Universidade da Maia - ISMAI
Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Francisca Lopes Nunes

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientadora Institucional

Prof.ª Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Julho, 2022

Francisca Lopes Nunes

Nº 33038

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 n.º 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.ª Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha da Universidade da Maia – ISMAI e coorientação do Prof. Dr. Nuno Moreira do Colégio de Gaia.

Julho, 2022

Ficha de Catalogação

Nunes, F. (2022). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2.º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia – ISMAI.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante-Estagiária; Educação Física; Relato de experiência.

Agradecimentos

O desfecho do meu percurso académico, termina com a etapa mais determinante na minha formação enquanto professora de Educação Física, a Prática de Ensino Supervisionada. Esta não teria sido exequível sem o acompanhamento, a colaboração e o contributo de inúmeros intervenientes, de forma direta e indireta, que me auxiliaram neste percurso repleto de obstáculos e desafios. A todos eles, um sincero obrigado.

À professora supervisora, Mariana de Sena Amaral da Cunha, pela colaboração e orientação na realização deste documento e pela dedicação; pela disponibilidade e por todo o apoio e incentivo; pela amizade; pela capacidade excecional de organização de trabalho; e por todos os saberes transmitidos ao longo deste percurso. Sem dúvida que, para mim, teve um papel crucial no meu desenvolvimento pessoal e profissional, enquanto professora de Educação Física.

Ao professor orientador, Nuno Valente, pela partilha do conhecimento sustentado nas experiências profissionais vividas, dedicação, disponibilidade e por todo o apoio prestado ao longo do ano letivo. Por me mostrar, fundamentalmente, que a organização e exigência própria são peças essenciais para o nosso crescimento pessoal e profissional.

À escola cooperante, Colégio de Gaia, por me voltar a acolher nesta etapa tão importante da minha vida e por me disponibilizar condições excelentes para a realização da mesma.

À comunidade docente e não-docente, por me terem recebido tão bem e por me terem oferecido, em todos os momentos, ajuda naquilo que fosse necessário.

Ao grupo de Educação Física, pela partilha de experiências, pela amizade, pelo carinho, pela disponibilidade e por todos os ensinamentos ao longo deste ano letivo.

Ao meu núcleo da Prática de Ensino Supervisionada, “os meus dois Tiagos”, por serem, sem dúvida, os meus maiores apoios ao longo deste ano. Por todo o ano extraordinário que me proporcionaram, com muita diversão, amizade, companheirismo, carinho e com muitos momentos de aprendizagem e reflexão. Por sermos um só ao longo deste percurso! Não tenho dúvidas que “os meus dois Tiagos” foram o melhor núcleo de estágio que eu poderia ter para a realização desta etapa.

À minha turma do 12º ano de Animação e Gestão Desportiva, por me apresentarem inúmeros desafios ao longo do ano, por me fazerem evoluir muito enquanto professora de Educação Física, e por todo o respeito, colaboração e dedicação demonstrada ao longo do ano.

A toda a minha família, pais, irmãos, avós, tios e primas, por me incentivarem sempre a dar o melhor de mim, por me apoiarem em todas as decisões da minha vida e por me terem

transmitido valores fundamentais que me fizeram tornar na pessoa que sou hoje. Sem eles nada disto seria possível!

A todos os meus amigos e amigas, dentro e fora da faculdade, por se manterem presentes durante o meu percurso e me acompanharem e apoiarem incondicionalmente em todas as circunstâncias.

Por fim, a todos os professores da Universidade da Maia - ISMAI, por me terem proporcionado as melhores condições para aprender, por todos os saberes transmitidos ao longo dos anos de formação e por terem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo

O presente documento corresponde ao Relatório de Prática de Ensino Supervisionada e traduz-se numa narrativa reflexiva sobre uma experiência de ensino em contexto real de prática profissional (Schön, 2000), ao longo do ano letivo 2021/2022. A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular que pertence ao 2.º ano do 2.º ciclo de estudos em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia - ISMAI, com vista à obtenção de grau Mestre. Esta experiência decorreu numa escola cooperante situada no concelho de Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto. A autora, estudante-estagiária, realizou a prática pedagógica em turmas do 2.º ciclo (6.º ano) e do ensino secundário (12.º ano), sob a supervisão da Professora Supervisora, da Universidade da Maia - ISMAI e do Professor Orientador Cooperante, professor experiente de Educação Física, da Escola Cooperante. Para a elaboração deste documento, foram seguidas as normas redigidas no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia - ISMAI, do ano letivo 2021/2022. Neste seguimento, o documento está organizado e estruturado em oito capítulos: 1) Introdução, que abrange o contexto de formação inicial, a sua caracterização e finalidade; 2) Enquadramento pessoal e profissional, onde estão evidenciados os principais motivos pela escolha da área do ensino da Educação Física e as expetativas iniciais para este ano da Prática de Ensino Supervisionada.; 3) Enquadramento Institucional, que engloba a importância da Prática de Ensino Supervisionada e o contexto em que esta é desenvolvida ; 4) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção, onde se explora e reflete sobre as experiências e vivências na atuação e organização do processo de ensino e aprendizagem; 5) Participação na escola e Relação com a comunidade, relata todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano da Prática de Ensino Supervisionada e, por sua vez, o impacto da experiência, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; 6) Desenvolvimento profissional, descreve as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo e aborda a necessidade de formação contínua; 7) Reflexões finais, onde é efetuada uma reflexão do impacto da Prática de Ensino Supervisionada, a nível profissional e pessoal; 8) Referências bibliográficas, é onde está presente todo o suporte bibliográfico utilizado para a construção deste documento.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTÁGIO; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIA; EDUCAÇÃO FÍSICA; RELATO DE EXPERIÊNCIA.

Abstract

This document corresponds to the Supervised Teaching Practice Report and translates into a reflective narrative about a teaching experience in a real context of professional practice (Schön, 2000), throughout the 2021/2022 school year. The Supervised Teaching Practice is a curricular unit that belongs to the 2nd year of the 2nd cycle of studies in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Maia - ISMAI, with a view to completing the Master's degree. This experience took place at cooperating school located in the municipality of Vila Nova de Gaia, in the district of Porto. The author, a pre-service teacher, carried out her pedagogical practice in classes of the 2nd cycle (6th grade) and of secondary education (12th grade) classes, under the supervision of the faculty tutor, from the University of Maia - ISMAI and the cooperating teacher, an experienced teacher in Physical Education, at the cooperating school. For the preparation of this document, the rules written in the Guiding Document of the Supervised Teaching Practice of the University of Maia - ISMAI, for the academic year 2021/2022, were followed. Following this, the document is organized and structured in eight chapters: 1) Introduction, which covers the context of initial training, it's characterization and purpose; 2) Personal and professional framework, which highlights the main reasons for choosing the area of Physical Education teaching and the initial expectations for this year of Supervised Teaching Practice; 3) Institutional Framework, which encompasses the importance of Supervised Teaching Practice and the context in which it is developed; 4) Professional practice: from the level of analysis to intervention, where one explores and reflects on the experiences in the performance and organization of the teaching and learning process; 5) Participation in School and Community Relations, covers all activities developed throughout the year of the Supervised Teaching Practice and, in turn, the impact of experience, professional and institutional socialization and the ethical-professional component; 6) Professional development, describes the difficulties experienced throughout the school year and addresses the need for continuous training; 7) Final Reflections, where a reflection is made on the impact of the Supervised Teaching Practice, at a professional and personal level; 8) Bibliographic References, where all the bibliographic support used for the construction of this document is noticed.

KEYWORDS: SUPERVISED TEACHING PRACTICE; SCHOOL PLACEMENT; PRE-SERVICE TEACHER; PHYSICAL EDUCATION; EXPERIENCE REPORT.

Lista de Abreviaturas

AGD – Animação e Gestão Desportiva

EC/ ECs – Escola (s) Cooperante (s)

EE/ EEs – Estudante (s) Estagiário (s)

EF – Educação Física

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IES – Instituição de Ensino Superior

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEP – Modelo de Ensino por Pares

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC/ OCs – Orientador (es) Cooperante (s)

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SV – Professora Supervisora

UC – Unidade Curricular

UD/ UDs – Unidade (s) Didática (s)

UMAIA – Universidade da Maia - ISMAI

Índice Geral

AGRADECIMENTOS ..... **III**
RESUMO ..... **V**
ABSTRACT ..... **VI**
LISTA DE ABREVIATURAS ..... **VII**
1. INTRODUÇÃO **1**
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL **3**
2.1 Uma decisão a partir de um percurso 3
2.2 Expetativas iniciais 5
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL **7**
3.1 A importância da PES 7
3.2 A PES na UMAIA 9
3.3 A escola cooperante: O lugar de prática 10
3.4 Caracterização do núcleo da PES: Um espaço de socialização pessoal, profissional e institucional 12
3.5 Caracterização da turma 14
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO **16**
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem 16
4.1.1 Conceção de ensino 17
4.1.1.1 Modelos de Ensino 20
4.1.1.1.1 Modelo de Instrução Direta 21
4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva 22
4.1.1.1.3 Modelo de Ensino por Pares 24
4.1.2 Planeamento 26
4.1.2.1 Planeamento Anual 27
4.1.2.2 Planeamento por Período (Unidades Didáticas) 31
4.1.2.3 Planos de Aula 34
4.1.3 Realização 36
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica 36
4.1.3.1.1 Instrução 36
4.1.3.1.2 Gestão 39
4.1.3.1.3 Clima 43
4.1.3.1.4 Disciplina 43
4.1.4 Avaliação 45
4.1.5 Lecionação de aulas ao 2.º ciclo 49
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE **51**
5.1 Atividades realizadas 52
5.1.1 Atividades realizadas no 1.º período 52
5.1.2 Atividades realizadas no 2.º período 53
5.1.3 Atividades realizadas no 3.º período 54
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação 55
5.3 Socialização profissional e institucional 58
5.4 A componente ético-profissional 60

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL 63
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão 64
7. REFLEXÕES FINAIS 66
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 69

Índice de quadros

Quadro 1 – Planeamento das UDs no 1.º Período 28
Quadro 2 – Planeamento das UDs no 2.º Período 29
Quadro 3 – Planeamento das UDs no 3.º Período 30

1. Introdução

O presente documento, designado por Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no 2.º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), com a finalidade da obtenção do Grau de Mestre pela Universidade da Maia - ISMAI (UMAIA).

O objetivo do RPES consiste num relato pessoal das vivências e experiências vividas em contexto real de ensino numa escola do ensino privado português, onde seja possível ter uma completa perceção do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Para a sua elaboração, tive a orientação da Professora Supervisora (SV), docente na UMAIA, e também do Orientador Cooperante (OC), docente no estabelecimento de ensino cooperante.

Segundo Resende et al. (2020), a PES é a etapa mais importante da formação inicial do estudante. De acordo com Corte et al. (2015), a PES é considerada o momento em que as teorias adquiridas são aliadas à prática e em que o futuro profissional experimenta e atua realmente no seu campo de formação. Assim sendo, a PES é uma etapa insubstituível na formação do professor, pois é neste momento que o estudante-estagiário (EE) mobiliza para a prática todos os conhecimentos adquiridos na formação académica. Batista e Queirós (2013) corroboram com esta ideia, pois definem a PES como o culminar de um processo de construção de conhecimentos, teóricos e práticos, adquiridos ao longo da formação inicial.

O objetivo da PES é formar profissionais que, segundo Caires (2003), deverão dominar um conjunto de competências importantes para a sua área, tendo em vista um maior conforto no papel e tarefas que lhe estão inerentes. A PES é considerada por Alburquerque (2003) um agente de socialização de excelência, na medida em que proporciona as primeiras experiências de intervenção pedagógica que, provavelmente, marcarão todo o percurso profissional.

A minha PES foi realizada numa escola privada, localizada no município de Vila Nova de Gaia, a funcionar desde 1933, com três níveis de ensino distintos (ensino pré-escolar, ensino básico e ensino secundário). O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES) foi constituído por mim e por mais dois EEs. A turma em que realizei a PES foi do ensino secundário, especificamente uma turma do 12.º ano do curso de Animação e Gestão Desportiva (AGD). Para além disso, no decorrer do 3.º período letivo, partilhei uma turma com os meus colegas de NPES, sendo esta do 2.º ciclo e do 6.º ano de escolaridade, sob tutoria de uma professora da Escola Cooperante (EC).

Antes de iniciar a PES visionava um ano de inúmeras experiências, positivas e menos

positivas, que me iriam fazer crescer a nível pessoal e profissional. Para além disso, sabia que seria um ano muito trabalhoso, com muita carga horária, mas também um ano repleto de aprendizagens, onde iria conseguir colocar em prática tudo o que tinha aprendido até ao momento.

Desta forma, o meu RPES, encontra-se subdividido em oito grandes capítulos, sendo eles: 1) Introdução; 2) Enquadramento pessoal e profissional; 3) Enquadramento Institucional; 4) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; 5) Participação na escola e Relação com a comunidade; 6) Desenvolvimento profissional; 7) Reflexões finais; 8) Referências bibliográficas. O primeiro capítulo aborda e explica o contexto de formação inicial, a sua caracterização e finalidade. No segundo capítulo estão evidenciados os principais motivos pela escolha da área do ensino da Educação Física (EF) e as expetativas iniciais para este ano da PES. O terceiro capítulo engloba a importância da PES e o contexto em que esta é desenvolvida. De seguida, surge o quarto capítulo, onde se explora e reflete sobre as experiências e vivências na atuação e organização do processo de ensino e aprendizagem. O quinto capítulo abrange todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano da PES e, por sua vez, o impacto da experiência, a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional. No sexto capítulo são abordadas as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo e a necessidade de formação contínua. No sétimo capítulo é efetuada uma reflexão do impacto da PES, a nível profissional e pessoal. Por último, o oitavo capítulo é composto por todo o suporte bibliográfico utilizado para a construção deste documento.

Pelo exposto, realço, mais uma vez, que este documento pretende ser um momento de reflexão acerca de todo este processo decorrido durante o ano letivo 2021/2022, relacionando o mesmo com o processo pedagógico e as experiências vividas.

2. Enquadramento Pessoal e Profissional

Neste capítulo, apresenta-se o percurso académico, desportivo e profissional da EE, de modo a enquadrar melhor o perfil e o currículo da mesma.

Além disso, num segundo momento, expõe-se as expetativas iniciais, de forma a identificar os primeiros confrontos e problemáticas na prática pedagógica, para, posteriormente, ser mais fácil desenvolver competências e criar estratégias para resolver os problemas identificados.

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

Ao longo da minha vida, fui-me deparando com diversas adversidades, experiências e, particularmente, paixões.

Em relação ao meio escolar, a disciplina de EF foi, desde sempre, a minha disciplina favorita, pois os meus professores geraram em mim um enorme gosto pela prática desportiva. Todos eles foram uma inspiração, devido a serem, para além de professores de EF, seres humanos excelentes. Preocupavam-se constantemente com o nosso bem-estar, dentro e fora do contexto de aula, e procuravam inovar em todas as aulas, para que estivéssemos motivados durante a prática e para que a disciplina de EF fosse usufruída ao máximo. Por essa razão, desde criança que tenho o sonho de me tornar professora de EF, para poder ensinar e contactar com os alunos. No entanto, antes disso, tive de percorrer um longo percurso académico.

O meu percurso académico iniciou-se numa Escola Básica em Vila Nova de Gaia, onde concluí o 1.º ciclo com sucesso. Na passagem para o 2.º e 3.º ciclo de escolaridade, mudei-me para outra escola, no mesmo município. Ao ingressar no Ensino Secundário, pensei muito acerca do que realmente queria para o meu futuro, pois tinha a noção de que a mudança para este ciclo seria um passo muito importante no meu trajeto. Assim sendo, iniciei uma nova etapa, num Colégio privado em Vila Nova de Gaia. Neste Colégio, optei por me inscrever para o Curso de Desporto, designado por AGD, e entrei. Este curso, com duração de três anos, permitiu-me contactar com inúmeras disciplinas relacionadas com o desporto e que, juntamente com o constante contacto com os professores de EF, me fizeram aumentar, ainda mais, o desejo de ingressar na área de ensino. Posso afirmar que todas estas experiências permitiram-me entrar na faculdade muito bem preparada e, consequentemente, transportar para a PES conhecimentos fundamentais relacionados com a área de desporto.

Terminado o Ensino Secundário, ingressei no Ensino Superior, na UMAIA. Nesta instituição, realizei a minha Licenciatura em EF e Desporto, com duração de três anos. No

último ano da licenciatura é dada oportunidade aos estudantes de escolherem uma das três áreas da EF, sendo elas: Ensino da EF, Treino Desportivo e Exercício Físico e Saúde. Indo de encontro aos meus interesses, decidi ingressar na área do Ensino da EF. Após este último ano da licenciatura, optei por dar seguimento aos estudos nesta área e inscrevi-me no MEEFEBS, da UMAIA, onde me encontro atualmente a terminar o 2.º ano.

Relativamente às minhas vivências desportivas, posso afirmar que antes de ficar federada num desporto, experimentei vários, para ter a certeza de que era aquele que eu queria. Ao longo da minha vida e até ao momento, por iniciativa dos meus professores de EF, familiares (pais, tios, avós e primas), tive a oportunidade de experienciar várias modalidades, sendo elas: a natação, a dança, o basquetebol e o andebol.

Desde muito novinha que pratiquei natação. Numa primeira fase, o objetivo era aprender a nadar e conviver com os meus colegas da piscina. Após alguns anos, decidi que queria "dar o salto" para o contexto da competição. Assim sendo, com apoio da minha família, realizei várias provas regionais e alcancei duas medalhas, uma de 3.º lugar e outra de 1.º lugar. Nesta modalidade trabalhava em prol dos objetivos individuais, porém, com o passar dos anos, concluí que um desporto individual não me preenchia. Por essa razão, experimentei a dança, o basquetebol e, mais tarde, o andebol. Todos eles desportos onde existia muita mais interação com as pessoas.

A modalidade de andebol foi a que mais me cativou, por existir um elevado contacto entre jogadores, e, por esse motivo, decidi inscrever-me num clube de Vila Nova de Gaia a nível federado. Pratico esta modalidade desde os meus treze anos e, atualmente, continuo como praticante federada. Destaco ainda a minha participação no Desporto Escolar, na equipa de andebol do Colégio privado em Vila Nova de Gaia. Olhando para este meu percurso, creio que facilmente se percebe as razões das minhas opções profissionais e o porquê de aspirar a ter uma vida profissional ligada à área do desporto. Sinto também que o facto de ser atleta federada me permitiu entender melhor os alunos, colocando-me no lugar deles, e compreender os seus sentimentos e as suas motivações.

A nível profissional ainda não tenho muitas experiências para contar. Posso referir que já passei por algumas experiências com crianças, principalmente no papel de treinadora de andebol. No Ensino Secundário, tive que realizar um estágio e optei por realizá-lo num clube em Vila Nova de Gaia, com o escalão de minis. Foi uma experiência incrível e, por esse motivo, decidi mais tarde ser treinadora no meu clube do mesmo escalão. No contacto com os diferentes treinadores, aprendi a valorizar as diferentes opiniões e a entender as diferentes perspetivas, retirando os aspetos mais interessantes para a minha realidade. Realço também que estas

experiências me permitiram adquirir competências como “líder” de um grupo de crianças, neste caso em específico no papel de treinadora, que pude colocar em prática durante a PES, desta vez como professora de EF. No entanto, com o acumular de desafios a nível escolar, tive de optar por me entregar a tempo inteiro aos estudos.

Todas as experiências descritas anteriormente, fizeram-me ser a pessoa que sou hoje. A amizade, a entreajuda, o respeito, o espírito de grupo, a capacidade de trabalho, a autossuperação, o estabelecimento de objetivos e o cumprimento de regras, foram algumas das emoções que a prática desportiva me transmitiu ao longo dos anos e que eu trouxe comigo para a prática docente. Saliento que este percurso, completo de emoções, foi fulcral para o meu desenvolvimento desportivo e pessoal e, no meu ponto de vista, todas as crianças e jovens deveriam ter a oportunidade de o vivenciar.

2.2 Expetativas iniciais

No 2.º semestre do 2.º ano do MEEFEBS, pude finalmente vivenciar aquilo por que realmente ansiava: o contacto com alunos e uma verdadeira experiência de ensinar. Para mim, a PES significava uma ligação entre a formação académica e o mundo profissional, em que iria, pela primeira vez, ter o primeiro contacto com o mundo do trabalho profissional. Queirós (2014), afirma que a prática de ensino em contexto real é reconhecida como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial dos professores. Assim sendo, a PES é um dos momentos da nossa formação que proporciona a interação com a realidade, sendo esta um dos momentos mais marcantes e importantes na finalização do nosso mestrado. A mesma autora, Queirós (2014), ressalva ainda que o contexto real de prática profissional constitui uma peça essencial da estrutura formal de socialização inicial na profissão, considerando o estágio profissional como “um momento de excelência de formação e reflexão” (p.79).

A PES foi o momento mais esperado ao longo do meu percurso académico pois, para além de estar ansiosa pelo primeiro contacto com o mundo profissional, pude mobilizar para a prática todos os conhecimentos que adquiri ao longo destes anos como estudante, no ensino secundário e na faculdade. Sempre acreditei que seria comum a todos os estudantes a dualidade de sentimentos e expectativas em relação ao ano da PES, pois queríamos lá chegar para sentir realmente o que era a realidade de lecionar em ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, tínhamos receios e inseguranças sobre a nossa preparação, ou melhor, sobre a nossa prestação em contexto real de ensino. Acrescento ainda que o facto de os colegas estagiários de anos

anteriores terem partilhado as suas perspetivas acerca do ano da PES comigo, me fez iniciar o ano letivo de 2021/2022, com a ideia de que a PES se caracterizava por um ano de trabalho árduo.

A nível pessoal, sentia-me muito expectante para iniciar as aulas com a minha turma residente. Desde início sabia que seria um desafio, no entanto, eu sou uma pessoa que gosta de desafios e que quer, acima de tudo, superá-los com êxito. Para além disso, sou uma pessoa demasiado preocupada, comprometida e que gosta de planear tudo para a excelência, procurando cometer o mínimo de erros possíveis. Porém, nesta fase, sabia que poderia arriscar e cometer alguns erros, pois só assim conseguia evoluir e aprender cada vez mais. O meu objetivo para a PES sempre foi aprender e adquirir experiência, para que no futuro pudesse ser uma professora eficiente.

Quanto ao conhecimento científico e didático da disciplina de EF, apesar de ter conhecimentos sobre todas as modalidades, sempre senti que seria necessário procurar e consultar alguma bibliografia, para que pudesse estar confortável e segura do que estava a ensinar. O andebol era a única modalidade em que me sentia totalmente confortável, mas ser professora implicou sair da minha zona de conforto, explorar e aprender, para, posteriormente, ensinar os meus alunos.

