

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Margarida Oliveira da Luz Ribeiro dos Santos

Nº 25536

Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Supervisor Institucional: Prof. Doutor Rui Araújo

Orientador Cooperante: Prof. Dr. Luís Sousa

Julho, 2024



Margarida Oliveira da Luz Ribeiro dos Santos

Nº 25536

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Araújo da Universidade da Maia e do Professor Luís Sousa do Colégio Novo da Maia.

Julho, 2024

Santos, M. (2024). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Apresentado ao Instituto Universitário da Maia.

Palavras Chave: Educação Física; Prática Ensino Supervisionada; Prática em Contexto; Prática Profissional.

Agradecimentos

À minha família por todo o carinho, compreensão e palavras de motivação.

Ao Colégio Novo da Maia e respetivo grupo de Educação Física, pela oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada e por toda a cooperação e apoio demonstrado ao longo do ano.

Ao meu Orientador Cooperante, Dr. Luís Sousa, pela partilha de saberes e experiência, pela exigência e pela paciência.

Ao meu supervisor, Doutor Rui Araújo, pela transmissão de conhecimentos e por todos os momentos de orientação e disponibilidade.

Ao meu colega de núcleo, Alexandre Rodrigues, pelo espírito de equipa, honestidade e partilha.

Às minhas colegas do 1º ano do mestrado, Catarina Carvão e Adriana Garcia, por nunca termos deixado de ser um grupo, mesmo à distância.

Por último, aos meus atletas, a minha maior fonte de incentivo para continuar incansavelmente em busca de conhecimento.

Índice geral

Lista de Abreviaturas	6
Resumo	7
Abstract	8
1. Introdução	9
2. Enquadramento pessoal e profissional	10
2.1. Uma decisão a partir de um percurso	10
2.2. Expectativas iniciais	10
3. Enquadramento institucional	12
3.1 A importância da PES	12
3.2. A PES na UMAIA	13
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	14
3.4. Caracterização do núcleo da PES	15
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção	15
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	15
4.1.1. Conceção de ensino	15
4.1.1.1 Modelos de Ensino	17
4.1.2. Planeamento	23
4.1.3. Realização	23
4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica	23
4.1.4. Avaliação	23
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	27
5.1. Atividades realizadas	27
5.2. Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	30
5.3. Socialização profissional e institucional	31
5.4. A Componente Ético-profissional	32
6. Desenvolvimento profissional	32
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: imperativo da profissão	32
7. Reflexões finais	33
Referências bibliográficas	35
Anexos	39

Lista de Abreviaturas

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionado

PES – Prática de Ensino Supervisionada

MEEFEBS – Mestrado em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário

UMAIA – Universidade da Maia

CNM – Colégio Novo da Maia

OC – Orientador Cooperante

EE – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

UD – Unidade Didática

MID – Modelo de instrução direta

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

MED – Modelo de Educação Desportiva

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

Resumo

O presente relatório surge como relato e reflexão final da minha Prática de Ensino Supervisionada e propõe-se a descrever detalhadamente todo o trabalho, atividade e percurso trilhado por mim no exercício profissional da docência e da sua lecionação com vista à obtenção de grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade da Maia. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano letivo 2023/2024 no Colégio Novo da Maia, onde me foi possibilitada a lecionação da disciplina de Educação Física, orientada por um professor da instituição de acolhimento e supervisionada por um supervisor da Universidade da Maia. Durante o ano letivo em questão, tive à minha responsabilidade duas turmas - uma do 6º ano de escolaridade de forma partilhada com o meu colega de núcleo PES e outra do 9º ano de escolaridade individualmente. Para além de descrever minha experiência na PES, reflito ainda acerca dos desafios enfrentados enquanto Estudante-Estagiária, os resultados obtidos e de que forma estes contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Estudante-Estagiária, Experiência, Desafios.

Abstract

The following report emerges as a final account and reflection of my Supervised Teaching Practice and aims to describe in detail all the work, activity and path followed by me in the professional practice of teaching in order to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and High School at the University of Maia. The Supervised Teaching Practice took place in the 2023/2024 academic year at Colégio Novo da Maia, where I was able to teach the subject of Physical Education, guided by a teacher from the host institution and supervised by a teacher from the University of Maia. During the academic year in question, I was responsible for two classes - one 6th grade shared with my colleague from the Supervised Teaching Practice group and one 9th grade individually. In addition to describing my experience at Supervised Teaching Practice, I also reflect on the challenges I faced as a student-intern, the results obtained and how they contributed to my personal and professional growth.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Student-Intern, Experience, Challenges.

1. Introdução

O relatório apresentado foi elaborado âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) tendo em vista a obtenção de Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Maia (UMAIA).

A PES, “vulgo estágio”, decorreu ao longo do ano letivo 2023/2024, sendo o estabelecimento de acolhimento o Colégio Novo da Maia (CNM). Esta é uma instituição educativa e de cariz privado, onde o lema é “qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”, como podemos ler no website do colégio, com o qual me identifiquei logo de imediato.

Com este relato da PES, proponho-me a expor a minha experiência e desafios encontrados ao longo deste ano letivo e de que forma contribuíram para a minha formação enquanto futura professora de Educação Física (EF). Enquanto estudante-estagiária (EE), tive à minha responsabilidade uma turma de 9º ano e uma turma de 6º ano, esta última partilhada com o meu colega de núcleo da PES.

A turma partilhada foi a solução encontrada pelo nosso orientador cooperante (OC) para que o nosso núcleo pudessem ter uma experiência instrucional diversificada no que toca a ciclos de ensino. Este processo foi supervisionado pelo Professor Doutor Rui Araújo, da UMAIA, e orientado pelo meu Orientador-cooperante (OC), Professor Luís Sousa, nas funções de prática pedagógica e docência durante todo este ano letivo.

Com o intuito de retratar a minha experiência da PES, propus-me a realizar e apresentar este documento de maneira criteriosa e fundamentada. Em particular, este documento encontra-se estruturado: i) Enquadramento pessoal e profissional; ii) Enquadramento institucional; iii) Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção; iv) Participação na escola e Relação com a comunidade; v) Desenvolvimento profissional; vi) Reflexões finais.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é Margarida, sou natural da cidade do Porto, resido na Maia e tenho 34 anos. Iniciei o meu trajeto no ensino superior em 2008, quando ingressei na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, na licenciatura Ciências do Desporto – ramo Treino Desportivo. Concluída a licenciatura em 2012, iniciei nesse mesmo ano o mestrado Ciências da Educação Física e Desporto – Especialização em Treino Desportivo, na altura, no então Instituto Universitário da Maia.

Tendo concluído este mestrado em 2014, e sem intenções na altura de me ligar ao Ensino, perspetivava o meu percurso profissional exclusivamente na área do Treino Desportivo, o que me levou a trabalhar nessa área durante dois anos.

Numa altura em que o nosso país se encontrava a passar por uma situação económica bastante difícil, cujo impacto ainda se fazia sentir um pouco por todas as áreas profissionais, não sendo a do Desporto exceção, decidi candidatar-me a uma bolsa do Governo Chinês para doutoramento na Universidade de Desporto de Xangai, na área das Artes Marciais e desportos tradicionais Chineses. Esta era a minha área de especialização enquanto atleta e a área em que trabalhava naquela altura (treinadora de Kung-Fu/Wushu).

Rumei então a Xangai, onde passei um ano e meio a estudar exclusivamente Mandarim e, após esse período, concluí nos restantes dois anos as cadeiras do programa de doutoramento que, entretanto, tinha trocado para Gestão Desportiva. Quando o vírus Covid-19 se alastrou pela China, em Janeiro/Fevereiro de 2020, eu encontrava-me em Portugal em interrupção letiva - período de celebração do Ano Novo Chinês - não sendo possível regressar a Xangai para continuar a próxima fase do doutoramento.

Assim, acabei por não conseguir concluir o programa doutoral que estava a frequentar e voltei à minha profissão – treinadora. Durante este período, passei a dedicar-me também aos escalões infantis e comecei a ponderar a via do Ensino. Candidatei-me a concursos municipais para a carreira de Técnico de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e fiquei colocada na Maia. Apesar de nunca ter equacionado enveredar pela via do ensino, no final desse ano, senti que essa talvez

fosse uma área que me realizasse profissionalmente. Descobri então a paixão pelo ensino. Contudo, sentia que me faltava formação especializada nesta área para poder ir mais além. Comecei a ponderar se aos 34 anos de idade ainda seria altura para frequentar outro mestrado, investir nesta área já tão lotada por natureza, trabalhando em simultâneo como Diretora Técnica do clube que tinha fundado há uns anos e onde trabalhava praticamente a tempo inteiro. No entanto, decidi ir em frente e candidatar-me ao mestrado Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na agora Universidade da Maia.

