

Universidade da Maia – ISMAI

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Ana Cristina Araújo Rodrigues

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário

Orientador Institucional

Prof. Doutor Rui Manuel Flores Araújo

Outubro, 2021 

Ana Cristina Araújo Rodrigues

N ° 31854

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, nos termos do Decreto-Lei no 79/2014, de 14 de maio e do Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei no 63/2016, de 13 de setembro

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo da Universidade da Maia e pelo Professor Mestre Pedro Gregório da Escola Secundária de Rocha Peixoto.

Rodrigues, A. (2021). Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários, apresentado à Universidade da Maia.

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

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, por estarem sempre presentes em todas as decisões e pelo esforço que fizeram para que tudo isto fosse possível. Realço o meu pai por me ter apresentado o mundo da atividade física e me ter feito apaixonar por ela de uma forma tão humilde e bonita e a minha mãe por me incentivar a seguir aquilo que realmente gostamos e por muito que custe, a nunca desistir dos estudos e das minhas paixões.

À minha avó por todo o carinho e por me lembrar constantemente que a sua ‘Anocas’ é capaz de ultrapassar todas as adversidades que possam aparecer.

Aos meus irmãos por, da sua forma peculiar, me apoiarem em todos os momentos, não me deixando ir abaixo mesmo quando o cansaço era muito. As vossas parvoíces e brincadeiras nunca foram tão imprescindíveis como no decorrer deste ano.

Aos meus colegas do núcleo da PES, Cláudio Miranda e Pedro Lima, que me acompanharam incondicionalmente neste percurso, seja nos momentos felizes ou nas noites sem dormir. Obrigada por todos os sorrisos, picardias e almoços partilhados na nossa ‘salinha dos estagiários’.

À Escola secundária de Rocha Peixoto por me ter acolhido e recebido de braços abertos possibilitando o meu desenvolvimento a nível profissional e pessoal.

Ao orientador cooperante, Pedro Gregório por todo o apoio, disponibilidade, críticas construtivas e sugestões, mas especialmente pela sua amizade e presença constante nos momentos mais difíceis. Obrigada por continuar a ser, sem dúvida, o meu ‘role model’.

Ao professor Nicolau Santos por me ter permitido auxiliá-lo num projeto que me é tão querido e me mostrar todos os dias que é possível ser feliz enquanto realizamos a nossa atividade profissional.

Ao pessoal docente e não docente por se mostrarem sempre disponíveis a ajudar e se preocuparem com o nosso bem estar.

Ao meu supervisor Professor Rui Araújo, e à Professora Maria João Lagoa pela ajuda, disponibilidade, orientação e partilha ao longo de todo o percurso.

Ao 8ºA, 8ºB, 11ºD, 11ºP e todos os alunos do DE de ARE por terem sido os meus ‘primeiros’ alunos. Obrigada pela ligação que criamos e por me proporcionarem desafios diariamente.

Aos meus amigos, que de uma forma ou de outra estiveram presentes nesta etapa importante da minha vida.

Índice

<i>AGRADECIMENTOS</i>	<i>III</i>
<i>Resumo</i>	<i>V</i>
<i>Abstract</i>	<i>VI</i>
<i>Lista de siglas e acrónimos</i>	<i>VII</i>
<i>1. Introdução</i>	<i>1</i>
<i>2. Enquadramento pessoal e profissional</i>	<i>2</i>
2.1 Uma decisão a partir de um percurso.....	2
2.2 Expectativas iniciais.....	5
<i>3 Enquadramento institucional</i>	<i>9</i>
3.1 A importância da PES	9
3.2 A PES no ISMAI	11
3.3 A escola cooperante: lugar de prática	13
3.3.1 As nossas turmas e alunos	17
3.4 Caracterização do núcleo da PES - espaço de socialização pessoal, profissional e institucional.....	20
3.4.1 Colegas estudantes estagiários - NPES	20
3.4.2 Orientador Cooperante e supervisor	22
<i>4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção</i>	<i>24</i>
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	24
4.1.1 Conceção de ensino	24
4.1.2 Planeamento.....	29
4.1.3 Realização.....	32
4.1.4 Avaliação	35
<i>5. Participação na escola e Relação com a comunidade</i>	<i>37</i>
5.1 Atividades realizadas	38
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	41
5.3 Socialização profissional e institucional	43
5.4 A Componente ético-profissional	45
<i>6. Desenvolvimento profissional</i>	<i>48</i>
6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	48
<i>7. Ensino a distância – Experiência de ensino em contexto de pandemia COVID-19</i>	<i>49</i>
<i>8. Reflexões finais</i>	<i>54</i>
<i>9. Referências bibliográficas</i>	<i>56</i>

Resumo

O presente documento retrata e emerge da reflexão das atividades que foram desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada, que integra uma das etapas principais para a conclusão do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pertencente à Universidade da Maia. O exercício da atividade profissional contou com o apoio de mais dois estudantes-estagiários - Cláudio Miranda e Pedro Lima-, do Orientador cooperante – Professor Pedro Gregório - e ainda do Supervisor da instituição superior – Professor Rui Araújo - tendo sido realizado na Escola Secundária de Rocha Peixoto no ano letivo 2020/2021. A prática pedagógica foi realizada em diversas turmas, incluindo alunos do 3º ciclo e secundário do regime geral e profissional. Este relatório tem como objetivo a partilha, de um modo reflexivo, de sentimentos, conquistas e dificuldades sentidas no decurso de um ano letivo, bem como revisitar todos os acontecimentos marcantes na passagem sobre a escola. Para a sua realização, foram seguidas as normas vigentes no Documento Orientador da Prática de Ensino Supervisionada da Universidade da Maia. O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos: (I) Enquadramento Pessoal e Profissional, onde se encontra uma reflexão autobiográfica e as expectativas iniciais enquanto estudante-estagiária; (II) Enquadramento Institucional, que se dedica à importância da realização da Prática de ensino Supervisionada, do núcleo e da escola cooperante; (III) Prática Profissional – do plano de análise ao de intervenção, consistindo na organização do processo ensino e aprendizagem e as estratégias utilizadas no seu decorrer; (IV) Participação na Escola e Relação com a Comunidade, o qual engloba as atividades realizadas, a socialização profissional e institucional; (V) Desenvolvimento Profissional, que enaltece a necessidade de formação contínua; (VI) Ensino a distância – retrata, em jeito de retrospectiva, a experiência da prática de ensino e as dificuldades abrangidas que envolvem a reformulação do processo de ensino e aprendizagem em contexto de pandemia Covid-19 e, por último (VII) Reflexões Finais, as quais constata a evolução durante o ano letivo e possuem uma componente reflexiva e crítica do meu desenvolvimento enquanto estudante-estagiária.

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

Abstract

This report portrays and arise from the reflection of the activities that were developed during a pre-service teacher experience. This document is one of the main steps for the conclusion of the Master's Degree in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education, belonging to the University Institute of Maia. The exercise of this professional activity had the support of two more pre-service teachers – Cláudio Miranda and Pedro Lima - , the Cooperating advisor – Professor Pedro Gregório -, and also the university Supervisor – Professor Rui Araújo – having been conducted at Escola Secundária de Rocha Peixoto in the academic year 2020/2021. The pedagogical practice was performed in several classes including students from the 3rd cycle and secondary of the general and professional regime. This report aims to share, in a reflective way, feelings, achievements and difficulties felt during a school year. It intends to review all the outstanding events of my experience within the school. For this, the Guiding Document of the Supervised Teaching Practice of the Universty of Maia as followed. This report is divided into seven chapters: (I) Personal and Professional Framework, which contains an autobiographical reflection and initial expectations as a pre-service teacher; (II) Institutional framework, which is dedicated to the importance of accomplish the Supervised Teaching Practice, the community of practice and the cooperating school; (III) Professional Practice – from the analysis to the intervention plan, consisting in the organization of the teaching and learning process and the strategies used in its development; (IV) Participation in the School and Community Relations, which encompasses the activities developed, as well as professional and institutional socialization; (V) Professional Development that emphasizes the need for continuous education; (VI) Distance learning - Teaching experience in a Covid-19 pandemic context, in a retrospective way, that portrays the practice and the difficulties covered by the entire process that involves the reformulation of the teaching and learning process; and (VII) Final Reflections where my evolution during the school year is enhanced, which was a reflective and critical component of my development as a pre-service teacher.

KEYWORDS: TEACHING; PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PRE-SERVICE TEACHER

Lista de siglas e acrónimos

AD	Avaliação diagnóstica
AEC	Atividade de Enriquecimento Curricular
AF	Atividade física
AF	Avaliação formativa
ARE	Atividades Rítmicas e Expressiva
AS	Avaliação sumativa
COVID-19	Síndrome Respiratória Aguda Grave - Sars-CoV-2
DT	Diretor de turma
DE	Desporto Escolar
EAD	Ensino a distância
EE	Estudante-estagiário
EF	Educação física
EP	Ensino presencial
ESRP	Escola Secundária de Rocha Peixoto
HIV	Vírus da imunodeficiência humana/ Sida
ISMAI	Universidade da Maia
MAC	Modelo de aprendizagem cooperativa
MED	Modelo de educação Desportiva
MEEFEBS	Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
MEJC	Modelo de ensino dos jogos para a compreensão
MID	Modelo de instrução direta
NPES	Núcleo da prática de ensino Supervisionada
OC	Orientador Cooperante
PA	Planeamento anual
PES	Prática de Ensino Supervisionada
RPES	Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
SIP	Sistema personalizado para a instrução
SV	Supervisor Institucional
UC	Unidade curricular
UD	Unidade didática

1. Introdução

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserido no 2º ciclo de estudos, conducente à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia – ISMAI (ISMAI). A iniciação à Prática Profissional inserida na Prática de ensino supervisionada (PES) e presente neste relatório da prática de ensino supervisionada (RPES), regem-se pelas normas da instituição universitária e pela legislação em vigor referente à habilitação profissional para a docência (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). A PES decorreu durante o ano letivo 2020/2021 e foi realizada na Escola Secundário de Rocha Peixoto (ESRP), situada na Póvoa de Varzim, contando com o acompanhamento diário por parte de um orientador cooperante (OC) que é um professor de Educação Física (EF) experiente e com a supervisão de um professor do ISMAI, o supervisor (SV). Enquanto estudante-estagiária (EE) regi nesta escola uma turma por período, alternando entre duas turmas de 8º ano e uma do 11º ano. Experimentei ainda lecionar, de forma esporádica, diferentes módulos a uma turma do secundário, mas neste caso correspondente ao ensino profissional. Paralelamente a estas práticas, apoiei o Desporto Escolar (DE) de Atividades Rítmicas e Expressivas (ARE) ao longo de todo o ano letivo. De facto, é neste contexto prático que o EE mais socializa e constrói a sua identidade como futuro professor de EF, respondendo a estímulos de adaptação constante (Lima et al., 2014). Logo numa perspetiva inicial da PES, reconheci a complexidade inerente ao processo de construção da identidade profissional e nele fui capaz de concretizar uma rápida adaptação ao meio envolvente, tendo consciência da sofisticação que a palavra ensinar acarreta.

Segundo Wilson et al. (2001), os professores consideram a PES como uma componente extremamente importante na sua formação e, na minha PES, senti bastante necessidade de usar a minha criatividade e habituar-me a lidar com os imprevistos que surgiam consequentes da prática. Ao longo de toda a PES dispus de oscilações constantes no meu estado de espírito, vivendo um misto de experiências e sensações diárias. Este relatório tem como objetivo a partilha, de um modo reflexivo, desses mesmos sentimentos, conquistas e dificuldades sentidas no decurso de um ano letivo e pretende revisitar todos os acontecimentos marcantes na passagem sobre a escola.

O presente relatório encontra-se dividido em sete capítulos: (I) Enquadramento Pessoal e Profissional; (II) Enquadramento institucional (III) Prática Profissional – do plano de análise ao de intervenção; (IV) Participação na Escola e Relação com a Comunidade; (V)

Desenvolvimento Profissional; (VI) Ensino a distância (EAD) – Experiência de ensino em contexto pandemia Covid-19, e por último (VII) Reflexões Finais. No primeiro capítulo pode-se encontrar uma breve biografia e as expectativas iniciais enquanto estudante-estagiária. O segundo capítulo dedica-se à importância da realização da PES, do núcleo desta (NPES) e da escola cooperante. O terceiro capítulo consiste na organização do processo de ensino e aprendizagem, incluindo as estratégias utilizadas no seu decorrer e tudo que este engloba. O quarto capítulo refere as atividades realizadas, a socialização profissional e institucional, a componente ético-profissional na PES e ainda os impactos da minha atuação na ESRP. O quinto capítulo refere o desenvolvimento profissional do EE e enaltece de forma fundamentada cientificamente a necessidade de formação contínua. O sexto capítulo retrata ainda em formato de retrospectiva a prática em época de pandemia e as dificuldades abrangidas por todo o procedimento que envolve a reformulação do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, o sétimo capítulo constata a evolução pessoal e profissional durante o ano letivo e possui uma componente reflexiva e crítica do meu desenvolvimento enquanto EE.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

“Cada indivíduo busca através de seus movimentos corporais comunicar-se, manifestar-se e essa manifestação cultural através do movimento pode ser vivenciada através da dança.”

(Braganhol & Santos, 2009)

O meu nome é Ana Cristina Araújo Rodrigues e nasci em pleno verão de 1997 na cidade de Guimarães, no Distrito de Braga. Desde então resido na Póvoa de Varzim, pertencente ao distrito do Porto, tendo oscilado a minha prática desportiva entre os dois concelhos. Nesta linha, a família, em particular os pais, possuem um lugar de destaque neste domínio por serem não somente os primeiros agentes de socialização a influenciarem a participação desportiva do atleta, mas igualmente por desempenharem um papel central no seu desenvolvimento desportivo (Côté & Hay, 2002). De facto, desde tenra idade que, segundo os meus familiares mais próximos, demonstro grande interesse pelo desporto e pela prática de atividade física (AF) em geral e, independentemente do contexto em que me inseria, todos me apelidavam como ‘a

menina irrequieta loirinha de olhos azuis’. Ninguém da minha família é ligado à área da EF e não são muito dotados para a mesma, mas creio que grande parte desta influência se deva aos meus pais, mais concretamente à figura paterna. O meu pai sempre se dispôs e me incentivou a brincar ao ar livre, em parques de campismo que frequento desde pequena, começando assim a manipular diferentes objetos, criando pequenos desafios e fazendo com que, através destes, experienciasse uma variedade infinita de atividades que gradualmente também me começaram a despertar uma paixão pelo Motociclismo.

Paralelamente a estas práticas inconscientemente inculcadas pelo meu pai, aos 3 anos, por clichê da minha mãe, no jardim de infância ‘A Beneficente’, entrei para o Ballet. As professoras e auxiliares mostravam alguma admiração, visto nunca ter demonstrado qualquer tipo de interesse pela dança, mas diziam que tinha bastante jeito e que deveria continuar a praticar a modalidade. Com o tempo foi notório que, apesar da paixão que desenvolvi pelo ballet, era demasiado irrequieta e energética. Como tal, simultaneamente a esta, experimentei uma aula no mesmo jardim de infância denominada de ‘kids funk’ e foi ‘amor à primeira experiência’. Mal eu sabia que esse momento definiria tanta coisa na minha vida e me traçaria parte do caminho pelo qual escrevo este documento. A partir desse momento, o meu percurso desportivo baseou-se apenas num lema - a dança e o que esta me faz sentir.

Desde pequena que não sei lidar com mudanças e continuei a praticar ballet e ‘kids funk’ no ATL até ao final do primeiro ciclo, porém, a partir deste momento, não o poderia frequentar mais. Nesse ponto da minha vida ia entrar para o 2º ciclo, mudar de escola, sair do ATL e deixar de praticar as atividades que esta me proporcionava – o ballet e ‘kids funk’. Durante o ano letivo 2007/2008, não por opção minha ou dos meus pais, apenas pela mudança de ciclo, o horário alargado que este acarreta e não estar minimamente informada sobre onde poderia continuar a prática desportiva, afastei-me da dança passando só a ser uma mera brincadeira nos intervalos da escola.

No 7º ano, por influência de uma colega de turma que, típico das crianças, ia experimentar uma aula de dança e não queria ir sozinha, entrei para uma academia de dança na minha área de residência – a Sport Spirit. Inicialmente, era só uma ou duas aulas semanais aumentando progressivamente com o passar do tempo. Esta prática levou à participação em atuações e espetáculos, que se transformaram, posteriormente, na participação em castings e trabalhos para algumas marcas, acumulando-se a estas o aspeto competitivo da modalidade num grupo chamado ‘M4M’. Corri o país em atuações e trabalhos, alternando treinos em Guimarães, Esposende e na Póvoa de Varzim. Com eles adquiri todas as bases que tenho nos diferentes

estilos da modalidade e vivências distintas que, em grande parte, definem a bailarina que sou hoje.

Após três anos, ainda sem certezas do que queria para o meu futuro académico, optei pelo seguro e ingressei no ensino secundário no curso de Ciências e Tecnologias na ESRP, a mesma onde, longe de imaginar, viria a realizar a minha PES. Nesta fase da minha vida, a existência de um grupo que eu admirava e pertencer a uma das escolas da minha zona, foi o que me fez optar por realizar o secundário na ESRP.

A ESRP é conhecida pelo famoso grupo de DE de ARE os RPDancers, à qual, embora relutante pelo fator ‘mudança’, decidi participar, conjugando a prática com o grupo a que já pertencia. Ao longo do tempo tornou-se complicada a participação em ambos e tive de optar. A escolha recaiu pelos RPDancers, mantendo-se até hoje. Ao longo dos últimos 9 anos nos RPDancers participei em aulas, workshops, convivi com bailarinos que achei que só veria através do youtube, tornei-me professora de dança, fui bicampeã nacional, participei em dois campeonatos mundiais de danças urbanas nos EUA, ganhei amigos para a vida, aprendi e vivenciei momentos que a ‘menina irrequieta de olhos azuis’ nunca imaginaria.

Esta minha paixão pelo desporto também se verificou no meu percurso escolar. A EF sempre foi a disciplina com que, desde muito nova, eu mais me identifiquei. Porém, sempre fui a rapariga que ‘tem jeito, mas nada acima da média’. No ensino secundário nesta escola o meu professor era o Pedro Gregório, que mais tarde veio a tornar-se no meu orientador desta PES. As suas aulas faziam-me sempre apaixonar por algum aspeto que, hoje em dia, considero serem importantes de transmitir futuramente aos meus alunos. Ora me encantava pelo espírito de equipa que nos inculcia em cada aula, ora pela paixão com que falava da disciplina, ora pelo clima positivo que mantinha com os alunos.

Chickering e Gamson (1991) afirmam que professores que encorajam o contato com os estudantes, tanto dentro como fora da sala de aula, obtêm alunos mais motivados, comprometidos intelectualmente e com melhor desenvolvimento pessoal. Embora o meu objetivo principal ao longo do percurso, nunca fosse ser professora de EF, mas sim professora de dança, as aulas do professor Pedro Gregório, sem este sequer imaginar, foram muito importantes na decisão de integrar o ISMAI e me licenciar em Educação Física e Desporto, assim como o meu entendimento do significado de ser professor.