O meu NPES proporcionou-me expetativas altas desde início. O facto de já conhecer pessoalmente e academicamente os dois membros do meu grupo de trabalho, fez-me iniciar este ano com grande confiança e alegria. Sempre soube que poderia contar com eles para me ajudarem nesta longa caminhada, assim como eles poderiam contar comigo. Por estas razões, tinha esperança que, ao longo do ano da PES, o grupo se mantivesse ativo, cooperante e coeso. E foi exatamente isso que aconteceu.

No que diz respeito à relação com o OC, nunca tive dúvidas que esta seria muito consistente e, simultaneamente, benéfica para o meu processo de aprendizagem. É de realçar que o OC foi meu professor durante os anos em que estudei nesta instituição, o que me deixou muito segura para o meu ano da PES. Quanto à SV, posso afirmar que não poderia ter ficado mais feliz com a escolha da pessoa para me acompanhar neste processo. Para além de ser muito competente no seu trabalho, é uma pessoa exigente, o que me motivou ainda mais ao longo do ano letivo.

Para terminar, é importante referir que a escolha da instituição foi muito importante para mim. Felizmente consegui terminar o 1.º ano do MEEFEBS com uma boa média, o que fez com que eu fizesse parte dos três primeiros alunos da lista de seriação. Desta forma, consegui ficar colocada no Colégio privado que me acolheu durante o ensino secundário. Admito que me senti

“em casa”, por conhecer todos os cantos e também por conhecer alguns dos professores da instituição. Nunca tive dúvidas que seríamos bem recebidos e que todos nos ajudariam a concluir este ano de muito trabalho com sucesso. Foi, sem dúvida alguma, um dos anos mais marcantes e desafiantes da minha vida.

3. Enquadramento institucional

Neste capítulo desenvolve-se, num primeiro momento, a importância que a PES tem na formação de um EE, explicando os intervenientes que têm grande influência neste momento marcante da nossa formação.

De seguida, caracteriza-se o lugar onde foi realizada a PES, de modo a se entender e conhecer melhor o contexto onde a EE efetuou a sua primeira experiência como professora de EF.

3.1 A importância da PES

A PES é imprescindível na formação de professores, pois é nesta etapa que os EEs adquirem as suas primeiras experiências como professores e podem mobilizar para a prática todos os conhecimentos adquiridos durante os anos de formação anteriores. É no contexto da PES que todos os EEs são colocados à prova e sentem verdadeiramente o que é ser professor. Lima e Pimenta (2006), afirmam que devemos interpretar a PES como uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da nossa própria identidade profissional.

Esta primeira experiência como docente acaba por ser um complemento da formação do EE e é a última etapa da sua formação inicial. Podemos referir que é a ponte para o mundo real. Queirós (2014) corrobora com esta ideia, ao referir que o estágio pode ser compreendido como o momento da construção da profissão, servindo de rampa de lançamento para ultrapassar a última barreira do que é ser aluno e passar a ser, definitivamente, professor. Martins et al. (2014) reforçam, ainda, que a PES assume um papel decisivo para o futuro dos professores de EF, sendo necessário que o EE assuma um papel ativo relativamente à formação e atuação profissional.

Oliveira-Formosinho et al. (2015) referem que para qualquer sujeito se tornar professor ser-lhe-á necessário passar por uma formação profissionalizante que tenha por base três aspetos muito importantes: a reflexão sobre a ação e na ação; o saber analisar, como forma reguladora da prática; e uma noção de pertença ao grupo profissional, aderindo às suas normas, valores e linguagens. Mais ainda, Seabra et al. (2006) realçam que a experiência na escola, local privilegiado para a socialização prática, através da inter-relação com os intervenientes que a

integram, oferece a possibilidade de compreender e experienciar as diferentes dimensões que surgem como fundamentais para a concretização da PES.

Deste modo, uma das dimensões essenciais na PES é o envolvimento do EE no contexto escolar. Batista e Queirós (2013) afirmam que o contexto da formação inicial de professores é visto como um espaço privilegiado de socialização na profissão. É através do contexto prático, nomeadamente no contacto com a comunidade escolar, que o EE é capaz de conhecer os contornos da profissão, tornando-se progressivamente membro desta mesma comunidade. Para além disso, o EE deve procurar envolver-se em todas as atividades inerentes ao contexto escolar em que está inserido. Este envolvimento potenciará a obtenção de ferramentas fundamentais para o conhecimento da escola. É também importante salientar o contacto com os intervenientes da comunidade educativa, pois estes possibilitam o crescimento pessoal e profissional do EE no decorrer da PES. O OC e a SV assumem papéis cruciais para o desenvolvimento do EE. Goodnough (2010) afirma que as práticas de supervisão pedagógica dos professores mais experientes facilitam uma análise crítica das práticas dos EEs e o desenvolvimento do tipo de professor que estes gostariam de ser.

Outra dimensão crucial na realização da PES, tem a ver com a mobilização dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas durante toda a formação académica. Assim sendo, esta torna-se imprescindível na formação do professor, pois é neste momento que o EE filtra a informação que recolheu ao longo da sua formação académica e coloca em prática esse conhecimento teórico-prático, com a finalidade de transmitir aos alunos esse saber. Para além disso, o EE deve procurar uma racionalidade prática em detrimento da racionalidade técnica, em busca de uma harmonia entre a conceção de ensino adotada e a forma de como a coloca em prática (Seabra et al., 2016). Para isso, é fundamental a transferência do conhecimento das áreas diferenciadas do saber e das disciplinas curriculares, da formação inicial para a prática. Para isso, o EE dispõe do conhecimento científico, pedagógico e didático/metodológico pela vivência da prática pedagógica.

A última dimensão caracteriza-se pelo momento de potenciação da capacidade autorreflexiva e da reflexão partilhada. Segundo Nóvoa (2004), a PES proporciona ao EE momentos para exercitar e refletir criticamente sobre a sua atuação como professor. Com isto, o autor pretende salientar que a reflexão constitui um fator decisivo na formação do EE, pois só realizando uma análise, compreendendo e refletindo sobre a sua prática é que o EE pode melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, a PES exige muitos momentos de partilha de opiniões e discussões com o NPES. Estes momentos têm como objetivo colmatar possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, ou simplesmente

melhorar as metodologias de trabalho. De acordo com Stoll (2006), a aprendizagem profissional é mais eficiente quando ocorre baseada em ações que proporcionem o autodesenvolvimento, através da prática reflexiva, de ideias fundamentadas em investigações e teorias específicas, mas também em ações práticas, através de experiências, partindo de problemas sucedidos no ambiente profissional, e avaliações das abordagens realizadas.

Para mim, a PES teve um papel preponderante na iniciação da profissão em contexto real de ensino. A UMAIA e a EC forneceram-nos condições excelentes para a realização da mesma, ajudando-nos a estimular competências profissionais na nossa prática docente. Entre elas destaco a reflexão e o saber crítico, preponderantes para responder às problemáticas e exigências da profissão de professor de EF.

3.2 A PES na UMAIA

A PES está incluída no último ano do Curso de 2.º Ciclo em EEFEBS de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, mais especificamente nos terceiro e quarto semestres (em interligação com outra UC, denominada Projetos de Intervenção I e II), contribuindo para conclusão do curso e para a obtenção de habilitação profissional para a docência, de acordo com o sistema Europeu. Comporta duas componentes: a Prática Pedagógica em contexto real de ensino nas escolas, e o Relatório Final, defendido perante um júri em sede de provas públicas. Tem como objetivo a integração do EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF nas seguintes áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e c) Desenvolvimento Profissional. A primeira área de desempenho referente à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referindo que o EE tem que orientar um processo de ensino e aprendizagem em que promova a formação e a educação do aluno no âmbito da EF. A segunda área de desempenho, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba atividades não letivas, tendo como objetivo principal a inclusão do EE na comunidade educativa e na comunidade envolvente. Para além disso, apela a uma intervenção responsável do EE, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa. Por último, a terceira área de desempenho, Desenvolvimento Profissional, é onde se pretende que o EE desenvolva a sua competência profissional, numa procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação (Batista & Pereira, 2014).

Todo o trabalho desenvolvido na PES ocorre em núcleo (grupos de dois a três EEs), numa das ECs com protocolo com a IES, sob a orientação de um professor de EF experiente da escola – o OC, e a supervisão de um professor da IES - o SV. É da responsabilidade do EE lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do OC (turmas residentes), e/ou numa turma partilhada com outro EE, no decurso de um ano letivo completo, bem como praticar um conjunto de atividades não letivas inerentes ao papel de professor (e.g., assessoria à direção e turma e desporto escolar).

A PES da IES em estudo integra seis áreas de atividade nucleares, a realizar na escola: i) Lecionação; ii) Departamento Curricular / Grupo Disciplinar; iii) Direção de Turma; iv) Desenvolvimento de um Seminário; v) Desporto Escolar, vi) Organização de um Evento Anual (Resende et al. 2020).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, a avaliação na PES do(s) EE(s) é da responsabilidade do regente da UC, que deverá ter em consideração a informação do OC e da equipa de supervisão. A classificação final atribuída ao EE é expressa por um valor inteiro, de zero a vinte, e é efetuada com as seguintes ponderações: a) Prática Supervisionada – 60%; b) RPES – 40%.

3.3 A escola cooperante: O lugar de prática

A escola deve surgir como um espaço de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que requer um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (Nóvoa, 1999).

No final do 1.º ano de metrado, foi-nos concedida uma lista com possíveis ECs, na qual tivemos de selecionar as nossas preferências para a realização da PES. De acordo com a média relativa ao 1.º ano de metrado e as preferências individuais, foi-nos atribuída uma escola. No meu caso, como a minha média de 1.º ano era elevada, encontrava-me nos três primeiros lugares da lista e pude escolher a escola em que queria realizar a minha PES. A minha escolha recaiu sobre um Colégio privado localizado em Vila Nova de Gaia, próximo da minha área de residência. Para mim, foi muito importante ficar colocada nesta instituição, pois sabia, antecipadamente, que esta escola assegurava um excelente conjunto de recursos para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

O Colégio privado em Vila Nova de Gaia, onde realizei a PES, está localizado na União das Freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso, pertencente ao concelho de Vila Nova de Gaia.

Esta instituição privada definiu quatro compromissos que reconhece serem diferenciadores e capazes de suportar uma estratégia de crescimento para o futuro, sendo eles a educação de excelência e a exigência, a família, a formação integral dos alunos e a concretização de projetos. Para além disso, a grande missão é proporcionar aos alunos uma formação integral, assente na qualidade, no conhecimento e no desenvolvimento das dimensões humana, social, cultural e ética. Procura oferecer aos alunos um espaço onde se sintam bem, acolhidos, animados e felizes, educando-os e formando-os para a sociedade. Esta missão é baseada no lema "Só com a luz do saber se alcança a vitória", em que "a luz do saber" procura promover aprendizagens e o sucesso individual dos alunos, em cada momento do seu percurso educativo e "se alcança a vitória" visa desencadear nos alunos as vivências da verdade, do diálogo, da liberdade, do trabalho, no desenvolvimento das suas competências. O Colégio tem alguns valores que pretende incutir nos seus alunos, sendo eles: a aprendizagem permanente, a responsabilidade, o respeito e igualdade, a atitude proativa, a integridade e lealdade, a fraternidade e espírito de equipa.

Para além disso, esta instituição de ensino privada possui uma autonomia pedagógica, conferida pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, ou seja, tem autorização de funcionamento para a educação pré-escolar, todos os ciclos do Ensino Básico e para Cursos Científico-Tecnológicos de nível secundário com planos próprios. A população escolar é composta por 1500 alunos, que frequenta níveis de ensino desde os três anos até ao 12.º ano de escolaridade. O colégio funciona em regime duplo (manhã e tarde), sendo que as aulas da manhã iniciam às 8:15h e terminam às 13:55h, as aulas da tarde iniciam às 14:05h e encerram às 17:25h, com exceção da quarta feira que não existem aulas no horário da tarde.

Relativamente às infraestruturas da instituição, esta dispõe de diversas áreas dedicadas à lecionação dos diferentes níveis de ensino. Possui uma zona específica para a educação pré-escolar, um bloco destinado à lecionação do ensino básico e três blocos destinados ao ensino secundário. De destacar, que existe um gabinete para cada grupo disciplinar, com acesso à Internet, bem como gabinetes para os elementos da direção. Para além disso, possui uma sala multiusos, uma mediateca, um centro de cópias, um refeitório, um bar, um espaço de serviços administrativos, o serviço de nutrição, o serviço de psicologia e orientação e o gabinete de inserção na vida ativa. Para assegurar um bom funcionamento do ensino experimental/tecnológico, a instituição dispõe de 28 laboratórios específicos, devidamente equipados, para certificarem a lecionação dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas.

No que diz respeito à prática desportiva, mais especificamente à disciplina de EF, é de

salientar a existência de dois pavilhões multidesportivos, uma piscina coberta e aquecida, um campo de futebol sintético, um espaço polidesportivo destinado à prática de várias modalidades, nomeadamente, basquetebol, andebol e futebol e um mini complexo de atletismo, ao ar livre. Durante a PES, estes espaços demonstraram estar devidamente equipados e preparados para a lecionação das diferentes modalidades (coletivas e individuais).

Os espaços eram distribuídos por turmas, ou seja, a turma ficava num determinado espaço durante o ano letivo, permitindo aos professores uma melhor organização na lecionação das diferentes Unidades Didáticas (UDs) de forma contínua. Esta organização (*roulement*) funcionava de forma flexível, pois era possível efetuar permutas de espaços, caso os professores estivessem de acordo.

Por fim, toda esta oferta de recursos que a instituição apresenta, proporciona o desenvolvimento de um trabalho organizado e ponderado de todos os professores.

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

Ao longo dos anos, esta instituição de ensino tem acolhido NPES de diferentes instituições. No ano letivo de 2021/2022, o Colégio acolheu quatro EEs da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e três EEs da UMAIA. A existência de dois NPES na mesma instituição foi muito benéfica, pois, permitiu a partilha de experiências e vivências entre núcleos, uma vez que vêm de instituições académicas diferentes.

O NPES foi constituído por três EEs, um OC e uma SV de estágio. Em relação aos meus colegas, o facto de já nos conhecermos há algum tempo facilitou o processo de relação e adaptação na EC. Um dos elementos do núcleo era o que eu já conhecia há mais tempo, desde o início da licenciatura, que, por acaso, é um dos meus melhores amigos. O outro elemento já o conhecia de vista, tendo aprofundado a relação com o mesmo no 1.º ano de mestrado, no entanto, ainda não existia uma relação bem definida entre nós. Posso afirmar que, no decorrer da PES, construí uma amizade muito forte com este colega do núcleo. Sem dúvida que o NPES foi essencial nesta longa caminhada da PES. A cada dia que passava tornávamo-nos mais unidos e criávamos um enorme clima de entreajuda entre nós. O ponto chave da PES foi a partilha, pois partilhávamos tudo uns com os outros, desde ideias e opiniões a críticas construtivas sobre as aulas, de modo a melhorarmos a nossa atuação enquanto professores de EF. No meu ponto de vista, fomos um grupo unido, coeso e equilibrado do início ao fim, onde todos trabalhamos em igualdade e com o mesmo empenho, rumo ao mesmo objetivo, enriquecer a nível

profissional e pessoal. Mesquita e Bento (2014) destacam a necessidade de se incluir oportunidades de aprendizagem onde seja possibilitado aos professores lidarem com a realidade ambígua da prática, num contexto que favoreça a partilha e colaboração. Deste modo, sinto que trabalhamos como uma verdadeira comunidade de prática. Fomos um grupo de EEs que compartilhou um interesse ou "paixão" pelo ensino da EF que pretendeu desenvolver competências conjuntamente de forma a fazer e aprender a fazê-lo, i.e., ensinar, de um modo melhor (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

A minha relação com o OC já existia, pois foi meu professor no ensino secundário, nesta mesma instituição. Desde início que o OC se preocupou em orientar-nos e auxiliar-nos no nosso trabalho da PES. Um aspeto relevante a salientar foi a disponibilidade do OC para nos ajudar continuamente a melhorar o nosso desempenho enquanto professores de EF. Este, em todas as reuniões semanais, realizadas na quinta-feira da parte da manhã, referia individualmente os aspetos em que cada um de nós, EEs, poderíamos melhorar para alcançar um melhor nível na PES. Realço também que, desde início, o OC nos forneceu uma grande liberdade, desde o planeamento de aulas ao planeamento de atividades para a comunidade escolar. Porém, o OC, dada a sua experiência, dava sempre o seu feedback e sugestões de melhoria. No decorrer da PES, posso afirmar que sempre que tinha um problema era ao OC que recorria, pois este procurava solucioná-lo comigo da melhor forma. Ainda assim, é importante referir que, desde o início da PES, o OC nos procurou transmitir um sentido crítico, apelando à nossa capacidade de reflexão, sentido de inovação e de responsabilidade. De acordo com Alarcão e Tavares (2010), o papel do OC consiste em auxiliar o futuro professor a ensinar e a tornar-se num bom profissional para que todos os seus alunos tenham uma aprendizagem e desenvolvimento positivo. O OC foi, sem dúvida, um dos grandes responsáveis pela minha evolução enquanto professora de EF.

Por último, a SV foi também um elemento crucial na PES. Ao longo do ano letivo, a sua função foi apoiar-nos no nosso percurso e, em conjunto com o OC, discutir e avaliar todo o nosso desempenho na prática pedagógica da PES, através de observações de aulas e reuniões conjuntas. Na observação das nossas aulas, a SV retirava algumas notas e, na reunião conjunta, partilhava connosco, intervindo sempre no sentido crítico e construtivo, de modo a refletirmos e a melhorarmos a nossa prática e as tarefas que nos eram propostas. Foi através deste ciclo de reflexão-ação que fomos aliando a nossa prática aos questionamentos da nossa SV, no sentido de olharmos criticamente para as nossas dificuldades e aperfeiçoarmos o nosso desempenho enquanto professores de EF, bem como analisarmos e fundamentarmos as decisões que tomávamos. Na mesma linha de pensamento, Alarcão (2001) refere que a reflexão é importante

para os professores, uma vez que estes têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Para além disso, qualquer dúvida que fosse surgindo na construção e elaboração do dossiê digital e mesmo na realização de certos documentos, como por exemplo, o Plano de Formação e Intervenção na escola e o RPES, era a SV que nos esclarecia e, maior parte das vezes, até nos fornecia sugestões de melhoria. Para Alarcão (2000), o SV é visto como uma figura que oferece apoio na formação e desenvolvimento profissional dos agentes educativos e que visa melhorar aprendizagem dos alunos.

3.5 Caracterização da turma

Para planear e operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem em função das necessidades da turma, foi fundamental conhecer os meus alunos, uma vez que todos eles apresentam aptidões e personalidades diferentes. Assim sendo, no início do ano letivo, a escolha da turma foi uma das decisões a ser tomada com o OC e os restantes elementos do NPES. Existiam quatro turmas, três 11.º anos e um 12.º ano, todas turmas conhecidas do OC. Isto facilitou a troca de informações e impressões sobre as respetivas turmas. Depois de debatermos todas as possibilidades, a turma que me foi atribuída foi o 12.º ano de AGD.

Ao longo da PES, esta turma foi partilhada com o meu colega EE da FADEUP. A disciplina lecionada por nós não era EF, mas sim Princípios e Prática dos Desportos II, por ser uma turma do curso de AGD. Esta disciplina tinha como propósito direcionar o contexto de ensino para o treino, explorando os conteúdos em cada UD de forma mais detalhada e aprofundada. Ao aceitar o desafio de lecionar esta disciplina, sabia, antecipadamente, que iria ter que explorar mais o meu conhecimento científico da matéria e pedagógico do conteúdo em todas as UDs, de modo a corresponder aos objetivos definidos para a disciplina de Princípios e Prática dos Desportos II.

Outro aspeto diferente da disciplina de EF, foi o funcionamento das aulas. As aulas de Princípios e Prática dos Desportos II funcionavam maioritariamente por turnos, ou seja, existia a divisão da turma em duas partes (turno um – quinze alunos; turno dois – quatorze alunos). A aula de segunda-feira, com duração de uma hora, lecionada por mim, era a única aula em que os alunos não se dividiam em turnos. A aula de terça-feira, também com duração de 1h, era lecionada por mim, mas apenas a um turno, o turno um. O EE da FADEUP lecionava esta mesma aula, mas na sexta-feira, ao turno dois. Na quarta-feira, a aula tinha duração de duas horas, sendo que era o único dia em que os turnos tinham a aula desta disciplina no mesmo horário e no mesmo espaço, o pavilhão A. Nestas aulas, eu e o EE da FADEUP aplicámos várias

dinâmicas ao longo do ano letivo. Em algumas aulas, optamos por manter a organização por turnos e, como cada um de nós estava responsável por determinada modalidade, no final da primeira hora indicávamos aos alunos a troca de espaço e, consequentemente, a troca de modalidade. Assim, enquanto uns estavam a ter ginástica (modalidade individual) na primeira hora, os outros estavam em voleibol (modalidade coletiva). No final da primeira hora, os turnos trocavam de modalidade, mas os professores mantinham-se. Nas outras aulas, mantivemos esta organização, mas, no final, optamos por utilizar o campo todo para a competição. Dando um exemplo concreto, enquanto um turno começava em ginástica (modalidade individual), o outro começava em andebol (modalidade coletiva), depois trocavam e, cerca de vinte minutos antes de terminar a aula, os turnos juntavam-se e era realizado um momento de competição, através de situação de jogo. Estas dinâmicas permitiram-nos explorar as UDs de diferentes formas, aplicando sempre um modelo de ensino que permitisse manter os alunos motivados durante as aulas. Para além disso, partilhar a turma com o EE da FADEUP requereu um maior esforço por parte de ambos, pois tivemos que manter constantemente o contacto para que os turnos se mantivessem alinhados.

A turma era constituída por 29 alunos, sendo que 21 eram do sexo masculino e apenas nove do sexo feminino. As idades da turma estavam todas compreendidas entre os 16 e os 17 anos, com exceção de um aluno com 19 anos.

Na primeira aula, de forma a conhecer melhor os alunos da turma, pedi-lhes que preenchessem, através de um código Qr Code, um inquérito sobre eles mesmos. O documento foi realizado na plataforma Google Forms, para que a recolha e análise de dados fosse simplificada. Assim sendo, este inquérito foi elaborado segundo os seguintes parâmetros: 1) Dados pessoais; 2) Encarregado de Educação; 3) Percurso Escolar; 4) Saúde; 5) Alimentação; 6) Sono; 7) Transporte; 8) Atividades Extracurriculares; 9) Interesses.