2.2. Expectativas iniciais

No ano passado, para a realização de um trabalho de grupo sobre o CNM, fiz uma pesquisa relativamente aprofundada sobre o projeto, missão, instalações, atividades e níveis de ensino, e fiquei bastante impressionada com a visão vanguardista da Educação, equipa docente jovem, equipa não-docente extremamente amável, o apoio dado aos alunos e com as instalações e atividades desportivas – Desporto Escolar e Atividades de Enriquecimento Curricular – promovidas pela instituição. Tinha também uma atleta que estudava neste colégio e, no seu feedback, tudo era positivo.

Defini, por isso, na altura que o meu objetivo seria tentar realizar a minha PES numa instituição como esta e, preferencialmente, no CNM, pois era num ambiente desta natureza que eu me identificava enquanto futura professora.

Relativamente ao OC, sendo alguém que só fiquei a conhecer no meu primeiro no colégio, a minha expectativa e esperança era que fosse um professor com largos anos de experiência, sensato, compreensivo, paciente e com muita paixão pelo Ensino. Acredito que só assim é que um EE poderá absorver tudo o que de melhor a PES lhe poderá trazer, usufruindo desta oportunidade ao máximo para crescer enquanto pessoa e profissional.

Sobre o meu colega de núcleo, quando consultei os resultados das colocações à PES, inicialmente não o identifiquei. Sabia apenas que seria um estudante da turma B ou C e que, à partida, tendo uma média de final de 1º ano semelhante à minha, seria com certeza uma pessoa focada, exigente consigo mesma e orientada para resultados.

Já relativamente ao núcleo de EF do colégio, a minha primeira impressão correspondeu à minha expectativa inicial: era uma equipa docente relativamente

jovem, dinâmica, disponível, com experiência em modalidades distintas e métodos de ensino diferentes, mas todos alinhados entre si.

Por fim, no que aos anos e turmas diz respeito, inicialmente não sabia ao certo se ficaria responsável por uma ou duas turmas. Mas esperava ficar responsável por uma ou duas turmas preferencialmente de 2º ou 3º ciclo, que são as faixas etárias com que mais gosto de trabalhar.

Em suma, iniciei a minha PES expectante relativamente à forma como a minha presença e participação no dia-a-dia do colégio fossem encaradas pela comunidade educativa (docentes, alunos e funcionários), uma vez que sabia que seria apresentada como EE e receava que a parte da “estagiária” não me permitisse descolar no manto de inexperiência que a própria palavra acarreta. Na prática, questionava-me se os meus conhecimentos seriam suficientes, se iria conseguir aplicar estratégias no sentido de ajudar as turmas a desenvolverem os seus conhecimentos e explorarem as suas potencialidades ao máximo e se iria conseguir lidar com eventuais comportamentos de indisciplina e quesílias entre os alunos. Foi bastante expectante e algo insegura que dei o primeiro passo e entrei na minha primeira aula no colégio.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

De acordo com o art.º2 - “Objetivo” do Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, “a PES visa a integração do Estudante Estagiário (...) nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da Educação Física nas seguintes áreas de desempenho: i. Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; ii. Participação na Escola e Relações com a Comunidade; iii. Desenvolvimento Profissional”, tal como podemos observar no website da instituição (2017, p.1).

Esta integração, orientada e suportada é, na minha opinião, de extrema importância para os EE contextualizarem os conhecimentos teóricos apreendidos no primeiro ano do mestrado, e constitui o momento que mais nos aproxima e prepara

para o contexto real do mercado de trabalho, permitindo-nos desenvolver e explorar competências, estratégias e conhecimentos que nos tornarão profissionais mais capazes e competitivos aquando do momento de entrada neste meio profissional.

No fundo, a PES configura-se como uma espécie de campo experimental onde, por tentativa-erro, temos a oportunidade de ir explorando estratégias e colocar em prática concepções e ideias com base na literatura ao nosso contexto prático, sob a orientação de professores experientes, que nos irão guiar no sentido de tirarmos o melhor proveito desta experiência, arrecadando o máximo de conhecimento possível. A PES é assim lugar de questionamento e reflexão que contribuem para o nosso auto-conhecimento e início da formação da nossa identidade profissional. O seu grande objetivo é o desenvolvimento da nossa autonomia enquanto futuros profissionais e preparação para a nossa integração profissional.

3.2. A PES na UMAIA

A PES é uma experiência prática que integra o 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMAIA, e tem por base a legislação em vigor, o art.º11 do Decreto-lei nº79/2014 de 14 de Maio. De acordo com o Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2017, p.2), os intervenientes da PES são: a UMAIA, a escola de acolhimento - neste caso, o CNM, - o EE, a equipa de supervisão e o EC.

A PES na UMAIA integra ainda cinco áreas de atividades obrigatórias a realizar na escola: i) lecionação; ii) departamento curricular/grupo disciplinar; iii) Direção de Turma; iv) desenvolvimento de um seminário; v) Desporto Escolar.

A UMAIA é uma instituição de ensino superior universitário, situada na cidade da Maia, instalada num campus universitário com mais de 70.000 m². Fundada em em 1990 sob a divisa *bonum studium, optimus labor* (estudo sério, ótimo trabalho), adquire inicialmente a denominação Instituto Superior da Maia e só em 2021 passa a chamar-se Universidade da Maia.

Esta instituição dispõe de uma oferta educativa que vai de licenciaturas, a mestrados e doutoramentos em diversas áreas para além do Desporto tendo, de acordo com o website da instituição, a mais elevada população escolar do Ensino Superior Privado no norte do país.

Na formação do estudante-estagiário, a PES surge enquanto unidade curricular anual integrante do segundo ano do mestrado. É, portanto, de frequência obrigatória e determinante para a conclusão deste ciclo de estudos.

Enquanto futura docente, a PES é o culminar de um percurso de estudos teórico, que converge na prática - lugar de reflexão, questionamento, desenvolvimento e preparação para o exercício autónomo da docência.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

O Colégio Novo da Maia (CNM) é uma instituição privada de referência que tem crescido e expandido os níveis de ensino que comporta ao longo dos últimos anos. Localizado na Maia, na freguesia de Milheirós, foi fundado em 2001 e em 2010 adquiriu autonomia pedagógica. Está implantado num terreno com cerca de 12.300m², dos quais 8.800m² são zonas exteriores destinadas a jardins e equipamentos desportivos e de lazer, demonstrando assim desde logo a importância que dá às atividades lúdicas de qualidade e à prática desportiva.

O colégio alinha a sua missão - “Deixar uma pegada educacional no mundo, pelos valores, pelas metodologias e pela visão da capacidade dos educadores e professores, em conjunto com os seus alunos e famílias, na construção de um mundo melhor” - com os seus valores, que passam por: liberdade, responsabilidade, confiança, superação, paixão, empreendedorismo, inovação, solidariedade, excelência, compaixão e compromisso. Acreditando que é na ação e no presente que se constrói o futuro, e atualmente com três polos interligados entre si, o seu projeto educativo vai desde a creche até ao ensino secundário.

No que concerne à prática pedagógica que à minha experiência na PES diz respeito, o CNM possui dois pavilhões gimnodesportivos, no polo 2 e polo 3, dotados de materiais e equipamentos das mais variadas modalidades desportivas abordadas em contexto de aulas de EF. Só para enumerar alguns: telas de Tchoukball, tabelas de Basquetebol, mini-balizas usadas para Hóquei para além de *sticks* e bolas, mini-trampolim e diversos colchões de ginástica, *tatamis*, cintos e tags de Tag Rugby, bolas, redes de Voleibol e Badminton, raquetes e volantes, equipamento de Atletismo (barreiras, discos, vórtex, pesos, testemunhos). Para além dos dois espaços indoor, o CNM possui ainda um campo de jogos ao ar livre com balizas, uma pequena pista de atletismo e uma caixa de areia.