Após a conclusão da licenciatura em EFD, no ano letivo 2018/2019, tal como referido anteriormente, iniciei a minha carreira profissional como professora de dança, precisamente nos RPDancers. Até então, não tinha pensado no caminho a seguir após o término desta fase visto

que, para o objetivo que tinha traçado desde muito nova - ser professora de dança - na teoria, a licenciatura era suficiente e eu já o tinha alcançado. Mas, convicta de ainda havia (e sempre haverá) muito para aprender e aprimorar, a licenciatura por si só não me foi suficiente e comecei a questionar que potencial seria capaz de atingir, acabando por embarcar, um pouco receosa, na aventura de realizar o MEEFEBS.

No primeiro ano a turma funcionava muito bem e encontrei pessoas com os mesmos focos e objetivos que eu, resultando num método de trabalho e convivência positiva tanto dentro como fora do ISMAI, o que facilitou todo o processo. No segundo ano tive de escolher um local para a realização da PES e não hesitei em escolher a ESRP tanto pela localização e por ter estudado lá, mas, acima de tudo, por saber que a probabilidade de ter como orientador uma das pessoas que me inspirou a seguir esta área. Tenho de admitir que, embora a minha inclinação para a escolha da ESRP como local de realização da PES fosse elevada, o fator que me deixou mais reticente, e honestamente assustada, foi que todos os professores diziam que o mais importante deste ano seria as pessoas com quem partilhávamos a PES e não o local onde esta se iria realizar. Não obstante, após terminar a PES não sei se partilho dessa opinião e não me arrependo nem por um segundo da escolha que tomei ao colocar a ESRP como primeira opção.

2.2 Expectativas iniciais

“Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor[...] importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.”

(Nóvoa, 2009, p.6).

A etapa mais importante do meu percurso académico estava prestes a iniciar e a confirmação da realização da PES na ESRP tornou esse sentimento muito mais real e com a ansiedade à flor da pele. A PES ou como é comumente denominada entre os EE, o ‘Estágio’, era, na minha opinião, a fase em que seriam colocados em prática na comunidade escolar todos os conhecimentos adquiridos até então, com sorrisos, nervos, cansaço e talvez até algumas lágrimas na equação. Esta fase interliga as experiências e expectativas aglomeradas ao longo dos anos de licenciatura com uma pequena visão da realidade que o futuro nos reserva. As expectativas eram grandes, igualando o número de inseguranças e receios, mas nesta fase estava longe de imaginar o que realmente iria sentir e aprender na minha PES.

Ao longo do meu percurso acadêmico fui adquirindo conhecimentos de diversos assuntos abordados e como intervir de forma a potencializar a aprendizagem dos meus alunos, mas relativamente à experiência de efetivamente lecionar aulas antes de iniciar a PES, tal como referido anteriormente, embora recorrente, apenas se resumia a aulas de dança, todavia, nada se comparava ao que aí se avizinhava. Na PES assumiria responsabilidade numa turma ‘real’, que com um planeamento lógico e de forma progressiva das aulas, os alunos numa situação ideal obteriam sucesso na disciplina e transmitir-lhes-ia também um pouco da minha visão sobre a EF e tudo que esta acarreta. Com a prática, adquiriria novas competências e refinaria as existentes, conjugando o conhecimento teórico anteriormente adquirido, com uma maior capacidade de decisão, adaptando-me de forma eficiente e eficaz às necessidades que cada aluno e/ou situação me exigisse. Ao longo desta, esperava ter oportunidade de colocar em prática as ideias e dinâmicas que considerasse pertinentes, mesmo que durante a aula estas não ocorressem como esperado ou que tenham sofrido a necessidade de serem adaptadas.

“Seria capaz de atingir os objetivos a que me propunha?” “Conseguiria controlar a turma e manter um clima positivo?” “Estaria ao nível das exigências esperadas aos EE?” “Iria conseguir manter a turma motivada e interessada durante as aulas e ao longo do ano?” Estas eram algumas das questões que mais me preocupavam e iria lutar para que as conseguisse responder de forma positiva. Embora eu tivesse todas estas inseguranças e receios sabia que com empenho e dedicação, conseguiria suplantar todos os desafios.

Desde que tomei a decisão de ser professora, que me questiono que tipo de professora quero ser. Ferreira (2012) afirma que ser professor significa ser um sujeito capaz de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para o desenvolvimento em contextos pedagógicos práticos preexistentes. De acordo com esta afirmação chego à conclusão que é importante questionar não só que tipo de professores queremos ser, mas também que tipo de profissional.

Seria a minha primeira experiência como professora no contexto de EF para estas faixas etárias é claro que não me sentia completamente preparada, mas juntando a minha experiência enquanto professora de dança e a bagagem que carregava destes últimos quatro anos no ISMAI, conjugadas com empenho, trabalho e dedicação, seriam suficientes para ultrapassar os desafios que me fossem apresentados ao longo do ano letivo.

Esperava ser capaz de transmitir os conhecimentos que fui adquirindo e aprender mais a cada aula, com cada aluno, tirando o melhor partido desta experiência.

Lidar com crianças ‘reais’ era a parte da PES que me causava mais nervosismo e medo, não sabia bem como estes iriam lidar com a minha presença e com as aulas em si. No ISMAI

leccionamos aos nossos colegas de turma, conhecendo-nos mutuamente, impactando de diferentes formas a sua aprendizagem, mas dependendo da forma individual dos mesmos. Neste ano letivo, ao longo da PES, iríamos lidar com jovens totalmente alheios à nossa pessoa. Cabe ao professor influenciar e orientar a postura do aluno no que se referente o comportamento que é um traço da personalidade consolidado na escola (Silva et al., 2020). Trabalhar de forma regular com estes tem influência na vida deles e possivelmente também fora do horário letivo, em idades na qual a sua personalidade e as suas preferências estão a ser definidas e esse parecia ser um fardo demasiado importante para uma jovem estudante como eu. Certamente que não iria ser tudo fácil, mas fiz sempre o meu melhor para que assim fosse. Desejava que eles se divertissem e se apaixonassem pelo Desporto e pela AF tal como eu, quando tinha a idade deles. Após conhecer as turmas que nos seriam atribuídas rapidamente compreendi que, embora todos estes receios relativos à relação com os alunos e restante comunidade escolar fossem válidos, eram ligeiramente exagerados e sem motivo aparente.

É claro que grande parte das minhas dúvidas e anseios também estavam relacionados com quem seriam os meus colegas de núcleo da PES (NPES). Até ao final do primeiro ano do mestrado, ninguém tinha demonstrado interesse em realizar a PES na ESRP, o que se tornou numa imprevisibilidade no que toca aos meus futuros colegas EE. Independentemente do mistério relativo aos meus colegas, esperava contar com o apoio deles para tudo o que fosse necessário, assim como eu me disponibilizaria para o que precisassem, apesar de a PES ser uma grande experiência individual. Também considerava importante o espírito de equipa, para que tudo funcionasse da melhor forma. É sempre bom trocar ideias, pedir opiniões e ter alguém por perto, que passe pelas mesmas “dificuldades” que nós, especialmente nesta época de pandemia que tornou este ano tão atípico. O trabalho em grupo está diretamente relacionado com as adaptações ao mundo moderno frente às novas exigências, tanto nos aspetos organizacionais e estruturais como nos aspetos culturais e comportamentais, o que seria fundamental no desenrolar da PES. Desta forma, esperava que conseguíssemos entreajudar-nos e deixar de forma positiva a nossa marca na escola.

Após o mistério desvendado, constatei que ambos os meus colegas pertenciam à minha turma do ano anterior, o que visto de forma exterior, seria um fator facilitador na PES em encontrar dinâmicas de trabalho. Porém, com o EAD e os grupos de trabalho sempre consistentes, o contacto com o Cláudio e o Pedro tinham sido praticamente nulos. Numa situação ideal nesse ano teríamos nos conhecido e encontrado o equilíbrio e as tão fundamentais

dinâmicas de grupo. Neste contexto da PES, estas teriam de acontecer num curto período de tempo.

Desde que estou inserida no projeto da escola, referido anteriormente, que regularmente o pessoal docente e não docente da ESRP me confunde com uma ex-EE. O que, como era de esperar, também se verificou ao longo de toda a PES. Inevitavelmente sucederam-se diversas comparações, por vezes em tom de brincadeira, com a antiga EE. Esse era também um dos meus receios e inseguranças ao iniciar a PES. Nada me garantia que o fosse acontecer, mas era expetável tendo em conta que a comunidade escolar nos conhece a ambas. Antes de iniciar a PES esperava que estas comparações não existissem, tendo criado pressão desnecessária em mim própria para corresponder a essas mesmas comparações. No primeiro contacto com a escola enquanto EE estava muito nervosa e não sabia como a comunidade escolar reagiria à presença do NPES. Nos primeiros dias o receio de errar era constante e, além da ansiedade inicial que é comum nestas situações, sentia-me também um pouco confusa e perdida. Com o choque com a prática fiquei sem saber bem o que fazer ou como reagir dentro da escola e senti como se todos os atos e reações tivessem de ser pensados e repensados, vezes sem conta, antes de efetivamente se transformarem em ações. Em diálogo com o Pedro e o Cláudio compreendi que era um sentimento geral entre o núcleo e que não estaria sozinha neste processo. Inicialmente, tal como a maioria dos nossos colegas pertencentes a outras escolas, não questionamos ao OC nem ao SV o que deveríamos fazer agindo exclusivamente como ‘sombra’ do OC assistindo apenas aos seus pedidos. Por outro lado, num grupo com os nossos colegas do MEEFEBS, as mensagens sobre ansiedade e o sentimento de que ninguém sabia a direção a seguir eram imensas, o que fez com que entendêssemos que talvez não fôssemos os únicos a partilhar estas sensações. Não demorou muito até o OC compreender que, para nós tudo isto era novo e que não sabíamos como reagir nem os próximos passos a tomar. Deste modo, o OC guiou-nos pelos documentos que deveríamos começar a elaborar e atribuiu-nos liberdade total para os realizarmos, não da forma convencional, mas sim da forma que considerássemos mais pertinente e eficiente. Talvez por esta razão se diga que o papel mais importante na evolução do EE, além dele próprio, é o OC.

3 Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

A PES é a prática educativa, realizada num ambiente de trabalho e tem como principal objetivo complementar a formação académica dos estudantes, preparando o estudante para a vida profissional. A PES proporciona ainda o contacto com a realidade na nossa área de formação de forma gradual e orientada, aliando a teoria à prática sobrepondo pedagógica e didaticamente a sua formação científica. Acrescem outros objetivos mais específicos, nomeadamente, preparar adequadamente os alunos para a vida profissional, promover a interação com profissionais experientes, conduzir ao desenvolvimento de rotinas de trabalho, melhorar a organização e gestão preparando-os para a diversidade de situações da comunidade escolar. A meu ver as vantagens pedagógicas da formação em PES são a aproximação dos EE ao contexto real vivido em comunidade escolar e o desenvolvimento de competências sobretudo a dois níveis: o desenvolvimento de competências técnicas e o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais. Segundo Tardif (2002), o professor compreende os saberes como objeto de trabalho de seres humanos desenvolvido pela família, pela escola que o formou, pela cultura pessoal, da universidade, dos colegas e dos cursos da sua formação contínua. Estes saberes constroem-se durante a vida e no decorrer da sua carreira. Neste caso e de acordo com Neto e Maciel (2016), para que as mutações sentidas na sociedade atual possam ser acompanhadas, é necessário que o docente considere a investigação como uma estratégia de ensino, que fortaleça continuamente a reflexão crítica e que esteja sempre preocupado com a sua formação contínua. Através desta prática dá-se a oportunidade aos alunos de aplicarem as técnicas aprendidas nas UC até então, quer em problemas de cariz geral, como em problemas específicos às áreas funcionais que a constituem.

Segundo Pacheco (1995) e Piéron (1996), a passagem de EE a professor dá-se da instituição de formação para a escola e da teoria para a prática, sendo a PES o momento de convergência, onde o EE passa por situações desconfortáveis, assumindo grande responsabilidade no momento pedagógico, existindo, por vezes, confronto entre a formação teórica e o mundo real do ensino. É o chamado momento de ‘choque com a realidade’ onde, em contexto real, conhecemos o dia a dia da profissão pela qual optamos, o que até ao momento só tinha sido possível através dos relatos dos professores pertencentes ao ISMAI, e vivenciamos simultaneamente dois papéis distintos: o de estudante e o de professor. Deste modo, a PES permite interligar as competências adquiridas até então com o domínio das mesmas, no

complexo processo de ensino e aprendizagem, bem como através das vivências impostas durante a atividade docente. Esta é uma oportunidade de aprendizagem que permite uma formação polivalente e integral dos EE estimulando o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que possibilitam uma maior integração social, o desenvolvimento da sua responsabilidade e iniciativa, organização pessoal, assunção de risco, criatividade, ação em situações de ambiguidade e imprevisibilidade, atitudes proactivas na identificação e resolução de problemas. Esta visa a formação do docente, como instigador de ensino de qualidade. Espera-se um professor que analisa, reflete e justifica o que realiza em analogia com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes das quais se salientam as funções letivas, gestão e cooperação e a organização.

Segundo Albuquerque (2010), o processo de ensino e aprendizagem tem sido historicamente caracterizado de formas diferentes, que vão desde a ênfase no papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais que concebem o processo de ensino e aprendizagem com um todo integrado que destaca o papel do educando. É também, ao longo destas vivências, que são testadas as competências essenciais para um professor, sendo elas: competências didáticas, pedagógicas e científicas.

No decorrer deste processo, contei com o apoio dos meus colegas pertencentes ao NPES da ESRP e a supervisão e orientação por parte de professores experientes e formados na respetiva área disciplinar, o que se torna uma mais-valia imprescindível na formação dos EE e no impacto positivo que a PES tem sobre a mesma. A este ponto, o comprometimento, interesse e os benefícios dependem do empenho e objetivos traçados por cada EE, tornando cada PES independente e distinta. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 22) “a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõe um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente”. A realização da PES possibilita ao EE várias oportunidades de este pôr em prática, experimentar e consolidar uma série de competências trabalhadas (ou não) ao longo do curso e durante esta colmatam novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior desenvolvimento do sentido de responsabilidade sendo estes alguns dos desafios e exigências contidos no processo de se ‘tornar professor’ (Fernandes, 2003). Deste modo, qualquer aprendizagem torna-se mais eficiente através da prática. Assim, a assimilação dos conhecimentos e o entendimento de conceitos ganha, nesta fase da nossa formação, um novo significado. Lima et al. (2014) defendem que a falta de contacto com alunos reais durante a formação inicial (antes da PES) dificulta a realização da PES e avançam ainda que a passagem

direta do papel de estudante para professor como outra das dificuldades sentidas pelos EE. O mesmo estudo entrega ao professor cooperante o papel mais importante para a evolução dos EE que lhe foram atribuídos. A responsabilidade que é atribuída aos EE é talvez uma das partes mais importantes de toda a PES. Esta não marca “só” para sempre a formação de um professor, mas também ao longo dela entendemos a importância e influência que temos nos jovens e crianças com os quais lidamos de forma quase diária, ensinando e transmitindo-lhes conhecimentos e valores que os irão acompanhar no desenvolvimento pessoal destes, que serão o futuro do planeta onde vivemos.

De um ponto de vista mais pessoal, a PES não é a linha da meta na formação de professores, mas sim o processo final na formação dos mesmos. É o culminar de uma etapa muito importante, de grande responsabilidade e continuação da minha formação. Tenho noção de que o caminho não é fácil mas que no final vale a pena todo o esforço, o nervosismo, os sorrisos e até mesmo as noites sem dormir. Sem sombra de dúvida que é uma experiência recompensadora e carregada de aprendizagens a nível profissional e pessoal, que me aproxima da autenticidade do dia a dia da escolha profissional que tomei.

3.2 A PES no ISMAI

A PES, UC inserida no MEEFEBS do ISMAI, e respetivo RPES encontram-se adaptados e regulamentados pelas normas da instituição formadora e pela legislação específica do artigo nº 11 do Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio, que determina as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. À exceção da docência em jardins infantis ou do 1º ciclo de escolaridade, todas as áreas da docência do ensino não superior, obrigam o grau de mestre, mormente pela conclusão de um curso especializado de 2º ciclo e 120 unidades de crédito do sistema europeu.

O 1º ciclo de estudos, Licenciatura em Educação Física e Desporto, contém um vasto leque em diversas áreas específicas que têm como principal objetivo contribuir para a formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho, capazes de desenvolverem a sua atividade profissional em diferentes contextos nas áreas distintas do desporto e da EF. Esta é subdividida em UC teóricas e práticas onde, além de desenvolver conhecimentos multidisciplinares, se aprende a dominar conhecimentos específicos de cada modalidade desportiva inserida na planificação do respetivo curso de estudos. Ainda na licenciatura contamos com UCs como por exemplo Atividades Supervisionadas em Ensino da Educação

Física e Pedagogia da Atividade Física e do Desporto, as quais tornaram-se fundamentais na minha formação, com a assistência de várias aulas em diferentes contextos, o que por sua vez se tornou no primeiro contacto real com o meio escolar.

O MEEFEBS, 2º ciclo de estudos, onde se insere a PES, pretende aprofundar e aprimorar os conhecimentos adquiridos até então sob uma orientação maioritariamente teórica, integrando-os nos diferentes domínios da EF. O EE, em contexto simulado, é a peça central na condução do processo de ensino e aprendizagem e aprende a lidar com as questões relativas à comunidade e sua gestão escolar, adaptando-se e criando estratégias adequadas às diversas necessidades e constantes mudanças que este acarreta. Este ciclo de estudos divide-se em diferentes áreas formativas que traçam o perfil do professor de EF formado no ISMAI: a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, o Planeamento, a Intervenção na comunidade, Lecionação e posterior Reflexão sobre a mesma.

No primeiro ano deste ciclo de estudos, nas diferentes UCs, o EE aprende a aplicar a sua formação científica em contexto pedagógico e esta é considerada uma das etapas mais importantes na formação do futuro EE. Estas contam como uma ponte de ligação para a prática profissional, com experiências pedagógicas num ambiente controlado e dentro da própria turma, envolvendo a planificação, gestão, controlo e lecionação, priorizando a partilha de conhecimento, o trabalho em grupo e a superação coletiva e individual. A UC Didática dos Desportos seria o contacto mais aproximado ao contexto real de trabalho que, devido à Síndrome Respiratória Aguda Grave - Sars-CoV-2 (COVID-19) não foi possível de realizar. Com esta UC esperava contar que, com os alunos do grupo-equipa do DE de natação pertencentes à Escola do Cerco, nos permitiria planear e lecionar num percurso de progressiva autonomia, transpondo alguma imprevisibilidade da prática real. Complementarmente e no seguimento destas, no segundo ano existe a UC denominada por PES.

A PES, parte integrante do segundo ano, é uma UC composta pela prática supervisionada em contexto real, com no mínimo 14 horas de presença semanal, ao longo de um ano letivo numa escola previamente definida, assim como também pelo RPES e a sua respetiva defesa perante um júri. A PES passa por uma relação constituída obrigatoriamente por três partes: o EE, a instituição de ensino – ISMAI – e a instituição de acolhimento – Escola cooperante. A PES constitui vários elementos como a prática do ensino e o dossier da mesma, a realização de um seminário e de um evento anual. Após a aquisição das condições definidas pela lei em vigor e pelo regulamento específico do curso, os EE são seriados para as escolas cooperantes.