Ao analisar detalhadamente estes inquéritos, foi possível constatar que não existia nenhum aluno com um historial de doença grave que necessitasse de apoio especial, em particular no decorrer das aulas. Em relação a doenças crónicas, quatro alunas apresentaram problemas, sendo eles: a doença de Crohn (doença inflamatória intestinal), Von willebrand (anomalia hereditária da proteína sanguínea), miopia e astigmatismo (problemas de visão). Estas exceções foram observadas atentamente durante as aulas, mas não houve qualquer problema ao longo do ano letivo.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, consegui concluir que para uma turma de desporto eram muitos os alunos que não praticavam nada (sete alunos). No entanto, a maioria da turma praticava atividades extracurriculares, destacando-se três modalidades: o

futebol, o basquetebol e o andebol. A aquisição destes dados permitiu-me entender melhor a realidade dos alunos e identificar algumas características, bem como averiguar o gosto e a motivação destes relativamente à disciplina de EF.

Em relação ao comportamento e aproveitamento da turma, desde o início do ano letivo, que sabia de antemão que estava perante uma turma heterogénea, pois fui alertada pelo OC. Esta apresentava casos de indisciplina, com falta de interesse e empenho de alguns alunos, que condicionavam o bom funcionamento das aulas. No entanto, existiam também alunos que demonstravam interesse, empenho e cooperação na realização das tarefas, assim como um bom envolvimento e comportamento na aula.

Para terminar, realço que no início do ano foi dado a conhecer aos alunos o regulamento da disciplina, de forma a estabelecer e definir regras desde o início, assim como os critérios de avaliação da mesma. Com isto, ao longo das aulas, os alunos cumpriram com as regras instituídas, garantindo, assim, as condições necessárias para um bom clima de aprendizagem.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

A "organização e gestão do ensino e da aprendizagem" é a área de desempenho que abrange as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, tendo como propósito "construir uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos, que respeite o conhecimento válido no ensino da Educação Física e conduza com eficácia pedagógica o processo de educação e formação do aluno na aula de Educação Física" (Matos, 2014, p.3).

O ensino e aprendizagem é um processo onde o professor planeia, orienta e controla as vertentes do processo de ensino, tendo como objetivo promover a atividade própria dos alunos para que estes atinjam a aprendizagem desejada, sendo assim um processo propositado e delineado pelo professor (Melo, 2009).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor tem como função proporcionar aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, incluindo, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o constituem. Deste modo, a EF deve utilizar o professor como catalisador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o sentido crítico, a capacidade de intervenção e adaptação a diferentes contextos, a autonomia, a iniciativa e a capacidade para tomar decisões em situações difíceis e instáveis (Lopes, Fernando, Vicente, & Prudente, 2010).

Com base no vivenciado, o processo de ensino e aprendizagem foi o mais exigente da PES, pela constante procura de conhecimento e descoberta de estratégias de ensino, que auxiliassem nas transformações que, ambicionava e que considerava essenciais para a formação dos alunos.

4.1.1 Conceção de ensino

Para iniciar a PES, o professor necessita de preparar-se para os desafios que o ano letivo acarreta, devendo aprofundar o seu conhecimento relativamente ao contexto em que se insere. Como referem Batista e Queirós (2013), a formação passa por processos de investigação que estão diretamente ligados com as práticas educativas, que permitam ao professor apropriar os seus conhecimentos para posteriormente mobilizá-los no exercício da sua profissão.

A conceção de ensino é o ato de interpretar, entender, desenvolver ou criar uma ideia, neste caso relacionada com o ensino da EF. Esta é a primeira fase do trabalho do professor, através da leitura de documentos, centrais e locais, relacionados com a disciplina de EF e com a EC. Só após esta ação, é que se torna exequível o professor iniciar o seu planeamento, pois, segundo Bento (2003), os conteúdos dos programas ou as normas programáticas de ensino constituem o ponto de partida para o planeamento.

Desde cedo reconheci que seria importante analisar todos os documentos orientadores que nos foram fornecidos pela UMAIA e pela EC, principalmente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e as Aprendizagens Essenciais em EF. As Aprendizagens Essenciais em EF foram a base da minha conceção de ensino e, de acordo com Bento (2003), é através deste documento que o EE deve estabelecer os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a respetiva avaliação. A leitura destes documentos foi efetivamente importante, na medida em que me auxiliaram na aplicação à realidade existente e na recolha de aspetos fundamentais. De acordo com Graça e Mesquita (2006, p. 207) "a qualidade dos programas assenta na relevância do seu conteúdo formativo, na robustez e atualidade da sua base concetual e na coerência e adaptabilidade da sua estrutura aos objetivos do programa e aos sujeitos que a frequentam". Assim sendo, estes documentos, estruturados do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, pretendem garantir um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) orientadas para a promoção de uma cidadania responsável, ativa e saudável. Reforça-se, assim, a possibilidade de as escolas e os professores fazerem uma gestão flexível do currículo, contextualizada e adaptada ao ciclo, ao ano, à turma, e a todos e cada um dos alunos, através dos documentos de gestão curricular do estabelecimento de ensino.

Para além da análise detalhada às Aprendizagens Essenciais em EF, demos uma atenção especial, como já foi referido anteriormente, ao Projeto Educativo, ao Regulamento Interno e ao Plano Anual de Atividades da EC. O Projeto Educativo é um documento orientador de ação. Ao definir objetivos, ao estabelecer prioridades, ao assumir opções, constitui-se como um verdadeiro instrumento de gestão, a médio e longo prazo, referencial para a planificação de todas as atividades. A leitura deste documento, permitiu-me entender que a EC se destaca entre todas as outras instituições. Na EC há a oportunidade de criar os programas e métodos de ensino e aprendizagem próprios, proporcionando aos alunos um ensino de qualidade e com expetativas de um futuro próximo profissional adequado às realidades atuais. Quanto ao Regulamento Interno, o seu propósito é definir as normas que regulam o funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços da escola, tendo em conta a legislação em vigor e as orientações e perspetivas do seu Projeto Educativo. O Plano Anual de Atividades trata-se de um documento de planeamento, onde se define os objetivos, a organização e a programação das atividades, apontando os recursos necessários à sua execução. As leituras de todos estes documentos permitiram-nos compreender e conhecer melhor a realidade da nossa EC. Assim sendo, concluímos que a EC destaca como compromisso a formação integral dos alunos, promovendo os valores da liberdade, responsabilidade, cidadania e participação, espírito criativo e pensamento crítico. Para além disso, o grupo de EF entende que a disciplina tem um papel fundamental no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo dos alunos, sendo assim uma das disciplinas indispensáveis na formação dos alunos. Após umas semanas do início do ano letivo foram também analisados documentos como o *roulement* de instalações e o inventário do material. Depois desta análise, conseguimos verificar os espaços e os materiais disponíveis que tínhamos para lecionarmos as nossas aulas. Realço que a EC nos forneceu condições excelentes para desenvolvermos a nossa PES.

Para complementar esta análise inicial, foi importante refletir acerca do que é ser um bom professor e todas as capacidades que lhe são inerentes, ciente que a PES mudaria estas minhas perspetivas. Pois, de acordo com Gomes, Queirós e Batista (2019, p.6), "é no contexto real de ensino que os estudantes se deparam com conflitos entre o que conhecem e o que encontram, sendo pela interação com o outro e com o meio que acedem a um conjunto de significados que influenciam suas funções internas".

É igualmente importante realçar que a disciplina de EF possibilita que os alunos coloquem em prática competências que irão favorecer uma boa condição física e saúde ao longo de toda a vida. O domínio precoce de aptidões físicas básicas, contribui de forma decisiva para ajudar os estudantes a desempenhar e a compreender o valor das atividades físicas e desportivas

na sua educação (Comissão Europeia, 2013). Contudo, a EF não se limita à formação das aptidões físicas do indivíduo e ultrapassa a dimensão puramente recreativa. A participação em diversas atividades físicas comporta um conhecimento e uma perceção centrados em princípios e conceitos como "regras de jogo", competição leal (fair play) e respeito, consciência tática e física, bem como uma consciência social, associada à interação pessoal e esforço de equipa em inúmeros desportos. Para além disso, o tempo dedicado ao desporto, seja nas aulas de EF na escola ou em atividades extracurriculares, pode comportar substanciais efeitos benéficos para a saúde e para a educação (Comissão Europeia, 2013).

No decurso da PES, a minha intervenção baseou-se em contrariar o panorama nacional da EF, com o intuito de motivar e incentivar os alunos para a prática de atividade física desportiva. Além disso, ao longo das minhas aulas, procurei incutir nos alunos uma visão diferente, para que estes ganhassem o gosto pela prática da aula de EF e pelo desporto em si.

Tudo isto, foi preparado e organizado de forma combater as duas ideologias que contribuíram para uma visão de "não ensino" e de "pouco rigor" das práticas de EF, sendo elas: o biologismo e o pedagogismo. O biologismo reduz a EF em relação ao treino físico e o pedagogismo transforma a aula de EF num recreio supervisionado (Crum, 1993). Graça (2014) refere ainda que a legitimação da disciplina de EF é uma problemática que se reflete, quer a nível nacional, quer a nível internacional. O mesmo autor destacou três fontes de legitimação. A saúde, onde as aulas eram centradas no exercício direcionado para a saúde. As habilidades desportivas, onde existia uma separação do sexo feminino e, por sua vez, um empobrecimento do contexto desportivo. Na educação recreativa, o jogo era visto como uma "brincadeira", ou seja, os alunos aprendiam "brincando" (Graça, 2014).

Analisando todo o trabalho realizado ao longo da PES, considero que a minha conceção de ensino foi-se desenvolvendo ao longo tempo. Desde uma preocupação constante com os conteúdos programáticos a abordar e com o que foi aprendido nas diferentes UDs, até à correlação entre os pressupostos a atingir e a realidade contextual.

No início deste percurso, a minha conceção sobre a EF era pouco desenvolvida. Para mim, o professor de EF centrava-se apenas no ensino das habilidades motoras e na melhoria da condição física dos alunos, permitindo assim a qualidade de vida e o bem-estar dos mesmos (Crum, 1993). Porém, ao longo da PES esta conceção foi-se modificando. No decurso da PES, senti que a minha função teria de ir para além do desenvolvimento motor, procurando dar mais ênfase ao desenvolvimento pessoal e social, no sentido de melhorar os comportamentos e as atitudes de alguns alunos, assim como a autonomia e a interação entre eles. O facto de ter sido treinadora de andebol levou-me a desenvolver, nas minhas aulas, alguns valores fundamentais

no desporto, como por exemplo, a superação, a partilha, o trabalho em equipa e a cooperação. Por essa mesma razão, nomeadamente na modalidade de andebol, mas não só, optei por, para além da vertente de ensino, aplicar também a vertente de treino, tornando assim o processo de ensino e aprendizagem mais complexo, motivador e desafiante, mas adequado ao nível da turma. Resumidamente, ao longo das minhas aulas na PES, procurei incrementar o gosto pelo desporto através da vivência de diversas modalidades, a autonomia e o crescimento pessoal e social nos alunos. Todo este desenvolvimento da minha conceção da EF, veio demonstrar que a conceção e o planeamento são processos mutáveis, que variam de acordo com as necessidades dos alunos.

Apesar de os professores de EF terem vontade de implementar novas estratégias e metodologias de ensino, a ecologia da escola não se tem demonstrado favorável (e.g., a insuficiência de tempo atribuído à EF; a carência de equipamentos e instalações, recursos materiais e financeiros) e está longe de requerer que a EF se desenvolva como uma área de exigência de aprendizagem (Graça, 2014). Enquanto EE, aponto a necessidade de criar estratégias para que as aulas sejam enriquecedoras, criando condições para que os alunos gostem de aprender e de realizar as aulas de EF. No seguimento desta ideia, Betti e Zuliani (2002) referem que a EF tem de se fundamentar, ajustando as relações entre a teoria e a prática pedagógica, inovando e experimentando novos modelos, estratégias, metodologias e conteúdos de modo a cooperar na formação integral das crianças e jovens.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Os modelos de ensino são um instrumento, através do qual o professor pode eleger e aplicar diversos contextos, de modo a promover a aprendizagem do aluno (Graça, 2014). Na mesma linha de pensamento, Metzler (2011) menciona que o conceito de modelo é um avanço comparativamente aos conceitos de método, estratégia e estilo de ensino, por oferecer uma perspetiva mais compreensiva e completa do processo de ensino. Graça (2014), refere que o facto de existirem muitos modelos de ensino, permite ao professor selecionar aquele ou aqueles que entende como os mais indicados, considerando as condições e contextos de prática, os objetivos e conteúdos de ensino, as motivações, as necessidades e capacidades dos alunos, para que estes possam adquirir um conhecimento mais profundo e rigoroso no processo de ensino e aprendizagem.

Durante a minha formação académica, concluí exatamente isso: não existe um modelo particular para o sucesso, ou seja, cada professor deverá adaptar e ajustar os modelos de ensino

ao seu contexto de ensino.

A aplicação dos modelos de ensino durante a PES foi, de certa forma, muito refletida e considerada, uma vez que a nossa intervenção teria de ser criteriosa, responsável e minuciosa. O importante era conseguirmos levar a cabo o nosso trabalho de forma coerente e eficaz e, para isso, era necessário verificarmos se existiam as condições necessárias e suficientes para aplicar um determinado modelo de ensino.

De acordo com Mesquita e Graça (2011), entre os modelos centrados no professor e os modelos centrados no aluno, o professor deve encontrar um equilíbrio entre as necessidades de direção e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia, de modo a criar as condições favoráveis para uma ligação duradoura à prática desportiva.

O Modelo de Instrução Direta (MID) é um exemplo de modelo centrado no professor, utilizado frequentemente em várias escolas. O Modelo de Educação Desportiva (MED), Aprendizagem Cooperativa, Ensino por Pares (MEP), Ensino para a Responsabilização Pessoal e Social, Sistema Personalizado para a Instrução e ainda o Modelo de Ensino de Jogos para a Compreensão (Teaching Games for Understanding), são exemplos de modelos centrados no aluno, tendo como objetivo principal colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (Metzler, 2011).

Ao longo da minha experiência da PES, especificamente durante a minha intervenção pedagógica, senti necessidade de implementar alguns modelos de ensino, nomeadamente o MID, o MED e o MEP. O meu propósito com a implementação destes modelos passou sempre por adaptar o modelo às particularidades da turma, às condicionantes do espaço de aula e à matéria (modalidade desportiva) em si.

4.1.1.1.1 Modelo de Instrução Direta

O MID é caracterizado por colocar o professor no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo que todas as decisões são tomadas pelo mesmo, particularmente na indicação do padrão do envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Rosado & Mesquita, 2011). Vanderstraetan (2002) considera que o aluno neste modelo de ensino é considerado um “robô”, um elemento passivo que permanece inativo até ser sujeito a estímulos externos. Mesquita e Graça (2011), acrescentam que, neste modelo de ensino, o professor determina explicitamente as regras e as rotinas de gestão e ação dos alunos, de forma a obter a máxima eficácia nas atividades desenvolvidas pelos mesmos. Na mesma linha de pensamento, Rink (2014, p. 160) refere que “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”.

Durante a PES, decidi recorrer predominantemente ao MID, principalmente na fase inicial, pois ainda não conhecia bem a minha turma e pretendia ter o controlo total da aula. Apesar de, na reunião de início do ano letivo, o OC ter dado uma noção do perfil dos alunos, senti que só o contacto em situação de aula me faria entender como melhor interagir com os alunos da turma. Por este motivo, senti-me mais confortável em aplicar este modelo, que se apresenta como unidirecional e prescritivo (Metzler, 2011). Não obstante isso, também optei por utilizar este modelo mais vezes ao longo do ano letivo, pois senti que os alunos precisavam de um maior controlo e exigência em certas modalidades. Assim sendo, este modelo foi aplicado no 1.º período nas modalidades de atletismo, andebol e tchoukball, no 2.º período nas modalidades de basquetebol e voleibol, e no 3.º período na modalidade de badminton. Neste excerto podemos verificar que neste modelo de ensino, o professor fornece instruções diretivas e explícitas para o aluno:

> *"Optei por referir três aspetos chaves das técnicas em questão, explicando de forma detalhada e minuciosa como é que os alunos deveriam realizar a técnica de transmissão corretamente."* (Reflexão de aula, UD de atletismo, 02 de novembro de 2021).

Com base no vivenciado, posso afirmar que com o MID foi possível controlar mais rapidamente a turma e o tempo de empenhamento motor dos alunos. Foi também possível estar mais atenta à qualidade que estes demonstravam na execução das determinadas tarefas, e ainda foi possível transmitir um maior número de feedbacks pedagógicos. Contudo, senti que, em algumas modalidades, era necessário aplicar novos modelos de ensino para motivar e promover a autonomia dos alunos.

4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva

Um dos modelos de ensino mobilizados para a aula, durante a PES, foi o MED.

Este modelo foi apresentado por Siedentop (1994) e utilizado ao longo do 3.º período letivo, tendo sido aplicado, na sua totalidade, na modalidade de futebol.

O MED apoia-se em seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante (Siedentop, 1994). Este tem como objetivo tornar os alunos mais competentes, entusiastas e cultos, e simultaneamente, impulsionadores e responsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (Siedentop, 1998). É relevante salientar que o MED coloca o aluno no centro do processo e aprendizagem ao adotar estratégias mais subentendidas, interativas e menos formais, quando comparado com os outros modelos mais tradicionais (Metzler, 2011). Com a aplicação deste modelo, o controlo do processo de ensino e aprendizagem transfere-se para os alunos, ou seja,

são eles que têm a responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004).

A primeira tarefa do professor na prática é a formação das equipas. Esta formação tem como objetivo manter o equilíbrio competitivo, assim como o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998). Para além disso, são atribuídas funções a cada elemento da equipa, redefinindo o papel do professor e dos alunos, valorizando a autonomia dos alunos que tiveram a oportunidade de planear, executar, interagir e beneficiar de um desenvolvimento pessoal e social, tal como se observa nos clubes desportivos.

Na minha experiência durante a PES, como já referi anteriormente, apenas apliquei o MED, na sua totalidade, na modalidade de futebol. Na fase inicial, criei as equipas de forma equilibrada, pois, de acordo com Siedentop (1994), no MED as equipas devem ser formadas de forma heterogénea, para que todos os alunos retirem benefício da aprendizagem cooperativa que ocorre dentro de cada equipa. Ao longo da época desportiva os alunos, aprenderam a jogar, a arbitrar e a fazer o registo dos resultados, assumindo os papéis de treinador/capitão, subcapitão, árbitro, atleta. Procurei destacar o papel ativo e cooperante dos alunos na organização das diferentes tarefas, com distribuição de funções e responsabilidades (Siedentop, 1994). Como forma de valorizar a competição e controlar o desempenho competitivo, foram realizados registos dos resultados dos jogos das equipas, que foram posteriormente divulgados publicamente, de forma a motivar os alunos e incutir-lhes o espírito de superação, assim como atribuir importância à competição. Segundo Mesquita (2012), a valorização premeditada dos resultados competitivos, bem como a eficiente publicação dos mesmos, foi determinante para os alunos manterem a motivação ao longo da UD de futebol. Neste caso em específico, como a turma era bastante competitiva, a valorização da competição motivou-os muito durante as aulas, quer fossem aulas de treino ou aulas de competição.

A minha intervenção na aplicação deste modelo foi facilitada pela divisão da turma em equipas e pela atribuição de papéis a cada aluno. Aqui, o meu papel passou a ser de facilitadora ou de supervisora. No entanto, apesar de nas aulas ter dado autonomia total ao treinador/capitão pela sua equipa, intervi quando achei necessário corrigir ou fornecer um determinado feedback mais específico, conforme o testemunhado na citação seguinte:

> *"Durante a aula, como não via nenhum dos capitães a emitir feedbacks, fui reforçar que o objetivo de ser o líder era ajudar a sua equipa a melhorar. O que verifiquei, imediatamente, foi que todos os capitães mudaram a sua postura e começaram a dar bastantes instruções aos colegas de equipa. Senti que todo o trabalho realizado nas aulas anteriores funcionou, pois, todos os capitães foram assertivos nos feedbacks que*

emitiram." (Reflexão de aula, UD de futebol, 09 de maio de 2022).

No início da época desportiva foram fornecidos dois manuais: o de treinador/capitão e o de equipa. No entanto, foi dada a liberdade aos alunos de construírem os seus próprios exercícios. Esta liberdade foi concedida, pois a turma era muito boa a nível motor e tinha um conhecimento aprofundado nesta modalidade, por a maior parte dos alunos serem praticantes federados de futebol. Dando um exemplo prático, as aulas de segunda-feira eram direcionadas para o treino e as aulas de quarta-feira para a competição. Na aula de segunda-feira, os alunos sabiam com antecedência qual seria o conteúdo a trabalhar e colocavam numa plataforma, designada de *padlet,* os exercícios que iriam aplicar na aula de treino. Esta forma de interação com os alunos funcionou muito bem, pois antes de cada aula de treino já tinha noção dos exercícios que as equipas iriam realizar e, consequentemente, os feedbacks que, eventualmente, teria de transmitir. Na aula de quarta-feira, os alunos sabiam que tinham que realizar a ativação geral e específica com a sua equipa e que, posteriormente, passaríamos à competição entre as equipas. Tanto na aula de segunda-feira como na aula de quarta-feira, os alunos cumpriram com as suas funções e fizeram com que aplicação deste modelo de ensino correspondesse às expetativas iniciais.

4.1.1.1.3 Modelo de Ensino por Pares

O MEP, tem como princípio a alteração da hierarquização do ensino (Metzler, 2011), ou seja, são os próprios alunos que assumem o papel de tutores dos seus colegas. Apesar de esta troca de papéis, o professor mantém um papel ativo na mediação da aprendizagem, mas também continua a ser o maior responsável pela mesma, tendo a hipótese de contar com a contribuição dos alunos em algumas tarefas. Segundo Crouch e Mazur (2001), este modelo é centrado no aluno e no desenvolvimento das suas habilidades sociais e cognitivas. Um bom exemplo é a dinâmica das tarefas de ensino por pares que possui grande influência no processo de aprendizagem dos alunos. Através deste modelo, podemos fazer com que os bons alunos numa determinada modalidade ajudem aqueles com mais dificuldades, atribuindo-lhes a responsabilidade de organizar e consolidar o conhecimento (Crouch & Mazur, 2001).

Durante o trabalho a pares, apesar de um dos alunos estar de "fora" a avaliar e a auxiliar o seu colega, este, enquanto dá a sua instrução está também num momento de aprendizagem. Ao estar a instruir consegue perceber todos os critérios de êxito e até mesmo os principais erros dos próprios exercícios. Seguramente que, quando for ele a executar o movimento/exercício terá um maior cuidado durante a sua prática. Outro aspeto importante de realçar neste modelo é a comunicação. Como todos sabemos, a comunicação que um aluno apresenta perante outro

é totalmente distinta comparativamente com a comunicação entre professor e aluno. Através desta linguagem própria entre alunos, é mais fácil para os mesmos entenderem o que devem ou não fazer durante os exercícios (Crouch & Mazur, 2001).