A comunidade escolar do colégio é bastante extensa uma vez que a instituição comporta desde a creche e pré-escolar até ao ensino secundário. Assim, para além dos alunos destes ciclos de estudo, a comunidade escolar do CNM inclui inúmeros educadores, professores, assistentes operacionais, psicólogos, nutricionistas, e professores de Educação Especial que trabalham em equipa alinhados com a missão da instituição.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O meu núcleo da PES, inserido no Departamento de Educação Física do colégio, foi formado apenas por dois EE: eu, Margarida Santos, e o meu colega Alexandre Rodrigues. Fomos auxiliados por um Orientador Cooperante, o professor Luís Sousa, coordenador dos Departamentos de Educação Física e de Expressões do colégio, e um Supervisor, o Professor Doutor Rui Araújo, docente, investigador e coordenador do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMAIA.

A cooperação e o trabalho de equipa desenvolvido com o meu colega de núcleo foram essenciais para que a PES fosse uma experiência proveitosa. Ao longo do ano, as inúmeras reflexões, trocas de pontos de vista, experiências e partilha de conhecimentos sempre envoltas em respeito mútuo e motivação contribuíram para um alargar de horizontes e um novo olhar sobre a PES. Apesar de ter apenas dois EE, o núcleo revelou-se funcional, dinâmico e proativo, marcado pela exigência dos Orientador-cooperante e Supervisor, sempre disponíveis para nos ajudar.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1. Conceção de ensino

De acordo com Melo (2009), durante o processo de ensino e aprendizagem, o professor deve planear, dirigir e controlar as suas vertentes, de forma a estimular a atividade dos alunos para que estes atinjam as aprendizagens e objetivos por si definidos.

A concepção é, portanto, a principal etapa do processo pedagógico que irá orientar a intervenção do professor.

As concepções de ensino dos professores são de suma importância para o seu modo de pensar e agir e são encaradas pelos investigadores educacionais enquanto orientações, tanto para as decisões curriculares que tomam, quanto para as ações que realizam na sua prática (Baptista, 2010). Nesse sentido, Graça (2001) refere que o planeamento feito pelo professor constitui uma vantagem/oportunidade para um entendimento do ensino de forma estratégica.

Para Figueira (2008, p.537), “as investigações em torno das teorias dos professores podem ser aglutinadas numa grande dimensão - concepções acerca do processo ensino-aprendizagem, com todos os “tentáculos” que este processo envolve: representação do aluno, do papel do professor, a concepção de *currículum*, a escolha de metodologias de ensino, de avaliação, etc”. Assim, e de acordo com a mesma autora (2008), a concepção de ensino como processo de resolução de problemas é um processo complexo - trifásico, composto por planificação (pré-ação), interacção (ação) e reflexão (pós-ação).

Os autores acima mencionados refletem portanto acerca da importância de sustentarmos a nossa prática num planeamento estruturado, de conhecermos profundamente o contexto que temos à nossa frente e a necessidade de adaptarmos o nosso planeamento aos fatores que o redeiam.

Com efeito, antes da realização da prática propriamente dita, a minha grande preocupação centrou-se no seu planeamento e em conhecer o meu contexto, nomeadamente as orientações pedagógicas da instituição e as particularidades das duas turmas à minha responsabilidade. Nesse sentido, comecei por estudar os documentos orientadores fornecidos na primeira reunião com o Prof. Luís e restante núcleo de Educação Física, os documentos das Aprendizagens Essenciais Educação Física para os 6º e 9º anos da Direção-Geral da Educação, bem como questioná-lo sempre que me surgiam dúvidas acerca das modalidades e competências que os alunos deveriam desenvolver. Marquei presença no Conselho de Turma no início do ano letivo e tomei notas relativamente às particularidades de cada aluno, mencionadas pelas Diretoras de Turma e restantes docentes, de forma a traçar um perfil de cada turma.

Por ter consciência da importância desta tarefa para o sucesso da minha PES e para a minha formação profissional, esta foi a que me provocou mais ansiedade e

insegurança, que tentei colmatar com uma pesquisa prévia o mais aprofundada possível acerca do meu contexto, cultura da instituição e conteúdo e modelos de ensino.

Tentei assim preparar-me o melhor possível para o choque que saberia que iria encontrar entre a teoria e a prática, ou seja, entre os conhecimentos adquiridos de forma teórica e o confronto com a experiência prática.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

O 6ºD (turma partilhada) era uma turma composta maioritariamente por alunos praticantes de desporto que gostam da disciplina de EF. Esta era uma turma muito participativa e entusiasta, pelo que a minha adaptação foi bastante rápida, tendo sido relativamente fácil “conquistar” a turma e fazer-me respeitar.

Por sua vez, a minha experiência de adaptação ao 9ºB não foi tão imediata. Nas primeiras aulas, deparei-me com uma turma muito heterogénea em termos de habilidades, no geral pouco motivada para a disciplina e nada recetiva a aceitar instruções, com especial tendência para quebrar regras e explorar os limites da permissividade dos professores. Foi com alguma frustração que constatei a pouca recetividade destes alunos a uma “cara-nova” e até alguma resistência a aceitarem-me. Para ultrapassar esta situação, ao longo do período fui alterando a minha estratégia de comunicar e de me relacionar com a turma, tendo começado num registo mais exigente e rígido, que se tornou mais flexível à medida que ia conhecendo as particularidades e feitios de cada aluno. No fundo, fui-me moldando à turma sem perder de vista o planeamento e os objetivos para cada semestre, dando-lhes tempo para se adaptarem também a mim.

Relativamente à instrução, ao longo deste ano letivo recorri a vários modelos de ensino que foram diferindo de UD para UD, e que seleccionei com base nos objetivos que pretendia atingir, nos conselhos do meu OC e na cultura da instituição em que estava inserida e ideologia do seu grupo de EF, sem perder nunca de vista as orientações da literatura e o perfil que tinha traçado inicialmente de cada turma.

Sendo o primeiro período uma fase de adaptação à dinâmica da PES e às respetivas turmas, optei por recorrer ao Modelo de Instrução Direta (MID), - o modelo preferencial dos docentes e o mais utilizado, de acordo com Siedentop (1994) - tanto em Futsal com o 9ºB como em Ginástica de solo e aparelhos com o 6ºD, que foram as primeiras UD's que lecionei.

De acordo com Pereira et al. (2013), tradicionalmente, este modelo tem sido o preferido tanto por professores como por treinadores de Desporto, caracterizando-se por centrar todo o processo de ensino-aprendizagem no professor - que adota uma postura autocrática, e confere ao aluno um papel passivo, que se baseia essencialmente na reprodução de conhecimentos veiculados pelo professor.

Para Queirós, Mesquita e Silva (2017), o MID privilegia as estratégias instrucionais de carácter explícito e formal, sendo a sua monitorização e controlo da responsabilidade do professor. No mesmo estudo, as autoras Queirós, Mesquita e Silva (2017) referem que este modelo de ensino tende a ser compreendido pelos alunos como uma forma do professor imprimir proatividade e promover a participação e envolvimento dos alunos.

O MID é então frequentemente adotado pelos professores no início do ano, quando ainda não conhecem bem as turmas e se torna imperativo estabelecer regras e imprimir dinamismo no arranque inicial, de forma a rentabilizar-se o tempo da aula ao máximo. Por estas razões, assumi-me “central de controlo” do processo de ensino-aprendizagem nesta primeira fase, optando por este modelo de forma controlar a ansiedade e poder preocupar-me mais nesta fase inicial em conhecer melhor as turmas e as suas dificuldades.

Já na segunda UD abordada – Futsal com o 6ºD e Ginástica Acrobática com o 9ºB - recorri a dois modelos de ensino distintos: mantive o Modelo de Instrução Direta (MID) com o 6ºD e usei o Modelo de Aprendizagem Cooperativa, vulgo “MAC” com o 9ºB. Em conjunto com o meu colega de núcleo de estágio, mantivemos o MID com o 6ºD pois a abordagem à Ginástica de Solo e Aparelhos obriga a uma atenção redobrada no que toca a questões de segurança e, com uma turma tão dinâmica e entusiasta, receamos que algum aluno se lesionasse em algum exercício ou aparelho.

Já no 9ºB selecionei o MAC, uma vez que com esta UD pretendia-se que os alunos se dividissem em grupos e estruturassem um esquema de Ginástica Acrobática com a duração de mínima dois minutos, composto por pelo menos seis figuras. O objetivo era também que os alunos trabalhassem em conjunto, desenvolvendo espírito de grupo, sentido crítico, tolerância e cooperação. Esta decisão também foi apoiada e fomentada pelo meu OC, indo ao encontro do que o grupo de EF do colégio tem aplicado ao longo dos anos nesta modalidade em concreto.