A integração dos EE na comunidade escolar começa com o apoio do ISMAI no contacto com a rede de escolas cooperantes presentes no protocolo institucionalizado entre estes e passa, numa segunda fase, pelo acompanhamento do EE na supervisão da PES e RPES pelo respetivo OC e SV. Cada instituição de acolhimento possui um OC – professor de EF experiente - pré-definido entre as instituições, que irá acompanhar e orientar dois ou três EE, designados de Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES), ao longo de todo o processo. As turmas atribuídas ao OC no referente ano letivo são distribuídas pelos EE do NPES, assumindo um papel fulcral no processo. Para além do OC, cada núcleo conta com a orientação de um docente do ISMAI, designado de SV, que coordena com o OC a monitorização da PES e orienta a elaboração dos RPES dos EE atribuídos, servindo de ponte entre o ISMAI e a escola cooperante.

Para nós, futuros professores, antecipadamente à realização da PES, foi necessário um trabalho específico que nos preparasse para os requisitos do contexto desta, sendo importante, ao longo de todo o percurso académico, que as diversas UCs fornecessem os alicerces necessários para as exigências existentes ao longo da PES. Todo o processo levou a um afinamento no que se refere ao ensino, desde a compreensão do processo ensino e aprendizagem e a intervenção no mesmo em Prática Pedagógica, ao início da definição da minha identidade profissional na UC de Profissionalidade Docente e visão do que considero um bom ou mau professor e no que me quero tornar, passando pelo entendimento das diferentes formas de abordar cada conteúdo ajustado às necessidades e objetivos específicos de cada situação como pudemos experienciar na UC de didática dos desportos.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

“No entanto, importa considerar que enquanto as estruturas sociais podem influenciar o comportamento dos estudantes, estes também são capazes de mudar as estruturas sociais em que habitam.”

(Giddens, 1984).

A PES teve a sua realização na ESRP. No final do primeiro ano do MEEFEBS, os futuros EE listam, por ordem de preferência, todas as escolas que possuem protocolo com o ISMAI, estando estas preparadas para receber dois ou três EE por ano letivo, passando a ser a escola cooperante da realização da PES destes EE. Não hesitando e segura de que com a média obtida nesse ano conseguiria realizar a PES, independentemente de para qual escola recaísse a

minha escolha, optei a 100% pela ESRP, situada no distrito do Porto, mais concretamente na cidade da Póvoa de Varzim. A proximidade entre a ESRP e o meu local de residência foi um dos fatores de peso na minha decisão, mas, indubitavelmente, que ter frequentado o ensino secundário nesta escola e estar inserida há nove anos num projeto pertencente à mesma, foram as condicionantes decisivas nesta escolha.

A ESRP surgiu em 1892 e tem como padroeiro António Augusto da Rocha Peixoto, tendo este sido professor, etnólogo, antropólogo, escritor e jornalista agindo de acordo com os princípios éticos e morais aceites na sociedade intelectual, sendo considerado um exemplo de trabalho e dedicação refletindo-se, até hoje, nos valores, missão e visão da escola. Santos e Cosme (2017) referem a necessidade de a escola cumprir a sua missão de motivar os alunos, aprofundando as vivências de cada aluno para criar aprendizagens significativas, fazendo dos professores melhores profissionais, mais sensíveis e capazes de entender cada aluno individualmente.

A “Rocha”, como é comumente apelidada, conta com mais de um século de existência permanecendo sempre no mesmo local, porém, ao longo dos anos passou por diferentes instalações e designações tal como ‘Escola Industrial e Comercial de Rocha Peixoto’, ‘Escola Comercial e Industrial da Póvoa do Varzim’, entre outros, até em 1979 ser o que é hoje - a Escola Secundária de Rocha Peixoto. Após o término do ano letivo 2007/2008 iniciou-se a atualização das instalações proveniente do ‘Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário’, bem como a implementação de novas exigências decorrentes do projeto educativo da escola, dos modelos de ensino e aprendizagem contemporâneos e dos atuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética, tendo sido inaugurada a janeiro de 2010, permitindo um aumento da capacidade de ocupação da escola.

Segundo os dados recolhidos do perfil da escola, a equipa docente conta atualmente com 182 professores, sendo a maioria pertence ao quadro da escola. Relativamente ao pessoal não docente há 55 operacionais em diversas vertentes, incluindo também um psicólogo. No que diz respeito à população escolar, esta é composta por 1656 alunos divididos pelos diferentes ciclos e áreas de ensino, incluindo 409 alunos do 3º ciclo, 848 alunos do secundário distribuídos pelos quatro cursos científico-humanísticos existentes na escola em modo diurno, noturno, incluindo ainda de educação e formação de adultos. Ademais, e porque a escola nunca quis deixar cair uma tradição que tinha de formar bons profissionais tanto nas áreas dos serviços como da indústria, tudo foi feito para pôr a funcionar cursos de formação profissional que conta com a

frequência de 399 alunos neste ano letivo, repartidos pelos sete cursos disponibilizados na ESRP.

No que diz respeito às instalações da escola, esta é constituída por um grande edifício principal que inclui áreas distintas interligadas entre si, com zonas exteriores onde os alunos podem continuar a usufruir de momentos recreativos fora das aulas. Devido às remodelações feitas pela intervenção supramencionada, a escola apresenta novos espaços e instalações como: um anfiteatro/sala de dança, o norte verde onde se encontram dois campos de basquetebol, um campo de futebol de relva sintética, um pavilhão polidesportivo, um pátio exterior com dimensões convencionais de um campo de andebol, uma piscina com cinco pistas de 20m de comprimento, oito balneários, um centro de formação desportiva, diversos laboratórios e oficinas e ainda uma parede de escalada. Estes espaços foram essenciais face à situação pandémica atual e, para além de apoiarem maioritariamente as aulas de EF, também servem para a prática do DE, bem como para atividades extracurriculares como hidroginástica, aulas de dança e ainda o aluguer do campo sintético como meio de rentabilizar o investimento.

Como referido a ESRP é uma escola grande e que nos oferece boas condições para desenvolvermos o nosso trabalho seja em recursos espaciais, materiais e humanos conjugando com a importância que a esta demonstra perante a AF, sendo uma mais-valia para os EE. Estas condições permitir-nos-iam planear diferentes atividades onde seria possível incluir todos os envolventes da comunidade escolar incluindo alunos, docentes e pessoal não docente da escola. O objetivo predominante da escola cooperante é proporcionar aos seus alunos as melhores circunstâncias e condições de aprendizagem sendo que, para isso, conta ainda com diversas atividades e projetos. Estas passam por programas europeus que promovem o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais, um grupo coral destinado a alunos, professores e funcionários, um grupo de teatro escolar, uma revista da escola e a ‘RP RÁDIO’ que são da responsabilidade dos alunos, a RP ACADEMY e a escola de natação AQUÁRIO em formato extracurricular. Estas são percebidas como mais uma componente na formação dos alunos, reforçando a qualidade e variedade da sua proposta pedagógica e educativa, cooperando de forma diferenciada para o desenvolvimento de conhecimentos sociais, físicos, culturais, comportamentais e cognitivos permitindo desenvolver um leque de experiências diversificadas. Todos estes aspetos defendem algo que sempre admirei na ESRP, e que é considerado uma das ‘imagens de marca’ da escola: O facto de esta apoiar bastante a prática desportiva e defender que, além de importante, a AF deve estar ao acesso de todos sendo “Uma escola de todos para todos” o lema do projeto educativo da mesma. Esta é uma escola que valoriza a identidade

pessoal do aluno, pois defende a premissa que todo o currículo escolar tem influência na formação da identidade dos alunos (Dantas et al., 2017).

A ESRP tem ainda o selo de escola saudável e ao longo do ano promove, em diversas atividades e eventos, estilos de vida ativos e saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos, fomentando também o desenvolvimento da prática desportiva inter e extracurricular. A disciplina de EF é parte integrante e obrigatória do currículo escolar e uma das suas principais finalidades é a promoção de estilos de vida ativos e saudáveis (Tappe & Burgeson, 2004). Segundo WHO (2010), a escola é a principal instituição onde é possível influenciar as pessoas a adotarem um estilo de vida ativo, através de programas de EF inclusivos e de qualidade que promovam o desenvolvimento da motivação, do prazer e das competências motoras necessárias para uma participação entusiasta e gratificante nas atividades físicas e desportivas ao longo da vida.

Com o Sars-Cov-2 os contactos diminuíram e consequentemente a interação entre os diferentes indivíduos da escola sofreram alterações. No primeiro contacto com a escola enquanto EE, não sabia o que esperar. Embora já conhecesse grande parte da comunidade escolar incluindo, alunos, professores, direção e a maioria dos funcionários, visto já ter sido aluna e estar incluída num projeto da mesma, receava a existência de um possível conflito de interesses o que, felizmente não ocorreu.

A ESRP promove, na generalidade, um clima positivo dentro da comunidade, sendo este palpável na observação da relação dos alunos com o profissional docente e não docente e entre os alunos dos diferentes ciclos. Compreender as dimensões espaciais, temporais, pessoais e cognitivas e o respetivo campo de atuação, sem dúvida que alargaram as minhas competências como EE. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (Nóvoa, 2009). O contacto dos EE com a direção escolar, os alunos, o conselho pedagógico e a restante comunidade educativa, constitui um contexto que oferece elementos fundamentais para que o EE possa refletir sobre a estrutura e organização da Escola e sobre o papel do professor nessa organização (Vedovatto & Ribeiro, 2020). A nossa participação na escola baseou-se na planificação, lecionação e coadjuvâncias de aulas em turmas dos diferentes ciclos e cursos integrantes na ESRP, passando pela participação e apoio em modalidades no DE, e ainda o planeamento e implementação de diferentes atividades ao longo do ano para toda a comunidade escolar.

Como referido nos pontos anteriores deste RPES, a ESRP era-me familiar visto ter sido o local onde frequentei o ensino secundário e estive integrada durante vários anos como atleta e professora num projeto que nasceu do DE na mesma. No meio de tanta inquietação, estar num sítio onde me sinto segura era o fator que acalmava o meu subconsciente.

3.3.1 As nossas turmas e alunos

Em conjunto com o nosso OC, professor Pedro Gregório, numa primeira reunião decidimos repartir as turmas pelo núcleo, equilibrando o número de horas atribuídas a cada EE. Iriamos trabalhar em conjunto, mas a função que cada EE desempenharia nas diferentes turmas ia variando, consoante o que estava previamente definido. A cada período alternávamos de turma, de forma que cada um de nós tivesse a experiência de lecionar diferentes turmas e diferentes modalidades, passando pelos vários ciclos de ensino pertencentes à ESRP, tirando o máximo proveito da experiência que seria a PES.

Ao longo de toda a PES estivemos regularmente em contacto com quatro turmas. Em três dessas (8ºA, 8ºB e 11ºD) foi-nos dada total autonomia na leção das aulas de EF. No 11ºP (curso profissional de gestão desportiva) a participação do NPES consistiu na observação constante das aulas e leção esporádica em componentes teóricas da disciplina “Estudo do Movimento,”. No terceiro período, ainda nesta mesma turma, foi-nos dada a possibilidade, de lecionar a modalidade de surf e bodyboard de forma regular. Cada EE congregava ainda em todo o ano letivo o apoio a um ou mais grupos-equipa do DE e na reta final de forma conjunta, lecionamos três turmas do 5º ano.

Numa fase inicial, as modalidades a serem ensinadas seriam dança no 11ºD e badminton nos oitavos anos. De forma que os meus colegas de PES passassem pela experiência de lecionar a modalidade de dança e, visto essa ser a minha modalidade de eleição, iniciei a aventura da PES no 8ºB com a modalidade de badminton que, durante todo o período foi a turma a que lecionei. No início do ano letivo, em conversa com os meus colegas EE, pedimos aos alunos que realizassem um questionário e tais ilações permitiram-me conhecer melhor os meus alunos e realizar a gestão do processo de ensino e aprendizagem. Nestes, recolhemos dados relativos a: 1) idade; 2) modalidade(s) preferida(s) e as que consideram ter mais dificuldades; 3) prática desportiva extracurricular; 4) hábitos de alimentação; 5) visão e expectativas para a disciplina; 6) principais interesses e gostos; entre outros. Estes dados permitiram-nos, além de uma adaptação no processo de ensino aprendizagem, uma maior compreensão e entendimento nas

reações e atitudes dos alunos, levando-nos, com o tempo, a uma maior proximidade e proporcionando um clima positivo com os mesmos.

O 8ºB era constituído por 28 alunos, sendo 10 do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Ao nível de literacia motora, a turma apresentava homogeneidade com apenas um ou dois *outliers*, dependendo da modalidade, tendo numa etapa final atingindo os diferentes objetivos definidos para a turma. O comportamento da turma era positivo e controlado, contendo apenas dois alunos que, embora de forma respeitosa e sem nunca ultrapassar nenhum limite, criavam alguma perturbação com as suas brincadeiras. A grande parte da turma conseguia colocar em prática as informações que lhes eram transmitidas, compreendendo e conseguindo analisar a sua prática. No geral, eram uma turma muito simpática e divertida que entende que existem momentos de trabalho e momentos em que é possível relaxar.

No segundo período, após a rotação das turmas entre o NPES, foi-me atribuído o 11ºD tendo este passado pelo ensino presencial (EP) e pelo EAD. A turma era formada por 24 elementos do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, contendo 16 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Todos os alunos, sem exceção, apresentavam uma aptidão para a AF na sua generalidade, traduzindo-se num alto nível de empenho, motivação e também rendimento desportivo e escolar. Escusado será dizer que lecionar esta turma foi um completo prazer e, embora o facto de os alunos terem uma idade aproximada da nossa me fizesse sentir mais insegura, o mesmo não se tornou num fator condicionante, mas sim numa mais-valia. O clima entre a turma era muito positivo, com grande sentimento de partilha e entreajuda o que se refletiu na forma como os alunos lidavam connosco. Estes transmitiam confiança no trabalho que estávamos a desenvolver, e revelavam entusiasmo em aprender connosco e ainda um sentimento de solidariedade para com todos os EE. Como esperado, em registo EAD, mantiveram essa mesma postura de confiança para connosco, mostrando-se ainda mais empenhados e interessados. Era notório que nestas aulas se sentiam à vontade e que tinham espaço para expor livremente as suas opiniões sobre os temas abordados, livres de qualquer tipo de julgamento, levando a debates, *brainstormings* constantes, levando a uma maior afinidade com estes alunos.

Já numa reta final, restava-me apenas lecionar o 8ºA que, embora seja do mesmo ano da turma ao meu encargo no 1º período, em nada tem que ver. A turma era composta por 28 alunos, sendo a grande maioria do sexo feminino (21) restando poucos elementos do sexo masculino (7). Estes apresentam pouca maturidade e baixos níveis de empenho que, numa fase

inicial, gerou ligeiros problemas no controlo de turma por parte de todos os EE, tendo estes sido solucionados com o passar das aulas. No que diz respeito às competências motoras, estes apresentam algumas dificuldades nas habilidades coordenativas e, na modalidade de natação que, com algum trabalho e persistência de ambas as partes, deram-se melhorias evidentes.

Por último, e de forma breve, o NPES lecionou em conjunto aulas a três turmas do 5º ano e, embora o tempo tenha sido insuficiente para criar uma conexão com os alunos, foi uma experiência gratificante na qual fomos muito bem recebidos pelos alunos. O contexto era distinto das demais aulas lecionadas até então, mas, tanto eu como o Cláudio, tínhamos alguma experiência a lecionar Atividades de enriquecimento curricular (AECs) e, como as idades e experiências na AF destes alunos eram semelhantes aos alunos das AECs, não senti que tenha sido uma tarefa difícil, apenas trabalhosa, para lhes proporcionar atividades inovadoras e dinâmicas diferentes das que estão habituados.

Paralelamente a estas turmas, e ao longo de todo o ano letivo, estivemos em contacto com o 11ºP do curso profissional de gestão desportiva. Todavia, como as aulas eram teóricas e na grande maioria éramos meros espetadores, não criei qualquer tipo relação com os alunos passando apenas por breves interações com alguns alunos. Tudo mudou quando o Professor João Paulo me pediu ajuda pois tinha de lecionar um módulo de valsa à qual se referiu como ‘não é a minha praia’. A partir dessas aulas, os alunos começaram a interagir mais comigo e a ver-me com ‘outros olhos’. No terceiro período o nosso núcleo ficou responsável pelo módulo de Surf e Bodyboard constituído por 25 horas, na qual nenhum dos três possuía qualquer tipo de experiência, mas que, após muito estudo e algumas noites stressantes, fez toda a diferença na relação e interação com esta turma, mas que acima de tudo nos fez crescer como EE e futuros profissionais da área.

Ao longo de toda a PES, senti alterações na minha postura e forma de reagir, variando de turma para turma e na modalidade que estava a abordar, adaptando-me ao contexto em que estava inserida, sentindo uma progressão de aula para aula o que me deixava ainda mais motivada para a aula seguinte. Estava receosa de como seria lidar com as diferentes turmas e de como estas se iriam adaptar visto o Pedro, o Cláudio e eu sermos muito diferentes, tanto a nível pessoal como profissional. Enquanto não era a nossa turma de regência, observávamos as aulas ‘de perto’ e lidávamos com os alunos, no entanto estes não nos viam como ‘O professor’, mas sim como uma figura mais velha que os poderiam auxiliar, a quem poderiam colocar questões sem sentirem tanta pressão e até mesmo conversar de uma forma mais casual. Não estava a contar que os alunos aceitassem tão bem a nossa presença nas aulas, tanto como

professores ou meramente como observadores na aula. . A relação pedagógica, criada na PES com todos os alunos das turmas, engloba um conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento (Cordeiro, 2011). Com todas estas turmas foi criado um clima positivo visível mesmo nos momentos extra-aula, seja quando passavam por nós no corredor, quando estávamos sentados na sala de convívio da escola ou mesmo quando se cruzavam connosco fora do contexto escolar.

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

O NPES é composto por três EE, um SV referente ao ISMAI e ainda um OC pertencente à instituição de acolhimento. O seu funcionamento e dinâmica foi construído e moldado ao longo de toda a PES, tendo por base a oportunidade e pertinência na intervenção de todos os elementos, na qual se refletia criticamente, de forma conjunta e individual, sobre as aulas lecionadas, na tentativa de fomentar a partilha de conhecimentos e competências para que a nossa atuação contribuísse para um crescimento individual e coletivo, proporcionando um exponencial máximo em prol da comunidade escolar.

3.4.1 Colegas estudantes estagiários - NPES

De uma etapa precoce, o ISMAI procura saber a preferência de escola dos seus estudantes, de modo a perspetivar os possíveis grupos e quais as escolas com maior procura. Dito isto, e até pouco tempo antes de iniciar a PES, não sabia quem se iria juntar a mim nesta aventura ou até se não seria apenas eu. Nestas tentativas de ‘apalpar o terreno’ por parte do ISMAI, nenhum aluno mostrou interesse, nas cinco primeiras opções, em realizar a sua PES na ESRP. Qual não foi a minha surpresa quando, ao sair a colocação, reparo que fiquei com o Pedro Lima e o Cláudio Miranda.