Este modelo de ensino foi aplicado no 2.º período letivo na modalidade de ginástica artística, mais especificamente na ginástica de solo. Inicialmente, foram fornecidos aos alunos dois manuais: o manual com toda a informação da ginástica de solo e o manual dos pares. Nestes manuais estavam todas as informações que os alunos necessitavam para organizar o próprio processo de ensino e aprendizagem. Durante as aulas, através do trabalho por pares, os alunos observavam e corrigiam os colegas, desenvolvendo, assim, o seu conhecimento na modalidade. A aprendizagem por pares possibilitou que os alunos ultrapassassem problemas que não conseguiriam resolver sozinhos. Com este tipo de ambiente de aprendizagem, os alunos colaboraram e foram obrigados a utilizar estratégias de aprendizagem.

Uma das estratégias utlizadas, por parte dos alunos, nas minhas aulas, foi o uso do vídeo. Enquanto o aluno estava a realizar um determinado movimento, o colega filmava-o e, depois disso, fornecia o seu feedback, acompanhado de uma imagem visual. Como podemos ver no excerto seguinte:

> *"Durante a aula permiti aos alunos que utilizassem o telemóvel para a gravação de vídeos. Os alunos realizavam o elemento ou a sequência de solo, o colega gravava e depois partilhavam feedbacks entre eles. Esta é uma estratégia muito interessante e os alunos conseguem ter a noção de como estão a realizar o elemento e, consequentemente, ter a noção do que têm que melhorar. Depois disso, procuravam-me para obterem um feedback da minha parte."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, 09 de fevereiro de 2022).

É importante referir que vários estudos demostraram que o feedback depois da gravação de um vídeo pode ser útil, pois proporciona aos alunos uma ideia mais clara da execução realizada (Weir & O'Connor, 2009; Zetou, Tzetzis, Vernadakis & Kioumourtzoglou, 2002).

Esta estratégia foi partilhada entre os pares e todos começaram a utilizá-la frequentemente durante as aulas. Aqui, o meu papel passou a ser de supervisora, no entanto, acompanhei sempre a interação entre os pares, para garantir que todos tinham espaço para expressar as suas ideias. Apesar de ser um modelo de ensino diferente dos anteriores, teve muito sucesso na prática e os objetivos definidos para a modalidade de ginástica foram alcançados com êxito.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é uma das fases mais importantes do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bento (2003) e Januário (1996), este processo deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas, particularmente no desenvolvimento multilateral de personalidade e no grau de cientificidade e relevância pratico-social do ensino. Este planeamento tem de ser adaptado às condições de ensino, aos alunos que integram a turma, às matérias a lecionar e às metodologias a aplicar. Ainda assim, Teixeira e Onofre (2009) salientam que o planeamento se manifesta como uma das maiores dificuldades apresentada pelos EEs de EF no decorrer do seu ano da PES.

O ritmo de ensino deve ser ponderado e adaptado a todos os alunos, pois, de acordo com Mesquita e Rosado (2011), não é possível aprender tudo de uma vez só. Assim sendo, esta tarefa do professor tem o objetivo de criar estratégias capazes de proporcionar uma aprendizagem eficiente sustentada em três pontos fundamentais: o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.

No que diz respeito ao planeamento propriamente dito, os professores de EF são alvo de uma diversidade enorme de aspetos que condicionam e influenciam a organização do mesmo, como por exemplo, o tempo de aula, o número de alunos, os recursos materiais e espaciais. Por esta razão, é fundamental que o professor tenha os seus planos de aula, UDs, entre outros documentos, bem planeados e organizados, transmitindo uma maior segurança, confiança e conhecimento relativamente ao seu trabalho.

O meu planeamento foi orientado pelas Aprendizagens Essenciais de EF do ensino secundário, mais especificamente do 12.º ano de escolaridade, tendo sempre em conta os três níveis de aprendizagem: introdutório, elementar e avançado. Realço que a minha turma, tanto a nível de desportos coletivos como desportos individuais, encontrava-se sempre no nível avançado, com exceção das modalidades de ginástica e atletismo em que, maior parte dos alunos, se encontrava no nível elementar.

Assim sendo, o planeamento foi organizado em três níveis (Bento, 2003), o planeamento anual, o planeamento por período (UDs) e os planos de aula. Segundo Bento (2003), é crucial que exista uma relação de complementaridade entre estes três níveis, de forma a potencializar e rentabilizar o processo de ensino e aprendizagem. O mesmo autor afirma, ainda, que o planeamento é muito exigente, pois não permite que as ações pedagógicas sejam planeadas isoladamente, mas sim, que sejam planeadas num todo.

4.1.2.1 Planeamento Anual

O Planeamento Anual caracteriza-se por ser uma das primeiras tarefas da PES. De acordo com Bento (2003), este é o primeiro nível de planeamento e preparação do ensino, o que retrata a compreensão dos objetivos ambicionados, bem como as reflexões e noções sobre o decurso do ano letivo. Para além disso, o mesmo autor reforça que o planeamento representa uma perspetiva global que tenciona posicionar e efetivar o programa, evidenciando o local e todas as pessoas envolvidas no processo.

Bento (2003) considera, ainda, que o Planeamento Anual deve estar dividido em períodos com diferentes UDs. Por essa razão, este planeamento é um dos elementos indispensáveis numa escola pelo facto de conter nele tudo o que será realizado ao longo do ano, acabando também por auxiliar o professor relativamente à organização da sua prática.

Na minha experiência da PES, antes de iniciar o Planeamento Anual, optei por consultar o Plano Anual de Atividades da EC. Este planeamento apresenta todas as atividades a realizar ao longo do ano letivo, assim como, visitas de estudo e interrupções letivas. Nesta análise, o importante foi verificar quantas horas estavam efetivamente disponíveis para a lecionação das aulas. Após esta consulta, comecei a realizar o Planeamento Anual, tendo sempre em conta o número de aulas e os recursos disponíveis para as mesmas.

Ao longo dos períodos letivos, as aulas foram organizadas em blocos intercalados, ou seja, numa semana com três aulas, lecionava primeiro uma aula de uma modalidade, depois de outra modalidade diferente e, na última aula da semana, voltava à modalidade da primeira aula da semana. Viciana e Mayorga-Vega (2016) referem que a organização intercalada possibilita a retenção da aprendizagem e evita a sensação de monotonia nas aulas. Os mesmos autores, consideram, ainda, que esta organização intercalada permite que o professor relacione a aprendizagem com os objetivos, conteúdos e métodos que ajudam a alcançar resultados autênticos e significativos na aprendizagem. Para além disso, esta organização tem como objetivo desenvolver nos alunos um processo cognitivo mais profundo, direcionado para a construção de um plano de ação para solucionar um determinado problema que possa surgir numa tarefa, o que, consequentemente, promove a retenção e transferência desses mesmos processos de forma transversal para os restantes conteúdos (Viciana & Mayorga-Vega, 2016). Assim sendo, cada UD tinha um número de horas definido, sendo que estas foram ajustadas e modificadas mediante o rendimento dos alunos. Se os alunos já tivessem atingido o objetivo da UD, avançava para outra modalidade, no entanto, se os alunos demonstrassem muitas dificuldades de progressão, aumentava o número de horas para que, no final, os alunos

conseguissem alcançar o objetivo definido para a UD. Este modo de organizar as UDs, também é comummente denominado de "etapas" (Rosado, 1989).

No 1.º período lecionei diferentes modalidades presentes nas Aprendizagens Essenciais do ensino secundário. Estas orientações centrais fornecem às escolas alguma autonomia para determinarem as UDs que pretendem lecionar, garantindo a possibilidade de descobrirem outras atividades, mas mantendo as características inerentes à proposta curricular.

Nesta fase inicial, optei por aplicar o MID nas UDs lecionadas. Tomei esta decisão, pois era a minha primeira experiência como professora de EF e não sabia bem o que esperar dos alunos. Neste modelo, o professor é quem tem o papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, tomando todas as decisões. Para além disso, permite que o mesmo tenha um maior controlo das ações nas aulas, assumindo o papel de líder instrucional. Ao longo do 1.º período, as UDs desenvolvidas na minha turma foram: o andebol, o atletismo, a condição física e o tchoukball. Deste modo, é necessário observar quantas aulas foram lecionadas neste período em cada modalidade (ver Quadro 1.).

Quadro 1 – Planeamento das UDs no 1.º Período

	40 aulas de 60 minutos
1º Período	- 1 aula de apresentação - 19 aulas de andebol - 10 aulas de atletismo - 5 aulas de condição física - 4 aulas tchoukball - 1 aula de teste escrito

No decorrer do ano letivo, lecionei várias modalidades, nucleares e alternativas. Especificamente neste período letivo, lecionei a modalidade de andebol, atletismo e condição física, que integram as modalidades nucleares. A modalidade de tchoukball foi a única modalidade alternativa explorada neste período.

Neste período lecionei muitas aulas de andebol, pois verifiquei que os alunos tinham capacidades para chegar ao jogo formal (7x7). O que os alunos necessitavam era que o professor conduzisse o processo de ensino e aprendizagem, para que conseguissem evoluir e alcançar o objetivo proposto. Como sou praticante da modalidade, procurei colocar todos os meus conhecimentos em prática e ser como uma treinadora da modalidade para os alunos. Todas as aulas de andebol para além de terem sempre presente a vertente de ensino, tiveram também um

pouco da vertente de treino, como já referi anteriormente.

Em relação à modalidade de atletismo, esta foi essencialmente lecionada para que os alunos se preparassem devidamente para o Corta-Mato Escolar. As aulas de condição física foram necessárias e muito importantes para a manutenção da condição física de uma forma autónoma no quotidiano dos alunos, na perspetiva da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar.

No final do período iria lecionar a modalidade alternativa de kin-ball, porém, não tinha material em bom estado que me permitisse lecioná-la. Como solução abordei a modalidade de tchoukball, sendo que esta também não era do conhecimento da turma e todos demonstraram entusiasmo ao praticá-la, por ser uma modalidade muito dinâmica e competitiva.

No 2.º período, as modalidades lecionadas foram o basquetebol, o voleibol e a ginástica artística, mais especificamente a ginástica de solo, todas elas matérias nucleares.

No basquetebol e no voleibol, decidi aplicar o MID e na ginástica artística o MEP. Nas modalidades coletivas, nomeadamente o basquetebol e o voleibol, como verifiquei que os alunos tinham capacidades para atingirem o jogo formal (5x5 e 6x6, respetivamente), optei por tomar todas as decisões do processo de ensino e aprendizagem. Tomei esta decisão, pois este modelo, aproxima, numa base teórica, a função de professor e treinador, tornando o ensino da EF semelhante ao treino desportivo. Aqui, o meu objetivo foi assegurar o sucesso dos alunos na realização das tarefas e supervisionar o trabalho dos mesmos.

Na modalidade individual lecionada este período (ginástica), apliquei um modelo com mais autonomia por parte dos alunos, pois os alunos, em anos anteriores (10.º e 11.º anos), já trabalharam especificamente para o objetivo definido para a ginástica de solo, que era a construção de uma sequência de solo, com critérios devidamente definidos. Como já tinham todas as bases da modalidade, a utilização deste modelo pareceu-me muito adequada. Estas aulas tiveram a mesma organização do período anterior (ver Quadro 2.).

Quadro 2 – Planeamento das UDs no 2.º Período

	40 aulas de 60 minutos
2º Período	- 15 aulas de basquetebol - 10 aulas de voleibol - 14 aulas de ginástica - 1 aula de teste escrito

No último período, as modalidades abordadas foram o badminton e o futebol, sendo uma modalidade alternativa e uma nuclear, respetivamente. Este período foi relativamente mais curto em comparação aos outros dois. Na modalidade de badminton optei por aplicar, de novo, o MID, mas com uma das características do MED, a competição ao longo das aulas. Optei por utilizar esta estratégia, pois, como já referi anteriormente, a turma era muito competitiva. Como ainda não tinha utilizado o MED na sua plenitude, decidi aplicá-lo na modalidade de futebol, pois maior parte dos alunos eram praticantes federados desta modalidade e possuíam um conhecimento aprofundado acerca da modalidade. As aulas do 3.º período tiveram a mesma organização dos períodos letivos anteriores (ver Quadro 3.).

Quadro 3 – Planeamento das UDs no 3.º Período

3º Período	**26 aulas de 60 minutos**
	- 10 aulas de badminton - 16 aulas de futebol

No 1.º e no 2.º períodos letivos, realizei um teste escrito para a minha turma. Esta decisão foi ponderada por mim, pelo EE da Fadeup e pelos professores cooperantes, sendo este um complemento à formação dos alunos. O propósito destes testes escritos foi a consolidação de conhecimentos teóricos que, por consequência, auxiliou os alunos em alguns conceitos da componente prática. No 3.º período optamos por não realizar um teste escrito, pois, para além da carga de trabalho nas outras disciplinas, os alunos comprometeram-se a cumprir com todas as tarefas impostas pelo MED, na modalidade de futebol.

Realço que houve uma transformação notória por parte dos alunos, do primeiro para o segundo momento de avaliação escrita. No primeiro momento de avaliação escrita, não lhe atribuíram a devida importância. Muitos confessaram que não tinham recorrido aos materiais de estudo fornecidos porque consideravam que "não era preciso estudar". Porém, quando observaram o teste pela primeira vez, a surpresa e o arrependimento foram bastante evidentes. E, nesse sentido, não foi surpresa algumas das respostas dadas e as baixas classificações obtidas. Já no segundo momento de avaliação, foi possível perceber a preocupação dos alunos em recorrer aos materiais fornecidos, em tirar dúvidas com antecedência e realizar uma preparação mais cuidada. Com esta preparação, maior parte dos alunos conseguiram subir a classificação obtida em relação ao primeiro momento de avaliação.

Realço que apesar de a minha turma ser partilhada com um EE da FADEUP, eu era a professora com mais horas com a turma. Apesar de ser um trabalho mais exigente por termos

de estar sempre em contacto um com o outro, eu e o meu colega conseguimos definir claramente o planeamento anual para a nossa turma e reajustá-lo quando foi necessário.

4.1.2.2 Planeamento por Período (Unidades Didáticas)

O planeamento por período expõe o planeamento anual de forma mais pormenorizada, ou seja, o professor consegue organizar e visualizar os conteúdos a abordar em cada dia da semana. Bento (2003) afirma que este nível de planeamento está sempre sujeito a alterações devido às características da turma, às condições meteorológicas e a outros fatores imprevisíveis.

No início de cada período, tendo em conta as modalidades presentes no planeamento anual, foram determinadas, em reuniões com o OC e os EEs, as modalidades a ensinar. Após definirmos as modalidades para cada período, definimos as dinâmicas que iriam ser aplicadas. Como a minha turma foi partilhada com o EE da FADEUP, tivemos que definir muito bem as modalidades que iríamos ensinar e os respetivos conteúdos, para que não houvesse problemas com os turnos, pois, como já referi anteriormente, a disciplina estava organizada desta forma. Ao longo do ano letivo, eu fiquei responsável pelo turno um e o EE da FADEUP pelo turno dois. Esta particularidade tornou este processo do planeamento mais exigente.

Após decidir as modalidades que vai lecionar, o professor deve planificar as UDs, tendo em conta que estas são um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Mais concretamente, as UDs correspondem à preparação das matérias que constam no plano anual (Bento, 2003). É na UD que o professor vai planear todo o percurso a percorrer em cada modalidade que irá lecionar. O objetivo é que o professor organize os conteúdos e que os coloque numa sequência, de forma a traçar um caminho que leve os alunos a atingir os objetivos definidos por si. Importante realçar que a duração de cada UD depende sempre da capacidade dos alunos e do grau de dificuldade das tarefas atribuídas, dos princípios psicopedagógicos e das metodologias aplicadas, correspondentes à estruturação do processo de ensino, e do desenvolvimento integral dos alunos (Bento, 2003).

Com base no vivenciado durante a PES, posso afirmar que as UDs são imprescindíveis na planificação das aulas e no processo de aprendizagem do EE, pois possibilitam-nos compreender claramente as diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente ao planeamento das UDs, ficou decidido junto do OC que cada aula teria a duração de 45 minutos de tempo útil, respeitando o Regulamento Interno da EC e da disciplina. Para a concretização do mesmo, baseei-me no Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990) e, mais tarde, no *Backward Design and Instructional Alignment* (Wiggins & McTighe, 1998; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015).

O Modelo de Estrutura de Conhecimento (Vickers, 1990), centrado fundamentalmente na atividade (matéria de ensino ou modalidade desportiva) consiste em organizar o pensamento, numa lógica de adaptação do conhecimento declarativo para o processo, em três fases (fase de análise, fase de decisões e fase de aplicação) e oito módulos (módulo 1 – categorias transdisciplinares do conhecimento; módulo 2 – análise das condições de aprendizagem; módulo 3 – análise dos alunos; módulo 4 – determinação da extensão e da sequência dos conteúdos; módulo 5 – definição dos objetivos; módulo 6 – configuração da avaliação; módulo 7 – criação de progressões de ensino e tarefas de aprendizagem, módulo 8 – aplicação). Centrei-me fundamentalmente no módulo quatro da fase de decisões, organizando a extensão e sequência dos conteúdos das UDs numa grelha. Nesta grelha, os conteúdos foram organizados e distribuídos pelas aulas destinadas à modalidade em questão, tendo em vista o desenvolvimento integral dos alunos na modalidade, abordando os conteúdos em aula de forma progressiva, da base para o topo (introdução/transmissão, exercitação e consolidação). Para lecionar as matérias de ensino baseei-me no modelo Desenvolvimental (Rink, 1993) de ensino que consistia na assimilação de conhecimentos da base para o topo, segundo uma abordagem sequencial, do mais simples para o mais complexo, através de progressões pedagógicas, que pretendiam aprimorar os gestos técnicos, ajustando à realidade e capacidades da turma. A utilização deste quarto módulo deste modelo permitiu-me realizar a planificação das UDs, bem como a sua progressão, simplificando o processo de planeamento das aulas.

Uma das desvantagens do Modelo de Estrutura de Conhecimento de Vickers (1990) é ser centrado na atividade (modalidade desportiva ou matéria de ensino), ao invés do processo de ensino e aprendizagem e, em particular, nos esforços, progressos e rendimento dos alunos. Ao procurar prever antecipada e pormenorizadamente todo o desenvolvimento da UD, é muito fechado e pouco recetivo a alterações. Para isso, procurámos utilizar outro do modelo, mais simples, mais aberto e mais centrado no processo, sendo ele designado de *Backward Design and Instructinal Alignment* (Wiggins & McTighe, 1998; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015).

O *Backward Design and Instructional Alignment* (Wiggins & McTighe, 1998; Tannehill, van Mars, & MacPhail, 2015) foi um modelo de planeamento e conceito, respetivamente, para a elaboração das UDs completamente novo para nós, EEs. Inicialmente, posso afirmar que senti algumas dificuldades na construção das UDs com este modelo. Ao analisar os documentos de suporte que a nossa SV nos enviou, senti-me um pouco perdida, pois parecia-me tudo muito geral. Após algumas reuniões com a SV, consegui entender o objetivo e como deveria de realizar o planeamento da UD. A partir do momento em que utilizámos este

modelo para construir as nossas UDs, verificamos, de facto, que o processo de planeamento se tornou mais simples, mais aberto e mais centrado no processo.

De acordo com Wiggins e McTighe (1998), este modelo encoraja os professores a planear de trás para frente as "grandes ideias" (i.e., objetivos de aprendizagem) que querem que os alunos aprendam, a determinar ferramentas de avaliação que demonstrem que os alunos alcançaram o sucesso e a escolher estratégias de ensino para facilitar que os alunos alcancem essas grandes ideias. Para isso é importante termos em consideração: o que queremos que os alunos saibam e sejam capazes de fazer como resultado da participação nas nossas aulas; como saberemos quando eles foram bem-sucedidos; e como podemos levá-los até lá da maneira mais desafiadora e envolvente possível (Lund & Tannehill, 2010). Os objetivos foram depois formulados para cada um dos domínios de aprendizagem: psicomotor, cognitivo e afetivo. No domínio psicomotor definiu-se o que se quer que os alunos sejam capazes de fazer; no domínio cognitivo, o que se quer que os alunos saibam; e, por fim, no domínio afetivo, as interações sociais e as atitudes que se quer que os alunos desenvolvam.

Para iniciar o planeamento das UDs, comecei pela realização da Avaliação Diagnóstica para verificar o nível inicial dos alunos. Concluí que, a nível de modalidades coletivas (andebol, basquetebol, voleibol e futebol) a turma se encontrava no nível avançado, podendo assim planear o processo de ensino e aprendizagem para um nível mais complexo. Já nas modalidades individuais (atletismo e ginástica) a turma apresentava mais dificuldades e, por essa razão, encontrava-se, inicialmente, no nível elementar. No que diz respeito às modalidades alternativas (tchoukball e badminton), a turma, mais uma vez, encontrava-se no nível avançado. O tchoukball como era uma modalidade nova, mas, com ações técnicas e táticas idênticas à modalidade de andebol, os alunos encontravam-se no nível avançado. O badminton, apesar de ser uma modalidade individual, tinha um carácter mais técnico e tático, em relação ao atletismo e à ginástica, e, por esse motivo, os alunos encontravam-se, mais uma vez, no nível avançado. A partir dessa observação foram determinados os conteúdos, de acordo com o nível da turma. Após esse processo, reuni com o OC para debater e ajustar os objetivos para cada UD. Optei por construir as UDs da base para o topo, de modo a partir sempre de uma contextualização através da exercitação de exercícios critério (mais analíticos) e depois realizar as formas jogadas que se tornaram fundamentais para o aperfeiçoamento de determinadas habilidades motoras e das ações técnico-táticas. Assim, foi possível promover uma boa aprendizagem aos alunos, suportada em progressões pedagógicas adequadas ao seu nível de aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, algumas das UDs sofreram pequenos ajustes, uma vez que senti necessidade de assegurar mais tempo de prática e proporcionar uma melhor aprendizagem em

conteúdos que acreditava serem fundamentais para o desenvolvimento da UD, de forma que, mais tarde, pudesse avançar para conteúdos mais complexos.

4.1.2.3 Planos de Aula

Sendo o planeamento anual de nível macro e a UD de nível meso, o planeamento de nível micro, nomeadamente o plano de aula, é o último antes da passagem da planificação para a ação (Bento, 2003). O plano de aula é um instrumento fundamental, que deve ir de encontro a todos os documentos e planeamentos anteriormente realizados. Apesar de este ser o ponto de ligação do pensamento e ação do professor, é um documento de caráter aberto, ou seja, sujeito a alterações (Bento, 2003).