Ora, sendo o MAC um sistema onde os alunos trabalham em pequenos grupos, discutem entre si e entreadjudam-se com vista à superação de dificuldades, pareceu-me ser um modelo apropriado a esta unidade didática, em que eu, na função de estudante-estagiária, supervisionava o trabalho dos grupos, orientando-os sempre que estes não conseguissem entre si encontrar soluções para os problemas que fossem surgindo. No fundo, assumi um papel de facilitadora.

Penso que a aplicação deste modelo ao contexto em questão surtiu um resultado interessante e a turma respondeu com qualidade ao desafio proposto.

Suportando esta decisão e reflexão, existem vários motivos pelos quais os professores recorrem à aplicação do MAC: 1) uma grande quantidade de estudos têm demonstrado ter um efeito positivo sobre a aprendizagem do aluno comparativamente à aprendizagem individual ou competitiva (Johnson & Johnson, 1999; Slavin e Chamberlain, 2003); 2) potencia o esclarecimento imediato de dúvidas advindo da interação com os colegas de trabalho, quando comparada com o ensino individualizado (Shindler, 2004); 3) as competências interpessoais e de colaboração que podem ser aprendidas através das atividades de aprendizagem cooperativa serão preponderantes para o futuro pessoal e profissional dos jovens; 4) têm maior possibilidade de gerar níveis de empenho superiores a outros métodos de aprendizagem (Slavin, Hurley e Chamberlain, 2003); 5) é um instrumento importante na construção de laços comunitários, desenvolvimento da capacidade de resolução de conflitos, valorização das necessidades dos outros e tornar-se um membro de equipa eficaz (Watson & Battistich, 2006).

Assim, e no mesmo sentido da literatura mencionada acima, penso que a partilha entre os alunos de cada grupo foi bastante estimulante e refletiu-se positivamente no resultado final, que consistiu na apresentação de esquemas com elementos diversificados e originais. O facto de trabalharem em grupo também permitiu que os alunos se vissem confrontados com ideias diferentes das suas e tivessem de gerir este confronto de pontos de vista com tolerância e civismo, com a vantagem de se poderem suportar uns nos outros para a estruturação do produto final, fomentando-se assim a entreadjuada e a sensação de pertença a um grupo com um objetivo comum.

A terceira UD abordada com o 9ºD e o 6ºD foi o Voleibol. Para o ensino desta modalidade, selecionei o modelo pedagógico *Teaching Games for Understanding* (TGfU), em português, Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão, por sugestão do meu OC, uma vez que pela sua experiência com estas turmas, era o

modelo que mais resultados proporcionava. Este modelo de ensino dos autores Bunker e Thorpe (1982) desafia os modelos tradicionais ao defender que a tática não necessita de aguardar pelo desenvolvimento e refinamento da técnica, sendo os jogos para a compreensão baseados na tática, regras e equipamentos modificados para promoverem o interesse dos alunos pela prática.

De acordo com Araújo (2011), o grande propósito deste modelo é permitir que os alunos aprendam os aspetos táticos através da exercitação de versões modificadas de jogo adaptadas às suas necessidades e ao seu nível de compreensão da modalidade. Assim, para Clemente (2014), neste modelo, a consciência tática procura desafiar os alunos a solucionar problemas colocados pelo jogo aumentando o conhecimento declarativo necessário para o compreender, tanto para o poder jogar, como para o observar. De acordo com o mesmo autor (2014), para Brooker et al. (2000) este modelo de ensino aproxima-se de abordagens construtivistas sobre a centralização do ensino no aluno, permitindo-lhe ser parte ativa no seu processo de aprendizagem, valorizando os processos perceptivos, cognitivos e a respetiva tomada de decisão.

Este modelo pareceu-me apropriado para o contexto e foi posto em prática através da realização de exercícios/jogos reduzidos e com condicionantes, com vista ao alcance de objetivos previamente definidos.

No segundo período, a primeira UD abordada com ambas as turmas foi o Basquetebol e mantive o modelo TGfU para o planeamento das aulas de ambas as turmas, com base nos resultados positivos que este modelo comprovou na UD de Voleibol.

A segunda UD abordada com o 6ºD foi o o Atletismo e com o 9ºB o Hóquei em Campo. Na UD de Atletismo, em conversa com o meu OC percebi que era costume os alunos abordarem apenas uma ou duas disciplinas no máximo. Com o meu colega de núcleo decidimos que este ano seria diferente: proporcionaríamos uma experiência mais diversificada a esta turma de 6º ano e aumentaríamos a sua cultura geral no que ao Atletismo diz respeito, abordando três disciplinas - saltos, lançamentos e corridas - com duas modalidades por disciplina.

Foi um “tiro no escuro”, mas decidimos aceitar o risco pois achamos que com esta turma, bastante motivada e sem comportamentos demasiado fora do padrão, seria exequível e iria valer a pena. Para que resultasse, adotamos uma estratégia diferente até ao momento: em vez de lecionarmos à vez; eu e o meu colega de núcleo dávamos as aulas juntos, dividindo a turma em dois grupos, um comigo e outro com ele, para

cada aula lecionarmos sempre duas disciplinas. E não nos enganamos! - na minha opinião, esta UD foi a que mais prazer me deu lecionar, pois foi a que os alunos aderiram com mais entusiasmo, mesmo tendo sido a mais densa em termos de conteúdos.

Aqui recorreremos ao Modelo de Educação Desportiva, sendo que, de acordo com os pressupostos deste modelo, as aulas 1 a 7 realizaram-se com recurso ao MID, tendo as funções de introdução, exercitação e consolidação, e as últimas duas consistiram na preparação de um torneio de turma e a sua realização, para o qual os alunos teriam de se organizar em grupos/equipas, atribuir funções a cada elemento, desempenhá-las e competir com os seus colegas.

Pereira et al. (2013) mencionam que o Modelo de Educação Desportiva foi desenvolvido por Siedentop e representa uma estrutura curricular inovadora para a EF, ampliando as experiências dos estudantes e desafiando as abordagens pedagógicas tradicionais

De acordo com Rúbio Gouveia et al. (2020), neste modelo, cada aluno desempenha um papel específico, assumindo funções distintas. Existe um calendário de competições que culmina num evento festivo e são registadas regularmente as prestações individuais e das equipas, o cumprimento das funções e o fair-play.

Neste modelo, o papel do professor envolve várias etapas de intervenção, atuando como supervisor das atividades dinamizadas pelos alunos e intervindo nos aspetos que necessitam de mais atenção no que ao ensino e correção das competências de aprendizagem diz respeito.

Uma das particularidades deste modelo é obrigar a que os alunos possuam um bom nível de auto-organização e capacidade de trabalhar em equipa, algo que conseguimos identificar nesta turma. Desta forma, o MED foi um modelo benéfico pois propiciou a atribuição de significado à participação dos alunos e criou um ambiente motivador, tendo como objetivo, de acordo com os autores Rúbio Gouveia et al. (2020), formar alunos mais proficientes, informados e entusiasticamente envolvidos no desporto e nas tarefas de aula.

Já na UD de Hóquei em Campo com o 9ºB optei por dar um passo atrás e voltar ao MID, pois comecei a sentir um retrocesso no comportamento da turma, que se sentia de forma transversal a outras disciplinas e que estava a ser acompanhado de perto por parte do meu OC. Assim, e em conversas com o OC, penso que esta foi a decisão mais acertada para aquele momento e a UD em questão.

A última modalidade lecionada no segundo período foi o Badminton - com ambas as turmas. Enquanto modalidade individual (ou a pares), uma das minhas principais preocupações foi tentar evitar a possível monotonia e abordá-la de forma motivadora. Assim, e uma vez que esta UD integraria o Projeto de Intervenção do meu núcleo PES, em conjunto com o meu colega pensamos recorrer novamente ao Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão, ou TGfU. Em reunião com o investigador responsável pelo projeto, o Professor Doutor Rui Marcelino da UMAIA, surgiu a dúvida se este modelo seria exequível para esta modalidade e para os nossos objetivos. Concluímos que sim e pensamos em estratégias para desenvolver este modelo. O resultado final foi bastante homogêneo em ambas as turmas: uma adesão massiva à prática e claras evoluções do nível de jogo.