Ambos pertenciam à minha turma no 1º ano do mestrado, porém tendo as aulas sido em grande parte do ano letivo em formato de EAD, não se proporcionaram muitas oportunidades para conhecer e conviver com toda a turma, cingindo-se os nossos contactos apenas a quem já conhecíamos da licenciatura ou com quem tínhamos criado ligação nas poucas aulas e trabalhos de grupo existentes em formato presencial.

Posto isto, o meu contacto com o Cláudio até ao momento tinha sido praticamente nulo e, se por um lado tive oportunidade de conviver em várias ocasiões com o Pedro, estas não

ocorreram da melhor forma o que, à primeira vista me fez duvidar como seria a nossa dinâmica e questionar se esta seria a forma como queria realizar a minha PES tendo até colocado em questão a pior das hipóteses – realizar a PES no ano seguinte. Numa fase inicial, partilhamos, entre os três, as nossas expectativas, qual seriam alguns dos nossos objetivos para este ano letivo, o nível que pretendíamos alcançar e ainda o impacto que gostaríamos de ter na comunidade escolar, o que acalmou as minhas inseguranças em relação a como funcionaríamos enquanto grupo.

O Cláudio mostrou-se um rapaz tímido, calmo e pouco comunicativo, notando-se grande insegurança numa fase inicial, que desvaneceram com o tempo conforme nos íamos conhecendo. Apesar de sermos tão diferentes, utilizamos essas diferenças a nosso favor colocando sempre ‘na mesa’ as nossas ideias sabendo que, individualmente, a visão perante cada situação teria perspectivas distintas e levando a uma ou mais soluções, sendo estas também mais abrangentes e diversas. Outra das características positivas é que ambos conseguíamos distinguir que há momentos de trabalho e momentos de lazer e, com o passar do tempo, o Cláudio revelou ser muito divertido, responsável, empenhado e sempre pronto a ajudar, tornando-se num verdadeiro colega e amigo criando uma relação de confiança e respeito mútuo.

Dentro do NPES, o Pedro era o mais distante, pois tinha outros focos além da PES, que lhe ocupavam algum tempo, mas fez questão de tentar estar presente na grande maioria dos momentos importantes. Dos três era o mais descontraído, mas seguro de si mesmo, o que, em algumas situações lhe dava vantagem incluindo a segurança que transmitia na lecionação das aulas. A sua autoestima elevada e a sua facilidade em comunicar permitia-lhe, sem qualquer hesitação, assumir nos momentos em que era necessário alguém se disponibilizar para assumir as palavras pelo núcleo como ocorreu no dia conta a HIV.

Eramos os três tão diferentes e, durante toda a PES, enquanto grupo, esse foi o maior problema e simultaneamente a melhor característica. Inicialmente não eramos um grupo coeso, é verdade, e ao longo da ‘viagem’ sofremos várias oscilações na dinâmica do grupo com algumas desavenças, mas após algum tempo e em conjunto, encontramos o nosso ritmo e dinâmica de trabalho e creio que, de forma geral, correu tudo pelo melhor. A possibilidade poder partilhar todo este percurso com dois colegas que se encontram na mesma situação de aprendizagem que eu, foi fundamental na partilha de novas ideias, dúvidas e até mesmo as nossas inseguranças. No início duvidei, mas agora posso afirmar que considero os colegas de núcleo essenciais à melhoria da minha atuação nas aulas (Amaral-Cunha et al., 2014).

3.4.2 Orientador Cooperante e supervisor

Para a realização da PES é carecida a atribuição e participação de um OC na escola de acolhimento e um SV pertencente ao ISMAI, com formação e experiência adequadas às funções que irá desempenhar. Esta escolha fica ao encargo do ISMAI em concordância com a direção da instituição em caso e de um consentimento de ambos, segundo o artigo 23.º do Decreto-lei n.º 79/2014.

Há quem chame de sorte ou destino, mas a verdade é que, mesmo sem que tenhamos qualquer influência na escolha, o OC e SV atribuídos à ESRP, foram exatamente as duas pessoas que, ao longo do meu percurso, mais me inspiraram e fizeram apaixonar pela pedagogia e EF de uma forma geral. São sem dúvida o OC e SV que escolheria caso a decisão fosse minha. Como referido anteriormente, o Professor Pedro Gregório – OC – foi uma das figuras que mais me marcou no meu percurso escolar e me incentivou a licenciar-me em EF e desporto, tendo sido um ponto de referência ao longo do meu desenvolvimento académico e profissional. E, durante a essa mesma licenciatura, sempre admirei as aulas do Professor Rui Araújo, como este abordava os temas e a forma como captava e envolvia os alunos na tarefa.

De acordo com os autores Resende et al., (2013) os OC são interpretados como referência para os EE, sendo estes indispensáveis no processo de desenvolvimento dos mesmos, pois conhecem a realidade da escola e tornam mais fácil a adaptação à atividade de ensino, procurando garantir a nossa integração e facilitar a vivência da cultura profissional escolar. O OC, desde o primeiro contacto, que se mostrou disponível para nos auxiliar e guiar pela PES, preservando essa postura ao longo da mesma, mostrando uma relação de proximidade com todos os EE. É relevante e essencial referir a presença diária do professor Pedro Gregório, que sempre foi o nosso ponto de apoio e referência. Sem nunca tentar impor o seu próprio estilo de ensino, deixou claro que teríamos liberdade para expor e experimentar as ideias que nos iam surgindo, desde que fundamentadas cientificamente e argumentadas de forma coerente. Numa tentativa de acalmar os meus receios em alturas de insegurança, ao longo da PES, o OC revelou grande confiança no meu trabalho. Não foi difícil de compreender, através da sua postura calma, mas com presença, que a PES sobre a sua alçada seria um lugar seguro para novas experiências, ideias, dinâmicas, até mesmo quando estas não ocorriam como planeado, quer seja em EP ou EAD, onde mostrou plena confiança no trabalho que desenvolvíamos.

O professor Pedro Gregório sempre nos encorajou à superação enquanto professores de EF, algo que a literatura apoia e evidencia como uma relevante componente na formação da identidade profissional do EE (Cunha et al., 2018). Já nos momentos irregulares ou de crise,

como situações de isolamento, confinamento nacional ou alterações consequência da COVID-19, a figura do OC tornou-se fundamental, através do seu apoio imediato e constante, possibilitando a construção de uma base sólida de aprendizagem (Gomes et al., 2019). Este teve ainda como função ajudar os EE na reflexão de experiências anteriores e na projeção de uma nova forma de conhecimento que tenha em consideração as condições, história e relações de trabalho passadas (Lopes, 2019). Estes momentos reflexivos, quer individuais quer em conjunto, que se realizavam após todas as aulas, sem exceção, foram sem dúvida alguma um dos momentos mais marcantes e essenciais da PES, que fomentaram uma análise sistemática da prática. Questionava-nos, incentivava e, por vezes, ‘dava na cabeça’, fazendo-nos querer evoluir de aula para aula, estimulando em nós um constante processo de investigação-ação (Seabra et al., 2016)

Relativamente ao SV atribuído ao nosso núcleo – professor Rui Araújo - mostrou-se também muito disponível para nos auxiliar ao longo de todo o processo, porém, comparativamente aos anos anteriores e, devido à situação pandémica em que nos encontramos, a sua presença sofreu ligeiras alterações. O método de contacto foi diversificado sofrendo alterações adaptadas às necessidades e ao contexto envolvente ao longo do ano letivo. Numa primeira fase, a observação de aulas pelo SV realizou-se através da gravação de uma aula de cada EE, em formato vídeo e subsequente reunião via Teams com o NPES. Posteriormente, com aulas em formato EAD, o SV assistiu em direto ao momento de lecionação das mesmas e, por último, realizou-se a observação presencial de uma aula da modalidade de natação e consequente reflexão conjunta. À semelhança do acontecido com o OC, senti que estas reflexões foram tiveram um papel fundamental na minha prestação enquanto EE, sentindo que ambos foram bastante sinceros comigo, apostando os aspetos positivos e também os negativos, dando conselhos dos objetivos a traçar e o caminho a seguir, sem nunca tentar cingir ou ‘estretar’ a minha visão para ir ao encontro à deles deixando-me formar os meus próprios ideais e metas.

O Professor Pedro Gregório, juntamente com o Professor Rui Araújo, teve um papel fundamental na correção dos erros que íamos cometendo ao longo da PES sendo uma mais-valia na minha formação e orientando-me do melhor caminho a percorrer para me tornar uma melhor profissional. Com o passar do tempo, à medida que a experiência aumentava e a insegurança diminuía procurei ser mais autónoma e proativa.

De notar, em modo de observação, que através da UC Projetos de intervenção mantivemos contacto de forma frequente com a Professora Maria João Lagoa, que também

desempenhou uma elevada importância ao longo de toda a prática supervisionada, não só apoiando no desenvolvimento do próprio projeto, mas também mostrando-se sempre disponível para nos auxiliar em tudo que precisássemos. Mostrou ser uma profissional muito amável e apaixonada pelas funções que exerce, encorajando-nos sempre a ir mais longe e aproveitar ao máximo as nossas capacidades, mesmo quando duvidávamos destes.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

“O ensino é criado duas vezes: primeiro na conceção e depois na realidade”

(Bento 2003, p. 16)

São várias as tarefas a efetuar durante a PES, e na sua concretização devemos partir de metodologias indispensáveis à prática docente, de modo a edificar a sua profissão. Assim este capítulo engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino, para que o EE desenvolva as competências profissionais necessárias à sua prática. É importante, do ponto de vista do ensino, deixar claro que o professor precisa planear, refletir sobre a sua ação, pensar sobre o que faz antes, durante e após a aula. Esta experiência foi vivenciada num contexto real, mas mais seguro, pois o EE encontra-se em constante supervisão e acompanhamento, por parte do OC e SV.

4.1.1 Conceção de ensino

Na minha visão, a EF permite aos alunos desenvolverem capacidades motoras e sociais que serão úteis para o seu futuro. Esta não deveria ser considerada como uma disciplina de “menor importância” no processo curricular, mas sim como uma oportunidade de desenvolver ferramentas fundamentais para o futuro do aluno, em diversas áreas. A EF abarca nos seus objetivos todas estas necessidades de desenvolvimento dos alunos, que através do desporto e do incentivo à prática regular de AF e desportiva, potencia a formação de normas e valores sociais e morais. Com a EF é possível ensinar esses mesmos valores como a importância do trabalho em grupo a tomada de decisões no momento correto, a importância de uma boa comunicação e ainda o valor da vitória e da derrota. Ao longo das aulas abordei diversos temas que considero pertinentes e que os alunos foram demonstrando como por exemplo os estilos de vida ativos e saudáveis, a importância de uma boa alimentação e de um tipo de treino adequado.

Ao longo da PES procurei utilizar estratégias que considere pertinentes para trabalhar simultaneamente o desenvolvimento motor e promover o desenvolvimento psicossocial dos alunos onde, através dos modelos de instrução, privilegiei a responsabilidade, cooperação mútua, a criatividade e a autonomia.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

De modo a atingir os objetivos referidos acima, foi importante recorrer aos modelos de ensino que me foram apresentados na formação inicial – licenciatura e mestrado. De acordo com Metzler (2011) estes são baseados no alinhamento da aprendizagem, nos objetivos a longo prazo, contexto, conteúdo, gestão da aula, estratégias de ensino relacionadas e verificação do processo de avaliação da aprendizagem do aluno. Em particular, reportam-se à estruturação e realização das unidades de ensino e a uma forma de abordagem das modalidades desportivas no seu conjunto. Deste modo, selecionei os que melhor refletissem a conceção de ensino que defendo para as diferentes modalidades que lecionei na PES, a fim de obter uma vasta estrutura para o ensino. Neste âmbito, creio ter encontrado um equilíbrio entre os modelos que colocam o professor na figura central e os modelos que concedem mais abertura aos alunos (Rosado & Mesquita, 2011). Disto isto, ao longo da PES, utilizei maioritariamente o Modelo de Instrução Direta (MID), Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC) (Slavin, 1995) e o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) (Bunker & Thorpe, 1982). Ainda que não tenha sido aplicado o Sistema Personalizado de Instrução (SPI) (Keller, 1974), foram utilizadas estratégias baseadas neste modelo.

Embora tenha presente na minha mente diversos modelos de instrução, numa etapa inicial utilizei o MID que é considerado, atualmente, o modelo dominante na área da EF (e nas restantes áreas de ensino), mantendo uma abordagem bastante formalizada, explícita e formal. Este modelo é centrado no professor, cujo papel se baseia na monitorização e controlo constantes das tarefas, não promovendo o desenvolvimento autónomo dos alunos, razão pela qual têm um papel passivo neste modelo (Rosado & Mesquita, 2011a). Ao longo da PES, utilizei este modelo na modalidade de badminton, maioritariamente devido ao receio e insegurança que senti na fase inicial do ano letivo, tendo sido esta a primeira modalidade ensinada. De facto, por não conhecer os alunos e ser tudo uma ‘novidade’ fez com que sentisse a necessidade de ter controlo sob todos os aspetos relativos à aula. Deste modo, considere que

teria um maior domínio da aula e do que cada aluno estaria a fazer. Com o passar do tempo, compreendi que utilizar diferentes estratégias não me tiraria o controlo da aula, apenas alteraria a função que desempenho na mesma. No decorrer dos anos, indo ao encontro às modificações da minha forma de pensar, tem vindo a ser notada globalmente a necessidade de desenvolver nos alunos capacidades como a autonomia, o sentido de responsabilidade e a capacidade de encarar os desafios, tornando o aluno na peça central. Como tal, começou-se a procurar o equilíbrio entre as necessidades de orientação e apoio e as necessidades de exercitar a autonomia encontrando uma harmonia entre a atenção centrada no professor e no aluno (Silva et al., 2017).

Após esta reflexão, e de forma a estimular a autonomia dos alunos, optei posteriormente pela utilização do MED, não recorrendo a todos os pressupostos do modelo. Encontrava-me bastante ansiosa quanto à utilização deste, pois desde o início da minha formação fui inundada com experiências que recorreram ao mesmo. O MED foi proposto por Siedentop (1987) e o controlo do processo de ensino e aprendizagem transfere-se para os alunos, aos quais é atribuída uma maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Araújo, 2017). Assim, como resposta à necessidade de contextualizar a EF ao Desporto fora da escola de forma a promover o entusiasmo, literacia e competência dos alunos e, conseqüentemente, a sua ligação à prática desportiva fora da escola, Siedentop (1994) integrou seis características do desporto institucionalizando no MED. Estas são a época desportiva, afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e o evento culminante. Esta abordagem permite aos alunos o desempenho de papéis diferenciados como capitães de equipa, árbitros e treinadores, proporcionando um maior desenvolvimento a nível motor e das competências básicas concebendo ao aluno individualmente a oportunidade de aprender e compreender o exercício.

De forma a garantir estes estímulos, optei por aplicar o modelo na modalidade de voleibol em que o apelo à inclusão, ao desenvolvimento do sentimento de pertença e a competitividade numa perspetiva educativa foram fatores determinantes para a participação entusiástica dos alunos. Por motivos de isolamento profilático por parte do OC, não foi possível seguir todas as características do MED, nem captar na totalidade a sua essência, mas nas aulas realizadas foi visível o entusiasmo dos alunos, o trabalho de grupo e a cooperação até mesmo dos alunos menos participativos. Este modelo transmitiu aos alunos um sentimento de importância na participação da aula, sendo visível o orgulho e empenho no papel que desempenhavam em cada aula. Numa etapa inicial, foi difícil gerir a minha participação na aula e o papel que deveria desempenhar, mas, com a ajuda do Pedro e do Cláudio, estas dúvidas

foram-se dissipando tornando-se numa atuação fluida ao longo do processo. Rosado e Mesquita (2009) afirmam que focarmo-nos em ambientes fortemente competitivos podem inibir a aprendizagem dos alunos e esse era o meu maior receio. Tendo em conta a turma em que este foi aplicado, não sabia que benefícios adviriam do ambiente competitivo que há nesta prática. Mas, apesar do número de aulas ter sido demasiado reduzido para tirar conclusões fiáveis de como ocorreria até ao final, neste espaço de tempo verifiquei que, de um modo geral, o estímulo competitivo foi uma mais valia a nível motivacional.

O MED é específico da EF e conta com as ideias do MAC, dedicando-se a uma educação mais lúdica (Silva et al., 2017). A certa altura senti a necessidade de utilizar este modelo – MAC - na modalidade de ginástica e ainda em futebol. A cooperação é muito mais que estar perto uns dos outros, discutir o material a utilizar, distribuir tarefas ou ajudar os colegas, ainda que cada um destes aspetos seja importante para a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1987, p.13). Após as semanas sem aulas relativas ao isolamento do OC, senti necessidade de um modelo baseado na interação dos alunos em grupos de trabalho que valorizasse a cooperação dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem (Metzler, 2011). Assim, segundo Hilke (1990) este modelo proporciona também ganhos na autoconfiança e no desenvolvimento de relações interpessoais, assim como, torna o clima da aula positivo, mantém os alunos ativos no envolvimento das tarefas e melhora o desempenho escola. Para que um método ou técnica de grupo possa ser considerado realmente cooperativo deve incluir a interdependência positiva, a interação direta entre os estudantes, responsabilidade individual e ainda a utilização de habilidades por parte de todos os membros do grupo. Posto isto, e de forma a incluir todos estes aspetos, a turma foi dividida em grupos à qual posteriormente foram atribuídas tarefas e os respetivos objetivos a alcançar. Ao longo do processo os elementos foram redistribuídos de modo a formar novos grupos que incluíssem elementos das diferentes tarefas, para partilharem a informação adquirida com os atuais colegas e assim sucessivamente. O MAC apresentou eficácia na sua aplicação, na medida em que os alunos se esforçaram para ensinar e motivar os membros do seu grupo, ao mesmo tempo que assumiam um papel ativo no próprio processo de ensino e aprendizagem (Bayraktar, 2011). Neste processo foi visível que todos os alunos se sentiram úteis e compreenderam que a sua participação e envolvimento na tarefa seriam essenciais para o sucesso do grupo. Ao longo da lecionação destas aulas compreendi as mais valias da utilização deste modelo, que até ao momento apenas tinha sido possível experienciar com colegas no ISMAI, e a frase “Students learning with, by and for each other” nunca fez tanto sentido.

Por último, de forma a complementar a minha abordagem pedagógica, na modalidade de futebol utilizei o MEJC. Normalmente, os jogos realizados nas aulas de EF não têm o intuito de ser ensinados de forma realista e desafiadora, sendo que o objetivo deste modelo é os jovens aprenderem o que fazer e quando o fazer ao mesmo tempo que realizam a prática. Este modelo é uma ferramenta de pensamento que convida o aluno a testar novas ideias colocando-o numa posição de construtor ativo nas suas próprias aprendizagens. De acordo com este ideal, Graça e Mesquita (2007) afirmam que o MEJC tem o intuito de utilizar o momento de jogo para compreender os problemas da prática e não como uma simples consolidação das componentes técnicas de determinada modalidade. Desta forma, este modelo exige a adaptação do jogo ao nível de competências dos alunos, usando questões para encorajar os alunos a pensar criticamente e de forma tática sobre a modalidade, as skills apropriadas e o momento de as colocar em prática de forma que estes ganhem consciência de como agir e reagir nas situações do jogo de forma a melhorar a sua performance. Estas questões baseiam-se no que se pretende que os alunos aprendam, moldando-as de forma individual tendo como prioridade a compreensão tática do jogo e a tomada de decisão.

