi essencial todo o apoio e disponibilidade prestado pelos assistentes operacionais e pelos serviços administrativos. É de salientar o elevado zelo demonstrado em todos os espaços, quer de aula ou de recreio, onde sempre transpareceu organização e empenho.

5.4 A Componente ético-profissional

As questões éticas, são entendidas como dimensões complexas, onde se relaciona o racional com o afetivo, o pensamento com a ação e o objetivo e o subjetivo (Caetano & Silva, 2009). Macedo (2018) inferência que: “A ética é a ponte para que os profissionais da educação desenvolvam aptidões, respondam às finalidades de seus ofícios e assumam seus papéis, a partir de compromissos firmados com a responsabilidade, a formação de valores, e principalmente, com o exemplo de eticidade.” (Macedo, 2018, p. 17).

A profissão docente baseia-se em atividades éticas constitutivas e deve atuar de acordo com um conjunto de princípios éticos. Espera-se que os professores apliquem estratégias, desenvolvam métodos e disponham de recursos para facilitar a formação ética dos alunos (Caetano e Silva, 2009).

Neste sentido, durante todo o meu percurso na PES, estabeleci valores que gostaria de transmitir aos alunos, tais como, respeito, honestidade, responsabilidade, cooperação, entre outros. Durante todos os exercícios existia uma atenção especial à conduta dos alunos para verificar se algum destes valores estava a ser infringido, muitas vezes o valor da honestidade não estava presente pois a vontade de ganhar era em demasia, então era necessário intervir e explicar aos alunos a importância da honestidade para um bom funcionamento da aula e o quanto ser honesto era benéfico para a sua vida fora da sala de aula. Acredito que atingi este objetivo de transmitir valores aos alunos, consegui orientá-los a algumas modificações que os levaram a adotar comportamentos e valores de natureza ética.

6. Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é entendido como um processo individual e coletivo que deve ocorrer nas escolas, promovendo o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio do uso de diferentes conhecimentos, formais e informais (Marcelo, 2016).

Desta forma, procurei aliar os conhecimentos adquiridos durante a minha formação académica para a prática da PES, no âmbito do PP, para melhorar as minhas competências em diferentes áreas de trabalho como futura docente no sistema educativo. Tentei desenvolver estratégias exequíveis e usá-las na prática para me apoiar no contexto da minha turma da PES. À medida que o ano letivo avançava, procurava sempre atender às necessidades dos meus alunos e, caso houvesse uma lacuna em algum conteúdo de qualquer tipo, recorria à literatura.

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

Heideman (1990, pp. 3-9) “O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa. Este desenvolvimento envolve adaptação à mudança com o objetivo de alterar as atividades de ensino e aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos.”.

No início da PES, a primeira dificuldade foi a passagem do “ser aluno” para o “ser professor”. Esta dificuldade gerou uma diversidade de emoções o que fez com que existisse a necessidade de me focar para me conseguir adaptar a esta nova realidade. Perceber esta dificuldade foi fundamental para a minha evolução e para que conseguisse assumir todas as responsabilidades inerentes.

O primeiro período, tal como o esperado, foi aquele em que senti mais dificuldades, primeiro porque era um ambiente novo, no qual não estava familiarizada nem tinha experiência e segundo porque era o iniciar do contacto real com a profissão de ensino. Face a todas estas dificuldades e aliado ao facto de neste período ser necessário lecionar modalidades nas quais apresentava mais lacunas do conhecimento técnico e tático, foi necessário procurar soluções, pesquisar informações em sites de federações, recorrer a professores da UMAIA experientes nessas modalidades e conversar com o OC. Fruto de todas estas soluções consegui elaborar planos de aula mais estruturados e com os objetivos e critérios de êxito bem delineados e bem entendidos por mim para que

assim conseguisse transmitir com clareza o que era pretendido, fazendo assim com que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais completo e coerente.

No segundo e terceiro períodos as dificuldades eram referentes aos modelos de ensino. Nestes períodos comecei a implementar e a experienciar formas novas de transmitir conteúdo e de organizar as aulas. Para me preparar para estes momentos foram necessárias muitas horas de pesquisa e realização de muitos documentos de apoio, todas estas horas de trabalho foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional e para o sucesso das aulas.

Todas estas dificuldades foram importantes neste processo, fazendo com que evoluísse. Esta evolução tem de ser constante, não é possível chegar a um patamar em que já se sabe tudo sobre determinado assunto, por mais conhecimento que se tenha existe sempre a possibilidade de melhorar.

7. Reflexões finais

No final destes meses de aprendizagem, termina esta experiência, experiência essa que muito me enriqueceu. Orgulho-me do processo que efetuei ao longo destes 10 meses, cometi erros? Sim, mas aprendi com os mesmos e por isso sinto que cresci de uma forma que sem a PES seria mais demorado. Sinto que evolui a nível pessoal e profissional, sinto-me mais adulta e mais capaz.