No terceiro período, a primeira UD abordada com ambas as turmas seria supostamente o Andebol. No entanto, por recomendação do OC, para melhor gerir comportamentos de contacto físico e prevenir “violência”, esta UD deveria adquirir fortes nuances do Tchoukball, usando as telas/redes em vez de balizas, entre outras adaptações. Esta UD foi posta em prática novamente com base no *Teaching Games for Understanding* (TGfU), com ambas as turmas. Escolhi este modelo por ter percebido que gozava de bastante aceitação pela turma, que aderira na generalidade com facilidade e entusiasmo aos exercícios propostos, era adaptável a esta modalidade e que poderia ser uma boa ajuda para motivar os alunos para o Tchoukball, uma vez que tinha reparado que a modalidade não era do agrado da turma. Penso que depois de aplicado, o modelo resultou bem e ajudou a desconstruir a ideia de que o Tchoukball era aborrecido por parte da turma.

A segunda UD do terceiro período era já uma tradição no colégio e intitulava-se de Experiências de Aprendizagem. Aplicada a todas as turmas ao mesmo tempo por decisão do grupo de EF, tinha por base o MED e consistia na planificação e dinamização de torneios de modalidades à escolha dos alunos, que deveriam estar organizados em grupos de 5 a 6 elementos. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências de planificação e operacionalização de projetos em grupo, cooperassem uns com os outros e dominassem os regulamentos da modalidade escolhida.

A multiplicidade de modelos de ensino existentes obriga a que a tomada de decisão relativa à sua escolha seja ponderada e esteja intimamente relacionada com o contexto que temos à nossa frente e com os objetivos previamente delineados para o

processo de ensino e aprendizagem. Rink (2001) conclui que não existem modelos que se adequem a todos os envolvimento de aprendizagem. Para esta autora, o cerne da questão consiste em analisar de forma cuidada o contexto, no sentido de se selecionar os modelos de ensino que melhor se adequarão às questões que a prática nos vai colocar. Assim, em vez de procurar o melhor modelo e orientar o ensino por e para ele, o EE pode servir-se de um ou vários que lhe sejam convenientes, tendo em conta a sua realidade, variáveis e especificidades do seu contexto. Foi nesta ótica que tentei selecionar os modelos de ensino que melhor me pareceram adequar-se ao meu contexto, e que julgo terem contribuído com sucesso para a sua otimização e consequente desenvolvimento de habilidades dos alunos.

4.1.2. Planeamento

Antes de iniciarmos a PES, o núcleo de Educação Física do colégio já tinha definido o planeamento anual da disciplina, bem como que modalidades iriam ser abordadas em cada período e os conteúdos de cada UD para cada ano de escolaridade. Enquanto EE, competi-me estruturar as UD's de cada modalidade de acordo com o *Backward Design*, tendo em conta o número de aulas já definido, e a elaboração dos planos para cada aula. Cada UD teve a duração de três semanas. No caso das turmas 9ºB e 6ºD, que têm aulas de apenas 50 minutos três vezes por semana, cada UD era constituída por 9 aulas.

4.1.3. Realização

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Para o autor Siedentop (1991), o processo de ensino e aprendizagem abrange quatro dimensões da intervenção pedagógica, constantemente presentes de forma paralela em qualquer circunstância de ensino: i) instrução; ii) gestão; iii) clima, iv) disciplina. Começando pela instrução, de acordo com o mesmo autor (1991), os professores de EF desempenham três papéis fundamentais - o de gerir/controlar os alunos, o de orientar e instruir, e o de observar e supervisionar os alunos.

Os autores Aleixo & Vieira (2012) relacionam a intervenções do professor com a transmissão do conteúdo do ensino, onde o aluno compreende os novos conceitos e procedimentos a adotar.

Os autores Rosado e Mesquita (2011) referem que tanto os comportamentos verbais como os não-verbais são componentes essenciais da instrução, visto estarem diretamente relacionados com os objetivos de aprendizagem. Assim, a comunicação - verbal e não-verbal - assume um papel preponderante na transmissão de feedback instrucional aos alunos. O recurso à comunicação verbal e não verbal, a extrapolar por vezes para o “dramatismo” ou “dramatizar de situações”, foi algo a que, por sugestão do OC fui começando aos poucos a recorrer. Percebi que as turmas estavam habituadas a este registo e que esta era uma ferramenta útil, tanto na prevenção como na resolução de conflitos.

Para que a comunicação surtisse os efeitos desejados, tive em mente a necessidade de adaptar a minha linguagem às idades das duas turmas a meu cargo, sempre o mais clara e assertiva possível, sem comprometer ou abandonar os termos técnicos que deverão estar patentes no discurso de um professor de Educação Física, mas sempre que necessário explicá-los de forma mais simplificada aos alunos.

O feedback e o questionamento foram estando sempre presentes nas minhas abordagens. No entanto, esta foi uma das áreas em que senti mais insegurança, tendo, em várias conversas com o OC, partilhado ter dificuldades em conseguir intervir nos momentos mais oportunos da aula, saber o que dizer e como reagir perante certas situações. Nesse sentido, o OC foi-me sempre motivando a intervir mais, a mostrar-me mais confiante a cada intervenção, pois detetou que esta seria uma característica da minha personalidade, revelar uma tendência para a falta de confiança mesmo quando estava a fazer o correto

A dimensão da gestão refere-se às estratégias usadas pelo professor com vista a otimizar o processo ensino e aprendizagem, tendo em conta os recursos materiais, espaciais e temporais à sua disposição. Uma gestão eficiente permitirá tempos de instrução e momentos de transição mais fluídos e vai naturalmente fomentar um ambiente mais favorável à aprendizagem e desenvolvimento de competências e capacidades por parte dos alunos. Para isso, é importante que as tarefas de organização prévias não sejam descuradas, algo que tentei sempre colmatar chegando atempadamente para organizar o espaço e o material que iria necessitar

Neste âmbito, as principais dificuldades eram sentidas no arranque das aulas com as chamadas de atenção e a sinalização de posturas não em conformidade com as regras estabelecidas no início do ano letivo, sendo que depois de ultrapassada esta fase inicial da aula, a mesma fluía sem momentos “mortos”.

Para ultrapassar alguma insegurança, precaver situações que fugissem ao planeamento e controlar o tempo da melhor forma, tentava chegar mais cedo para preparar a aula, selecionando o material que iria necessitar, montando os campos ou recorrendo ao quadro para definição das equipas ou clarificação das tarefas. Fui desenvolvendo este método de organização e penso que do 1º para o 2º período se notou uma evolução positiva na gestão das minhas aulas.

No que toca à disciplina, cabe ao professor o papel de mediador de comportamentos, com as funções de estimular comportamentos positivos, estabelecer limites, resolver conflitos e punir, caso haja essa necessidade.

Como já referido anteriormente, tenho noção que a minha abordagem inicial com as duas turmas foi um pouco austera, com muito pouca margem de manobra para comportamentos desapropriados. Esta postura dificultou o estabelecimento de um relacionamento de confiança de forma imediata, pelo que ao longo do primeiro período tentei tornar-me menos intransigente. Com o tempo, notei que o relacionamento foi melhorando e que as turmas me começaram a identificar como uma líder, o que se refletiu num clima mais positivo e ordeiro nas aulas.

Sabendo-se que um clima positivo vai influenciar favoravelmente as relações professor-aluno conduzindo a resultados positivos, nesta dimensão, influenciada pelos ajustamentos que identifiquei necessários ao longo do ano e juntamente com o conhecimento que fui reunindo dos alunos através do feedback do OE e dos restantes professores nas reuniões de Conselhos de Turma, sinto que tive uma evolução muito positiva, em particular com a turma de 9º ano.

4.1.4. Avaliação

A autora Bratfische (2003) afirma que a avaliação escolar tem evoluído nos últimos anos em consequência da evolução da sociedade a nível estrutural, com base em fatores como as alterações no comportamento humano e os avanços tecnológicos. No seguimento, a autora refere que “o principal objetivo da avaliação é o diagnóstico, é detetar as dificuldades da aprendizagem e suas causas e, quando bem compreendido,

esse processo possibilita grandes ganhos à Educação e a aprendizagem do aluno torna-se mais significativa” (p.21).