De acordo com o mesmo autor, "antes de entrar na aula o professor tem já um projeto da forma como ela deve decorrer, uma imagem estruturada, naturalmente, por decisões fundamentais. Tais são, por exemplo, decisões sobre o objetivo geral e objetivos parciais ou intermédios, sobre a escolha e ordenamento de matéria, sobre os pontos fulcrais da aula, sobre as principais tarefas didáticas, sobre a direção principal da ideias e procedimentos metodológicos" (Bento, 2003, p. 102-104).

Na elaboração de um plano de aula, em primeiro lugar devemos definir os objetivos de aprendizagem que pretendemos que os alunos atinjam nessa aula e só depois selecionar e organizar as situações de aprendizagem, de modo a alcançar os objetivos delineados. Para além disso, o professor deve ter em conta alguns aspetos como: os conteúdos a serem introduzidos, exercitados ou consolidados na aula; como é que os alunos os vão realizar (tipo de tarefas/organização); em que momentos da aula (sequência na sua abordagem); durante quanto tempo e com que objetivos (Bento, 2003).

No início do ano letivo, o OC forneceu-nos um exemplo de plano de aula, dando-nos a liberdade de alterar o que achássemos necessário. Esse plano estava dividido em três partes: inicial, fundamental e final. Continha todas as categorias didáticas necessárias a uma aula: os objetivos da aula e de cada exercício, assim como as palavras-chaves que me auxiliavam nos *feedbacks*, indo de encontro aos objetivos da aula. Além disso, no cabeçalho estava presente a minha identificação, a modalidade a abordar, a função didática da aula, a data, o ano, a turma, a hora, a duração, o número da aula e da sessão da UD, o espaço, o material utilizado e os objetivos a atingir na mesma.

A parte inicial da aula é habitualmente caraterizada pela realização da chamada por parte do professor aos alunos e pela tarefa de instrução sobre a aula, nomeadamente a referência dos objetivos da aula, das tarefas da mesma, relacionando-a sempre com aulas ou etapas

anteriores/posteriores da UD. Tal como afirma Quina (2009), esta parte da aula tem dois objetivos fundamentais: a criação de um clima pedagógico favorável e a preparação funcional do organismo. Nas primeiras aulas com a minha turma, a chamada foi algo que senti necessidade de fazer, de modo a conseguir fixar os nomes dos alunos, confirmar as presenças e registar as faltas. No entanto, à medida que ia conhecendo melhor os alunos já não tinha essa necessidade. Assim sendo, no início de cada aula expunha a ativação geral, de forma a predispor e a preparar os alunos para a parte fundamental da aula, indo já de encontro aos objetivos definidos para a mesma.

No que diz respeito à parte fundamental da aula, como o próprio nome indica, esta representava o momento central da aula e incluía a introdução, exercitação, consolidação/avaliação dos conteúdos da aula consoante o desempenho dos alunos. De acordo com Quina (2009), esta é a parte mais longa da aula (50 a 70% do tempo de aula). Durante as minhas aulas, existiam situações de exercícios critério, mas, também existiam situações jogadas, onde os alunos pudessem aperfeiçoar determinadas ações técnicas e táticas.

Por último, a parte final da aula incluía o retorno à calma e a realização de um breve balanço com os alunos acerca da aula e uma contextualização da próxima. Outras vezes, servia para refletir acerca de situações ou problemas que ocorressem durante a aula, pois o comportamento da turma não era o melhor. Quina (2009) refere que esta parte da aula visa essencialmente o retorno do organismo às condições iniciais e que, por essa razão, as atividades integrantes devem ser pouco intensas.

Não obstante a importância de planear antecipadamente a aula, Metzler (2011) refere que é fundamental que o professor seja capaz de não se cingir ao plano, modificando-o se tal for necessário, para dar resposta às dificuldades sentidas pelos alunos durante a aula. Este não deve ser seguido nem cumprido à risca, pois caso aconteça algum imprevisto, o professor deve refletir na ação e proceder às respetivas alterações (Schön, 1983, 1987).

Durante a PES, senti necessidade de adaptar, alterar ou retirar alguns exercícios, devido à extensão do tempo noutros exercícios ou até mesmo por achar que o exercício estava demasiado acessível/complexo para o nível geral dos alunos.

Este processo permitiu-me refletir e reconsiderar sobre o sucedido para não cometer os mesmos erros nas aulas seguintes. Ao longo do processo da PES, procurava sempre enviar com antecedência os planos de aula ao OC, para que este fizesse as correções necessárias antes da aula prática. Uma das nossas maiores dificuldades foi a inclusão de critérios de êxito ou palavras-chave que fossem de encontro aos objetivos, no sentido de auxiliar a nossa intervenção na aula. No entanto, com o decorrer do ano, aprimorámos estes aspetos e conseguimos alcançar

um patamar de excelência, no que diz respeito aos planos de aula. Outra das minhas maiores dificuldades na elaboração do plano de aula centrava-se na criação de exercícios que fossem de encontro aos objetivos e que estivessem adaptados ao nível da turma. Como a turma, no geral, era muito boa a nível motor, parecia que os exercícios que criava eram demasiado simples para os alunos. Com a ajuda do OC, ao longo do ano letivo, esta dificuldade deixou de existir.

4.1.3 Realização

Após refletirmos sobre o planeamento desenvolvido durante a PES, é importante refletir sobre a realização da prática. Esta foi a tarefa onde apliquei o planeamento anteriormente elaborado, desde o planeamento anual, as UDs e os planos de aula, em situações práticas e reais de contexto escolar. Rolim (2013) afirma que é nesta fase que se afere e valida a gestão e organização da aula, tal como a aptidão do professor para criar um ambiente benéfico e propício ao desenvolvimento positivo e pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Durante o processo da realização deparei-me com inúmeras exigências inerentes à intervenção pedagógica, no qual percebi que o sucesso de cada aula dependia de quatro dimensões, nomeadamente a instrução, a gestão, o clima e a disciplina (Siedentop, 1998). De seguida, fala-se sobre a atuação da EE enquanto professora, especificamente nestas dimensões, explicando a sua importância nas aulas de EF e na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na PES, uma vez que as quatro dimensões do processo de ensino-aprendizagem estão sempre presentes de uma forma simultânea em qualquer episódio de ensino (Siedentop, 1998), influenciando-se mutuamente.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

4.1.3.1.1 Instrução

Esta dimensão tem como base a comunicação entre professor e alunos. Por essa razão, é fundamental que o professor seja um bom comunicador para que seja bem-sucedido na sua profissão (Rosado e Mesquita, 2011).

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

No início da PES, após o primeiro contacto com a minha turma, senti que a dimensão da instrução poderia ser uma das minhas maiores dificuldades ao longo do ano. Na primeira aula do ano letivo, verifiquei isso mesmo, pois senti que transmiti muita insegurança aos alunos

com a minha comunicação, como podemos comprovar no excerto de uma das minhas reflexões:

> *"Apesar de a aula ter fluído bem, sinto que posso melhorar em alguns aspetos. Um deles é ser mais assertiva. Como a turma é mais agitada, a minha forma de comunicar tem de ser mais firme."* (Reflexão de aula, UD de condição física, dia 21 de setembro de 2021).

No decurso do ano, procurei sempre ser clara e objetiva na exposição das tarefas, de maneira a aproveitar o máximo de empenhamento motor por parte dos alunos. No entanto, sempre que foi necessário não hesitei em parar e voltar a explicar o exercício, para que os alunos conseguissem atingir o objetivo definido. Para além disso, preocupei-me sempre em demonstrar os exercícios, para que os alunos entendessem qual era a dinâmica pretendida. O seguinte excerto comprova isso mesmo:

> *"Na minha perspetiva, ao nível de instrução, fui bastante clara e concisa na exposição dos objetivos da aula e dos exercícios. No exercício do jogo do meínho, os alunos estavam a demonstrar algumas dificuldades em entender a dinâmica do exercício e, por isso, decidi parar a turma e voltar a explicar os aspetos que queria que tivessem em atenção. Para além disso, preocupei-me em demonstrar a dinâmica pretendida."* (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 03 de novembro de 2021).

Siedentop (1998) salienta que os professores de EF dedicam muito tempo de aula, entre 10% a 50%, a tarefas de instrução e, por essa razão, é fundamental contrariar essa evidência, através de estratégias instrucionais como o feedback pedagógico, a demonstração e o questionamento.

Uma outra estratégia institucional fundamental nesta dimensão, é o uso do feedback pedagógico. Segundo Rosado e Mesquita (2011) o feedback pedagógico é considerado como uma das armas mais poderosas do professor no processo de interação pedagógica. Sarmento et al. (1993) salientam que o feedback corresponde a uma reação verbal, ou não verbal do professor como resposta ao desempenho motor dos seus alunos, podendo ter o objetivo de interrogar o aluno sobre o que fez, de avaliar, descrever ou corrigir a sua prestação, mudando a resposta motora do aluno com o intuito de aprender uma nova habilidade. No início, sentia alguma dificuldade em fornecer feedbacks aos alunos, porque estava sempre preocupada com a organização da aula. Após refletir com o NPES, nomeadamente com os meus colegas e com o OC, percebi que tinha que insistir mais nos feedbacks, não tanto na quantidade, mas na qualidade, pois estes eram fundamentais para a evolução dos alunos. Ainda de acordo com Sarmento et al. (1993), podemos identificar diversos tipos de feedback como os que traduzem elogio, apreciação, negação ou desaprovação. Os feedbacks podem ser classificados

relativamente aos seus objetivos, à sua forma, direção, momento de emissão, conteúdo, valor. Para Sarmento (2004) em todo o processo, o feedback assume uma elevada importância e pertinência no que diz respeito às alterações do comportamento do aluno. No momento da transmissão do feedback devem ser tidas em consideração algumas variáveis, nomeadamente, a frequência e a especificidade do feedback. No que diz respeito à frequência, o professor deverá encontrar um equilíbrio da quantidade a ser transmitida. Quanto à especificidade, o professor deverá informar, de forma clara e objetiva, o aluno sobre o que este deve fazer para melhorar o seu desempenho motor (Sarmento et al., 1993). O feedback deve ainda ser pertinente, ou seja, ser fornecido no momento adequado. O feedback pode ainda ser classificado como descritivo, prescritivo, interrogativo ou avaliativo (Sarmento et al., 1993). Nas aulas seguintes, deixei de estar tão preocupada com a organização da aula e foquei-me mais na prestação dos alunos, de forma a conseguir ajudá-los a evoluir mais rápido. De facto, foi uma diferença muito significativa para os alunos e para mim, porque para além de beneficiar o decorrer da aula, senti de imediato que o empenho dos alunos era maior, como podemos verificar no seguinte excerto:

> *"Durante a realização dos exercícios, particularmente no 6x6 + Gr, identifiquei alguns erros e emiti bastantes feedbacks, tanto gerais como individuais. Após a emissão dos feedbacks, verifiquei que os alunos tentaram melhorar o seu desempenho e demonstrá-lo, para eu confirmar se era aquilo que se pretendia ou se ainda tinham que melhorar em mais algum aspeto."* (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 03 de novembro de 2021).

A este respeito, Aranha (2004) afirma que o feedback apresenta um carácter informativo e motivador, procurando influenciar a performance motora como também o cumprimento dos objetivos propostos para a tarefa.

A demonstração é outra das estratégias instrucionais e, de acordo com Barreiros (2016), é quando a transmissão da informação é realizada com o aluno a observar uma determinada tarefa. Ainda na perspetiva de Barreiros (2016), existem benefícios no momento em que acontece a demonstração, pois esta causa um maior impacto visual na perceção do aluno. Outro facto importante no momento da demonstração refere-se ao agente educativo. Este deve oferecer a informação correta, ou seja, o modelo que é pretendido. Só assim é possível formular a imagem do objetivo para a realização da tarefa desejada (Barreiros, 2016). No decorrer da PES, utilizei frequentemente a demonstração nas minhas aulas, para que os alunos compreendessem exatamente o que era pretendido nos exercícios. No entanto, sempre que repetia alguns exercícios, já não despendia tempo na demonstração e avançava de imediato para os exercícios. Para além destes aspetos, é importante realçar que sempre que pedimos a um

aluno para realizar a demonstração, deveremos pedir a outro aluno que a realize também, para que todos possam ter uma imagem da tarefa que é pretendida, como podemos constatar no seguinte excerto:

> *"Para a demonstração, pedi a dois que realizassem o apoio facial invertido, para que todos conseguissem observar o movimento que era pretendido. Muitos alunos referem que não têm consciência de como estão posicionados quando executam um determinado elemento e, por essa razão, esta estratégia de utilizar dois alunos para demonstrar deve ser colocada em prática em todas as aulas."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, dia 09 de fevereiro de 2022).

Outra estratégia fundamental, referida por Sá-Chaves (2002), está na forma de questionamento que o professor utiliza quando comunica com os alunos. Seguindo a mesma linha de pensamento, Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam que "a utilização de questões abertas é que implicam o pensamento de maior complexidade cognitiva e o fornecimento constante de feedback aos alunos parece caracterizar igualmente as práticas dos professores" (p.15). Ou seja, os professores devem organizar o seu discurso, colocando questões aos alunos, o que os estimulará no processamento e reflexão sobre os conteúdos abordados e, ao proporcionar feedback, os professores orientam os alunos na tarefa.

No decorrer das aulas, recorri várias vezes ao questionamento para promover a capacidade de pensamento, conhecer o grau de conhecimento e captar a atenção do aluno, como podemos verificar na citação seguinte:

> *"Para além disso, outra estratégia utilizada no início, durante e no final da aula, foi o questionamento, onde o objetivo era colocar os alunos a pensar e verificar o que eles sabiam sobre o conteúdo."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, dia 09 de fevereiro de 2022).

Esta dimensão de intervenção pedagógica, apesar de ter sido uma das minhas maiores dificuldades durante a PES, foi onde evolui mais enquanto professora de EF.

4.1.3.1.2 Gestão

A gestão é outro ponto fulcral no tópico das dimensões de intervenção pedagógica na condução de uma aula. Esta 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).

Durante a PES, não demonstrei muitas dificuldades nesta dimensão de intervenção pedagógica. No início do ano letivo, ao analisar o horário da minha turma, apercebi-me que

todas as minhas aulas teriam um espaço interior definido: o pavilhão A. Esta foi uma grande vantagem ao longo do ano, pois poucas foram as vezes que tive que me preocupar com as condições meteorológicas. No entanto, nas aulas de segunda-feira (aulas com a turma toda) e terça-feira (aulas por turnos) tinha apenas metade do campo disponível para lecionar, pois este estava a ser partilhado com outras turmas. Nas aulas de quarta-feira, apesar de ser uma aula por turnos, o pavilhão estava disponível apenas para a nossa turma. As aulas de segunda-feira foram as aulas em que tive mais dificuldade no que diz respeito à gestão de aula. Maior parte das vezes, metade do campo não chegava para as dinâmicas que pretendia aplicar e, por essa razão, procurei alternativas. A alternativa mais recorrente foi a utilização do campo exterior da EC, como se pode comprovar no excerto seguinte:

> *"Nesta semana especificamente, precisei de mais espaço para lecionar a aula de segunda-feira e optei por alterar a aula para o campo exterior sem qualquer prolema. Para isso, antes de poder fazer esta alteração, tive a preocupação de verificar se o espaço estava livre.*" (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 29 e 30 de novembro de 2021).

Para além disso, ao longo de toda a PES senti a necessidade de chegar cerca de quinze minutos mais cedo do início da aula, para organizar o material necessário com antecedência. As aulas de EF na EC terminavam sempre quinze minutos antes da hora do término da aula, para os alunos terem tempo de se desequiparem. Com a disponibilização do espaço antecipadamente, tinha a oportunidade de me certificar do espaço de aula que iria ter disponível, sendo que, como já referi anteriormente, tinha sempre, pelo menos, metade do pavilhão disponível para a realização das aulas. Ao longo da aula envolvia sempre os alunos na gestão do material, para o processo ser mais rápido e eficaz. É importante realçar que no decorrer das aulas, fui alertando os alunos para a preservação e correta utilização do material. Este envolvimento dos alunos na gestão do material foi uma das estratégias mais utilizadas, tal como refere o excerto seguinte:

> *"No final da aula, e, como é habitual, os dois turnos arrumaram todo o material utilizado."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, dia 09 de fevereiro de 2022).

Nesta dimensão de intervenção pedagógica, a implementação de regras e rotinas ajudaram-me a manter uma boa gestão da aula. A primeira regra estabelecida foi relativamente à tolerância de chegada à aula, onde os alunos teriam de estar equipados e devidamente preparados para a aula em 10 minutos. Os alunos demoraram a entender esta regra, mas, com algumas repreensões devidamente aplicadas, começaram a cumpri-la. A repreensão aplicada, mais frequentemente, foi a marcação de uma falta de atraso, porém, se o atraso fosse

significativo, o aluno ficava sem realizar a aula prática. O excerto seguinte retrata este problema:

> *"Um dos maiores problemas destas aulas, é o tempo perdido nos balneários. Quanto a este problema, a solução será mesmo começar a impor um tempo e quem não respeitar ter uma repreensão. Com esse tempo perdido, a aula fica reduzida a 30/40 minutos."* (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 20 de setembro de 2021).

No início do ano letivo, foi implementada outra rotina, nomeadamente uma rotina de chamada de atenção aos alunos. Sempre que eu apitasse e levanta-se a mão com um número, os alunos teriam que realizar uma determinada tarefa. Esta rotina foi implementada, pois existia alguma dificuldade em controlar os alunos nos momentos de transições de exercício para exercício. Depois de algumas aulas a utilizar constantemente o apito, os alunos começaram a entender que quando eu falava, eles tinham que estar em silêncio e cumprir com o que eu lhes pedia, como podemos verificar no excerto seguinte:

> *"A estratégia do apito manteve-se e voltou a funcionar muito bem. Já existe esta rotina desde a aula anterior, mas é sempre bom relembrar os alunos no início da aula. No final desta aula, apercebi-me que esta estratégia já foi utlizada menos vezes, pois os alunos já perceberam que quando quero falar devem parar e ouvir o que tenho para dizer.*" (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 20 de setembro de 2021).

Outra rotina implementada nas minhas aulas, nomeadamente uma rotina de reunião dos alunos, foi a utilização da contagem decrescente (5,4,3,2,1). Esta estratégia tinha como objetivo reunir os alunos o mais rápido possível, para que pudesse minimizar o tempo da minha instrução e avançar para o próximo exercício da aula, como podemos verificar no excerto seguinte:

> *"Para reunir os alunos o mais rapidamente possível, optei por utilizar a estratégia de contagem, ou seja, se os alunos não chegassem antes do final da contagem tinham uma repreensão. Todos os alunos cumpriram com esta rotina e não existiu qualquer problema."* (Reflexão de aula, UD de atletismo, dia 29 e 30 de novembro de 2021).

Na abordagem da modalidade de atletismo, necessitava de alguns blocos de partida, de forma a possibilitar que todos os alunos experienciassem os conteúdos propostos para a aula. No entanto, não tinha material suficiente para que todos os alunos realizassem o exercício ao mesmo tempo. Desta forma, tive que encontrar uma forma de rentabilizar a aula, gerindo o material disponível e, com isso, proporcionar o máximo de densidade motora na aula, tal como comprova a citação seguinte:

> *"Inicialmente, tinha planeado uma progressão de ensino para a partida de blocos. Porém, como existem apenas dois blocos, tive que encontrar uma estratégia para que*

os alunos não ficassem tanto tempo parados. A estratégia que encontrei foi trabalhar por estações. Como tinha 15 alunos, decidi fazer três estações (cinco alunos em cada): uma para a corrida de velocidade com partida de blocos, outra para a técnica de corrida e outra para a corrida de velocidade, mas com partida de pé. Todos os alunos passaram pelas três estações e todas funcionaram muito bem." (Reflexão de aula, UD de atletismo, dia 26 de outubro de 2021).

Quanto à gestão do tempo dos exercícios, é de salientar que existiram momentos em que senti que os alunos necessitavam de mais tempo de exercitação num determinado exercício e, por esse motivo, deixei que este se prolongasse, de forma a que os alunos consolidassem a aprendizagem. Por essa razão, em algumas aulas, os exercícios planeados não foram todos cumpridos, o que me levou a ter que escolher os mais importantes para atingir o objetivo da aula. O seguinte excerto retrata um desses momentos:

"Todos os exercícios escolhidos foram dinâmicos e competitivos. Porém, um dos exercícios de passe não foi realizado. Como vi que o tempo estava escasso, optei por retirá-lo. Tomei esta decisão porque o grande objetivo da aula era começar a desenvolver competências para realizar 1x1 em jogo. Por esta razão, o exercício de 1x1 era mais importante para atingir o objetivo da aula." (Reflexão de aula, UD de andebol, 22 de setembro de 2021).

Como referi anteriormente, esta dimensão não foi onde demonstrei maiores dificuldades durante a PES. Como venho da área de treino e já passei pelo papel de treinadora, consigo organizar-me e adaptar-me facilmente aos diferentes contextos. Com isto, quero dizer que, apesar de a postura ser totalmente diferente do contexto de treino para o contexto de ensino, a gestão, no geral, é idêntica. Tanto no treino como nas aulas de EF, o treinador e o professor têm que se adaptar às condicionantes que lhe são apresentadas, desde os atletas/alunos às condições que lhes são fornecidas. Por essa razão, o facto de ter experienciado o papel de treinadora ajudou-me muito neste processo, pois aproveitei muitas competências adquiridas no contexto de treino para aplicar no contexto de ensino. Tal como refere Aranha (2004), esta gestão eficaz da aula preconizou um envolvimento dos alunos com a matéria de ensino, tais como gestão das situações de aprendizagem, de organização, de transição e do comportamento dos alunos. Sem dúvida que esta boa organização da aula foi determinante para um melhor aproveitamento do ensino e aprendizagem (Tannehill et al., 2015).

4.1.3.1.3 Clima

Um dos aspetos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem é o clima de aula. De acordo com Siedentop (1998), a criação de um ambiente favorável à aprendizagem é consequência de uma boa organização e de boas estratégias de ensino. Para além disso, a construção de uma ligação de afetividade com os alunos possibilita um ambiente propício à aprendizagem, visto que os alunos respondem mais facilmente às tarefas propostas por um professor pelo qual têm alguma cumplicidade. Para isso, como refere Arends (2008), é necessário colocar os alunos a fazer, a interagir e não apenas a ouvir a mensagem que o professor tem para transmitir. Assim sendo, desde o início do ano letivo procurei construir uma boa relação com os alunos, com o intuito de fazer com que os mesmos viessem para as minhas aulas motivados e empenhados nas tarefas propostas.