Ao longo da implementação do MEJC, senti um aumento de interesse e motivação por parte dos alunos, pois estes preferem jogar a aprender técnicas de forma individualizada e, com as minhas intervenções, conseguiram facilmente transferir as aprendizagens para a prática, aplicando no jogo o que havia sido treinado. De todos os modelos utilizado, como seria expectável visto ser o único que se foca na aprendizagem do conteúdo, este foi sem dúvida, o que apresentou mais melhorias significativas na aprendizagem dos alunos. Deste modo, os alunos conseguiriam, de forma automática e visível, constatar que a maioria das suas dificuldades não surgem da complexidade do jogo, mas sim da falta de habilidade e conhecimento tático que é necessário para jogar.

Em registo EAD, surgiu ainda a utilização de estratégias baseadas no SPI, onde procurei fomentar a autonomia dos alunos e as funções de responsabilidade, através do qual em cada aula eram transmitidos tópicos relacionados com conhecimentos sobre estilos de vida ativos e aptidão física. Na abordagem das estratégias deste modelo os alunos procuraram aprender através de diferentes fontes: pesquisas, estudos, leituras e vídeos, progredindo de acordo com o seu próprio ritmo de aprendizagem, sendo este um processo autorregulado (Rufino et al., 2016). Os alunos, de forma individual, tinham de elaborar resumos, responder a questões ou por vezes realizar atividades práticas onde, tiveram oportunidade de receber constantemente feedbacks ao longo da realização dos mesmos. Estes possuíam uma data limite de entrega específica ou

apenas o modo como deveriam ser realizados, deixando o aluno com autonomia para os realizar ao seu ritmo e da forma que lhe parecesse mais correto. Após a realização dos mesmos, progridem autonomamente para a tarefa seguinte de acordo com o seu desenvolvimento baseando-se em sequências pré-estabelecidas.

Através da observação e análise constante do comportamento dos alunos ao longo das aulas, constatei que o facto de entenderem a razão da utilização de determinado método e oscilação entre os modelos é bastante benéfico para a sua prática. Sempre que alterava o método reparava que eles davam conta e, quando lhes explicava o motivo de o ter feito, o empenho aumentava e, conseqüentemente, a aprendizagem também.

4.1.2 Planeamento

“Um bom planeamento não garante um bom desempenho por si só, sendo preciso que ele venha acompanhado de conhecimentos didáticos e de experiência prática. Para além disso, à medida que ele for feito e colocado em prática nós só temos a adicionar vivências em sala de aula”.

(Silva, 2009).

Na ótica de Moretto (2007), planejar trata-se de organizar as nossas ações. O planeamento é uma prática constante do dia a dia de cada pessoa. Tanto planeamos os aspetos mais simples da nossa vida, como a hora de acordar, o que comemos, as tarefas que iremos realizar como também planeamos coisas mais complexas, como a organização de um evento, uma viagem ou uma aula. O planeamento ao longo de toda a PES foi uma mais-valia, uma vez que facilitou o meu trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos meus alunos. Bento (2003, p.15) define o ato de planejar como “um elo de ligação entre pretensões, inerentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática”. O planeamento das aulas exige uma boa preparação e deve conter uma organização das ideias e as informações a transmitir aos alunos. As aulas devem estimular estes mesmos alunos no seu desenvolvimento e ser também “horas felizes para o professor, proporcionando-lhe sempre alegria e satisfação nas funções que exerce” (Bento, 2003, p.101). Na mesma linha, segundo Conceição et al. (2019), o planeamento é um processo de extrema importância, pois é sobretudo refletir, debater e tomar decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar. No momento que antecede a aula, muitos aspetos já foram considerados e planeados consistindo na criação e seleção ordenada de objetivos e conteúdos programáticos e, na sua elaboração, é necessário ter em conta a adaptação dos conteúdos à realidade do contexto de escola tendo em

consideração as condições locais e temporais (Bento, 1987). Na planificação são determinados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras dos objetivos e matérias a abordar, são ainda prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. (Bento, 2003).

Deste modo, no início do ano letivo, foram efetuadas reuniões com o nosso OC para tomarmos conhecimento de alguns pontos que considero essenciais, tais como as turmas, horários, unidades didáticas (UD) a abordar, as instalações e material disponível, o *roulement* destes espaços de forma a proporcionar um planeamento mais eficiente, atividades extracurriculares a realizar, os órgãos de gestão da escola, o grupo de Educação Física e ainda o departamento em que este se insere. Por último, foram-nos apresentados o projeto educativo da escola, projeto curricular e regulamento interno, bases que nos apoiaram durante o decorrer do ano letivo (Vasconcelos, 1999). Segundo Quina (2009), o programa da disciplina de EF é um documento fundamental para assegurar o desenvolvimento da mesma. Nele consta de uma listagem de objetivos gerais e específicos, sendo os primeiros referentes às capacidades, conhecimentos, atitudes e valores a desenvolver em cada ciclo de ensino e os específicos traduzem as competências a desenvolver pelos alunos. Apesar de todas as diretivas da escola e daquilo que está definido nos programas nacionais, o planeamento deve ser realizado com base nos objetivos da nossa turma e dos recursos materiais e físicos que a escola dispõe e por isso, este primeiro contato foi de enorme importância para nos situar no contexto escolar e compreender a direção a seguir a partir do ponto de partida onde nos encontrávamos.

O planeamento anual (PA) é a situação macro do planeamento, tarefa fundamental para a estruturação das diferentes matérias a lecionar ao longo do ano letivo. A seleção destas pode ser condicionada por vários fatores, mas no nosso caso já se encontravam previamente definidas pelo grupo de EF da ESRP. Em primeira instância, mediante as modalidades a abordar e o *roulement* das instalações definiu-se a ordem em que estas iriam ser lecionadas e realizou-se o respetivo PA. Segundo Bento (2003), a elaboração do PA constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do processo ensino e aprendizagem e traduz um domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização no decurso do ano letivo. Os detalhes destas decisões e demais medidas didático-metodológicas são reservadas para os planos das UD e posteriormente para o plano de cada aula, numa sequência lógica que aqui tem o seu início (Bento, 2003).

De seguida, é elaborada a planificação da UD, que tendo por base o que foi aprendido nas aulas de didática do desporto I e II do MEEFEBS recorri à grelha de unidade pertencente

ao módulo 5 do Modelo de Estrutura de conhecimento (MEC) para organizar todo o planeamento, pois é um modelo sobretudo facilitador, principalmente para os professores menos experientes (Vickers, 1990). A UD é o nível intermédio do planeamento e serve para regular e justificar todo o processo de planeamento que se avizinha. A duração de cada UD depende do número de aulas disponíveis para a lecionação e da dificuldade das tarefas de ensino e de aprendizagem. Esta grelha depende também dos princípios pedagógicos e didáticos a lecionar, acerca da organização e estruturação do processo educativo e ainda do estado de desenvolvimento da personalidade dos alunos (Bento, 2003). Bento (2003, p. 60) complementa ainda que na sua ética as UD são “partes essenciais do programa de uma disciplina e constituem tópicos fundamentais e integrais do processo pedagógico pois apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem”. Segundo Resende e Lima (2016), exige-se que um professor consiga não só instruir e ensinar, mas também motivar os alunos. Assim, todas as UD foram planeadas para que os alunos se mantivessem motivados e de forma a consistir numa sequência lógica que levasse ao objetivo final de cada modalidade. De acordo com Damião (1996), a planificação deve ser flexível e adaptada indo ao encontro das necessidades de cada turma e, em particular, cada aluno.

Schmidt e Wrisberg (2008) expõem a existência de vários caminhos e metas que o docente deverá considerar no momento da preparação do plano de aula. De forma a garantir o progresso dos alunos e a adaptar os planeamentos das aulas às suas necessidades, optei por apenas realizar o plano da aula seguinte de acordo com os objetivos cumpridos ou não cumpridos da aula anterior. A gestão dos objetivos e dos exercícios dentro de cada unidade foi feita para que os alunos sentissem que aquilo que estavam a fazer na aula é a continuação do que fizeram na aula anterior (Quina, 2009). A realização desses planeamentos previa uma ordem para as nossas ações e procedia com a consciência de que é sempre necessário ter um “plano B” de forma a solucionar qualquer problema que pudesse existir durante a aula, adaptando os exercícios ou fazendo diferentes abordagens, de forma a garantir o progresso dos alunos e a aumentar o tempo útil da aula, tendo em conta que podem ocorrer alguns imprevistos que exigem uma adaptação desse mesmo planeamento. Hashweh (2005) afirma que o professor deve ter uma grande variedade de conhecimentos pedagógicos adquiridos através da prática do ensino e uma boa bagagem de conhecimentos didáticos para poder assim adaptar-se às mais diversas situações que possam emergir. Segundo Quina (2009), é ainda apropriado estar sempre atento aos diferentes tipos de participação dos alunos a fim de se poderem prever e controlar

melhor os comportamentos indesejados e que devemos ter sempre preparada uma resposta adequada, mostrando uma capacidade de improviso capaz de reorganizar toda a planificação.

4.1.3 Realização

Na realização da aula de EF, Bento (2003) refere que a aula é a passagem do pensamento para a ação do professor. Cada aula deve gerar um contributo específico para a solução de tarefas de uma UD, do PA e do programa de toda a escolaridade. Ao longo de todo o processo da PES foram necessárias alterações constantes aos diversos planeamentos devido a restrições ou confinamentos relativos ao COVID-19, acontecimentos gerados por condições climatéricas adversas ou ainda, como aconteceu várias vezes, a presença de professores no momento da leção a questionar se poderiam utilizar os alunos da nossa turma para realizar atividades ‘extra’, sem qualquer tipo de aviso prévio, impossibilitando, deste modo, a implementação do plano de aula idealizado.

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Concluída a reflexão sobre o planeamento desenvolvido na PES, torna-se pertinente refletir sobre a realização da prática, ou seja, o processo no qual se aplica o planeamento em circunstâncias reais. Torna-se, assim, pertinente descrever a experiência vivenciada atendendo às dimensões de intervenção pedagógica (Siedentop, 2008). Siedentop (2008) afirma que a instrução, a gestão, o clima e a disciplina são dimensões fundamentais para uma adequada intervenção pedagógica. O professor, além de planejar os conteúdos e tarefas adequadas ao nível dos alunos de forma a fomentar a sua progressão, deve ainda gerir o comportamento destes, eliminando situações que perturbem o processo de ensino, aumentar o tempo útil de trabalho e ainda antecipar as situações antes que elas ocorram. Não basta somente que o professor tenha domínio do conteúdo, mas que goste de ensinar e saiba construir o conhecimento juntamente com o aluno, de forma objetiva. O professor tem ainda a função de desenvolver um clima de aprendizagem positivo e caloroso com os alunos, mantendo-os interessados e empenhados durante a maioria do tempo. É possível que o professor apresente diferentes posturas ao longo da mesma aula de modo a promover um ambiente de aprendizagem positivo e eficiente, utilizando a relação que desenvolveu com os seus alunos para potenciar ao máximo as capacidades deles. No decorrer das tarefas colocadas aos alunos, cabe ao professor procurar emitir e receber feedbacks da sua atuação, moldando os mesmos à personalidade de cada aluno,

de forma a retirar o maior proveito destas interações, alternando entre os diferentes tipos de feedbacks existentes. Este deve surgir na sequência da resposta motora do aluno tendo como objetivo modificar essa resposta (Rosado & Mesquita, 2011). No decurso de todo o processo, com estas interações e relações que desenvolvemos, o professor poderá influenciar a vida do estudante se a sua relação com ele for fomentada em sentimentos e sensações tal como defendia Siedentop (2008)

Rosado e Mesquita (2011) afirmam que a transmissão de informação é uma das competências fundamentais do professor, nomeadamente no contexto do ensino das atividades físicas desportivas. A instrução, para estes autores, refere-se a comportamentos de ensino que fazem parte das competências do professor para transmitir informações diretamente relacionadas com os conteúdos e objetivos dos conteúdos a abordar. Nas situações de instrução Siedentop (1991) refere que a informação usualmente é emitida em três momentos: antes da prática, durante a prática e após a prática. Mais concretamente, o primeiro momento refere-se à apresentação da tarefa, explicação e demonstração, o segundo momento aos feedbacks e o terceiro momento pela análise e reflexão da prática e dela fazem parte todos os comportamentos verbais e não verbais como a exposição, explicação, demonstração, feedback, entre outras. Em modo de conclusão, todas as ações do professor direcionadas para os objetivos da aula, fazem parte da instrução e possuem influência direta na aprendizagem e evolução dos alunos.

De nada serve, portanto, ter conhecimento se não o conseguir transmitir para os alunos (Mesquita, 2011), no entanto, esta não é uma tarefa fácil de se realizar, podendo existir diversas barreiras que a condicionam, tal como a perceção seletiva (o aluno só absorve aquilo que tem necessidade), a sobrecarga de informação (o aluno só processa até um certo limite de informações) e a linguagem utilizada (cada aluno tem diferentes interpretações). Pelos fatores referidos, a instrução torna-se numas das dimensões mais importantes e simultaneamente mais difíceis de dominar. Todos os seres humanos são diferentes e detêm uma personalidade única, incluindo os nossos alunos. A forma e tempo que o sujeito A necessita para absorver determinada informação não é a mesma do sujeito B e, por isso mesmo, existe a necessidade da instrução ser clara e objetiva não só antes da tarefa, mas reforçada constantemente e de diferentes formas durante e após a mesma. Neste campo, senti grandes dificuldades pois, sendo uma pessoa insegura, conjugado ao facto de que falo muito rápido, senti que por vezes os alunos não atingiam os objetivos definidos para o exercício ou mesmo para a aula devido à minha insegurança e talvez falta de reforço ao longo da prática com receio de dizer algo errado.

No 8ºA, inicialmente, senti dificuldades ao nível de gestão e indisciplina que, com o tempo foi melhorando. Para isto, nas diferentes turmas adotei estratégias para colmatar esses mesmos comportamentos e desenvolvi rotinas de funcionamento que foram fundamentais para facilitar a gestão dos alunos nos momentos iniciais e finais de cada aula incluindo a montagem e consequente desmontagem do material utilizado. Estas rotinas permitiram uma maior eficiência nas aulas, sofrendo variações de turma para turma. O mesmo se refere à disciplina, na qual, na primeira aula de cada turma, defini as regras e o funcionamento das aulas. A autoridade foi o primeiro desafio que tive de ultrapassar e gradualmente fui conquistando a disciplina e o respeito por parte dos alunos, de tal forma que criei laços afetivos com eles e conquistei espaço para constante cooperação, diálogo e partilha. Em contexto de sala de aula, em relação às questões da disciplina alguns autores como Ferreira (2018) defendem que estes comportamentos inadequados podem acontecer por motivos de adaptação ou como defesa do aluno em relação ao tipo e à qualidade de interações existentes na aula. Porém, para compreender estas situações também é relevante saber qual a envolvência da sala de aula, desde os seus intervenientes (professores e alunos), à sua gestão preventiva, à relação interpessoal e também aos comportamentos dos alunos (Ferreira, 2018). Todos estes aspetos terão influência na disciplina e, conseqüentemente, no clima da prática. Ser professor não é apenas o ato de ensinar alunos, envolve uma aprendizagem mútua, uma relação de cumplicidade, na qual os alunos sentem que têm uma voz ativa neste processo educativo e confiam na figura do docente para desenvolver os seus conhecimentos. Um clima positivo de aula é um dos principais motivos para o bom desempenho dos alunos e professores e é importante motivar o comportamento apropriado com interações positivas, variando os métodos destas mesmas interações. Em todas as turmas foi desenvolvido um clima muito positivo, tendo este ocorrido de forma fluída e natural. Todos os alunos respeitavam-nos e compreendiam que, embora o nosso papel na ESRP fosse de EE, para eles seríamos como qualquer outro professor regente e que, tal como eles, passávamos por uma experiência de aprendizagem constante. “A educação faz-se no encontro com o outro e, por conseguinte, a educação emerge na relação e no diálogo.” (Gonçalves, 2007, p. 73). Este entendimento fez com que a relação com todas as turmas fosse muito próxima, tirando proveito para os momentos de lecionação.

4.1.4 Avaliação

“Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola – contribuindo para o autoconhecimento e para a análise das etapas já vencidas, no sentido de alcançar objetivos previamente traçados.”

(Darido, 2012)

Na educação, o processo de avaliação consiste no acompanhamento contínuo das progressões do aluno e na recolha e interpretação de informações em função de determinados objetivos para a tomada de decisões que posteriormente terão impacto na organização do processo de ensino e aprendizagem (Sánchez, 1992). Segundo Darido (2012), a avaliação pode e deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspetos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos. Do ponto de vista do estudante, a avaliação é um instrumento de tomada de consciência das suas conquistas, dificuldades e possibilidades e deve ser entendida, sobretudo, como um processo realizado para promover a aprendizagem nos alunos (Ferreira, 2018).

Relativamente aos tipos de avaliação, podemos considerar a avaliação normativa e a avaliação criterial. Segundo Manrique (2009), a avaliação normativa tem como objetivo comparar o desempenho entre os alunos, enquanto o objetivo da avaliação criterial é que todos os alunos dominem os conteúdos do programa, apreciando assim a realização ou não dos objetivos e evitando a comparação entre os alunos, o que era um dos nossos maiores receios no início da PES. Morgan (2017) defende que os alunos mais competitivos se identificam mais com a avaliação normativa. Por outro lado, a avaliação criterial é mais motivadora para os alunos com maiores dificuldades na disciplina. Assim sendo, percebemos que os dois tipos de avaliação se podem complementar numa tentativa de alcançar uma avaliação justa. Ao longo da PES embora tenhamos optado por uma avaliação criterial (valorizando o cumprimento dos objetivos definidos) por vezes, particularmente numa fase final, apercebemo-nos que com receio de ser injustos acabamos por comparar o desempenho de alguns alunos, utilizando a avaliação normativa para verificar a concordância das notas que lhes atribuímos através da avaliação criterial. Numa tentativa de avaliar os seus alunos na modalidade de ARE, alguns professores questionaram se os poderia auxiliar, visto ter alguma experiência com esta modalidade. Nestas situações verifiquei que os diferentes professores apesar de conterem os

mesmos critérios de avaliação atribuíam classificações diferentes a alunos semelhantes. Ao verificar esta situação tentei alertar os professores em questão, mas na minha cabeça apenas pairavam as questões: Serei justa? Irei conseguir ser imparcial? E se atribuir a nota errada a um aluno? As dúvidas eram muitas e o receio de errar era ainda maior. Numa tentativa de colmatar futuras situações destas, ao longo de toda a PES tentei definir objetivos e parâmetros concretos a atingir para as diferentes modalidades. Após isto, dividi-os por níveis atribuindo classificações a cada um deles. O acompanhamento e atribuição de valores, em todas as aulas, aos diferentes parâmetros facilitou o processo, mas a comparação e posterior discussão e reflexão com o OC e restantes EE foram o aspeto decisivo para diminuir este receio e compreender que, embora o professor seja um ser humano passível de cometer erros, como qualquer outro, uma grelha bem descrita e anotações constantes sobre os alunos podem ser decisivos no processo de avaliação.