No mesmo sentido, Perrenoud (1999) defende que a avaliação deve ser um meio para a consideração da aprendizagem do aluno e a qualificação das ações dos professores, procurando compreender as formas mais adequadas para realização das intervenções sobre o ensino, em vez de se limitar a ser um instrumento para a criação de hierarquia de excelência.

De acordo com o autor Gardner (1997), a avaliação será tanto mais verdadeira quanto mais depender de professores sensíveis e capazes observar os seus alunos enquanto estes realizam atividades e projetos significativos.

No CNM, o tipo de avaliação em vigor é a avaliação contínua e os momentos são: 1) avaliação inicial, com a função de diagnosticar o conhecimento inicial dos alunos e os seus níveis de habilidade; avaliação intermédia, com a função formativa, nomeadamente ao nível da regulação do desempenho dos alunos; e por fim, avaliação final, enquanto balanço dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação inicial diagnóstica foi sempre realizada antes do ensino, ou seja, nomeadamente na primeira aula. Esta avaliação foi baseada na observação direta dos alunos em contexto de jogo e serviu para se perceber em que nível estava a turma antes do planeamento das UD's.

A avaliação intermédia ou formativa foi realizada através do preenchimento de uma tabela - instrumento de avaliação próprio do colégio - relativa a várias habilidades relacionadas com cada UD, onde o professor atribuía a classificação de acordo com três níveis: “não conseguiu”, “conseguiu com dificuldade” e “conseguiu”. Este tipo de avaliação foi usado juntamente com outro instrumento que consistia num *feedback* geral de cada aluno relativamente à sua assiduidade, participação, comportamento e prestação global em aula.

A avaliação sumativa final, também baseada na observação direta da turma em contexto de prática, centrou-se no preenchimento de dois instrumentos de avaliação - a subgrelha e a grelha final - que tinham em conta desde os resultados obtidos em cada teste no FitEscola, aos critérios específicos e diversificados relativamente a cada uma das restantes US's (apreciação qualitativa que se traduziu em resultados quantitativos), numa escala de 1 a 5. As duas grelhas usadas são também instrumentos específicos do colégio, usados de forma transversal por todos os

professores do departamento de EF, variando apenas de acordo com níveis de ensino, ou seja, uma para o ensino básico e outra para o ensino secundário.

Relativamente à autoavaliação, esta foi realizada pelos alunos mas apenas nos momentos de avaliação intermédia, recorrendo-se para isso ao mesmo tipo de tabela usado na avaliação formativa pelos professores.

Estruturado meticulosamente, o processo de avaliação no CNM constitui um profundo momento de reflexão e autoanálise para o professor, no sentido de este perceber se a sua intervenção está efetivamente a ser produtiva no que à transmissão de conhecimento diz respeito. Assim, cada momento de avaliação dos alunos produz um feedback relativamente à qualidade do ensino e compromisso do professor com o processo de ensino e aprendizagem, o que na minha opinião constitui uma importantíssima ferramenta para regular este processo.

Enquanto EE, percebi que estas turmas estavam habituadas a ser avaliadas através da observação direta exclusivamente em contexto de jogo. Quando inquiri o OC acerca do uso de um exercício-critério no início do ano, o mesmo revelou-me que não era costume fazer-se e eu optei por seguir o que estava instituído com receio de criar algum stress nas turmas e que essa situação dificultasse a minha aceitação por parte dos alunos. No entanto, e apesar das grelhas de avaliação serem um excelente instrumento, julgo que o exercício-critério seria uma mais-valia para a avaliação

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades realizadas

Foram vários os eventos em que participei - tanto no seu planeamento como na sua dinamização - ao longo deste ano letivo:

Corta-Mato Escolar

Realizou-se no dia 4 de Outubro a Corrida de Corta-Mato do colégio no campo de futebol do clube Inter de Milheirós.

Participaram todos os alunos de ambos os géneros do 1º ao 9º ano, sendo que a partir do ensino secundário a participação era opcional.

A montagem do percurso da corrida e a dinamização do evento ficaram a cargo da equipa de Educação Física, que se apresentou no campo do Inter às 7h50 da manhã, e contou com a colaboração de alguns funcionários do colégio e das professoras que iam trazendo as turmas até ao recinto.

A prova começou às 9h00 e terminou pelas 13h00.

Foi uma manhã intensa de muito trabalho sob condições climatéricas extremas (sol forte, muito calor sem sombra), mas que decorreu de forma extremamente organizada e em clima de festa.

A minha tarefa foi realizada em parceria com a colega Sara do núcleo 1, e consistia em registar os números dos alunos que iam passando pelo funil de chegada de forma ordenada.

Turma do Ano

No dia 20 de Outubro, o 9ºB realizou o evento culminante “Turma do Ano”, para celebrar o facto de se terem destacado no ano letivo anterior e sagrado a melhor turma desse ano.

Inicialmente previsto para o Parque de Avioso no formato de piquenique e convívio, acabou convertido numa ida ao escape room Porto Exit Games no Estádio do Dragão, devido às condições climatéricas desfavoráveis a atividades ao ar livre.

Os alunos realizaram as atividades acompanhados por quatro docentes da turma, pela Diretora de Turma e por mim, divididos em quatro grupos.

Com um forte sentido lógico, capacidade de improviso e pensamento analítico, os alunos do meu grupo Diogo, Martim e Afonso Gonçalves resolveram dentro do tempo previsto todos os enigmas, o que nos permitiu escapar da sala entre em 50 minutos (tempo limite: 60 minutos).

Foi um convívio muito apreciado pelos alunos, em particular pelo meu grupo, que referiu preferir atividades deste género ao que o piquenique inicialmente previsto.

Apesar de nem todos os alunos da turma terem participado nesta atividade, de uma forma geral, penso que este convívio informal foi um bom momento e acabou por contribuir para um aproximar da turma aos docentes (e vice-versa), fomentando-se laços de empatia.

Festa de Natal

No Colégio Novo da Maia, a Festa de Natal é o maior espetáculo do 1º período.

Com uma logística de grande dimensão que envolveu a montagem de um palco no pavilhão desportivo do polo 3, um mercado de Natal formado por barraquinhas, diversões com carrocéis e até um comboio de Natal, sem faltar, claro, a presença do Pai Natal, este foi um evento que durou cerca de 2 dias e que envolveu atuações subordinadas ao tema “Back to the 90’s” de todos os anos, num momento de confraternização entre toda a comunidade educativa, Direção, alunos e encarregados de educação.

O meu principal envolvimento nesta iniciativa decorreu durante as aulas de EF do 6º ano, quando ensaiei com a turma a coreografia de dança criada pelo núcleo de EF do colégio, que seria depois apresentada em palco por todas as turmas do 6º ano juntas.

O evento anual - Olimpíadas CNM 2024

Por decisão dos EE de ambos os núcleos da PES, o evento anual foi realizado em conjunto. Atendendo ao facto de este ser ano olímpico, a temática do evento foi a realização de uns mini-jogos olímpicos do colégio, as Olimpíadas CNN.

O evento, inicialmente planeado com algumas modalidades do programa olímpico, teve de sofrer alterações decididas pelo grupo de EF para se adaptar à cultura da instituição e a alguns requisitos da coordenação do departamento: que envolvesse desde o 1º ciclo ao ensino secundário, que fosse um evento ao ar livre onde o convívio predominasse sobre a competitividade.

Assim, as Olimpíadas CNM realizaram-se durante 4 dias, de 19 a 22 de Março, no Campo de Jogos do Milheirós, envolvendo as modalidades Futebol, Hóquei, Voleibol, *Thouckball* e jogos pré-desportivos de Atletismo, contando com a colaboração de todos os professores do núcleo de EF, EE e Associação de Estudantes, tendo-se realizado sempre da parte da manhã, entre as 7h30 às 13h00.

Foi um evento exigente do ponto de vista físico e psicológico, sendo que as minhas funções foram desde o transporte do material, à montagem dos campos, passando pela arbitragem de jogos, registo de resultados e pela conclusão do evento com a arrumação de todo o material.

Das situações mais difíceis de gerir para mim foi a interpelação de certos encarregados de educação durante os jogos que arbitrei, que fizeram com que, em alguns momentos, o foco dos alunos estivesse mais centrado na vitória do que no

carácter lúdico da iniciativa.

Ainda assim, foi uma grande iniciativa, complexa, mas com um saldo bastante positivo e que recebeu um bom feedback de todos os intervenientes.