A relação com a minha turma foi melhorando ao longo do ano letivo. Inicialmente não pude dar confiança aos alunos e tive que estabelecer uma relação de autoridade, para que eles entendessem quais eram os limites. Com o decorrer das aulas, a confiança foi sendo conquistada de ambas as partes e comecei a entender que os alunos já sabiam diferenciar as situações em que deveriam de estar concentrados e empenhados na tarefa, das situações em que poderiam estar mais descontraídos, como podemos constatar no excerto seguinte:

> *"No que diz respeito ao clima relacional, na minha opinião, foi bastante positivo, o que acabou por favorecer as condições de aprendizagem. Neste momento, a minha turma já consegue entender quais são os momentos sérios de trabalho e os momentos em que podem relaxar e baixar os seus níveis de concentração. O facto de me manter sempre ativa e acompanhar o trabalho dos alunos, faz com que eles se sintam mais motivados para aprender e para melhorar nos aspetos necessários."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, dia 09 de fevereiro de 2022).

Vygotsky (2007), afirma que a relação entre professor e aluno não se pode constituir como uma relação de imposição, mas, antes, como uma relação de respeito, cooperação e crescimento. Apesar de inicialmente ter adotado uma postura mais autoritária, sinto que ao longo do ano consegui criar relações muito positivas com os alunos e, em consequência disso, o clima das aulas era muito positivo, o que me deixa imensamente feliz e concretizada.

4.1.3.1.4 Disciplina

Em relação a esta dimensão de intervenção pedagógica, Oliveira (2001) afirma que está relacionada com a capacidade de o professor lidar com as ocorrências da sua aula,

particularmente ao nível do controlo de turma. Posso afirmar que, para mim, esta foi a dimensão mais desafiadora no decorrer da PES.

Antes de iniciar o meu percurso na PES, fui alertada pelo OC que esta turma tinha alguns elementos destabilizadores. Assim sendo, imprimi uma folha com as fotos dos alunos e pedi ao OC para me falar um pouco acerca de cada um dos alunos. O meu objetivo era conhecer os alunos de uma forma mais individualizada e detalhada, para que quando tivesse o primeiro contacto com os mesmos, pudesse saber com o que contar. Após algumas aulas, os alunos começaram a ganhar confiança e os problemas de indisciplina começaram a surgir.

Na minha turma, os problemas de indisciplina ocorreram a maior parte das vezes em momentos de competição. No geral, esta turma é muito competitiva e à mínima discórdia os alunos entravam logo em conflito. Enquanto professora, intervia de imediato e procurava arranjar uma solução que não prejudicasse o bom funcionamento da aula, como se comprova no excerto seguinte:

> *"No decorrer da aula, existiu um problema de indisciplina entre dois alunos. Ao ver que os alunos estavam a ficar exaltados e descontrolados, pedi aos dois que se sentassem até ao final da aula. Os dois cumpriram com o que pedi e no final conversaram comigo. Expus essencialmente aos dois alunos que estavam numa aula e que os conflitos deveriam ser resolvidos a bem durante o intervalo. Realcei também que são da mesma turma e não precisam de estar neste ambiente pesado, podem não ser os melhores amigos, mas têm que se respeitar um a outro."* (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 25 de outubro de 2021).

Como referi anteriormente, os ânimos dos alunos elevavam-se principalmente quando existiam momentos de competição na aula. Por essa razão, ao longo das aulas reforcei constantemente os comportamentos apropriados, para que os alunos soubessem a postura que teriam de adotar em todos os momentos da aula, sem exceção. Para além disso, nos momentos em que os alunos demonstravam comportamentos inadequados, agi sempre de forma confiante e assertiva, administrando as regras pré-estabelecidas. Realço que apenas reagi a alguns comportamentos mais excessivos dos alunos, pois procurei ignorar as faltas menores. Com esta postura ao longo do ano letivo, fui criando condições favoráveis para que os alunos desenvolvessem a sua responsabilidade e, ao mesmo tempo, criei um contexto interativo adequado para conseguir produzir a competência social desejada.

No decorrer do ano letivo, os problemas de indisciplina foram diminuindo e foram-se tornando cada vez mais pontuais, o que me deixou muito feliz. Reconheço que desde início o OC teve um papel determinante nesta dimensão, pois apresentou-nos estratégias a utilizar de

forma a termos os alunos como nossos aliados e não como partes desintegradas da aula, como por exemplo, dialogar com os mesmos, de forma a tentar compreender o porquê dos seus comportamentos de indisciplina e fazer com que eles também compreendessem o papel do professor. Como já referi anteriormente, no meu ponto de vista, esta foi uma das maiores aprendizagens e desafios ao longo da PES.

4.1.4 Avaliação

A avaliação surge como uma das áreas de maior importância, pois é através dela que se verificam as transformações nos alunos ao nível de comportamentos, atitudes e desempenhos. Para Roldão (2008), a avaliação é o conjunto organizado de processos que tem como objetivo o acompanhamento regulador das aprendizagens desejadas, integrando a verificação da sua consecução. Bento (2003) reforça que este processo é uma tarefa fundamental para a docência.

O processo de avaliar é crucial no processo de ensino e aprendizagem, porque é a partir desse momento que o professor consegue entender se os alunos atingiram os objetivos propostos. No *Backward Design*, Tannehill et al. (2015) referem que primeiramente o professor deve estabelecer os resultados da aprendizagem que os alunos devem alcançar e, posteriormente, definir os objetivos que estes devem atingir para ter sucesso. De acordo com Cohen (1987) e Tannehill et al. (2015), o processo de ensino e aprendizagem deve refletir um alinhamento entre os resultados da aprendizagem, as avaliações que fornecem as evidências de que os alunos alcançaram esses resultados e as práticas instrucionais utilizadas para conduzir os alunos ao sucesso. Desta forma, Metzler (2000) entende que a avaliação é uma das principais dimensões do ensino que possibilita classificar a aprendizagem do aluno em relação aos objetivos definidos, tornando-se assim incontestável a importância da avaliação. Para isso, é fundamental, definir quais os critérios a serem avaliados e os seus domínios. De acordo com Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010), os domínios que, habitualmente, são avaliados na disciplina de EF relacionam-se com a componente motora (execução das tarefas motoras), a sócio afetiva (valores e atitudes) e a cognitiva (aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos).

Aranha (2004) refere que a avaliação é um processo contínuo, dividido em três modalidades, sendo estas, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica tem como função identificar as competências dos alunos numa fase inicial, podendo assim enquadrá-los num determinado nível ou num grupo de aprendizagem ajustado às suas capacidades. Quina (2009) ressalva que a avaliação inicial não pretende avaliar

pormenorizadamente o nível de desempenho dos alunos, mas sim recolher informações gerais para que o professor possa tomar as primeiras decisões no processo de ensino e aprendizagem. Durante a PES, antes de iniciar cada UD, realizei sempre a avaliação diagnóstica para recolher informações sobre o nível dos alunos e para organizar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com as suas capacidades. No geral, as conclusões que retirei das avaliações diagnósticas foram de encontro ao que eu esperava, pois, o OC já me tinha fornecido informações sobre a aptidão motora da turma. Assim sendo, como já referi anteriormente, os alunos encontravam-se no nível mais avançado nas modalidades coletivas (andebol, basquetebol, voleibol e futebol). Em relação às modalidades individuais (ginástica e atletismo), os alunos demonstravam mais dificuldades e, por essa razão, encontravam-se no nível elementar. No excerto seguinte vemos um exemplo de avaliação diagnóstica, na modalidade de andebol:

> "*Esta primeira aula serviu para verificar em que nível é que se encontravam os alunos na modalidade de andebol. Após alguns exercícios, consegui verificar que a turma, no geral, apresentava boas capacidades técnicas e táticas na modalidade. Por essa razão, as próximas aulas serão planeadas de acordo com o nível da turma que, neste caso, é o nível avançado."* (Reflexão de aula, UD de andebol, dia 15 de setembro de 2021).

No que diz respeito à avaliação formativa, esta tem uma importante função pedagógica, de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão, servindo como elemento regulador do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.59) a avaliação formativa "(…) está sempre presente, na medida em que cada interveniente no processo não pode deixar de se questionar, permanentemente, acerca do trabalho que está a realizar". Deste modo, a avaliação formativa torna-se uma avaliação informal, visto que os alunos não se apercebem que estão a ser avaliados. Na minha experiência durante a PES, as avaliações formativas permitiram-me observar as dificuldades sentidas pelos alunos. Todas essas dificuldades foram descritas ao longo das reflexões, juntamente com as estratégias aplicadas para que os alunos as ultrapassassem. Este excerto reflete isso mesmo:

> *"No entanto, os alunos ainda demonstram algumas dificuldades no elemento que esteve a ser trabalhado (apoio facial invertido) e, por essa razão, este continuará a ser trabalhado nas próximas aulas. Como professora vou optar por montar as estações apenas na primeira aula de cada elemento, ou seja, nesta aula montei quatro estações para o apoio facial invertido e na próxima aula posso montar para outro elemento, mas os alunos têm a liberdade de escolher o que querem trabalhar e podem e devem montar eles mesmos as estações."* (Reflexão de aula, UD de ginástica, dia 26 de janeiro de 2022).

O papel do professor na avaliação formativa não é atribuir uma nota ao aluno, mas sim clarificar o que quer que os alunos aprendam e avaliar o resultado através da evolução, do esforço e do desempenho. Assim sendo, o professor assume um papel central para implementar algumas estratégias provenientes para uma boa avaliação. Uma dessas estratégias e que se encontra excessivamente comprovada é a importância do feedback para a qualidade das aprendizagens (Hattie & Timperley, 2007). De acordo com Machado (2019), para se implementar um sistema de feedback é preciso considerar, pelo menos, três componentes: feedup, feedback e feedforward. O feedup tem como objetivo principal clarificar os objetivos de aprendizagem, bem como os critérios a partir dos quais professores e alunos desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa (Machado, 2019). O mesmo autor refere que o feedback consiste na forma mais comum de regulação utilizada pelos professores e que este se trata da resposta que é dada ao aluno perante um desempenho realizado. O feedforward permite que os professores, após o feedback, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem (Machado, 2019). O objetivo desta avaliação é melhorar a aprendizagem dos alunos e, usualmente, é na forma de feedback, para ajudar os professores a tomar decisões sobre as suas instruções e para ajudar os alunos na sua evolução. Na minha perspetiva, esta avaliação é muito benéfica para o aluno, porque avalia em vários momentos. Desta forma, o aluno pode falhar inúmeras vezes, mas também tem muitas oportunidades de alcançar o sucesso. Este processo de avaliação formativa foi uma mais valia para mim durante a PES, uma vez que me facilitou o processo de avaliação sumativa, ou seja, ao avaliar os alunos tinha sempre presente a evolução ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à avaliação sumativa esta é, normalmente, realizada no final da UD. Segundo Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010) a avaliação sumativa serve para apreciar o valor do aluno, no momento em que se constatarem os seus efeitos nos fins educativos inicialmente propostos. Esta avaliação permitiu-me observar a evolução dos alunos em cada UD, quando complementada pela avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Realço que a capacidade de observação é inerente à profissão docente. Além disso, o professor de EF não sabe o que observar, nem o que avaliar, se não possuir o conhecimento científico e didático da matéria. Onofre (1996) afirma que o professor de EF deve possuir um conhecimento científico e pedagógico profundo, de modo a desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho. Caso a evolução dos alunos não fosse notória, sentia que tinha falhado enquanto professora. Na minha turma isso não aconteceu, pois todos evoluíram ao longo das UDs, como podemos ver através do exemplo da modalidade de voleibol:

"No geral, como já referi anteriormente, os alunos terão notas elevadas nesta modalidade, pois a evolução ao longo do processo de ensino e aprendizagem foi notória." (Reflexão de aula, UD de voleibol, dia 28 de março de 2022).

Uma das estratégias utilizadas durante a avaliação sumativa foi a gravação por vídeo. Inicialmente tinha dificuldades em observar tantos alunos num curto espaço de tempo e, por essa razão, tive que encontrar uma estratégia para que o processo de avaliação fosse bem executado. Essa estratégia foi a gravação por vídeo da aula de avaliação sumativa, onde posteriormente consegui analisar com mais pormenor a evolução de cada aluno ao longo da UD, como comprova o excerto seguinte:

"Para facilitar a minha tarefa de avaliar, optei por gravar a aula completa. Tomei esta decisão para poder analisar com mais atenção e com mais rigor as capacidades de todos os alunos." (Reflexão de aula, dia 22 de novembro de 2021).

Para além disso, ao longo da PES fui construindo instrumentos que me auxiliaram na realização das diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A importância da utilização de um instrumento avaliativo justifica-se com a necessidade de registarmos o desempenho dos alunos, segundo critérios específicos coerentes com o referencial de avaliação. Na avaliação diagnóstica e sumativa, o instrumento utilizado frequentemente foi a lista de verificação. Porém, na avaliação diagnóstica utilizei apenas escalas qualitativas (executa bem; executa com dificuldade; não executa) e na avaliação sumativa utilizei escalas quantitativas (valores de 0 a 20). Após a visita da nossa SV à EC, foi-nos proposto realizar um novo instrumento de avaliação sumativa, nomeadamente a rubrica. As rubricas são "ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de desempenho de cada componente." (Stevens & Levi, 2005). Assim sendo, a rubrica é instrumento de avaliação que avalia o desempenho de maneira qualitativa e personalizada, o que permite destacar as nuances do processo de aprendizagem de cada estudante. Para além disso, este instrumento de avaliação reduz a subjetividade da avaliação, ou seja, o processo de avaliação torna-se mais transparente e o aluno compreende com mais facilidade o porquê da sua classificação. Já a avaliação formativa era realizada através de uma constante observação e registo da minha parte. Para complementar esta avaliação, no decorrer das aulas fui pedindo aos alunos para realizarem algumas tarefas, individuais e em grupo.

Realço ainda que para além das avaliações práticas, no 1.º e 2.º períodos realizei uma avaliação teórica, concebida por testes sumativos, para avaliar o domínio cognitivo de cada um dos alunos. O excerto comprova isso mesmo:

"A primeira hora da aula (10h15 às 11h15) estava estipulada para os alunos realizarem o teste escrito de avaliação sumativa. Foi exatamente isso que aconteceu, os alunos chegaram ao pavilhão, esperaram que os professores espalhassem os testes e, ordenadamente, sentaram-se nos respetivos locais. Esta dinâmica funcionou muito bem e os alunos conseguiram realizar o teste dentro do tempo previsto." (Reflexão de aula, dia 10 de novembro de 2021).

Para além dos professores terem a responsabilidade de avaliar os seus alunos, estes também devem ser capazes de refletir sobre as suas ações e aprendizagens ao longo do ano letivo. A autoavaliação torna-se assim essencial para que o aluno desenvolva um espírito crítico. Para Gonçalves, Albuquerque e Aranha (2010, p.126), "o aluno moderno tem de ser capaz de aquilatar o seu valor, de dizer o que vale, o que merece". Assim sendo, no último dia de aulas de cada período, os alunos realizavam a sua autoavaliação, através do preenchimento de uma ficha já concebida pela EC. Esta avaliação mostrou ser uma ferramenta importante para a correção da consciência de alguns alunos, em relação à realidade. Apesar de tudo, tornou-se importante perceber o que os alunos pensavam.

Para atribuir as classificações finais, procurei sempre o OC, apesar de este me ter dado autonomia total neste processo. Após esse debate, reuníamos de novo e debatíamos as notas dos alunos com o professor que partilhava a turma comigo (EE da FADEUP) e o seu OC. Este debate tinha como objetivo compreender e alinhar as notas de todos os alunos, para que quando fossem apresentadas em conselho de turma, fosse obtida a validação por parte de todos os professores.

Para concluir, realço que a avaliação na disciplina tem em conta os critérios gerais definidos pelo conselho pedagógico e os critérios específicos do grupo disciplinar de EF, tendo como parâmetro principal a formação integral do aluno comtemplada no Projeto Educativo da EC. A classificação final dos alunos vai ao encontro dos critérios gerais de avaliação para a disciplina na EC e assenta em duas áreas: Conhecimentos e capacidades (75%) e valores e relacionamento interpessoal (25%). Através da atribuição de classificação nas duas áreas, advém uma proposta de nota que, posteriormente, será levada a conselho de turma para ser aprovada, como referi anteriormente.

4.1.5 Lecionação de aulas ao 2.º ciclo

Uma das atividades solicitada e de carácter obrigatório, por parte do Regulamento da PES da UMAIA, foi a lecionação de, pelo menos, uma UD a uma turma do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos (ensino básico). No nosso caso, a turma que orientámos durante o 3.º período era de 6.º ano, ou

seja, do 2.º ciclo de ensino. Inicialmente, estávamos ansiosos e receosos, pois sabíamos que iríamos encontrar uma realidade completamente diferente da que estávamos habituados com o ensino secundário.

O meu NPES ficou responsável por lecionar duas modalidades: voleibol e badminton. A modalidade de voleibol foi apenas abordada por um dos meus colegas da PES, pois este tem uma vasta experiência na modalidade como jogador e treinador. A modalidade de badminton foi abordada por mim e pelo meu outro colega da PES, com o objetivo de alcançarmos o nível elementar.

A minha conceção de ensino, como já referi anteriormente, foi-se desenvolvendo no decorrer da PES. Especificamente neste ciclo de ensino, apercebi-me que tinha que trabalhar muito mais para além do desenvolvimento motor. Não desvalorizando, pois este permitiu a melhoria de condição física dos alunos e o bem-estar dos mesmos. Porém, a necessidade de dar ênfase ao desenvolvimento pessoal e social sobressaiu, pois foi preciso melhorar os comportamentos e as atitudes de alguns alunos, assim como a autonomia e a interação entre eles. O facto de já ter passado pela experiência de treinadora com idades mais novas, ajudou-me a lidar com os prolemas que iam surgido no contexto de aula. O meu objetivo durante as aulas com esta turma foi incrementar o gosto pelo desporto, a autonomia e o crescimento pessoal e social nos alunos.

Eu e o meu colega da PES, ao planearmos a UD de badminton, verificamos que apenas teríamos oito aulas para alcançar o objetivo definido. Assim sendo, definimos que conteúdos iríamos abordar, pois dávamos aulas intercaladas, ou seja, o meu colega lecionava à terça-feira e eu à sexta-feira. Não houve qualquer problema, pois eu e o meu colega estávamos constantemente em contacto e assistíamos às aulas um do outro, para que, se fosse necessário, ajustarmos o planeamento tendo em conta a evolução dos alunos. Para além disso, optamos por utilizar o MID, pois não conhecíamos a turma e pretendíamos ter o controlo total da aula nesta fase inicial. Se, eventualmente, lecionássemos outra UD, o objetivo seria aplicar um modelo de ensino em que existisse maior autonomia por parte dos alunos.

Durante as aulas procurei sempre utilizar exercícios que permitissem a combinação da parte técnica, tática e lúdica, para que os alunos pudessem retirar maior proveito da aprendizagem. Para iniciar a aula, começámos sempre com um exercício lúdico, para que os alunos ficassem motivados para as restantes partes da aula. Para a parte fundamental, utilizamos exercícios critério, sempre com um objetivo a atingir, para que os alunos não se cansassem nem desistissem do exercício. Para a parte final da aula, optamos por utilizar a competição, de forma a que os alunos aperfeiçoassem as ações técnicas e táticas e, consequentemente, ficassem

motivados e desejosos para a próxima aula.

A avaliação na modalidade não foi realizada por nós, pois o meu colega da PES ficou infetado com o SARS-CoV-2, na semana em que iria avaliar os alunos. A opção seria ser eu a avaliá-los, no entanto, como não era uma aula da minha responsabilidade, eu não estava a contar e não consegui lecioná-la. No entanto, a professora responsável pela turma acompanhou-nos desde o início até ao fim desta experiência e, por essa razão, conseguiu avaliar os alunos na modalidade de badminton.

No final do ano, apesar de não termos realizado a avaliação, conseguimos concluir que os alunos evoluíram muito e conseguiram alcançar o nível desejado (nível elementar).

No geral, as aulas decorreram dentro da normalidade, apesar da dificuldade inerente ao comportamento dos alunos. Apesar de ser uma turma com capacidades elevadas a nível motor e com um comportamento consideravelmente bom, existiam sempre três ou quatro alunos que conseguiam colocar a turma em alvoroço, principalmente nos momentos de competição.

Como futura professora de EF posso afirmar que esta experiência foi uma das mais importantes, pois permitiu-me interagir com alunos mais novos e conhecer mais aprofundadamente as Aprendizagens Essenciais do 2.º ciclo do ensino básico.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

De acordo com o documento orientador da PES, no artigo 12.º, alínea h), é da competência do EE "participar nas atividades educativas que constem do plano de atividades do núcleo, sempre que solicitado pelo orientador cooperante, tanto no âmbito da escola como no da relação da escola com a comunidade (…)" (p.7). Assim sendo, relativamente às atividades escolares, estivemos totalmente disponíveis contribuindo com o máximo de empenho e dedicação para que estas decorressem da melhor forma.

Neste sentido, um dos objetivos propostos para a PES, consistia na minha envolvência na escola e na comunidade escolar, para lá do tempo despendido na lecionação das aulas. Posso afirmar que este objetivo foi cumprido com sucesso, pois estive envolvida no máximo de atividades possíveis ao longo do ano letivo. Apesar de já ter uma ligação à EC, toda esta participação permitiu-me adquirir um maior conhecimento e experiência junto dos outros professores e assistentes operacionais, com os quais procurei evoluir as ligações já existentes e criar outras com aqueles que ainda não conhecia. Para além disso, possibilitou-me desenvolver a relação com os alunos, particularmente com aqueles que não eram da minha turma e não tinham um contacto regular comigo.

Este tópico compreende quatro áreas, sendo estas: as atividades realizadas, os impactos da nossa atuação, a socialização profissional e institucional e, por último, a componente ética e profissional. Todas estas áreas contêm características fundamentais para o desenvolvimento e crescimento profissional do EE.

5.1 Atividades realizadas

As atividades realizadas fora do contexto de aula são indispensáveis para o desenvolvimento enquanto profissional de EF, pois, como já referi anteriormente, é através delas que conseguimos fortalecer as relações com toda a comunidade escolar. Além disso, é fundamental salientar que o professor não se deve cingir apenas a lecionar, mas sim a ser um elemento ativo nas atividades da escola. De acordo com Batista e Queirós (2013), a participação na escola e a relação com a comunidade educativa, engloba atividades não letivas, e tem como grande objetivo a integração do EE na comunidade educativa. Batista (2012), acrescenta ainda que o professor não atua apenas com os alunos, as suas responsabilidades passam para lá da sua área disciplinar e do espaço da sala de aula.

Durante o ano da PES foram várias as atividades em que estive envolvida de forma direta, contribuindo assim para o meu desenvolvimento enquanto profissional de EF. Seguidamente serão enunciadas todas as atividades em que o meu NPES esteve envolvido.