Posto isto, esta sensacional aventura termina com o sentimento de dever cumprido e com a vontade de querer mais. Estou satisfeita com o impacto que esta PES teve na minha vida e com o impacto que eu tive na vida de muitos alunos, tenho a certeza que a nossa relação não terminou com o findar das aulas.

Ao longo da minha formação na UMAIA e, portanto, com a seleção do MEEFEB, percebi que cada aluno tem as suas características, características essas únicas e que devem ser respeitadas. Igualmente os professores, estes também tem as suas características e formas de pensar, pelo que, não devem ser julgados previamente, devemos refletir sobre as suas práticas e perceber que existem formas diferentes de se atingir o mesmo objetivo e que ambas podem ser corretas.

A PES é sem dúvidas um ponto marcante no processo de formação e aprendizagem dos EE, esta proporciona algo incrível, a experimentação de vários exercícios e formas de ensinar, tudo isto com um acompanhamento de perto por parte de profissionais competentes que são tão essenciais neste nosso primeiro contato com uma nova realidade.

Realizando uma ponderação geral, concluo que a maior necessidade que tive ao longo deste ano foi a necessidade de potenciar a minha capacidade reflexiva, ser mais ponderada e consciente nas tomadas de decisão, todos temos o direito de errar e vai acontecer com certeza, mas é necessário estarmos conscientes das decisões que tomamos, pois estas podem ter uma influência muito negativa nas pessoas que foram injustiçadas por uma tomada de decisão errada.

É de evidenciar a imensa progressão que tive relativamente à minha prestação desde o primeiro período até ao final do ano. Para além de dar a conhecer aos meus alunos novos conhecimentos também recebi muitos ensinamentos da parte deles, é necessário que exista uma abertura para essas aprendizagens, os alunos trazem muito para os professores e deve sempre existir essa troca de conhecimento.

Sinto-me concretizada por ter conseguido conquistar a confiança e a amizade dos meus alunos, consegui com eles ser melhor e que eles fossem melhores também, tenho muito a agradecer-lhes pois cada um, com o seu jeito especial, conquistou o meu coração e o meu carinho.

Quando se faz aquilo de que se gosta, tudo se torna especial e memorável.

8. Bibliografia

- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240–254.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Albuquerque, A., Freitas, I., & Silva, E. (2014). *Novas exigências da prática docente: Perspetivas dos estudantes estagiários de educação física*. Maia: Edições ISMAI.
- Altet, Marguerite. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, R. M. F. (2015). *Long-term implementation of sport education and step-game approach: The development of students' volleyball competence and student-coaches' instructional skills* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal)).
- Alarcão, T. (2015). *Supervisão da Prática Pedagógica-Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem-2a Edição*. Leya.
- Albuquerque, A., Resende, R., & Costa, M. (2013). A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada no Instituto Superior da Maia. Nós fazemos assim. E vós? *Cadernos de Educação* (46), 119-137.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão pedagógica em educação física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>

Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re) construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: cartografia de um projeto de investigação. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 9-41.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.

Batista, P. & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Ed.). *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, pp. 31-52.

Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física. *Porto: FADEUP*.

Batista, P. M. F., Graça, A. B., & Silva, T. M. L. S. (2017). O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de educação física: A perspetiva dos professores cooperantes. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29.

Bransford, J., Darling-Hammond, L., LePage, P. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass.

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

Behar, P. A. (2009). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Artmed Editora.

Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.

Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Journal of Physical Education*, 14(2), 21-31.

Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem.

Caetano, A. P., & de Lurdes Silva, M. (2016). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo*, (8), 49-60.

Cardoso, A. A., Pino, M. A. B. D., & Dorneles, C. L. (2012). Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauchier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*.

Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). Ciência, educação em ciência e ensino das ciências. *Temas de investigação*.

Costa, F. C. (1983). *A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física*. Cruz Quebrada: ISEF

Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Um olhar sobre o estágio em Educação Física: Representações de estagiários do ensino superior público português. *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*, 143-180

Crum, J. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education; Problems of Teaching and Implications for Change*

Conselho Nacional de Associações de Profissionais de Educação Física e Desporto;

- Sociedade Portuguesa de Educação Física, (2020). *Orientações relativas à suspensão das atividades letivas presenciais no 3º período*. Disponível em: www.spef.pt.
- Decreto-Lei, n.º 79/2014 de 14 de maio - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 74/2006 de 24 de março - Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 63/2016 de 13 de setembro - Cria o diploma de técnico superior profissional. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei, n.º 152/13 de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Disponível em www.dre.pt.
- Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto - Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Disponível em: www.dre.pt.
- Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionado do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos ensinos Básicos e Secundários do Instituto Universitário da Maia, (2021/2022). Maia: ISMAI
- Ennis, C. (1999) *Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls*. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49
- Entwistle, N., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education*, 22(3), 205-227.

Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (2003), *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: *Edições Asa*.

Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management learning*, 29(3), 273-297

Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto: perspetivas e problemáticas* (pp. 204–206). Lisboa: Livros Horizonte.

Graça, A. (2014). Sobre as questões do que ensinar e aprender em Educação Física. *Faculdade de Desporto Universidade do Porto*

Granjo, M., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2020). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>

Guerreiro, Carla Alexandra, Adorinda Maria Gonçalves, and Maria Cristina Martins. 2015. “Processo de Supervisão: Perceções de Professores Cooperantes Do 2.º Ciclo Do Ensino Básico.” *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación* 0(06).

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. *Programming for staff development*, 3-9.

- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. A. B. (1987). Science teachers' conceptions of teaching: Implications for teacher education. *International Journal of science education*, 9(4), 425-440.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lapa, A., & Pretto, N. (2010). *Educação a distância e precarização do trabalho docente*.
- Lave J and Wenger E (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the Challenge of Preparing Reflective Practitioners. *The New Educator* 4 (2), 87-106.
- Lima, M. (2008). Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8(23), 195-205.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). *A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários*. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogado Desporto*. 1(5), 68-74.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. M., & Mundry, S. (2003). Hewson. PW (May, 1996). *Principles of effective professional development for mathematics and science education: A synthesis of standards*. Madison, WI: National Institute for Science Education Brief.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ludovino, B. (2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*. 3, 85.

- Macedo, S. M. F., & Caetano, A. (2018). Ética, ética profissional e educação. *Curitiba: CRV*.
- Magda Alexandra da Silva Martins. (2014). Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo, 116.
<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/124/111>
- Maria, C., & Paz, R. (2019). O fair play na educação física escolar como objetivo didático.
- Melo, S. (2017). Relação entre o clima escolar e desempenho académico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro, 260.
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewT>
- Marcelo, C. (2005). *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Georgia State University: Routledge Taylor & Francis Group.
- 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.
- Moura, D., Alvarenga, M., Oliveira, L., Gimenes, E., & Assis, R. (2016). A importância do planeamento para as aulas de educação física e o PIBID como intermediador dessa experiência. *Itinerarius Reflectionis*, 12(1), 1–10.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. Os Professores e a Sua Formação, 4, 9–33.

- Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. *Correio Da Educação. O Semanário Dos Professores N. 47.*
- Nóvoa, A. (2008) - *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Universidad Lisboa. Lisboa. Portugal.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do Futuro Presente.* Educa. Lisboa.
- Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & de Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Caderno de Educação Física e Esporte, 16(1)*, 185-192.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora: crítica da razão didática. *Didática e práticas: a língua e a educação literária*, 66-86.
- Pacheco, J. A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis.* (1995 Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Ed.) (Universidade).
- Ponte, J. P. D. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 31-46.
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Programa de Educação Física do Ensino Básico e Secundário. (2001). Direção Geral de Educação. Consult. Disponível em: www.dge.mec.pt
- Quina, J. D. N. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *A organização do processo de ensino em Educação Física.*

- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade Profissional Docente: Influência do Conhecimento Profissional. *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação Da Prática Profissional* (pp. 145–164).
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, A. R. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7.a ed.). New York: McGraw- Hill.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 185–206). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rolim, R., Batista, P., & Queirós, P. (2015). *Desafios renovados para a aprendizagem 70 em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Sarmiento, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e Observação*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Sequeira, P. (2004). *Análise do Processo de Ensino em Educação Física*.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

- Sá, C., Costa, F. (2009). A Influência Socializadora da Formação inicial em Educação Física. Perceção dos Protagonistas e Unidade Concetual Inter-Pares. *Sociedade Portuguesa Educação Física*, 34, 95-105.
- Severino, C. D., & Porrozzzi, R. (2017). A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. *Revista Praxis*, 2(3), 51–58. <https://doi.org/10.25119/praxis-2-3-919>
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(3), 32-47
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van Der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport. Education*(2nd ed.): Human Kinetics.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing Cooperation and Community Among Learners. In *Developing teaching skills in physical education* (pp. 59–128). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Simões, J., Fernandes, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física I*, 17-23.
- Silva, A. R. L. (2014). *Design instrucional e construção do conhecimento na EaD*. Paco Editorial.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos, in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Tannehill, D., MacPhail, A., Walsh, J., & Woods, C. (2015). What young people say about physical activity: the Children's Sport Participation and Physical Activity (CSPPA) study. *Sport, Education & Society*, 20(4), 442-462.

Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*.

Vasconcelos, J. (2020). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário*.

Viciania, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). *Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes*. *Kinesiology*, 48(1), 142-152

Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. *Constructivism in Education*, 3-15.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press