O seminário - Workshop de Defesa Pessoal

Pensado como experiência lúdica e um momento de interação e convívio entre os alunos do 2º ciclo sob o pano de fundo das Artes Marciais e dos valores que estas encerram, este workshop realizou-se no dia 17 de Junho e foi ministrado pela treinadora de Judo e docente da UMAIA, professora Sofia Cachada.

O evento teve lugar no pavilhão desportivo do polo 2 e envolveu cerca de 200 a 250 alunos, divididos em 2 grupos, que aprenderam e exercitaram técnicas de Defesa Pessoal baseadas no Judo.

Na fase de planeamento, a minha função passou pelo contacto e convite à docente, marcação da data junto do prof. Luís, realização do poster e certificado de agradecimento.

Na fase de realização, as minhas funções passaram por preparar o pavilhão para o evento, coadjuvar a professora Sofia na demonstração das técnicas e controlo de comportamentos dos alunos.

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

Enquanto facilitador, o professor deve possuir um amplo conhecimento não apenas sobre os componentes físicas e motoras, mas também sobre os aspetos sociais, culturais e psicológicos, capacitando-se para guiar os alunos em seu desenvolvimento integral (Machado, 1995) cit. por (Galvão, 2002).

No entanto, a principal tarefa do professor vai muito além da transmissão conhecimentos e da exercitação do físico: o professor, enquanto adulto-referência, tem o poder de influenciar comportamentos - o professor acaba por ser um *influencer* - e é com a consciência do peso do seu comportamento e das suas ações que deverá deixar uma marca positiva no percurso académico do aluno.

Assim, para Galvão (2002), “além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não,

valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade”.

Valores como a verdade, a cooperação, a imparcialidade, a tolerância, ajuda, e a honestidade, são apenas alguns dos valores da ética desportiva que deverão ser trabalhados pelo professor de EF nas aulas. Contudo, estes valores não deriam ficar circunscritos apenas às aulas de EF - deveriam ser valores transportados do jogo para a realidade do dia-a-dia. Esses valores têm um impacto valioso fora da aula e podem influenciar, significativamente, o comportamento e as interações dos alunos no mundo real (Bento, 2004).

Nas minhas aulas, tentei sempre pautar a minha atividade instrucional pela tolerância, imparcialidade, honestidade e igualdade de oportunidades, tendo tentado fomentar os mesmos valores nas duas turmas com que contactei, de forma a que este ano letivo fosse para estes alunos uma experiência positiva no seu trajeto escolar e que contribuisse para a sua formação de carácter e para a aprendizagem de valores importantes para a vida, a somar aos conhecimentos dos conteúdos e modalidades abordadas.

5.3. Socialização profissional e institucional

A socialização entre todos os funcionários do colégio e intervenientes diretos na minha PES foi sempre extremamente cordial e saudável. Desde os funcionários, ao pessoal docente do núcleo de Educação Física que por força das circunstâncias acabei por me relacionar mais, até ao meu colega de núcleo de estágio Alexandre e aos colegas do núcleo 1, as relações foram sempre de cooperação, respeito e ajuda.

Apesar de no final do 1º período se ter vindo a notar alguma competitividade entre colegas EE dos dois núcleos, esta situação constituiu, a meu ver, um fator motivacional que permitiu ao meu núcleo continuar focado ao longo dos restantes períodos.

De destacar o pessoal não-docente que sempre foi extremamente prestável e atencioso, a orientação e conselhos imprescindíveis do meu OC e o espírito de equipa que sempre imperou no trabalho que eu e o meu colega de núcleo desenvolvemos ao longo do ano, nomeadamente na planificação da turma partilhada e na condução destas aulas.

A PES foi uma experiência de crescimento pessoal veiculada por um constante crescimento profissional.

5.4. A Componente Ético-profissional

A ética profissional é a ética da práxis, ou seja, o estudo sobre a ética no âmbito específico do mundo do trabalho e sua aplicabilidade neste meio (Caetano e Macedo, 2020). De acordo com as mesmas autoras, e citando Escudero (2011), a ética profissional docente caracteriza-se como “um terreno singular atravessado por tensões, dilemas e decisões fundamentadas e razoáveis em que há que se construir, contrastar com múltiplas realidades e contextos de reflexão e diálogo em diversas esferas e distintos agentes” (tradução de Caetano e Macedo, 2020).

Desta forma, a ética profissional é plural, constituída por várias éticas que se influenciam mutuamente: a ética da justiça, a ética crítica, a da profissionalidade, a do cuidado e a ética comunitária democrática.

Assim, ser pontual, ter espírito crítico e fomentá-lo entre os alunos, ter uma apresentação cuidada e digna, tratar os alunos com equidade e atender às necessidades ou particularidades pedagógicas e educativas dos alunos, foram algumas das minhas principais preocupações durante este ano letivo.

Acima de tudo, ser exigente e honesta para comigo e para com quem me rodeia, antes de solicitar o mesmo aos alunos. Ser eu a primeira a dar o bom exemplo, de forma a poder ser uma referência positiva, justa e sensata capaz de escutar os alunos que estão à minha frente.

6. Desenvolvimento profissional

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

De acordo com Graça (2014, p. 7) “desenvolver uma atitude investigativa sobre a própria prática, ou identificar temas relevantes oriundos de problemas práticos são requisitos de elevada exigência e de difícil cumprimento que se colocam aos programas de formação de professores, mas que muitas vezes nos surpreendem com respostas muito ricas, muito criativas e de grande valor formativo”.

Cunha (2007) vai no seu encalço e defende que o processo de evolução profissional deve acompanhar o professor nas suas responsabilidades, pois só assim é possível alcançar a inovação e o desenvolvimento curricular.

Duas das principais necessidades sentidas ao nível da formação foi em estratégias de gestão de comportamentos de indisciplina e na gestão de alguma ansiedade sempre que ocorriam imprevistos durante as aulas. Nestes casos, sempre que sentia necessário, recorria ao meu Orientador-Cooperante, e este acabava por partilhar algumas das estratégias que usava e que costumavam funcionar naquele contexto. Contudo, os contextos diferem de escola para escola e penso que seria importante organizarem-se momentos frequentes de partilha e aconselhamento durante todo o ano.

No que aos conteúdos do programa de EF concerne, penso que seria importante dinamizarem-se formações práticas e contínuas, pela UMAIA ou pela instituição de acolhimento, antes e/ou durante o ano de PES, em horários que não coincidam com os horários dos EE, de forma a que, após a partilha de experiência por parte de professores especializados nestas modalidades, consigamos estar mais confiantes durante a sua lecionação e ter um leque mais diversificado de estratégias pedagógicas.

7. Reflexões finais

Com base numa análise SWOT da minha experiência na PES, avaliando forças, fraquezas, oportunidades e ameaças existentes, organizadas em fatores positivos e negativos, tenho noção que nos fatores positivos, o ambiente interno revelou-se uma “força”, como já referido anteriormente – estimulante e suportado pela entreajuda, respeito e cooperação entre o pessoal docente, não-docente e restantes colegas EE. Da minha parte, orientei a minha conduta com profissionalismo e sempre dentro da filosofia que conheço do colégio.

As “oportunidades” foram o contexto dinâmico, a política de exigências e o constante rigor e profissionalismo exigido a todos os envolvidos no dia-a-dia da comunidade educativa do Colégio Novo da Maia. Sem sombra de dúvidas que estas características constituíram fatores potenciadores de um crescimento pessoal e profissional para qualquer estagiário que aqui realize a sua PES. Já nos fatores negativos, coloco no campo das “fraquezas” a consciência de que, ao contrário do que

esperava, a minha experiência em AEC's não me preparou totalmente para agir num ambiente tão stressante e exigente, quer a nível pedagógico, quer a nível institucional.

Ao nível das “ameaças” sublinho a insegurança que sei que revelei particularmente na primeira metade do ano, nas minhas intervenções nas aulas, fruto de alguma falta de confiança que tinha na quantidade de conhecimento que reunia até então e das minhas características de personalidade – exigente comigo própria e eternamente insatisfeita.

Termino esta etapa académica com a consciência de que a PES constituiu uma experiência rica em desafios, pautada por momentos de incerteza, dúvida e questionamento, por vezes desânimo e frustração, onde as expectativas iniciais se revelaram pouco ou nada condizentes com a complexa realidade com que me deparei.