5.1.1 Atividades realizadas no 1.º período

A primeira atividade organizada pelos dois NPES da EC, designou-se por "Dia Europeu do Desporto na Escola", realizada no dia 24 de setembro, sendo esta organizada apenas para os alunos do 2.º e 3.º ciclos. Esta atividade desenrolou-se no pavilhão B, onde foram criadas oito estações com diversos desafios. O objetivo da atividade foi criar um momento de competição entre os alunos, para ver quem conseguia alcançar uma maior pontuação em todos os desafios. Para além de ter participado no planeamento e organização da atividade, fiquei responsável por uma das estações. Como erámos sete EEs, conseguimos distribuirmos cada um por uma estação e colocar dois alunos do curso de AGD noutra a auxiliar os alunos. Esta atividade foi um êxito e os alunos do 2.º e 3.º ciclos demonstraram-se empenhados e motivados em ultrapassar todos os desafios.

A segunda atividade foi também organizada pelos dois NPES e realizou-se do dia 17 de novembro. Esta atividade consistiu num torneio de voleibol (2x2), apenas direcionado para o ensino secundário, onde as equipas poderiam ser mistas. Mais uma vez, para além de auxiliar

no planeamento e na organização da atividade, juntamente com os meus colegas EEs, fiquei responsável pelo registo dos resultados dos jogos e pela distribuição das equipas pelos respetivos campos de jogo. No final da atividade foram entregues diplomas de participação e diplomas de 1.º, 2.º e 3.º lugares. Realço que esta atividade teve sucesso, pois eu e os meus colegas conseguimos manter uma boa organização no decorrer do torneio.

A terceira e última atividade concretizada no 1.º período foi o Corta-Mato escolar. Esta atividade foi organizada pelo grupo de EF e realizada no dia 24 de novembro para toda a comunidade escolar. O Corta-Mato escolar é uma atividade de caráter obrigatório e, como referi anteriormente, envolve toda a comunidade escolar, desde os alunos do 1.º ciclo até aos alunos do ensino secundário. Por esta razão, esta atividade requereu uma maior organização, tendo ficado à responsabilidade do grupo de EF. No entanto, os dois NPES e os alunos do 12.º ano do curso de AGD auxiliaram em todas as tarefas, demonstrando um comportamento exemplar. Nesta atividade não foi diferente e foi necessário distribuir tarefas pelos vários professores, pelos EEs e pelos alunos do 12.º ano. Eu fiquei responsável pela distribuição de pulseiras ao longo do percurso. Estas pulseiras tinham como objetivo contabilizar o número de voltas, ou seja, os alunos só poderiam cortar a meta se já tivessem o número de pulseiras correspondentes ao número de voltas da sua prova. Desta forma, o Corta-Mato escolar foi mais uma atividade bem-sucedida.

5.1.2 Atividades realizadas no 2.º período

Em relação ao 2.º período letivo foram apenas duas as atividades realizadas, nomeadamente o torneio de basquetebol (3x3) e o torneio de badminton (1x1).

A primeira atividade a ser concretizada foi o torneio de basquetebol (3x3), no dia 19 de janeiro, sendo esta organizada apenas pelo NPES da UMAIA. Esta atividade foi direcionada apenas para o ensino secundário e as equipas poderiam ser, ou não, equipas mistas. O meu NPES planeou e organizou toda esta atividade, mas, infelizmente, no dia do torneio encontrava-me com SARS-CoV-2 e, por essa razão, não pude estar presente. Apesar de ter estado em casa, contactei os meus colegas e vim a saber que maior parte das equipas desistiram à última da hora por estarem a aparecer muitos casos de SARS-CoV-2. O torneio realizou-me na mesma com as equipas presentes, embora fossem poucas. Assim sendo, esta atividade não teve o sucesso desejado devido à situação pandémica que vivíamos.

A segunda e última atividade desenvolvida no 2.º período foi o torneio de badminton (1x1), organizada, mais uma vez, pelos dois NPES. Este torneio realizou-se no dia 23 de

fevereiro, tendo sido direcionado apenas para o ensino secundário. É importante realçar que a atividade se desenvolveu em torneio misto e em formato individual. No dia do torneio, fiquei responsável pela gestão do tempo de jogos e pela distribuição dos alunos pelos respetivos campos. A montagem e desmontagem do material está inerente às nossas funções enquanto organizadores da atividade. Apesar da situação pandémica em que nos encontrávamos a viver, conseguimos realizar a atividade com o sucesso desejado.

5.1.3 Atividades realizadas no 3.º período

Relativamente ao 3.º e último período do ano letivo foram concretizadas duas grandes atividades, sendo elas a "Expocolgaia" e o Seminário.

A "Expocolgaia" é caracterizada pelo grande evento da EC, pois é um evento aberto a toda a comunidade escolar, onde se pretende mostrar as potencialidades dos cursos disponíveis na instituição. Este evento desenrolou-se no dia 28, 29 e 30 de abril. Para esta atividade ter o sucesso desejado foram necessárias algumas reuniões com o grupo de EF, para delinear as atividades que iriamos ter a decorrer no nosso espaço, mais concretamente no pavilhão B. Eu fiquei responsável juntamente com os meus colegas de NPES e com a professora do grupo de EF, responsável pela modalidade, de organizar e realizar o torneio de andebol. Inicialmente, criamos os cartazes para divulgar o torneio e promover as inscrições dos alunos. Este ano, segundo a professora do grupo de EF, foi o ano com mais inscrições no torneio. Após este processo, realizamos os calendários de jogos e reajustamos o tempo dos jogos, para que fosse possível realizar o torneio em apenas dois dias (28 e 29 de abril). Durante os jogos, as minhas funções eram: registar os resultados, gerir o marcador e chamar as equipas que iriam jogar a seguir. Para além disso, apesar de estar na mesa, ia ajudando na arbitragem. Tudo correu conforme planeado, no entanto, existiram algumas quezílias durante os jogos. A professora do grupo de EF ponderou em terminar o torneio, no entanto, após uma reunião de grupo, decidimos continuar, mas desta vez à porta fechada. O torneio continuou e não houveram mais problemas. No final, foram entregues às equipas do pódio uma medalha, com a devida identificação do torneio de andebol. No geral, a "Expocolgaia" voltou a ter grande sucesso, por ser um evento com uma excelente organização por parte de todos.

A segunda e última atividade desenvolvida durante a PES foi a realização do Seminário, organizada apenas pelo meu NPES (UMAIA). Esta decorreu durante a "Expocolgaia", mais especificamente no dia 29 de abril, da parte da manhã. O Seminário intitulado por "A aprendizagem ativa na Educação Física: Sistema Personalizado para a Instrução e Ensino por

Pares", teve como objetivo desmistificar e expor alguns dos modelos de ensino centrados no aluno, utilizados pelo meu NPES durante o ano letivo. Na apresentação do mesmo, contamos com a presença dos OCs da UMAIA e da FADEUP, com a nossa SV de estágio, com elementos da direção pedagógica da EC e com alunos do ensino secundário do curso de AGD. Após termos realizado a apresentação, sentimos que conseguimos transmitir a mensagem que queríamos à comunidade escolar. É importante realçar que optamos por apresentar o nosso Seminário de uma forma inovadora, recorrendo ao template da "Netflix", orientando assim a nossa apresentação como se o público estivesse a assistir a uma série ou filme. O feedback final da nossa apresentação foi muito positivo, tanto da parte do júri como da parte dos alunos. Para nós, foi importante partilharmos os nossos conhecimentos com a comunidade escolar e saber que, de alguma forma, influenciámos positivamente e deixamos a nossa "marca" na EC.

Para além destas atividades realizadas em contexto escolar, acompanhei a minha turma de 12.º ano a uma visita de estudo à Exponor, no dia 20 de abril, da parte da manhã. De realçar que esta foi a décima terceira edição da feira de educação, formação, juventude e emprego, mais conhecida, como já referi anteriormente, por Exponor. O propósito desta visita foi incentivar os alunos a conhecerem as diversas instituições e os respetivos cursos, para que pudessem ficar esclarecidos e, mais tarde, fazerem uma escolha para o seu percurso académico.

De um modo geral, o meu NPES fez tudo a que se tinha proposto e esteve sempre disponível a participar em tudo o que foi solicitado pela EC e pelo grupo de EF. Tal como referem Alarcão e Roldão (2008) a realização de todas estas atividades resultou num ano que representa um processo extenso, complexo, único e trabalhoso e com uma influência contextual comprovada.

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

A PES mostrou-me o que é realmente ser uma professora de EF e este foi, sem dúvida, um percurso de inúmeras aprendizagens. De acordo com Santos et al. (2013), esta experiência é um marco importante na vida do EE, pois representa o primeiro contacto com a prática e com a realidade. Posso afirmar que todas as experiências vivenciadas, boas ou menos boas, influenciaram o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

O professor de EF não tem apenas a função de lecionar as aulas, mas tem também a função de educar os seus alunos. Segundo Queirós (2014), ser professor abrange vários papéis e funções, como tal é importante que o EE apreenda, contacte e assuma de forma gradual esses inúmeros papéis e funções. Assim sendo, este tem um papel preponderante e crucial nas atitudes

e conduta que demonstra para com os seus alunos, sendo assim um agente influenciador das suas aprendizagens e comportamentos. Segundo Santos (2013, p.30), "o comportamento do professor representa um elemento fundamental para influenciar as perceções que os alunos fazem deles próprios e dos professores". Ao longo do ano letivo, para além de assumir o papel de professora, tentei ser amiga, prestável, criando assim uma relação positiva com a comunidade escolar. Porém, o foco principal na intervenção foram os alunos. Eu sabia desde o início que para que a aprendizagem corresse de forma positiva, teria de criar uma relação e um ambiente favorável de aprendizagem nas aulas. Para isso, comecei a conhecer os alunos e a dar importância às individualidades de cada um. Para além disso, procurei sempre estabelecer contacto fora das aulas, em intervalos ou no decorrer das atividades, em que discutia e debatia alguns temas que lhes suscitavam muita curiosidade. Dando um exemplo em concreto, durante a "Expocolgaia" estive a falar com os alunos durante algum tempo sobre a minha experiência como aluna na EC e também sobre a minha experiência nos pré-requisitos. Este contacto é fundamental, pois os alunos conhecem a minha pessoa para além do que sou nas aulas. Esta relação foi-se construindo ao longo da PES e posso afirmar que saio desta experiência com uma relação sólida e muito positiva com os meus alunos.

A minha atuação durante o ano letivo, como já referi anteriormente, foi muito para além da lecionação de aulas, pois consegui envolver-me em todo o contexto escolar, e isto inclui não só as aulas propriamente ditas, mas toda a dinâmica envolvente.

O facto de ter organizado diversas atividades, juntamente com o meu NPES (UMAIA) e com o NPES da FADEUP, permitiu-me criar uma excelente relação com a comunidade escolar. Eu e o meu NPES destacamos estas atividades como um fator potenciador na relação com vários professores e alunos de diferentes turmas, como podemos constatar no excerto seguinte:

> *"Um aspeto muito importante também, para além do que o EE2 e o EE1 já mencionaram, foi a envolvência que nós tivemos na comunidade escolar, ou seja, nós deixamos de parte as nossas turmas, onde tínhamos maior envolvência, e começamos a ter interação com os outros alunos e professores. Isto foi fundamental, porque, mesmo nos intervalos, para além de sermos só reconhecidos como os professores estagiários da turma x ou y, erámos os professores estagiários que organizaram uma atividade/torneio muito fixe." (Projeto de Intervenção II, pág.27).*

Com a organização e realização das diferentes atividades, foi também possível entender quais eram os procedimentos utilizados desde de que surgia a ideia até quando esta chegava à direção da escola e a sua consecutiva aprovação, ou não. Acompanhar esta lógica aumentou o

meu conhecimento sobre o funcionamento da EC, ou seja, fiquei a compreender as hierarquias que existiam, desde a direção, aos cargos de gestão intermédios, como coordenações de departamento, de grupo disciplinar, direção de turma, entre outros.

De uma forma geral, todas as atividades organizadas contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente para a construção da minha identidade enquanto professora de EF, pois, foi através delas que possível retirar ideias para futuras atividades, entender a dinâmica e a organização das mesmas, compreender o que os alunos procuram neste tipo de atividades e acima de tudo, perceber que quando estamos perante um grupo de EF onde a colaboração e a entreajuda estão presentes, é meio caminho andado para que as coisas corram bem. Para além disso, estas atividades procuraram extravasar o valor da disciplina de EF para a comunidade escolar e, de acordo com Graça (2015), a inclusão da EF ou de qualquer outra disciplina no currículo escolar afirma a sua legitimidade pela evidência do seu valor educativo, pelo seu poder de aumentar a capacidade de compreender e agir no mundo, pelo seu contributo esperado para o bem-estar e realização das pessoas e a melhoria da sociedade.

Naturalmente que a comunidade escolar e todas as atividades em que participei influenciaram a minha formação profissional, ajudando-me assim a desenvolver a minha autonomia e responsabilidade. Como já referi anteriormente, todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo fizeram com que eu crescesse a nível profissional e também me mostraram a importância que o professor pode ter na comunidade educativa. Para além disso, as reuniões com o OC e com os meus colegas EEs, especificamente no final das aulas e nas manhãs de quinta-feira, foram muito significativas para mim. Estas reuniões permitiam-me refletir sobre o meu processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, melhorar o que era necessário. As reuniões de conselho de turma possibilitavam-me conhecer mais aprofundadamente as competências dos alunos no geral, pois não sabia como eram os alunos nas outras disciplinas. O relacionamento com outros professores foi quase inexistente, uma vez que não existia um espaço em que pudéssemos conviver, devido à situação pandémica que ainda vivemos. No entanto, no decorrer das atividades procurei ao máximo estabelecer o contacto com os professores das outras áreas disciplinares. O contacto com os professores de EF foi muito mais frequente, pois existia um gabinete destinado apenas aos professores desta área, sendo assim fácil de estabelecer contacto. Além disso, existiram muitas reuniões do grupo de EF para a organização das diversas atividades que permitiram a troca de conhecimentos e experiências entre o núcleo. Os assistentes operacionais da EC mostraram-se sempre disponíveis para nos ajudar, o que acabou por facilitar a nossa integração como EEs.

No final da PES, conclui que, no início do ano, apesar de vir com um bom suporte teórico da faculdade, só através do encontro com o contexto real de ensino é que se começa verdadeiramente o desenvolvimento da profissão docente. Amaral da Cunha (2014) e Lave e Wenger (1991) corroboram esta ideia, referindo que é no espaço real de ensino, na sua prática, que o EE é capaz de conhecer realmente a profissão que abraça, tornando-se assim, aos poucos parte integrante da comunidade na qual se insere. Por fim, saliento, mais uma vez, o papel fundamental do meu OC, que me ajudou do início ao fim da PES, dando-me indicações precisas e conselhos para melhorar o meu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Albuquerque et al. (2005), os orientadores aparecem cada vez mais como os atores fundamentais na formação inicial de professores. O mesmo autor refere, ainda, que as funções dos orientadores são várias, desde o acolhimento e inserção dos EEs no seu meio profissional, à transmissão de competências profissionais, à partilha de experiências e ao apoio das primeiras experiências com as turmas.

5.3 Socialização profissional e institucional

A formação inicial, mais especificamente a experiência da PES, desempenha um papel crucial no processo de socialização profissional dos professores de EF. Este processo é complexo e deve ser encarado como algo que decorre ao longo da vida. Dubar (2012, p.358) refere que "a socialização profissional é, portanto, um processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspetivas a seguir, relações com os outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente". Amaral da Cunha et al. (2014), mencionam ainda que conhecer pessoas novas e situações relacionadas a isso é essencial para o EE, como forma de se reconhecido socialmente dentro da comunidade escolar.

Neste contexto de socialização, existiram muitas relações importantes entre os intervenientes da comunidade escolar, desde a direção da escola, aos professores de diferentes departamentos, ao grupo de EF, aos alunos, ao OC, à SV e ao NPES. Segundo Contu e Willmott (2003), as aprendizagens do EE são potenciadas ou inibidas pelas relações de poder que o estagiário estabelece com os membros da sua EC. Neste caso, posso afirmar, sem dúvida nenhuma, que as relações de poder potenciaram as minhas aprendizagens no decorrer da PES.

Em relação à direção da escola, ao longo do ano letivo, houve uma ligação cordial entre o nosso NPES e os membros da direção. De todos os membros, com quem tivemos mais contacto foi com o Sr. Diretor Pedagógico, pois era este que nos concedia as autorizações

necessárias para a realização das diferentes atividades.

Relativamente aos professores de outros departamentos, apenas estive mais próxima daqueles que faziam parte do conselho de turma do 12.º ano de AGD, pois, como já referi anteriormente, a inexistência de um espaço de convívio, devido à situação pandémica que ainda vivemos, fez com que os professores não se reunissem durante os intervalos das aulas. Isto comprometeu totalmente a interação com os professores de outros departamentos. Realço que a diretora de turma se mostrou sempre disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas sobre os alunos. A minha relação com a diretora de turma já estava fomentada e era muito positiva, porque esta foi minha professora de Matemática e, ao mesmo tempo, diretora de turma, enquanto frequentei o ensino secundário na EC.

Quanto ao grupo de EF, desde cedo tiveram o cuidado de nos integrar, colocando-nos sempre à vontade em todas as reuniões de grupo e departamento. Ao longo do ano letivo, mostraram-se sempre disponíveis para ajudar no que fosse necessário, tanto nas aulas como nas atividades que iríamos realizar e, acima de tudo, mostraram-se preocupados com o nosso bem-estar na escola. É importante salientar que foi com os professores de EF que estabelecemos uma maior ligação no decorrer desta experiência. A este respeito, Wenger, McDermott e Snyder (2002), sustentam que uma interação continuada com membros experientes aprofunda os conhecimentos dos EEs sobre a atividade do professor e ajuda no posicionamento dos mesmos na comunidade.

No que diz respeito aos alunos, estes também tiveram um papel essencial nesta socialização. Desde o início que perceberam que este ano letivo erámos os EEs da EC, mas que podiam contar connosco para além desta função. No meu caso, especificamente com a minha turma, sendo alunos de 12.º ano, já conseguem diferenciar a função de professora e a função de amiga. Fora do contexto de aula foram várias as vezes que os meus alunos me pediram ajudam para alguns trabalhos práticos, pois já tinha passado exatamente pelo mesmo processo que eles. Nos intervalos e ao longo das atividades desenvolvidas foi onde estabelecemos o maior contacto com os alunos de diferentes turmas.

Sendo esta a fase mais decisiva de integração no contexto profissional, é importante salientar o papel dos formadores, nomeadamente o papel do OC e o papel da SV ao longo da PES. O nosso OC foi fundamental e incansável ao longo do ano. Desde o início que sabia que esta relação iria ser muito boa e confortável para o nosso NPES, pois já conhecia o OC. Para além de nos acompanhar e dar feedbacks ao longo do ano letivo, acerca das nossas aulas e dos documentos criados por nós, como planos de aula e reflexões, o professor referia sempre os aspetos em que poderíamos melhorar para que a nossa intervenção pedagógica alcançasse o

patamar da excelência. Sem este acompanhamento constante, posso afirmar que não seria possível evoluirmos tanto como evoluímos ao longo da PES. Cushion (2006) reforça que são os orientadores que enquadram o EE na estrutura e funcionamento da comunidade, proporcionam o acesso a conhecimentos e habilidades de natureza técnica, e a possibilidade de participar nas atividades centrais da escola (Brown & McIntyre, 1993).

A SV, apesar de não estar presente diariamente na escola, acompanhou de perto todo o nosso percurso durante a PES, estando sempre em contacto com o nosso OC. Além das três presenças na EC, uma em cada período, esclareceu e solucionou todas as dúvidas e problemas que foram surgindo ao longo do ano. Todas as reuniões realizadas após as aulas supervisionadas foram uma aprendizagem para nós, uma vez que possibilitaram a obtenção de estratégias para que a nossa atuação obtivesse um maior significado. A sua organização e exigência fez com que exigíssemos sempre o melhor de nós, para conseguirmos atender a tudo o que nos era pedido. Realço que a SV foi crucial para o nosso desenvolvimento profissional ao longo da PES. O SV pedagógico não assume uma função específica, mas sim várias, ou seja, tanto assume o papel de diretor, de professor, de orientador, como de coordenador. Com base no exposto, podemos deduzir que o supervisor representa os papéis acima descritos para, de alguma forma, "disfarçar" a sua função mais específica de supervisionamento, de modo a não intimidar os intervenientes nos processos educativos (Pawlas & Oliva, 2007). Todos estes acompanhamentos, em conjunto, auxiliaram-nos a delinear o caminho para o sucesso da PES.

Por fim, em relação ao meu NPES, posso referir que não poderia estar mais satisfeita com o nosso trabalho desenvolvido ao longo do ano. Sempre nos apoiámos muito uns aos outros, debatemos e partilhamos ideias, de forma a superarmos as dificuldades existentes. O facto de já termos trabalhado juntos anteriormente facilitou todo este processo, pois já nos conhecíamos e sabíamos o que esperar uns dos outros. Sem o apoio dos meus colegas do NPES, este processo teria sido mais complicado, pois não existiria partilha de conhecimentos e de experiências. Nóvoa (2019) corrobora esta ideia, referindo que o apoio dos colegas no processo de construção de novas práticas pedagógicas é imprescindível, pois dificilmente alguém se integra numa profissão de forma isolada.

5.4 A componente ético-profissional

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, existem quatro dimensões do perfil geral de desempenho profissional do professor, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de

participação na escola e de relação com a comunidade; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões revelam aspetos fundamentais comuns a todos os professores e relevantes para a construção da identidade profissional. Ainda que, cada professor tenha diferentes estratégias para conseguir seguir os parâmetros correspondentes a cada dimensão do perfil profissional, deve existir uma preocupação relativa ao ato de ensinar, à própria intervenção, inclusão e valorização dos que o rodeiam. A fomentação da autonomia, o respeito e o facto de ser cívico, o desenvolvimento de competências, a dinamização de atividades educativas, estratégias inovadoras e diferenciadas, a avaliação como elemento regulador, e a criação de aprendizagens significativas são tudo preocupações inerentes ao ato de ensinar que não podem ser esquecidas. Assim sendo, no decorrer da nossa formação académica são-nos transmitidos conhecimentos, métodos e estratégias de abordagem da EF. É durante a PES que se pretende que os EEs coloquem em prática todos esses conhecimentos adquiridos.