A avaliação engloba três modalidades, nomeadamente, a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa (AF) e, por fim, a Avaliação Sumativa (AS).

Como tal, o primeiro dos três momentos foi AD e, como se depreende das palavras de Simões et al. (2014), esta modalidade de avaliação serve para realizar um diagnóstico inicial acerca das capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos que serão abordados e aos conteúdos anteriormente aprendidos. Segundo Mendes et al. (2012), a observação deve incidir em aspetos que se pretendem lecionar ao longo das diversas UD, sendo que a observação na fase diagnóstica será mais abrangente, facilitando a divisão por níveis. Para tal, ao longo das diferentes AD nas modalidades, procurei focar-me nos pontos mais fortes e nos pontos mais fracos de cada modalidade de forma a conseguir ter uma melhor perceção dos diferentes níveis existentes, de modo a conseguir realizar uma melhor planificação de cada UD. O OC deu-nos autonomia total sobre o modo como iríamos realizar a AD e as grelhas que usaríamos para o efeito. Em conjunto com os restantes EE construímos a grelha para a AD de Badminton e, com receio de não avaliar conteúdos suficientes para desenvolver uma planificação eficiente para os nossos alunos incluímos diversos parâmetros. Quando chegou ao momento da primeira AD, esta foi realizada informalmente, devido ao número de aulas disponíveis para a leção das modalidades, tentando aproveitar ao máximo o tempo e emitindo feedbacks corretivos. Tanto eu como os meus colegas, ficamos ‘atrapalhados’ pois não conseguíamos avaliar todos os parâmetros que contavam na grelha que realizamos. Rapidamente tentamos adaptar e reduzir ao essencial mas nesse momento, o OC apenas se riu, brincando connosco e acalmando-nos de seguida, dizendo que todos os anos e com todos os EE acontecia o mesmo. O OC mostrou-nos

que apenas avaliava diagnosticamente os aspetos que considerava fundamentais para a evolução futura do aluno e desse modo obtinha tudo que necessitava para o seu planeamento. Nesta altura, compreendemos que por vezes fazer menos é mais, em termos de eficiência e eficácia.

A AF tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (Quina, 2009). Atienza et al. (2016) defendem que a AF, além de facilitar a aprendizagem, aumenta a motivação dos alunos para a disciplina e ainda desenvolve a sua capacidade de responsabilidade, na medida em que os alunos ao possuírem um maior conhecimento e consciência sobre as suas capacidades posteriormente conseguem um maior desenvolvimento destas. Esta visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos e realizar um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período (Cortesão, 2002). A AS proporciona a comparação dos resultados iniciais com os finais, permitindo aplicar uma retrospectiva ao longo do processo de ensino e aprendizagem, podendo-se apurar a taxa de sucesso (Aranha, 2004).

Durante a minha PES e em ambos estes tipos de avaliação - formativa e sumativa – com o NPES adotamos a estratégia de, embora no final de cada UD realizássemos uma aula que era considerada como “a avaliação formal”, em todas as aulas, atribuíamos uma classificação base ao aluno. Estas não eram registadas numa grelha formal, mas foram bastante importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Todas elas, aliadas a reflexões constantes, permitiram ajustes contínuos no planeamento em função das necessidades ou dificuldades dos alunos. Estas reflexões e posteriores ajustes tornaram-se indispensáveis durante a minha leção, levando a um planeamento mais ajustado quanto necessário. No momento da avaliação formal também facilitou o processo, prevendo situações em que algum aluno pudesse faltar ou em que a sua prestação não correspondesse à da restante UD.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

Este ponto inclui quatro áreas, sendo estas: 1) atividades realizadas pelo NPES; 2) os impactos da minha experiência; 3) a atuação e socialização profissional e institucional; e, por último 4) a componente ético-profissional.

5.1 Atividades realizadas

Para além da organização do processo de ensino e aprendizagem, é imprescindível desenvolver competências na inclusão do EE na profissão de docente. Segundo Costa (2010), participar, implica intervir ativamente nas ações e decisões de uma instituição. Neste sentido, a participação na escola e conseqüente relação com a comunidade é uma dimensão essencial no desenvolvimento profissional do EE (Sancho & Hernández, 2004). De facto, as atividades desportivas, culturais e de lazer constituem meios poderosos de fomentar a socialização interpares (Seabra et al., 2016).

A este respeito, comecei por acompanhar pontualmente o Professor Pedro Gregório nas funções que exercia enquanto diretor de turma (DT) porém, devido a decisões tomadas por parte da direção da escola, ao longo do ano não nos foi permitida a presença em qualquer tipo de reuniões, sejam entre OC e professores da turma ou até mesmo as reuniões entre o OC e os Encarregados de educação, tanto em regime presencial ou online. Desta forma, uma parte integrante das diferentes funções exercidas pelos professores de EF, sejam estas enquanto DT ou apenas a participação nas reuniões de conselho de turma, foi excluída da experiência na nossa passagem pela PES.

Segundo Costa (2010), é importante a participação ativa de todos os intervenientes na escola, promovendo a capacidade de diálogo, responsabilidade e o trabalho de equipa. Desde uma etapa muito inicial percebemos, enquanto NPES, que o nosso papel na ESRP passaria por muito mais do que apenas a lecionação das aulas, mas também tudo o resto que a presença na comunidade escolar envolve. De acordo com Sousa et al. (2018), a PES torna-se importante na medida em que permite o progresso de habilidades e possibilita o EE a participar ativamente no desenvolvimento de atividades o que, no nosso caso, aconteceu apenas quatro dias após o início das atividades letivas com a participação num evento do Dia do dia europeu do DE. Esta primeira experiência baseou-se numa prova de atletismo - mega sprint – onde embora não tenhamos participado na organização da mesma, fomos responsáveis pela implementação, incluindo todo o briefing da atividade, folhas de registo e cronometragem de tempos, ficando apenas ligeiros pormenores ao encargo do professor responsável, o que fez com que desde cedo nos envolvêssemos em todo o processo que este tipo de atividades engloba, possibilitando uma maior aproximação com o grupo de EF e contacto com turmas externas à regência do OC.

No dia mundial contra o Vírus da imunodeficiência humana (HIV), disponibilizamo-nos, enquanto núcleo, para participar numa atividade da ESRP em conjunto com o projeto ‘Saúde Escolar’ do centro de saúde da Póvoa de Varzim. Este envolvia a entrega de flyers e

preservativos em todas as turmas do ensino secundário e, como consideramos ser um assunto de extrema importância, decidimos preparar alguns tópicos, que para nós seriam importantes e, mediante a participação de cada turma, desenvolvemos um diálogo sobre os mesmos, respondendo às questões que estes abordavam e colmatando falhas no conhecimento de alguns alunos sobre o assunto. Nos momentos que antecederam à PES nunca pensei que viesse a participar numa atividade deste género e no início nenhum de nós o três sabia muito bem qual seria a reação dos alunos, nem o porquê de o OC considerar que seríamos as pessoas indicadas para desenvolver esta atividade. Rapidamente verificamos que os alunos aderiram e que se identificavam porque sabiam que diferença de idades, entre nós e eles, não era assim tão grande. A experiência fez-me perceber que a nossa participação e contributo na comunidade escolar seria muito mais do que apenas o processo que envolve a lecionação e que podemos impactar a vida dos jovens com gestos tão simples como a conversa que desenvolvemos com cada turma nesta atividade.

De acordo com a proposta do ISMAI, cada núcleo da PES deveria realizar um evento anual. O dia da escola celebra-se a 18 de Maio em honra do seu patrono e a ESRP costuma organizar, por volta dessa data, um dia com diversas atividades para os alunos. Este ano este evento iria ficar ao nosso encargo, no entanto, devido à COVID-19, e por decisão da direção da escola, esta não se organizou. Por esse motivo, planeamos a semana saudável que englobava múltiplas atividades, jogos e desafios direcionados a toda a comunidade escolar, abrangendo diferentes áreas da AF e Saúde que, embora completamente planeada e organizada, devido à pandemia em que vivemos, também não se realizou. Após o sucedido, compreendemos que a melhor opção seria focarmo-nos apenas numa turma e para isso organizamos um evento intitulado ‘diverte-te a dançar’ para os alunos do 6º ano da escola E.B. Dr. Flávio Gonçalves. Embora esta atividade não tenha sido a que idealizamos, o NPES decidiu que seria importante proporcionar uma experiência diferente do habitual a uma turma que não tem oportunidade de estar com EE. Nesta atividade senti-me confortável sendo a minha área de eleição, o que me permitiu realizar diversas dinâmicas com os alunos, aproveitando o facto de estes pertencerem ao ensino articulado e possuírem bastante noção de ritmo.

Ao longo da grande maioria da PES deu-se o planeamento, organização e implementação do projeto ‘family in move’ no âmbito da UC de Projetos de Intervenção com orientação da professora Maria João Lagoa. A implementação deste projeto iniciou-se em formato EAD, mas terminou em registo de EP e contou com a participação de oito turmas englobando cinco professores pertencentes ao grupo de EF, o que, mesmo com a situação

atípica em que vivemos, permitiu-nos contactar com alunos de diferentes turmas, fomentando a nossa relação com a comunidade escolar. O Seminário, evento de carácter obrigatório, baseou-se neste mesmo projeto, passando por informar os alunos e restante pessoal docente e não docente dos resultados obtidos e, com recurso a um PowerPoint exposto nas televisões dispersas pela escola, cartazes e ainda *flyers*, transmitir conhecimentos e curiosidades relativas ao tema abordado, especificamente a competência motora nas crianças e jovens.

O DE, além de ser uma área transversal com impacto em diversas áreas sociais, é também um instrumento essencial na promoção da saúde, na inclusão e na integração social, na promoção do desporto e no combate ao insucesso e abandono escolar (GCDE/DGIDC, 2009). A Direcção-Geral da Educação (2017) refere ainda que a missão do DE passa por estimular a prática da AF e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Como tal, algo que define a ESRP é o facto de esta defender e apoiar o DE, sendo visível na adesão e intensidade com que os alunos o vivem e na forma como estes o veem, refletindo-se visivelmente na reputação e reconhecimento que o DE da ESRP adquiriu ao longo dos anos. Neste momento, a ‘Rocha’ possui um leque muito abrangente de modalidades desportivas no DE, contando atualmente com 12 modalidades incluindo ARE, Badminton, Basquetebol, Boccia, Bodyboard, Desporto adaptado, golfe, Natação, Padel, Surf, Ténis de mesa e Vela. Devido à situação pandémica, a envolvência da comunidade escolar nestas atividades sofreu ligeiras alterações, mas a escola está confiante de que ao longo dos próximos anos, garantindo todas as regras de segurança, possibilitará aos alunos uma prática segura e consequentemente um aumento na participação de alunos no DE. Desta forma, no presente ano letivo, não se realizaram competições neste âmbito, o que obrigou a uma adaptação de todas as modalidades e da forma como estas são geridas. Ao longo de todo o ano cooperei no DE de ARE sendo esta a minha área preferida e, em conjunto com o professor responsável, desenvolvi dois projetos de forma a motivar os alunos para a prática desportiva, sem que esta envolva a vertente competitiva... Simultaneamente, mas de uma forma menos regular, colaborei no DE de Surf e Bodyboard, especialmente quando as condições climatéricas não eram favoráveis e este tinha de ser substituído por Stand Up Paddle, visto ser uma modalidade que os meus colegas EE nunca tinham experienciado, e na qual sinto algum à vontade. Servindo de ponte destas experiências nas atividades aquáticas, no 3º período a leção do módulo de Surf e Bodyboard da turma do 11º ano, na qual já acompanhávamos em ‘Estudo do Movimento’, ficou ao encargo no NPES. O módulo consistiu em 25 horas sendo estas maioritariamente de

componente prática, contando com a colaboração do professor pertencente ao centro de formação desportiva da ESRP. Esta é uma modalidade na qual não me sentia minimamente à vontade e realizada num meio onde não me sinto confortável – o mar. Foi uma situação que requereu muito estudo e na qual a aprendizagem foi constante, mas de toda a PES esta foi a experiência que, contrariamente ao que esperava, mais gosto me deu a realizar.

Por último, mas não menos importante, durante o ano realizei coadjuvâncias com diferentes professores, não podendo chamar a estas situações de ‘atividades realizadas’ mas sim de ‘exceções’ ou ‘oportunidades de lecionação extra’, que me permitiram vivenciar diferentes realidades e até modalidades que não disporia com as turmas que nos foram atribuídas, tendo facultado apoio em situações como por exemplo: natação ao 12º ano, Merengue e Aeróbica em múltiplas turmas do 11º ano e ainda Valsa numa turma profissional de gestão desportiva. No seguimento destas ‘ajudas’ aos professores, um deles questionou se seria possível o ensinar mais sobre Valsa e ajudá-lo, em termos práticos, para que no futuro quando eu não estivesse lá para o auxiliar, ele conseguisse fazer um bom trabalho e proporcionar uma experiência positiva aos alunos. Este momento marcou-me pela humildade deste professor, apesar da vasta experiência que adquiriu com os anos a lecionar EF, colocar a aprendizagem dos seus alunos em primeiro lugar e pedir a uma mera EE para o ensinar.

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

A escola tem um papel preponderante na formação dos alunos, sendo que estes passam maioritariamente do seu tempo neste estabelecimento comparativamente com o tempo em casa. A atuação na escola envolve muito mais do que apenas lecionar as aulas de EF. “Educar é conseguir que a criança transponha as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram delineadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola.” (Nóvoa, 2009, p. 207). Num contexto global somos também responsáveis por todos, pela educação dos alunos, sendo um exemplo a seguir para os envolvidos na comunidade escolar, especialmente quando nos encontramos dentro da instituição, ajudando-os nos momentos mais difíceis, como tive oportunidade de experienciar ao longo desde ano de PES quando alunos que passavam por situações negativas relacionadas com a família, colegas ou problemas como por exemplo distúrbios alimentares, vinham falar comigo numa tentativa de procurar ajuda.

Cabe aos docentes fazerem parte do processo de formação dos alunos enquanto cidadãos ativos na sociedade, demonstrando comportamentos que ajudem a construir uma geração. Os alunos veem-nos como o professor que lhes transmite conhecimentos, transforma formas de pensar e os reprime quando é necessário, mas também como o ‘adulto responsável’ com quem podem dissipar dúvidas quando necessitam, o profissional que os irá ajudar a atingir os seus objetivos e até como um ‘amigo’ que podem confiar quando algo está menos bem. Segundo Queirós et al. (2014), a função do professor não se resume apenas à transmissão de conhecimentos, mas também de orientador, educador e amigo, onde a sua imagem acaba por ser uma referência para muitos alunos ao nível social e moral. Neste sentido, o meu principal papel passou por transmitir aos meus alunos inúmeras competências e valores que lhes serão essenciais no seu desenvolvimento enquanto indivíduo, mantendo a premissa de que o meu papel enquanto professor não finda quando termina a aula. A interação com os alunos dentro e fora do momento de aula desenvolve um ambiente propício à aprendizagem e esta é uma característica que ambiciono e que o professor deve ter em consideração para ser um “bom professor” (Gomes et al., 2014).

Procurei, junto do OC, estar constantemente a par de todas as informações pertinentes sobre os alunos e como deveria agir mediante as adversidades que poderiam advir do comportamento e intervenção destes mesmos alunos. Em duas das turmas que ficaram ao nosso encargo existiam alunos que estavam a ser acompanhados pela psicóloga escolar devido a problemas familiares e de saúde mental. Ao sermos notificados desse facto o “pânico” atingiu imediatamente o núcleo, com receio de, em algum momento, as nossas ações resultarem em malefícios para o bem-estar dos mesmos. O OC prontificou-se a acalmar-nos, explicando que não nos iria dizer como teríamos de reagir com os mesmos, apenas nos guiaria através desse processo, mas que teríamos de ser nós próprios a descobrir e compreender a melhor forma, mediante a personalidade de cada EE, a lidar com eles.

Ao longo das atividades realizadas, passamos por diferentes experiências e convivemos com alunos, docentes e não docentes que de outra forma não se teria proporcionado. Ao apoiar diversos professores na lecionação dos conteúdos abordados na modalidade de ARE, senti uma alteração na forma de estes se relacionarem comigo e posteriormente com os restantes EE. De acordo com Wenger (1998) a aprendizagem que mais contribui para transformar quem somos e o que fazemos é aquela que acontece através do nosso envolvimento com os membros da comunidade da prática. Estes momentos de prática conjunta revelaram grande humildade por parte dos docentes em questão, que se mostraram sempre muito atentos e recetivos a todas as

minhas ideias e sugestões. Tal como referido, em alguns casos estas experiências finalizaram com momentos de prática individual com os professores, requeridas por estes, de modo a providenciar-lhes ferramentas para a lecionação da modalidade nos anos que se avizinham e que não terei a oportunidade de os auxiliar.

Num caso específico na turma que lecionei no 3º período, um aluno, no balneário a trocar a roupa, possivelmente incluindo momentos de brincadeira com os colegas, partiu um espelho e nesse instante eu não sabia como reagir. Embora fosse uma situação grave, o aluno ficou muito assustado com todos os vidros no chão e receei que a minha reação trouxesse consequências negativas para a ocasião gerada. As funcionárias dirigiram-se imediatamente ao aluno dizendo, em mau tom, que era uma situação inadmissível, atribuindo-lhe as culpas sem sequer o questionar do sucedido, direcionando-o para a direção. Ao me avistar, este dirigiu-se na minha direção pedindo ajuda, afirmando que se queria justificar pois deveria ter esse direito e o que queria fazer com alguém que confiasse e soubesse que, embora ele não seja desprovido de culpa, iria refletir sobre a situação sem a julgar à primeira instância. Nesse momento percebi que tinha deixado a minha marca na turma pois, todo o núcleo estava lá, incluindo vários professores e o OC, mas o aluno dirigiu-se a mim sabendo que eu lhe iria dar oportunidade de se explicar e que, mesmo que sofresse as consequências que a direção da ESRP considerasse oportunas, com calma resolveríamos o assunto juntos. No decurso da PES percebi que ensinar é também um processo de aprendizagem constante e que a experiência e o tempo aprimoram esta ação.

5.3 Socialização profissional e institucional

Todas as profissões têm a necessidade de ser aperfeiçoadas e uma forma de o fazer é através das interações com aqueles que a exercem e se inserem em contextos semelhantes, para levar ao aprimoramento do seu trabalho, desenvolvendo as capacidades necessárias ao bom exercício de uma profissão e a isto denomina-se profissionalidade (Gorzoni & Davis, 2017). Esta encontra-se relacionada com os conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o professor, presumindo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho. O processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem de valores, crenças e formas de conceção do mundo, próprios de uma determinada cultura ocupacional (Freitas, 2002). Segundo Dubar (2012) a socialização

profissional não representa apenas a aquisição de conhecimento, mas sim a partilha de uma cultura de trabalho profissional e exigência do mesmo realizado com qualidade.