Planear aulas motivadoras para alunos por vezes pouco ou nada motivados para a prática de atividade física e gerir comportamentos inesperados, nem sempre foram tarefas fáceis. No entanto, estes desafios foram encarados como oportunidades de aprendizagem e reflexão e permitiram-me sair da minha zona e conforto, preparando-me melhor para lidar com estes e outros obstáculos no futuro.

Assim, apesar de extremamente exigente, desgastante e envolta em sacrifício pessoal e familiar, a PES foi para mim uma experiência transformadora, não só a nível profissional como também pessoal.

O proveito veio em igual medida, sentindo-me após este ano letivo mais à vontade, mais conhecedora, experiente, capaz e confiante do que antes.

Sabendo que só a prática trará perfeição, a PES acabou por ser um campo experimental onde me foi permitido errar, refletir e corrigir e, se assim o quisesse, fosse conveniente e exequível, inovar, sempre rodeada de proteção, apoio pedagógico e partilha franca.

Assim, tenho a consciência de que existe ainda um longo caminho a trilhar e que só será possível perspetivar evolução profissional com uma continuidade do desenvolvimento de competências, advindas da formação contínua e da experiência no terreno.

Referências bibliográficas

- Aleixo, I. M. & Vieira, M. M. (2012). Análise do feedback na instrução do treinador no ensino da ginástica artística Feedback on the instruction of Artistic Gymnastics. *Red de Revistas Científicas Latina*, 8, 849–859.
- Araújo, D., Passos, P., Esteves, P. (2011). Tomada de Decisão no Desporto. 10.13140/2.1.2542.0806.
- Baptista, M. (2010). Concepções de Professores, Cap. 2. repositorio.ul.pt
- Bento, J. (2004). Desporto Discurso e substância. Porto: Campo de Letras.
- Bratífische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: Um Desafio. *R. da Educação Física/UEM*. (14), 2, 21-31, Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/277037150_AVALIACAO_EM_EDUCACAO_FISICA_UM_DESAFIO
- Caetano, A., Macedo, S. (2020). A Formação Ética Profissional do Docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, 10, 1-30, Retrieved from: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/43851/1/A_formacao_etica_profissional_docente_significados%20publ%20EXITUS.pdf
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 32(2), páginas 587-590. Retrieved from <https://www.scielo.br/j/rbce/a/znRwWCwn3ZmBtwg43mTbmRv/?format=pdf&lang=pt>
- Colégio Novo da Maia - Missão. Retrieved from <https://colegionovodamaia.pt/missao/>
- Cunha, A. (2007). A Educação Física em Portugal: Os Desafios na Formação de Professores. Porto: Coleção Jardins do Tabaco.
- Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais Educação Física, 9º (2018). Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_fisica_3c_9a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação, Aprendizagens Essenciais Educação Física, 6º (2018). Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_educacao_fisica.pdf

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Figueira, Ana Paula Couceiro. (2008). A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados: Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). *Psicologia para América Latina*, (13). Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200005&lng=pt&tlng=pt
- Galvão, Z. (2002). Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, 1(1), 65-72.
- Rúbio Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., Ihle Élvio Rúbio Gouveia, A., & Ihle, A. (2020). O Modelo de Educação Desportiva: Uma alternativa a considerar no ensino da Educação Física.
- Gardener, H., *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2001(1), 104–113. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.104>
- Graça, A. (2014). Prefácio. In P. Queirós, P. Batista & R. R. (Eds.), *Formação Inicial de Professores: Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 5-8): Editora FADEUP.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Magalhães, A. M. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos - O caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A* (Relatório da Prática de Ensino Supervisionado, Universidade de Lisboa). Retrieved from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf
- Marques, A. (2004). O ensino das atividades físicas e desportivas – fatores determinantes de eficácia. *Revista Horizonte*, Vol. XIX – n.º 111.
- Melo, L. (2009). *A supervisão escolar no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Monografia de especialização em Supervisão Escolar*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de

habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.29>.

Pereira, P. P., & Rebolo, F. (2017). Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, January, 93–112. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i46.109>.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.

Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Retrieved from https://www.umaia.pt/pt/sobreoismai_/Documents/Regulamentos/Curso%20-%20Mestrado/2-CEFD-EBS-Regulamento_UC_Pratica_Ensino_Supervisionada.pdf

Rink, J.. (2000). *Investigating the Assumptions of Pedagogy*. Faculty Publications. 20. 10.1123/jtpe.20.2.112.

Rosado, A. & Mesquita, I (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In. Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69 – 130). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Shindler, J. (2004). *Teaching for the Success of all Learning Styles: Five Principles for Promoting Greater Teacher Effectiveness and Higher Student Achievement for all Students*.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality pe through positive sport experiences*. Human Kinetics.

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

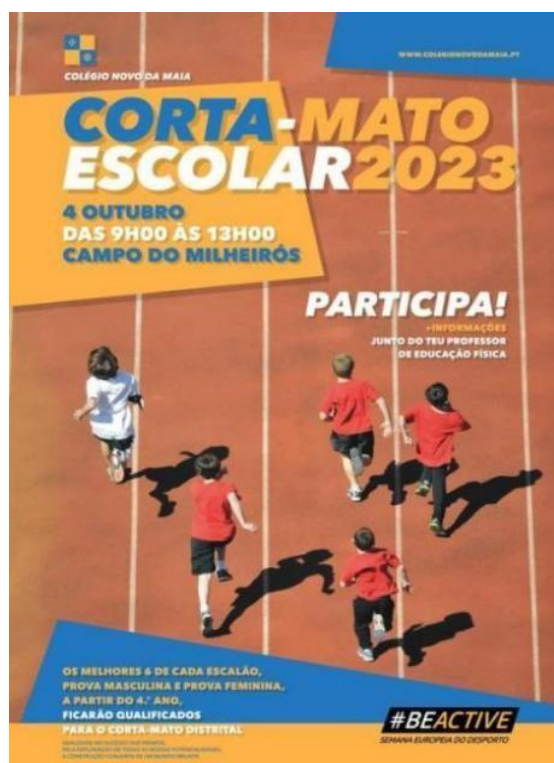
Silva, Rita & Queirós, Paula & Isabel, Mesquita. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 107-114.10.5628/rpcd.17.S1A.107.

Slavin, R., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003) Cooperative Learning and achievement: Theory and research. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.) *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (p. 177-198).

Soares, J., & Antunes, H. (2016). Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções. Retrieved from: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1696/1/JorgeSoaresModelo%20de%20Educa%3%a7%c3%a3o%20Desportiva%20caracter%3%adsticas%2c%20vantagens%20e%20precau%3%a7%c3%b5es%20.pdf>

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Ed.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (p. 253-279). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1273&context=open_access_dissertations

Anexos



Anexo 1 - Cartaz do Corta-mato

HORÁRIO	ESCALÃO	ANO	GÉNERO	DISTÂNCIA
10:00	Infantil A	5ºano	Feminino Masculino	1000 m [1 volta]
10:30	Infantil B	6ºano 7ºano	Feminino Masculino	1500 m [1,5 voltas]
11:00	Infantil A	3ºano 4ºano	Feminino Masculino	1000 m [1 volta]
11:30	Minis	1ºano 2ºano	Feminino Masculino	500 m [0,5 voltas]
12:00	Iniciado	8ºano 9ºano	Feminino	2000 m [2 voltas]
			Masculino	2500 m [2,5 voltas]
12:30	Juvenil / Júnior	Secundário	Feminino	2500 m [2,5 voltas]
			Masculino	3500 m [3,5 voltas]

Anexo 2 - Horário e planeamento do Corta-mato



Anexo 3 - Montagem do percurso do Corta-mato



Anexo 4 - Cartaz da Festa de Natal.



Anexo 5 - Cartaz do evento anual - Olimpíadas CNM 2024



Anexo 6 - Cartaz do seminário - Workshop de Defesa Pessoal

UNIVERSIDADE DA MAIA

Colégio Novo da Maia

CONVITE

WORKSHOP

DEFESA PESSOAL

VEM APRENDER TÉCNICAS DE AUTO-DEFESA



Mestre Sofia Cachada

- Atleta federada e Treinadora de Grau II de Judo
- Licenciada em Ciências do Desporto
- Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

17 DE JUNHO DE 2024

9H30 - 10H30

POLO 2

Organização:
Núcleo 2 da PES Universidade da Maia

Anexo 7 - Convite do seminário - Workshop de Defesa Pessoal