No entanto, todos os EEs têm diferentes identidades como professores, pois, como mencionam Pimenta e Anastasiou (2002), a construção da identidade docente baseia-se nos valores de cada indivíduo, no modo como cada um constrói as suas histórias, no modo como cada um se situa no mundo como professor, nas suas representações, nos seus saberes, nas suas angústias e anseios. Gee (2000), menciona que o essencial é que os professores definam bem a sua identidade e sejam reconhecidos por si mesmos e pelos outros como um "certo tipo de pessoa", num determinado tempo e contexto, e na relação com os outros. Para este mesmo autor, este processo envolve quatro dimensões distintas: a identidade natural (que são condições que o indivíduo não tem qualquer tipo de controlo, características que vêm da sua natureza, ou seja, atributos herdados), a identidade institucional (que é definida pela colocação do indivíduo na instituição, à qual estão intrínsecos direitos e responsabilidades), a identidade discursiva (que é a forma como os indivíduos falam sobre os outros através das suas interações) e, por fim, a identidade de filiação (que é a partilha de experiências vivenciadas na prática, que permite a integração das pessoas). Para além disso, é importante salientar que a identidade profissional docente advém de uma relação entre as experiências pessoais dos professores, o contexto social e institucional, numa junção tanto da identidade individual do professor, como da identidade coletiva, desenvolvida no seio de um grupo profissional. É nesta área que devemos considerar a relação existente entre a ética e deontologia profissional que integram aquela que constitui a nossa identidade profissional.

A ética e o profissionalismo são dois aspetos cruciais para o sucesso de um professor no contexto escolar. Segundo Baptista (2011, p.8) "a ética corresponde, ao processo de articulação

racional do bem, à sua especificação necessária nos diferentes patamares de decisão e ação". Tanto a ética como o profissionalismo de um professor podem ser analisados no desempenho e no exercício das suas funções, especificamente através do cumprimento dos direitos e deveres que lhe são atribuídos. É importante salientar que, de acordo com Caetano e Silva (2009), tanto na formação dos professores como na formação dos alunos, as componentes éticas encontram-se redigidas em vários documentos legislativos, tornando-as fundamentais no nosso sistema educativo e relevantes para a formação profissional.

O conhecimento ético pode ser considerado o maior agente de consciencialização que os professores detêm. Este conhecimento está relacionado com o reconhecimento focado e auto consciente de como o comportamento moral se reflete nas suas ações e interações diárias no contexto escolar, sendo que estas devem garantir que as experiências são encaradas positivamente no sentido moral e ético. Para apoiar este conhecimento, existem normas positivas e construtivistas que um código de conduta profissional deve desempenhar na vida profissional. Segundo Maxwell (2017), essas normas devem incutir confiança no público, orientar a conduta profissional, introduzir novos membros nas normas éticas da profissão e atuar como um padrão para avaliar a legitimidade de alegações de má conduta profissional. Apesar de existirem valores éticos próprio para cada área, a lealdade, honestidade e o respeito, devem ser peculiaridades comuns em todas as profissões (Gomes et al, 2014).

Nos dias de hoje, é importante que qualquer profissional se questione sobre o seu trabalho e como esse deve ser realizado da melhor forma. Nós, professores de EF, não somos diferentes e devemos refletir acerca do tipo de profissional que queremos ser. Para evoluirmos enquanto profissionais de educação é fundamental questionarmo-nos sobre que professor estou a ser e que tipo de professor quero ser. A profissão de professor fundamenta-se numa atividade constitutivamente ética, onde este deve atuar de acordo com um conjunto de princípios de natureza moral e onde se espera que este promova a formação ética dos alunos, através da aplicação de estratégias, métodos e diversos recursos (Caetano & Silva, 2009).

No que diz respeito à minha atuação na PES e à atitude adotada, considero que foi a mais adequada, pois orientei todas as minhas ações e atitudes segundo os princípios associados à ética, ao profissionalismo e aos valores característicos da EC. Tal como me foi incutido desde criança, cumpri com os prazos de todas as tarefas propostas, de forma muito exigente. Sempre fui assídua, pontual e executei na íntegra o que me foi proposto, estando, constantemente, presente em todas as aulas que lecionei e nas dos meus colegas. Cheguei sempre com antecedência, cerca de quinze minutos mais cedo, de forma a ter o material e o espaço organizados para iniciar a aula à hora estipulada.

Ao longo deste percurso, para além de me focar na intervenção pedagógica, procurei conversar e conhecer os alunos fora da sala de aula. Estas conversas informais foram muito importantes, pois permitiram-me conhecer um pouco mais os alunos, as suas vivências fora do contexto escolar, os seus problemas pessoais, interesses e objetivos de vida. Após ouvir os alunos, expus sempre a minha perspetiva de forma a transmitir-lhes valores cruciais para que estes tomassem decisões ponderadas ao longo do seu percurso, preparando-os assim para o futuro.

Relativamente ao relacionamento com a comunidade educativa da escola, considero que, ao longo do ano letivo, transmiti sentimentos de respeito, amizade, entreajuda, cooperação e educação, formando assim diversos laços de proximidade. Todos estes momentos de partilha de conhecimentos e experiências, não só com os alunos, mas igualmente com os professores, permitiram-me melhorar e adquirir competências essenciais na construção do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuíram para a minha construção de identidade enquanto professora de EF.

6. Desenvolvimento profissional

A dimensão do desenvolvimento profissional reflete sobre as experiências e vivências do EE, como suporte para a construção e desenvolvimento da sua identidade profissional. Neste sentido, Benedito, Ferreres e Imbernón (2000, p. 677) definiram desenvolvimento profissional, segundo uma perspetiva da atividade docente, como "uma interação sistemática de melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho". Assim sendo, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional é um processo constante de potencialização de habilidades e competências.

Uma das tarefas iniciais, que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e, consequentemente, para melhorar a minha intervenção pedagógica, foi o processo de reflexão, uma vez que fui confrontada com uma série de situações e problemas que me levaram a refletir, de forma a encontrar soluções para os problemas emergentes. De acordo com Shulman (1987), a reflexão é um processo onde o professor apreende a experiência, analisa o ensino e aprendizagem, reconstrói os pensamentos, os sentimentos e as ações. Na mesma linha de pensamento, Schön (1991) identificou três níveis de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação é quando o professor é surpreendido com o que o aluno faz ou diz e reflete sobre isso, reformulando a sua forma de ver o problema e colocando questões ao aluno e a si próprio, de modo a experimentar a hipótese

que formulou. A reflexão sobre a ação é o ato de refletir sobre a ação que consciencializa o conhecimento adquirido ao longo da vida. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é crucial para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, pois trata-se de olhar retrospetivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que o professor observou, que significado atribui e que outros significados podem atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992). Durante o ano letivo, este processo reflexivo era concretizado através das reflexões das aulas lecionadas e das UDs. No início, todos os EEs centravam a sua reflexão na descrição da aula. No entanto, após algumas reuniões com o OC e a SV, as reflexões passaram a ser mais centradas na intervenção pedagógica do EE, com o intuito de este se focar nas quatro dimensões da intervenção pedagógica, nas decisões tomadas para o processo de ensino e aprendizagem e nas respostas e aprendizagens dos alunos. Assim sendo, posso referir, com toda a certeza, que as reflexões foram muito importantes no sentido de não cometer os mesmos erros na minha intervenção pedagógica.

No decorrer da PES, a EC assumiu um papel preponderante no desenvolvimento das minhas competências a nível pessoal, profissional, pedagógico e científico. Apesar da minha formação académica ter terminado, a formação enquanto professora de EF está longe de ser terminada. É importante ter a consciência que apesar de ter adquirido conhecimentos basilares durante a formação académica, é necessário que exista uma formação contínua ao longo da vida. De acordo com Cunha (2008), a formação ao longo da vida é essencial perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e, consequentemente, educacionais e a constatação de que os saberes não são eternos remetem para a necessidade de valorizar a formação contínua.

No desenrolar deste capítulo sobre o desenvolvimento profissional, procura-se abordar as dificuldades sentidas no decorrer da PES, juntamente com a necessidade da formação contínua na atividade docente.

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

A PES foi um processo longo e complexo, repleta de momentos positivos e momentos menos positivos. Os momentos menos positivos estão diretamente relacionados com as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo. Estas dificuldades fizeram-me crescer a nível pessoal, mas, essencialmente, a nível profissional.

No início da PES, o primeiro grande obstáculo foi a transição de “ser aluno” para o “ser professor” (Lima et al., 2014). As responsabilidades no papel de professor são acrescidas e, por essa razão, existiram momentos de incertezas e dúvidas da forma como deveria atuar enquanto

EE. Para além disso, inicialmente, sentia que ainda não tinha existido um momento marcante que assinalasse essa transição. Foi durante um momento de avaliação que senti verdadeiramente que esse momento tinha chegado, pois foi a primeira vez que tive a responsabilidade de atribuir notas ao desempenho dos alunos. O OC deu-me total liberdade para o fazer, daí ter sentido que foi o momento que assinalou esta transição de "ser aluno" para "ser professor".

Em relação às dificuldades sentidas no decorrer da PES, destaco essencialmente duas: os momentos de instrução e o controlo do comportamento da turma. Quanto aos momentos de instrução, a minha maior dificuldade foi a assertividade do meu discurso. De forma a contornar esta lacuna foi crucial o diálogo com os meus colegas de NPES e com o OC, nas reuniões semanais. Após algumas aulas, consegui que o meu discurso fosse assertivo e, com isso, verifiquei que a qualidade dos momentos de instrução era melhor e que os alunos conseguiam ficar totalmente esclarecidos. É importante que nos momentos de instrução o professor comunique de forma segura, para não passar um sentimento de incerteza aos seus alunos. No que diz respeito ao controlo do comportamento da turma, posso afirmar que esta foi a minha maior dificuldade ao longo da PES. Apesar de ter encontrado estratégias para resolver os problemas de comportamento da turma, existiam sempre alunos que conseguiam colocar a turma em alvoroço. Por essa razão, tive que adaptar a minha postura perante os comportamentos que os alunos tinham. Apesar de querer ser um tipo de professora, temos sempre que nos adaptar ao contexto e à turma, e foi isso mesmo que aconteceu no decorrer da PES.

Relativamente às minhas competências teóricas e práticas, senti algumas lacunas em certas modalidades. Primeiramente recorri a todo o material sobre a modalidade em questão e revi todos os conteúdos, com o intuito de conseguir transmitir corretamente a informação aos alunos. Depois disso, o diálogo com o OC, com os meus colegas de NPES e com outros professores de EF, foi crucial para conseguir dominar os conteúdos e desenvolver progressões pedagógicas adequadas ao nível da minha turma. Assim sendo, concluí que estas dificuldades podem ser resolvidas, com recurso ao estudo, ao diálogo e à formação contínua.

É igualmente importante reforçar a realização de uma das atividades mais importantes durante a PES: o Seminário. O seminário tinha como título "A aprendizagem ativa na Educação Física: Sistema Personalizado para a Instrução e Ensino por Pares" e o objetivo foi desmistificar e expor alguns dos modelos de ensino centrados no aluno, utilizados pelo meu NPES no decorrer do ano letivo. Este seminário teve um papel preponderante na minha formação, pois permitiu-me adquirir hábitos de pesquisa, investigação e análise, assim como desenvolver as minhas competências escritas e orais. Posso afirmar que tanto para mim como para os meus colegas de NPES, esta foi uma experiência pedagógica muito gratificante e importante para a

nossa formação enquanto professores de EF.

Por último, para um melhor desenvolvimento e desempenho profissional, considero que seja importante a realização de ações de formação, uma vez que estas nos ajudam a evoluir e a dominar melhor as diversas modalidades que temos de lecionar. Por esta razão, é fundamental que o professor esteja sempre em busca de saberes e conhecimentos, de modo a renovar e explorar os seus conhecimentos teóricos e práticos.

Durante a PES, eu e os meus colegas de NPES assistimos a uma formação do Professor Carlos Neto, mais especificamente um Webinar, intitulado de "Corpo Ativo, Cérebro Aprendente". Com esta formação conseguimos concluir que, atualmente, há menos movimento e autonomia por parte das crianças. O professor de EF deve incentivar os seus alunos a brincarem, jogarem e a serem cada vez mais autónomos. Para isso, foi importante reter as estratégias referenciadas pelo Professor Carlos Neto, para aplicá-las no decorrer da PES e, mais tarde, em contexto escolar.

Com consciência que há muito para aprender, importa compreender que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que vai sendo crescente ao longo dos anos de experiência. Como afirma Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional constrói-se à medida que os professores ganham experiência, saber e consciência profissional. Por este motivo, a profissão docente é marcada pela transformação constante da identidade profissional e pessoal.

7. Reflexões finais

A PES foi sem dúvida, o processo mais importante de todo o meu percurso académico. Não desvalorizando os restantes anos letivos, pois recorri ao conjunto de aprendizagens e fundamentos adquiridos nesses quatro anos de formação inicial, foi na PES que pude finalmente mobilizar todos os conhecimentos adquiridos e vivenciar o mundo do professor em contexto real. Dando por terminada esta etapa na minha vida, posso afirmar que foi um ano repleto de vivências positivas, do ponto de vista pessoal e profissional, com a aquisição de novos conhecimentos e experiências que ficarão para sempre na minha memória.

Relativamente às três áreas de desempenho profissional (Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem; Participação na escola e Relação com a comunidade; Desenvolvimento profissional) posso assegurar que, a nível profissional, desenvolvi muitas das minhas competências que não estavam assim tão evidentes. No que diz respeito à Organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, sinto que neste momento estou preparada para

me adaptar a diferentes contextos, turmas, espaços e materiais, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra sem qualquer problema. No início do ano letivo, a minha maior dificuldade era adaptar-me rapidamente a possíveis problemas que pudessem ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo deste processo desenvolvi competências que já me permitem adaptar rapidamente, caso exista algum problema no processo de ensino e aprendizagem. Com isto, concluo que nesta área de desempenho profissional a minha evolução é notória. A Participação na escola e Relação com a comunidade era a área que, desde início, me sentia mais confiante, pois a instituição que me acolheu para a realização da PES, foi a instituição que frequentei durante todo o ensino secundário. Todos os elementos da instituição, desde os alunos até à direção, reconheceram o meu esforço durante o ano letivo e, ainda mais importante, reconheceram-me como professora de EF. Finalmente na área do Desenvolvimento profissional, posso referir que existiram algumas dificuldades, no entanto, foram colmatas ao longo deste processo. Todos os documentos de anos anteriores e os documentos estruturantes da EC ajudaram-me a evoluir nesta dimensão. Realço também toda a ajuda e acompanhamento do OC e da SV, que me permitiu adquirir um grande conhecimento e desenvolver todas as minhas competências enquanto professora de EF.

O mais gratificante deste ano da PES foi conseguir corresponder às minhas expetativas iniciais. Iniciei este ano com grande ansiedade, pois, apesar de me sentir preparada para o que aí vinha, nunca tinha lecionado em contexto real de ensino. Devido a esta inexperiência existia um receio inicial de não corresponder às expetativas, no entanto, não me deixei afetar e apresentei um nível muito bom enquanto professora de EF.

A minha formação académica foi crucial para desempenhar a maior parte das atividades, nomeadamente no planeamento das UDs e dos planos de aula, juntamente com o conhecimento teórico e prático das várias modalidades desportivas. Além disso, no decorrer da PES, o OC deu-nos autonomia e liberdade total para desenvolvermos e colocarmos as nossas ideias em prática. Isto permitiu-nos arriscar e "pensar fora da caixa" ao planearmos as nossas UDs e as nossas aulas. O objetivo foi sempre inovar e motivar ao máximo os alunos para as aulas de EF, para que dessa forma aproveitassem o processo de ensino e aprendizagem da melhor maneira.

Naturalmente que ser professor de EF vai para além do papel desempenhado nas aulas. Mesmo já sendo um dado adquirido para mim, devido a toda a formação que tive ao longo da vida, só quando estamos no contexto real é que compreendemos a dimensão e a complexidade daquilo que é ser professor. Ao longo da PES, só participando nas diversas atividades é que compreendi a dimensão que a escola apresenta e as entidades que envolve. Resta-me agradecer a toda a comunidade escolar pela forma como me recebeu e como me envolveu em todas as

atividades ao longo do ano letivo.

Durante este ano letivo, aprendi também o quanto é importante planear antecipadamente, refletir sobre as nossas ações e averiguar as melhores estratégias para tornar as aulas cada vez mais eficientes.

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

Por fim, de todos os anos de formação académica, este foi, sem dúvida, o mais trabalhoso, mas, simultaneamente, o mais marcante e gratificante. A PES representou o culminar de uma grande etapa e o início da minha vida profissional. Sinto-me muito feliz e orgulhosa por ter realizado a PES nesta instituição, onde levarei comigo, apenas coisas boas, aliadas a um grande processo de ensino e aprendizagem.

8. Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.*), Escola reflexiva e supervisão*: *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: A perspetiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alburquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Universidade do Porto.

Amaral da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: (Re)Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141-171.

Aprendizagens Essenciais do 2.º Ciclo do Ensino Básico (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: www.dge.mec.pt.

Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: www.dge.mec.pt.

Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação-Concelho Científico para a Avaliação de Professores.

Barreiros, J. (2016). *Plano Nacional de Formação de Treinadores – Manuais de formação grau I*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.

Batista, P. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. d. Nascimento & G. O. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em Educação Física: Da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Ed. da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

Batista, P., & Pereira, A. L. (2014). Uma reflexão acerca da formação superior de profissionais de educação física. In *Professor de Educação Física: Fundar e Dignificar a Profissão* (pp. 75-101). Porto: FADEUP.

Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 33-52). Porto: Editora FADEUP.

Benedito, J., Ferreres, V., & Imbernón, F. (2000). *Didáctica Geral - Enciclopédia Geral da Educação* (vol. 3). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.

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

Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista mackenzie de educação física e esporte*, 1(1).

Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching.* Buckinghan, UK: Open University Press.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. Porto. *Revista Portuguesa de Educação*, 7-34.

Caetano, A. P., & Silva, M. D. L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 49-60.

Caires, S. (2003). *Vivências e perceções do estágio pedagógico: a perspetiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Universidade do Minho.

Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher*, 16 (8), 16–20.

Comissão Europeia (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. *Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14(3), 283-296.

Corte, A. C. D., Lemke, C. K. & Pelozo, R. de C. B. (2015). O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. *XII Congresso Nacional de Educação,* 10, 31002–33110.

Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970-977.

Crum, B. (1993). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *National Association for Physical Education in Higher Education*, 45, 339-356.

Cunha, A. C. (2008). *Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores (de Educação Física) para uma "nova" reconceptualização*. Viseu: Tipografia Guerra.

Cushion, C. (2006). Mentoring: Harnessing the power of experience. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.

Decreto-Lei, n.º 152/2013 de 4 de novembro. Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior. Disponível em www.dre.pt.

Decreto-Lei, n.º 240/2001 de 30 de agosto. O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em www.dre.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.

Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada. (2021-2022*). Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Maia: ISMAI.

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367.

Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56, 226-240.

Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

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

Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: estudo com estudantes estagiários Educação Física. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4, 37-47.

Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.* Maia: Edições ISMAI - Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia.

Goodnough, K. (2010). The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.

Graça, A. (2006). A instrução como processo. *XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa*, 169.

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

Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 13-27). Porto: Editora FADEUP.

Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento, R. D. Petersen, G. Tani, J. O. Bento, & R. D. Petersen (Edits.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-216). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Hattie, J., & Timperly, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria: Almedina.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation* (C. U. Press Ed. 18th ed.). New York Cambridge University Press.

Lima, M., & Pimenta, S. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, 3(3 e 4), 5-24.

Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A prática de ensino supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68–74.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). A função do docente de Educação Física. In A. Albuquerque (Ed.), *Educação Física, Desporto e Lazer-Perspetivas Luso--Brasileiras*. Maia: ISMAI.

Lund, J. & Tannehill, D. (2010). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (2ª ed.). Boston: Jones and Bartlett.

Machado, E. A. (2019). *Feedback.* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 07-22.

Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(38), 27–43.

Matos, Z. (2014). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da FADEUP*. Porto: FADEUP.

Maxwell, B. (2017). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers.

Philosophical Inquiry in Education, 24(4), 323–347.

Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Monografia de especialização em Supervisão Escolar.* Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

Mesquita, I. & Bento, J. (2014). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Porto: Editora FADEUP.

Mesquita, I. & Rosado, A. (2011). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

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

Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Massachusetts: Ally & Bacon.

Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3ªed.). Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.

Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. *As Organizações Escolares Em Análise*, 1–8.

Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação. Correio Da Educação. *O Semanário Dos Professores*, 47.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15.

Oliveira, M. (2001). *A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º Ciclo do ensino básico.* Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto Universidade do Porto, Portugal.

Oliveira-Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes.* Lisboa: Edições Sílabo.

Onofre, M. (1996). Supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. C. Costa, L. M. Carvalho, M. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática* (pp 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's Schools* (8th ed.). Indianapolis: Willey & Jossey-Buss Education.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: o lugar do estágio profissional. In P. Batista., P. Queirós. & A. Graça. (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP.

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

Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física [Covid-19 Confinement: A glimpse of Physical Education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research,* 7(2), 52–60.

Rink, J. (1993) *Teaching Physical Education for Learning*. St Louis: Mosby.

Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7.ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Roldão, M. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Rolim, R. (2013). Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional. In P. Batista, P. Queirós & R. Ramiro (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 53-83). Porto: Editora FADEUP.

Rosado, A. (1989). *O Ensino do Atletismo na Escola e no Clube*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sá-Chaves, I. (2002). "Estudo multicaso da evolução verificada na gestão de ensino Gestão de classe e Feedback pedagógico" (pp. 381-399). In: *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis.* Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Santos, B. (2013). *A escola, a educação física e os comportamentos de ensino do professor: a perceção dos alunos.* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Santos, F., Batista, P., Sousa, T., Gomes, J., & Cunha, M. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do Processo Formativo vivenciado em Estágio e seu contributo para a Profissão, In P. Batista, P. Queirós & R. Rolim (Eds.*), Olhares sobre o Estágio*

Profissional em Educação Física (pp. 193-205). Porto: Editora Fadeup.

Sarmento, P. (2004*). Pedagogia do Desporto e Observação.* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do desporto: instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto.* Lisboa: Faculdade de motricidade humana.

Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

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

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32- 47.

Sequeira, P. (2004). Análise do Processo de Ensino em Educação Física.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences.* Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Stoll, L. B. (2006). Professional Learning Communities: A Review of The Literature. *Journal of Educational Change*, 221-258.

Tannehill, D., H., van der Mars, & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Burlington: Jones and Bartlett Publishers.

Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la*

Formación Universitária (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidade de Santiago de Compostela.

Vanderstraetan, R. (2002). Dewey's Transactional Constructivism. *Journal of Phylosofy of Education*, 36 (2), 233-246.

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

Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities a Knowledge Structures Approach.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D`Água.

Weir, T., & O'Connor, S. (2009). The use of digital vídeo in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18, 155–171.

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

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Virginia: ASCD.

Zetou, E., Tzetzis, G., Vernadakis, N., & Kioumourtzoglou, E. (2002). Modeling in learning two volleyball skills. *Perceptual and Motor Skills*, 94, 1131–1142.