Logo no primeiro contacto com o OC, este fez questão de nos mostrar as instalações da ESRP, explicando de forma bastante resumida o funcionamento desta, apresentando-nos pelo caminho aos professores e pessoal docente com que nos cruzávamos. Nesta fase, sentia-me ligeiramente apreensiva pois, tendo realizado aqui o meu ensino secundário e pertencendo a um projeto envolvente da escola, ao longo dos anos convivi com vários professores, funcionários e até mesmo membros da direção. Receava que estes não fossem imparciais à minha presença ou que tivessem expectativas para a minha PES, tendo estes, ao longo da PES, me confundido com uma antiga EE que também está inserida no mesmo projeto, tendo sofrido algumas comparações com ela em diferentes ocasiões. Deste modo, numa fase inicial coloquei pressão desnecessária em mim mesma. Com o passar do tempo compreendi que estas comparações não possuíam um cariz malicioso, mas sim de incentivo pois me achavam parecida com ela dizendo que o meu método de trabalho tinha capacidades para atingir o mesmo patamar que esta tinha conquistado, o de excelência. Todas as profissões têm a necessidade de ser aperfeiçoadas e uma forma de o fazer é através das interações com aqueles que a exercem, para levar ao aprimoramento do seu trabalho, desenvolvendo as capacidades necessárias ao bom exercício de uma profissão e a isto denomina-se profissionalidade (Gorzoni & Davis, 2017). A partir do momento em que compreendi este facto, embora a pressão que sentia não se tivesse dissipado completamente, encarrei como forma de motivação para deixar o receio de lado e expor as minhas perspetivas e ideais.

O diálogo entre professores é visto como fundamental na consolidação de saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1992). A construção do conhecimento humano e desenvolvimento pessoal deve-se assim às interações sociais dos indivíduos, através de relações de partilha e produção cultural em que a atividade comunicativa entre o ser humano desempenha um papel primordial (Gomes, 2015). A ESRP apresenta um grupo de EF muito responsável onde é visível um excelente clima de trabalho e coesão de grupo, que fomentam um bom entendimento entre todos. Com os restantes professores também se verifica um espírito de equipa e entajuda notável tentando incluir-nos, desde o primeiro dia, nesta mesma “bolha positiva”. O OC teve uma participação preponderante na integração dos NPES no seio da comunidade escolar, na qual, sempre que algum professor mostrava interesse em requisitar a nossa participação em alguma atividade e/ou ocasião, pedia-lhes para conversarem diretamente connosco aumentando assim os contactos com estes. Todo este processo foi também

fundamental para a construção da minha identidade profissional (Sachs, 2001), desenvolvida em condições onde houve respeito, comunicação e cooperação recíproca com os meus colegas do NPES e restante pessoal docente e não docente. Tal como Wenger (1998) refere o envolvimento e as interações sociais em contextos de prática designam-se como processos essenciais para a nossa aprendizagem e na construção da nossa identidade.

Tendo em conta o estado pandémico em que nos encontramos, em toda as mesas em áreas comuns da ESRP apenas albergavam dois indivíduos, incluindo a sala dos professores. Sendo assim, tendo ainda passado apenas algumas semanas da prática, questionámos ao diretor da escola se não seria possível facultar-nos um espaço que possibilitasse o trabalho conjunto dos três EE pertencentes ao NPES desse ano escolar. Dito isto, o Sr. Diretor prontificou-se rapidamente a satisfazer o nosso pedido e, antes do final do dia, já tínhamos uma sala de trabalho, que rapidamente ficou conhecida como ‘a sala dos estagiários’ mantendo até hoje essa denominação entre profissional docente e não docente. Este local possibilitou um trabalho em conjunto mais fluido, mas, de notar que com esta alteração, a convivência com os restantes docentes diminuiu resumindo-se apenas em conversas esporádicas, encontros nos momentos que antecedem à preparação e respetiva lecionação de cada aula e também momentos de lazer à qual se referiam com ‘praxe dos estagiários’. A relação entre a escola e a comunidade é essencial e deve ser encarada como algo benigno para ambas as partes sendo fundamental promover ações conjuntas entre as duas, integrando as suas potencialidades no desenvolvimento dos alunos e fomentando a união entre os diferentes intervenientes da comunidade escolar. A ‘sala dos estagiários’ situava-se junto à sala de convívios o que facultou uma convivência diária com os alunos e especialmente com as funcionárias desta zona. O fator de estas nos confundirem constantemente com alunos, criou uma ligação de proximidade e brincadeiras ‘internas’ com estas que, por norma, são a classe de profissionais ‘esquecida’ na comunidade escolar. Todos os funcionários sempre nos trataram muito bem e por vezes, esqueciam-se do papel que desempenhavam na escola e desabafavam relativamente ao funcionamento da mesma. Deste modo, compreendi melhor as funções que exercem e toda a logística que isso envolve.

5.4 A Componente ético-profissional

A ética diz respeito à reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação e corresponde ao processo de articulação racional do bem e à sua especificação nos diferentes patamares de decisão e ação (Baptista, 2011). Entendemos ainda sobre ética como um conjunto de princípios

e valores que, de certa forma, vão orientando a atuação do profissional e o estabelecimento de regras para o bem do aluno. Valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, a justiça, a imparcialidade, a igualdade, a honestidade, a verdade, a responsabilidade, o rigor e a competência, devem ser considerados durante toda a atividade docente, particularmente na relação com os alunos, na organização curricular e na atuação deste dentro e fora da escola (Caetano & Silva, 2009). Esta componente ético-profissional consiste num aperfeiçoamento contínuo dos diversos conhecimentos que advêm da experiência alcançada e o à-vontade adquirido sob vários conhecimentos nas funções da prática de ensino. Estes conhecimentos foram obtidos ao longo de toda a minha formação académica e profissional incluindo a minha formação base, a licenciatura em Educação Física e Desporto e o primeiro ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos básico e Secundário.

O professor, junto dos alunos, deve ser um modelo a seguir, para que estes adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo, assim, para a integração do aluno na sociedade e para a formação do seu carácter não se limitando apenas à transmissão de conteúdos (Patrício, 1993). Segundo Bento (2003), o ensino assume assim uma importância determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos no comportamento moral e na formação dos seus interesses, necessidades, valores e vontades com efeitos no rendimento e empenho dos alunos na escola e no seu quotidiano. A relação pedagógica consiste no contacto interpessoal, que decorre num determinado espaço e tempo, o dito processo de ensino e aprendizagem. Este processo e a qualidade do mesmo está dependente de variados fatores, nos quais, professor e aluno são peças determinantes. Nesse sentido, Caetano e Silva, 2009 complementa dizendo que a educação tem um papel fulcral no desenvolvimento da ética dos alunos, pois o papel do professor não se baseia apenas na transmissão de conhecimento e que este deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral, recorrendo a estratégias e métodos ajustados nas diferentes interações, de modo a dispor de recursos que promovam a formação ética dos alunos. Segundo Perrenoud (2000) enfatiza a necessidade de “adotar e induzir uma relação pedagógica positiva e assim espaço para a história e o projeto pessoal do aluno”

O facto de durante a PES ter lecionado diferentes turmas permitiu contacto com um maior número de alunos, que de outra forma, em plena época de COVID-19, não seria possível. Estas experiências possibilitaram o convívio com diversos alunos que, naturalmente, possuem características diferentes, restrições e problemas distintos, assim como a capacidade de executar habilidades de diferentes níveis. Entre esta diversidade de alunos, alguns eram de fácil

comunicação o que permitiu uma ligação próxima, mas se alguns permitiam este fácil acesso, por outro lado, alguns alunos mostraram resistência na aproximação comigo e os restantes EE. Durante o ano letivo, adotei várias posturas, sendo estas moldadas às situações que enfrentava dando a entender aos alunos que embora pudesse adotar uma postura mais rígida ou séria em momentos de lecionação, também teria um lado mais amigável e recetivo às brincadeiras e conversas que por vezes surgiam. Deste modo, nestas mesmas turmas tentei sempre garantir condições de segurança, a integridade física dos alunos, e estar atenta a questões como o preconceito, humilhação, exclusão, racismo e discriminação onde foi notável a ligação que se foi construindo ao longo de todo o processo, reparando em alterações no comportamento dos alunos dentro e fora do contexto de aula, tanto comigo como com os restantes colegas. De acordo com Van Mannen (1991), um professor que explore a afetividade na relação que mantém com os alunos consegue perceber o humor da turma, detetar problemas, e fazer com que os alunos vejam o professor como alguém a quem podem recorrer para qualquer dificuldade. Se o aluno não se sente apoiado terá mais dificuldade em ganhar interesse para a aprendizagem (Trout, 2012), como tal o estabelecimento de relações positivas entre professor e aluno é importante, pois conduz ao “interesse, entusiasmo, excitação, descoberta, empenho e confiança” dos alunos (Neves & Carvalho, 2012, p. 202). Desta forma, é evidente que uma relação pedagógica saudável e vencedora, pressupõe custos e esforços por parte do educador. Postic (2007) diz que o professor se deve colocar no papel do aluno, fazer um esforço e realçar o otimismo, “o ato educativo pede da parte do educador otimismo nos recursos da criança e uma inteira confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento” (Postic, 2007, p. 115). Não há um regulamento que defina o certo do errado, que distinga uma boa ou má decisão, mas tentei sempre que os alunos se conseguissem pautar pelo princípio da justiça, de uma forma autónoma e que tomassem conhecimento das normas de conduta estabelecidas pela ESRP. Todo este processo foi também fundamental para a construção da minha identidade profissional, desenvolvida em circunstâncias onde houve respeito, reciprocidade e comunicação (Sachs, 2001).

Como destaca Bullough (1997, p. 21), “a identidade do professor – as crenças dos EE ou professores principiantes acerca do ensino, da aprendizagem e de si próprios enquanto profissionais – é fundamental para a formação de professores. Esta constitui a base para a formação de sentido e a tomada de decisão e a formação de professores deve, portanto, começar por explorar o *teaching self*”. Para Sachs (2001a, p. 154), a identidade docente constitui um processo negociado, aberto e em constante mutação que “é mediado pela sua experiência nas

escolas e fora delas, pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e o tipo de professor que aspiram vir a ser”. Assim, a identidade profissional não é uma entidade estável ou fixa, é “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). Desta forma, a identidade profissional desenvolve-se na interação entre o indivíduo e o ambiente ou o contexto (Korthagen, 2004) e proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre como ser professor, como agir e como compreender o seu trabalho e o seu lugar na sociedade que se insere num determinado contexto social e cultural e que depende dos entendimentos que cada professor tem de si próprio, da sua profissão e dos contextos em que exercem a sua atividade (Maclure, 1993, p. 313).

6. Desenvolvimento profissional

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

Conforme Marcelo (2009) sugere que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, saber e consciência profissional. Um bom professor do século XXI será aquele que, além da competência científica, habilidade interpessoal e equilíbrio emocional, tem também a percepção de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito das diferenças está acima de toda a pedagogia (Martins, 2001).

Nem todas as aulas ao longo da PES correram como planeado, tendo estas sofrido alterações no momento de lecionação que por vezes melhoraram o processo de ensino e aprendizagem e, talvez, por outras não o tenha favorecido. Os erros cometidos foram diferenciados diminuindo ao longo do ano, variando dependendo da turma, da modalidade e também da preparação pessoal investida para cada aula, estando sempre acompanhada pelo OC nos momentos de lecionação que foi incansável ao longo de toda a PES, não falhando uma única aula.

Num estudo realizado por Cunha (2016), os professores cooperantes identificaram a falta de conhecimento do conteúdo como uma das dificuldades dos EE, o que se refletiu na minha prática, tendo pesquisado e estudado de modo a colmatar essas lacunas de conhecimento, preparando-me intensivamente para cada aula especialmente nas modalidades que não me sentia tão confortável. Neste parâmetro, destaca-se a vontade de querer saber mais e ser sempre melhor, de ir à procura de novos exercícios, novas metodologias, para alcançar um

conhecimento mais profundo dos conteúdos, não tendo receio de pesquisar dentro e fora da área em que estou inserida. Nestas situações, considero que o plano curricular aborda de forma pertinente diferentes modalidades que se englobam nos planos curriculares dos ciclos de ensino que lecionamos e também em questões como as progressões pedagógicas, regras, aspectos técnicos e táticos das modalidades e ainda as diferentes formas de abordar estas modalidades que são fundamentais quando chega ao momento da prática efetiva em contexto real. Neste âmbito e visto que são as primeiras experiências em contexto real, enalteço a necessidade de procurar saber sempre mais e realizar formação extracurricular pois, existem coisas que só com a experiência se tornarão naturais e fluídas, porém, enquanto não possuímos de um vasto leque de experiências, teremos de compensar de outra forma e, a meu ver, essa forma será com um conhecimento sólido didático e pedagógico. Posto isto, e com a ajuda do aparecimento do Sars-Cov-2, uma das dificuldades vividas ao longo da PES foi a necessidade de formação extra de forma abordar as modalidades e respetivos conteúdos a abordar, mandando o processo de ensino e aprendizagem eficaz e eficiente, associada à falta de conhecimento de onde procurar essa mesma formação. Na minha situação profissional, na área da dança, estou constantemente á procura de formação para evoluir e potenciar ao máximo as minhas capacidades e dos meus alunos e, no futuro continuarei a procurar sempre mais em ambas as áreas, sendo que um dos constrangimentos que encontrei foi a falta de informação de como encontrar formações e seminários indicados para a fase em que nos encontramos. Na reta final da PES, o ISMAI facultou seminários online em que, por incompatibilidade de horários apenas me foi possível assistir a um relacionado com “A importância da competência motora nas crianças e jovens”. Neste setor, além desse seminário, a única formação que realizei durante a PES esteve relacionada com a área das ARE que, embora seja a minha área de eleição não lectionei durante o ano letivo, mas em que foi possível fazer o transbordo de algumas aprendizagens para o momento de prática em outras modalidades.

7. Ensino a distância – Experiência de ensino em contexto de pandemia COVID-19

A pandemia causada pelo novo SARS-CoV-2 afetou e tornou necessária uma rápida adaptação de diversas áreas, entre elas, a da educação. Com isso, tornou-se urgente discutir o EAD em segmentos educacionais nos quais professores e alunos não habituados a essas práticas, como a da EF. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2020), o EAD “[...] é a

modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Após o aparecimento da COVID-19, a sociedade sentiu necessidade de aprender a interagir e comunicar de uma nova forma, sendo a educação um dos principais sectores afetados (König et al., 2020). Como consequência da pandemia, a possibilidade da substituição momentânea ou permanente das aulas presenciais para EAD tornou-se bastante real, acabando por ser mesmo implementada.

Em setembro de 2020, com a presença da pandemia em Portugal há sensivelmente seis meses, tanto eu como os restantes EE, sabíamos que a possibilidade de voltar ao EAD era enorme. O percurso até chegar à PES foi longo e trabalhoso e não me parecia justo que não pudesse vivenciar a PES como ao longo dos anos me tinham descrito, mas nada havia a fazer a não ser ‘levantar a cabeça’ e empenhar-me ainda mais para tirar o maior partido da experiência que aí se avizinhava. No ano letivo 2019/2020, enquanto estudante, passei pela experiência de ter aulas neste formato, o que me dava alguma vantagem comparativamente aos colegas que estavam a realizar a PES nesse mesmo ano que foram, sem qualquer aviso prévio, ‘apanhados de surpresa’ pela pandemia.

Num ano tão atípico como este, marcado pela pandemia COVID-19, a programação da PES viu-se obrigada a ligeiras alterações e constantes adaptações. Garrido e Garrido (2020) sugerem que todo e qualquer tipo de contacto devem ser evitados, limitando as relações interpessoais, interrompendo deste modo a propagação da doença. Posto isto, o impedimento à realização de algumas atividades por parte dos EE, com as restrições impostas à nossa prática, tornou possível a realização de novas iniciativas que antes não seriam sugeridas sequer como hipótese. Os EE perceberam que o contexto de confinamento, resultante da pandemia COVID-19 conduziu a alterações profundas, quer nos processos de organização e gestão das escolas, quer no ensino e aprendizagem, assim como no desenvolvimento de uma relação pedagógica diferente com os seus alunos uma vez que estavam privados do contacto presencial.

O primeiro período foi lecionado em formato presencial, com algumas restrições, como mencionado anteriormente, e as devidas normas de segurança, mas contando com casos de alunos em isolamento profilático, embora nunca superior a quinze dias, que nos forçou a redobrar a atenção no planeamento, especialmente nas alturas de avaliação para que ninguém saísse prejudicado. Ainda antes do período acabar, o OC, devido a razões familiares, foi obrigado a permanecer em isolamento profilático o que, a menos de um mês do término do período, obrigou à reformulação do planeamento e dos momentos de avaliação, tendo-nos

deixado apenas com tempo para a realização de duas aulas de ginástica. Simultaneamente nestas semanas, tínhamos de gravar uma das nossas aulas para que o SV conseguisse avaliar a nossa ação e evolução ao longo da PES.

Durante as férias de Natal, os casos da COVID-19 começaram a aumentar, dando indícios do confinamento que se aproximava. Ainda assim, o segundo período iniciou de forma presencial, porém, nem um mês depois, foi imposto confinamento a nível nacional e durante quinze dias ninguém sabia o que se iria suceder. Durante este tempo, mantivemos um contacto praticamente diário com o OC reformulando planificações, estudando hipóteses futuras e até mesmo criando iniciativas e atividades, numa tentativa de preparar as aulas, fossem elas em EP ou EAD. Após isto, as aulas iniciaram em EAD e, contrariamente à opinião partilhada pelos meus colegas do NPES, gostei imenso de lecionar estas aulas. Por decisão da ESRP as aulas online seriam teóricas e baseadas em temas pré-definidos pelo grupo de EF, dando continuidade aos abordados no ano anterior. Não satisfeitos na totalidade com esta decisão, em conjunto com o OC, expusemos a nossa ideia de que estas deveriam conter também uma componente prática pois tal como afirmam vários estudos que irei referir a seguir, estes confinamentos trazem malefícios físicos e sociais para os alunos e queríamos combater essa tendência. Médici et al. (2020) ressaltam ainda a necessidade de que o aluno necessita de interação no mesmo espaço físico com o professor e com os colegas. Estes autores referem ainda que a falta de um espaço apropriado para os estudos na residência dos alunos e a falta de organização sem o estabelecimento de um horário fixo para os estudos são prejudiciais para o aluno.

Segundo Van Lancker e Parolin (2020), do confinamento advêm algumas implicações, como a falta de rotinas e sentimentos de frustração ou de informação insuficiente acerca da pandemia e do futuro. Adicionalmente, e de acordo com outras pesquisas, é possível afirmar que estes desenvolvem sentimentos de tristeza e de insegurança (Cacioppo & Cacioppo, 2014; Hawkey & Capitanio, 2015), frustração ou tédio (Brooks et al., 2020), sinais precoces de ansiedade derivados de uma preocupação constante, assim como sintomas depressivos, consequência de um estado de tristeza, mau humor ou falta de motivação (Sanders, 2020). O encerramento das escolas por um longo período, poderá levar à diminuição da AF e um estilo de vida mais sedentário, horários de sono irregulares e mais tempo de ecrã (Rundle et al., 2020). O empobrecimento do curriculum, devido à interrupção do processo formativo e a maior centralização nas áreas da aptidão física e conhecimento, implicou uma mudança na natureza da disciplina de EF. Surgiu a necessidade de enfrentar a utilização de tecnologias online,

considerando fulcral o apoio institucional e a importância de encontrar metodologias novas que envolvam os alunos no ensino à distância (O'Brien et al., 2020).

Ao longo destas aulas o nervosismo era constante, mas a vontade de trazer dinâmicas diferentes para a aula era ainda maior. Assim, o NPES trabalhou em conjunto incluindo algumas noites com escassas horas de descanso, de modo a proporcionar diferentes experiências aos nossos alunos, mostrando-lhes que as aulas em EAD podem ser muito mais do que ler textos ou realizar exercícios de treino funcional. Nestas aulas utilizamos diferentes recursos como a app 'Agit', o Wordwall, Youtube, Powerpoints didáticos, entre outros, trazendo dinâmicas diferentes para todas as aulas. Os principais problemas verificados no EAD passaram pela falta de eficiência na monitorização dos alunos, a escassez de tarefas interativas, falta de espaço e materiais para a realização das tarefas e falta de interação entre os colegas e os professores (Pregowska et al., 2021). Ainda associadas ao regime EAD, e ao período de crise ocasionado pela pandemia, houve uma acentuação das dificuldades e diferenças socioeconómicas e aprofundamento do quadro de exclusão e segregação de parte significativa dos estudantes, o que se verificou em alguns casos de alunos sem acesso à internet e/ou sem condições para realizar as atividades propostas (Silva et al., 2020). Nestas situações tentamos sempre entrar em contacto com o aluno e fazer-lhe chegar outro tipo de material ou atividade que pudesse realizar para compensar a aula ou os temas abordados na mesma. Nas aulas seguintes, como consolidação e também para diminuir as discrepâncias no processo de aprendizagem dos alunos, era realizado um breve diálogo com os alunos com o objetivo de relembrar os tópicos que esses consideravam mais importantes.

Os momentos que antecediam à aula eram um frenesim entre o NPES a testar a conexão com a internet, a forma de apresentar no Microsoft Teams as diferentes atividades e plataformas usadas e ainda a experimentar planos 'B' para todas as atividades planeadas como, por exemplo, a utilização do site watch2gether quando a apresentação via youtube fracassava. Nesta altura lecionava o 11º ano que incluía alunos muito motivados e curiosos, mas também com algum conhecimento em AF na sua generalidade o que, na componente teórica, me deixava 'exposta' devido às múltiplas questões que estes faziam. A preparação a esse nível era muita de modo a mostrar confiança na aula, mas deixando bem claro aos alunos quando alguma das suas questões não pertencia ao meu campo de domínio, combinando com eles que na aula seguinte voltaríamos a abordar o assunto de forma a emancipar todas as dúvidas que ainda restassem. Por último, mas não menos importante, tentamos ao longo desta prática fomentar o trabalho de equipa e a cooperação de modo a realçar a importância de manter as relações sociais limitadas

pelo isolamento social para o bem-estar mental (Moroni et al., 2020). Esta fase, para mim, foi provavelmente uma das fases mais importantes e fundamentais durante a PES o que me auxiliou num crescimento gradual da minha identidade profissional e de grande desenvolvimento pessoal e, quando voltamos ao regime presencial, creio ter sido notória essa mesma evolução.

Nenhum professor mais, ou menos experiente, está preparado para estas alterações. Esta experiência possibilitou-me aplicar a informação recolhida durante os anos de formação numa visão que outrora não tinha tido. Desde a planificação das aulas e respetiva lecionação, à responsabilidade total de reger uma turma mas, com as inconstantes que derivaram da situação pandémica atual, a bagagem e conhecimentos trazidos da formação da licenciatura e do mestrado tiveram de ser também estes, reformulados e adaptados. No final, por ser uma experiência diferentes dos demais EE dos anos anteriores, trazendo assim desafios diferentes dos expectáveis inicialmente, fazendo-nos consequentemente sair da nossa zona de conforto, obrigando-nos a desenvolver um pensamento por vezes pouco convencional, tirando deste modo benefícios da realidade que vivemos atualmente a nível mundial e preparando-nos para a continuação de um eventual futuro com restrições.

De volta ao regime presencial, e com ainda mais regras e limitações nos contactos entre e com os alunos, a planificação e modo de preparar as aulas sofreram de novo alterações assim como as modalidades que íamos abordar. Após o confinamento que tinha passado não existiram grandes dificuldades a lidar com estas restrições, redobrando ao foco na gestão da aula especialmente nos momentos de transição nas aulas de natação, tendo corrido tudo da melhor forma. Nesta altura já foi possível realizar a visita do SV de forma presencial, sendo o primeiro e único contacto direto que tivemos desta forma com o professor Rui Araújo. Os eventos planeados tiveram de ser cancelados e considero que essa foi a maior perda nesta fase, obrigando-nos a planear e implementar outro tipo de atividades que envolvessem grupos com um número de participantes reduzido, impedindo-nos de passar pela experiência de organizar um evento que envolvesse a comunidade escolar.

8. Reflexões finais

Nas expectativas, escritas no início do ano letivo, afirmei que sentia que esta seria a etapa mais importante do meu percurso académico e estava certa, foi mesmo. Ao longo da minha formação, adquiri conhecimentos e passei por várias experiências que me fizeram evoluir a nível pessoal e profissional, mas nada se equipara à PES. Aqui vivenciei quase que ‘vinte e quatro sobre sete’ a profissão que escolhi exercer e não poderia estar mais contente com o desenrolar desta experiência.

É certo que nem tudo foi perfeito, nem lá perto, mas aprendi imenso, conheci professores, funcionários e alunos que com certeza deixaram a sua marca e com quem partilhei momentos enriquecedores. Dizem que os nossos primeiros alunos não se esquecem... Estes não foram os meus primeiros alunos, mas certamente que foram os mais marcantes pois acompanharam-me nesta etapa e contribuíram diariamente para o decorrer dela. O facto de lecionar para uma turma, com diferentes personalidades, com alunos de diversos contextos, cada um com os seus ideais e motivações, em que o convívio não se limitava apenas ao momento de leção, reforçou o aspeto real da situação que vivi e ‘abriu-me’ portas para analisar uma realidade completamente diferente.

Durante a PES foram várias as aprendizagens que obtive, os feedbacks construtivos e os erros que me permitiram crescer. Experimentei não só o EP, como o EAD e a interrupção das atividades letivas por um período de 15 dias consecutivos. Foi um ano atípico e principalmente trabalhoso, devido a esta dura pandemia que estamos a atravessar, denominada por COVID-19. As dificuldades foram acrescidas com a adaptação aos referidos modos de leção, que obrigou uma grande comunicação e cooperação entre o núcleo de trabalho (EE, OC e SV) e uma constante reformulação de todos os conteúdos lecionados presencialmente. Por outro lado teve os seus aspetos positivos porque ao longo da PES pudemos reinventar-nos, criando assim novas dinâmicas para transmitir os conteúdos a abordar de modo que fosse possível a realização das aulas de EF a distância mantendo os níveis de motivação e empenho elevados.

Consigno dizer, sem qualquer tipo de hesitação, que este ano foi único e gratificante, sendo um gatilho crucial para o meu autoconhecimento, consciencializando-me das minhas dificuldades bem como das minhas capacidades. Foi um ano de superação conjunta e individual, em que quando tudo parecia negro o núcleo trabalhava de forma a ultrapassar essas adversidades, apoiando-nos mutuamente ao longo desta aventura.

Só estando na escola é que é possível adquirir uma série de competências referentes à conceção do ensino, planeamento e posterior processo de ensino e aprendizagem, como também à forma como nos relacionamos com os restantes indivíduos constituintes da comunidade escolar e o ambiente de trabalho que daí advém. Funções como planear, organizar, executar, avaliar e refletir tornaram-se pontos-chave para a dinâmica de toda a atividade da PES, fundamentais para alcançar o êxito pessoal. Na minha perspetiva, sem este trajeto teria sido muito difícil interligar os conhecimentos que obtive na formação inicial com o contexto escolar. O auxílio do OC foi imprescindível apoiando-nos em todos os momentos, insistindo constantemente que deveria acreditar em mim e colocar em prática as ideias que me surgiam, pois estava a fazer um bom trabalho. Ao longo das aulas e seguindo esta sugestão utilizei as propostas de soluções que considerei mais pertinentes e eficazes para as problemáticas que surgiam, observando melhorias em diversos parâmetros, o que originou uma maior capacidade de reação quando algo não acontece como planeado, pois numa aula tudo se pode transformar de um momento para o outro, mesmo apenas com uma ligeira alteração

Quero ser a professora que os alunos veem como um exemplo alcançável, que tanto adota uma postura mais vincada, como mais serena, tendo como principal objetivo o bem-estar e a evolução dos alunos enquanto indivíduos da sociedade em que vivemos. Se no início não tinha a certeza se seria isto que queria fazer para o resto da minha vida, neste momento todas as dúvidas se dissiparam.

“Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.”

(Sócrates)

... e eu quero que esta profissão me desafie todos os dias...

9. Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, (39), 55-71.
- Amaral-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. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- Aranha, Á. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39-49.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos, D., Pastor, V., & Devís, J. (2016). Physical education students' perception on formative evaluation: Advantages, difficulties and satisfaction. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(4). 1033-1048
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia E Avaliação Do Desempenho Docente* (Ministério).
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62–71.
- Barreiro, I. M., & Gebran, R. A. (2006). Breve histórico da prática de ensino nos cursos de formação de professores. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Bento, J. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Lisboa.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3a ed.). Livros Horizonte.
- Braganhol, M. A., & Santos, R. A. (2009). Fatores motivacionais para a prática de dança em meninas. *Cinergis, Santa Cruz do Sul*, 10(2), 35-41.
- Brooks, S., K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, J. R. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8

- Bullough, R. V., & Baughman, K. (1997). 'First-Year Teacher' Eight Years Later: An Inquiry into Teacher Development. *New York: Teachers College Press.*
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2014). Social relationships and health: The toxic effects of perceived social isolation. *Social and personality psychology compass*, 8(2), 58-72. doi:10.1111/spc3.12087
- Caetano, A. P., & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, (8), 49–60.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass, *New Directions for Teaching and Learning*, no4.
- Conceição, J. S., Santos, J. F., Sobrinha, M., & Oliveira, M. (2019). A importância do planeamento no contexto escolar. Faculdade São Luís de França
- Cordeiro, J. (2011). A Relação Pedagógica. *Caderno de Formação: Formação de Professores Didática Geral*, 9, 66–79.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (Faculdade).
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente* (p. 214). p. 214. Coimbra.
- Côté, J., & Hay, J. (2002). *Children's involvement in sport: A developmental perspective.*
- Cunha, M. (2016). A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas. Porto: M. Amaral da Cunha. (Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto).
- Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 250-254.
- da Educação, D. G. (2017). *Programa do Desporto Escolar 2017-2021.*
- Damião, M. H. (1996). Pré, inter e pós acção. *A planificação e avaliação em pedagogia.* Coimbra: Minerva.
- Dantas, P. F. R., de Macêdo, C. R. S., Fonseca, G. F., & Soares, M. T. N. (2017). Processos de escolarização na/para inclusão de um estudante com deficiência: intersecções na perspectiva curricular. *Research, Society and Development*, 4(4), 280-294.

- Darido, S. C. (2012). A avaliação da educação física na escola. Universidade Estadual Paulista. *Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 16*, 127-140.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa, 42*(146), 351–367.
- Fernandes, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico. A perspectiva dos 83 estagiários da Universidade do Minho. *Tese de Doutorado*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar Em Revista, 34*(70), 231–254.
- Ferreira, J. C. F. (2012). Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar Em Revista, 34*(70), 231–254. <https://doi.org/10.1590/01044060.57563>
- Freitas, M. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa, 115*, 155–172.
- Gabinete do Coordenador do Desporto Escolar /Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (GCDE/DGIDC) (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009 – 2013*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Garrido, R. G., & Garrido, F. D. S. R. G. (2020). COVID-19: um panorama com ênfase em medidas restritivas de contato interpessoal. *Interfaces Científicas-Saúde e Ambiente, 8*(2), 127-141.
- Giddens, A. (1984). The constitution of society. *Outline of the theory of structuration*. Polity.
- Gonçalves, D. (2007). Finalidades da Educação para a Cidadania. In *Cidadania(s): Discursos e práticas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, (pp. 265-271).
- Gomes, P., Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers. *The Open Sports Sciences Journal, 7*(1), 121–132.
- Gomes, R. E. C. (2015). Formação de Treinadores no Contexto Acadêmico: Aprendizagem em comunidade de prática no decurso do estágio. Dissertação de Mestrado, 153.
- Gomes, P., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio. *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1–27.

- Gorzoni, S. D. P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396–1413.
- Graça A, Mesquita I (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7, 3: 401-21.
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, (11), 189-206.
- Hilke, E. V. (1990). *Cooperative Learning*. Bloomington, IN: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- Hawkey, L. C., & Capitano, J. P. (2015). Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: a lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370. doi:10.1098/rstb.2014.0114
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational leadership*, 45(3), 27-30.
- Keller, F. S. (1974). Ten Years of Personalized Instruction. *Teaching of Psychology*, 1(1).
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608– 622.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- 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*, 5, 68–74.
- Lima, R., Resende, R., Cardoso, S. M., e Castro, J. (2014). A prática de ensino supervisionada: as dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1, 68-74.
- Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica : função cooperante na escola durante o estágio do Supervisión pedagógica : función cooperante en la escuela durante pedagógica del profesor la prácticum Resumen Resumen. *Revista Practicum*, 4(1), 55–69.
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, v. 19, n. 4, p. 311-322.
- Manrique, A. H. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica:: Evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(4), 39-48.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* (8), 07-22.
- Martins, V. (2001). Decálogo do Bom Professor [Versão eletrônica]. *Construir Notícias*.
- Médici, M. S., Tatto, E. R., & Leão, M. F. (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*, 18, 136-155.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Mesquita, E. (2011). Competências do professor. *Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway.
- Ministério da Educação (MEC). (2020). *O que é educação à distância?*
- Moretto, V. (2007). Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. *Petropolis, RJ: Vozes*
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest*, 69(1), 95-112. doi:10.1080/00336297.2016.115298
- Moroni, G., Nicoletti, C., & Tominey, E. (2020). Children's socio-emotional skills and the home environment during the COVID-19 crisis. *CEPR VoxEu. org, April*.
- Neves, M., & Carvalho, C. (2012). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24(2), 201-215.
- Neto, A. S., & Maciel, L. S. B. (2016). Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação de professores. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 172-186.
- Nóvoa, A. (1992) Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora,
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, (350), 1-17.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A., *Os professores e a sua formação*, 13-33. Lisboa: Publicações Don Quixote.

- O'Brien, W., Adamakis, M., O'Brien, N., Onofre, M., Martins, J., Dania, A., Makopoulou, K., Herold, F., Ng, K., & Costa, J. (2020). Implications for European Physical Education Teacher Education during the COVID-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503–522.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho.
- Patrício, M. (1993): *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. *Edições FMH*.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M., & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education from the post office to virtual, argmented and mixed realities, and education during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3).
- Queirós, P., Batista, P., & Rolim, R. (2014). *Formação Inicial de Professores*. *Reflexão e investigação da prática profissional*. FADEUP: Educar.
- Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física (Instituto Politécnico de Bragança)*.
- Resende, R., Lima, R. J. F., Da Cruz Albuquerque, A. A., & Benites, L. C. (2013). The cooperating teachers perception on students' knowledge and skills. *Revista Da Educação Física*, 24(4), 519-533.
- Resende, R., & Lima, R. (2016). *Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção*. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação*, 133-153. São Paulo: Vetor Editora.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem*. In *Pedagogia do desporto*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). *Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes*. *Manual de psicologia do desporto para treinadores*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011a). *Modelos instrucionais no ensino do Desporto*. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 39–68).

- Rufino, L. G. B., & Souza Neto, S. De. (2016). Novos modelos curriculares para a Educação Física brasileira: resenha do livro “Instructional Models for Physical Education – 3^a Edição.” *Motrivivência*, 28(47), 290.
- Rundle, A. G., Park. Y., Herbstman, J.B., Kinsey, E. W., Wang, YC. (2020). Covid-19- related School closings and risk of weight gain among children. *Obesity (Silver Spring)*. 28(6), 1008-1009. doi:10.1002/oby.22813
- Sachs, J. (2001a). Learning to be a teacher: teacher education and the development of professional identity. *Conferência convidada proferida no Congresso da ISATT*, Faro, Portugal, setembro 21-25.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2004). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre. *Movimento*, 10(1), 9-39.
- Sanchez, D. (1992). Avaliar em Educação Física, *INDE Publicações*
- Sanders, R. (2020). ESS Outline: Covid-19, social isolation and loneliness. *Special Report Iriss*.
- Santos, L., & Cosme, A. (2017). Ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na escola. In *O Tempo dos Professores* (FPCEUP, Vol. 51, Issue 1, pp. 66–68).
- Schmidt, R., & Wrisberg, A. (2008). *Motor learning and performance. A problem-based approach*. (4a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Siedentop, D. (1987). Título do capítulo. In: Barrette; GT, Feingold; RS, Rees; CR, Pieron M (ed.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics; p. 79-85.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). Aprender a ensinar la educación física. Barcelona: In: Siedentop, D. (1991). *Development teaching skills in physical education* (3rd ed.) Mountain View, CA: Mayfield

- Silva, E. P. L. da. (2009). a Importancia Do Planejamento No Contexto Escolar. *Programa Nacional Escola de Gestores Da Educação Básica Curso de Especialização Em Coordenação Pedagógica*.
- Silva B., Batista A., & Bezerra J., (2020). Influência da educação infantil na formação da personalidade das crianças.
- Silva, A. J. F. da, Pereira, B. K. M., Oliveira, J. A. M. de, Surdi, A. C., & Araújo, A. C. de. (2020). A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da Educação Física Escolar. *Corpo consciência*, 24(2), 57-70.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (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*.
- Simões, J., Fernando, C., e Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física - a necessidade de um quadro conceptual. In H. Lopes, É. R. Gouveia, R. Alves, & A. L. Correia (Eds.), *Problemáticas de Educação Física I*, 17-23. Funchal: Universidade da Madeira.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, research and practice* (2 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sousa, V., Santos, G., Oliveira, L., Rodrigues, M., Almeida, M. (2018). A relevância do estágio para o licenciando em ciências agrárias e sua relação com a formação docente. *Revista Da Universidade Vale Do Rio Verde*, 16, 1 10.
- Tappe, M., & Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Trout, M. (2012). *Making the Moment Matter: Care Theory for Teacher Learning*. Roterdão: Sense Publishers.
- Van Lancker, W., Parolin, Z (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *Lancet Public Health*, 5, 243–4. doi:10.1016/S2468-2667(20)30084-0
- Van Mannen, M. (1991). *The Tact of Teaching - The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Nova Iorque: State University of New York.
- Vasconcelos, F. (1999). *Projeto Educativo*: Porto Editora.
- Vedovatto, D., & Ribeiro, R. (2020). A visão dos estagiários sobre a docência a partir do estágio curricular supervisionado em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 60.

- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*: Human Kinetics Books.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, NY: Cambridge University Press.
- WHO (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy and Michigan State University.

Outros Documentos Consultados

Decreto-Lei n.o 22/2014, de 11 de fevereiro

Decreto-Lei no 74/2006, de 24 de março

Decreto-Lei n.o 79/2014, de 14 de maio

Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro).

Programa Nacional de Educação Física do Segundo Ciclo Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário