

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Cláudia Sofia Lopes Carneiro

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

setembro, 2024 

Cláudia Sofia Lopes Carneiro

N.º 43797

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

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

setembro, 2024

Carneiro, C. (2024), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2o Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Modelos de Ensino; Estudante-Estagiária.

AGRADECIMENTOS

“La inspiración existe, pero debe encontrarte trabajando”

Pablo Picasso

Apenas foi possível traçar este caminho cheio de altos e baixos que me deparei durante esta nova etapa e chegar ao final graças àqueles que me apoiaram incondicionalmente e acreditaram em mim durante todo o processo. Sendo assim, não posso deixar de exprimir a minha profunda gratidão a todos os que fizeram parte deste longo percurso.

Começo por agradecer à Universidade da Maia – UMAIA pelas infraestruturas de excelência que me proporcionaram condições excecionais para obter aprendizagens significativas e que foram essenciais para o desenvolvimento da minha formação profissional e académica.

À minha Supervisora, a Professora Doutora Rita Silva por todos os conselhos, disponibilidade e apoio prestados e pelos ensinamentos fornecidos ao longo deste ano letivo, os quais foram também fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e académico.

Ao meu Orientador Cooperante, o Professor João Flores pela total confiança e liberdade demonstrada a partir do primeiro dia até ao final desta jornada.

Ao Colégio de Lourdes pela oportunidade de colocar em prática todas as aprendizagens obtidas no primeiro ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário em contexto real de ensino e aos docentes que pertencem a esta instituição, nomeadamente à Professora Olga Cunha, diretora de turma do 7º ano, a minha turma residente, pelo apoio incondicional mesmo fora do horário de serviço.

Aos meus colegas do núcleo da PES pela grande amizade fortalecida ao longo deste percurso e por serem os meus “comprimidos calmantes” nos piores momentos.

A todos os alunos que passaram por mim dentro e fora do pavilhão, pela paciência e compreensão e por terem feito de mim uma melhor professora.

Ao meu grupo do 1º ano de mestrado, Tiago Araújo, Tiago Rodrigues e André Marques por me terem acolhido desde o primeiro dia de aulas, me ajudarem em tudo o que precisei e pelas reuniões via Teams com um joguinho de “cartas contra tugas” no final para animar o dia.

Um especial agradecimento aos meus entes mais queridos, à mãe Estela e ao pai Mário que me apoiaram incondicionalmente em todas as minhas decisões, nas fases boas e más que esta jornada me proporcionou. Por me aconselharem e me mostrarem que sempre que uma janela se fecha existe outra que se abre com mais oportunidades e que desistir nunca é o caminho certo.

À minha irmã que desde pequenina, ainda na cesta, me acompanhou em todas as fases da minha vida. A que esteve sempre ao meu lado para me simplesmente ouvir sem fazer perguntas e que todos os dias corre atrás de mim pela casa fora para me fazer cócegas e deixar-me bem-disposta.

Às minhas bózinhas por se preocuparem sempre comigo e especialmente ao meu buzinho por levar a “florzinha do avô”, eu, aos exames da faculdade sempre que precisei. Apesar de ter partido nesta última fase do meu percurso, e não poder estar presente para festejar comigo no final do grande dia em que me tornarei oficialmente professora, sei que ficarias orgulhoso.

Aos meus padrinhos e primas, principalmente à minha madrinha, a minha segunda mãe, que no início deste percurso, mesmo na fase terminal fazia questão de me acompanhar na minha modalidade de eleição, o Voleibol e de saber como corria a vida académica.

Ao meu mais que tudo, pelo apoio incondicional em todos os momentos, em especial nos menos bons, por não desistir de mim mesmo quando fui injusta e por ter feito de mim uma melhor pessoa em todos os níveis possíveis e imagináveis.

Resumo

Este relatório documenta a experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia, no ano letivo 2023/2024. Este percurso foi realizado no Colégio de Lourdes, juntamente com dois colegas estudantes-estagiários, sob a supervisão de uma professora da universidade e orientação de um professor de Educação Física experiente, o Orientador Cooperante. O relatório tem como objetivo relatar o meu percurso de integração e desenvolvimento profissional e académico em contexto real de ensino. Através da Prática de Ensino Supervisionada, tive a oportunidade de aplicar uma grande parte dos conhecimentos adquiridos, desenvolver novas competências e enfrentar diversas situações desafiadoras. O documento está organizado em sete capítulos que refletem o meu percurso académico e profissional. Na "Introdução", apresento os objetivos da prática e do relatório. O capítulo "Enquadramento Pessoal e Profissional" descreve o meu percurso biográfico e as minhas expectativas iniciais. No "Enquadramento Institucional", abordo a importância da Prática de ensino Supervisionada, as características da escola cooperante e das turmas que lecionei. Na "Prática Profissional: do plano de análise ao da intervenção", detalho estratégias e metodologias adotadas ao longo do processo de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação. A "Participação na Escola e Relação com a Comunidade" descreve as atividades participadas e dinamizadas e a minha integração. No "Desenvolvimento Profissional", reflito sobre as dificuldades enfrentadas e a necessidade de formação contínua dos docentes. Por último, na "Reflexão Final" é feita uma análise abrangente do processo vivenciado ao longo do ano e elementos que enriqueceram as minhas competências. Este ano letivo foi marcado por um crescimento pessoal e profissional significativo. As experiências vividas, relações interpessoais e a procura constante por soluções foram fundamentais para moldar a minha identidade profissional.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Modelos de Ensino; Estudante-Estagiária.

Abstract

This report documents the experience during the Supervised Teaching Practice, an integral part of the Master's in Teaching Physical Education in Basic and Secondary Education at the University of Maia, during the 2023/2024 academic year. The practice in a real teaching context was carried out at Colégio de Lourdes, in collaboration with two fellow pre-service teachers, under the supervision of a professor from the higher education institution and guidance of an experienced Physical Education teacher serving as the Cooperating Teacher. The report aims to detail my progressively guided integration journey into a practical teaching environment. Through the Supervised Teaching Practice, I had the opportunity to apply acquired knowledge, develop new skills, and tackle various challenging situations in the school context. The document is organized into seven chapters that reflect my academic and professional career. In the "Introduction", I present the objectives of the practice and the report. The chapter "Personal and Professional Background" describes my biographical path and my initial expectations. In the "Institutional Framework", I address the importance of Supervised Teaching Practice, the characteristics of the cooperating school and the classes I taught. In "Professional Practice: from the analysis plan to the intervention", I detail strategies and methodologies adopted throughout the process of design, planning, implementation, pedagogical intervention and evaluation. "Participation in School and Relationship with the Community" describes the activities participated in and promoted and my integration. In "Professional Development", I reflect on the difficulties faced and the need for continuous training of teachers. Finally, in the "Final Reflection" a comprehensive analysis of the process experienced throughout the year and elements that enriched my skills is made. This school year was marked by significant personal and professional growth. The experiences lived, interpersonal relationships and the constant search for solutions were fundamental to shape my professional identity.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Physical Education; Teaching Models; Pre-service Teacher.

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
Resumo	vi
Abstract.....	vii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso.....	3
2.2. Expectativas iniciais	6
3. Enquadramento institucional.....	8
3.1. A importância da PES	8
3.2. A PES na UMAIA	9
3.3. A escola cooperante: lugar de prática	11
3.3.1. Caracterização do meio envolvente.....	12
3.3.2. Instalações desportivas e materiais	13
3.3.3. Caracterização das turmas atribuídas	14
3.4. Caracterização do núcleo da PES	16
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	19
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem.....	19
4.1.1 Conceção de ensino	19
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	21
4.1.2 Planeamento	28
4.1.3 Realização	32
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica	32
4.1.4 Avaliação.....	34
4.1.5. Reflexão sobre a minha atuação nas restantes turmas	37
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	39

5.1	Atividades realizadas	39
5.2	Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação.....	42
5.3	Socialização profissional e institucional.....	44
5.4	A Componente ético-profissional	45
6.	Desenvolvimento profissional.....	47
6.1	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	47
7.	Reflexões finais	50
8.	Referências bibliográficas	52

Lista de Abreviaturas

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MID – Modelo de Instrução Direta

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

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SDG – Student Design Games

SV – Supervisora

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório documenta o meu percurso enquanto estudante-estagiária (EE) ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), componente fundamental do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da Universidade da Maia. A PES simboliza o ponto alto de um longo trajeto, construído através de conhecimentos teóricos e práticos (Batista & Queirós, 2013), marcando este relatório pelo culminar da minha formação académica como professora de Educação Física (EF), resultando na obtenção do grau de mestre.

Optei por realizar esta prática no decorrer do ano letivo 2023/2024, numa escola cooperante pertencente ao distrito do Porto. Tive o prazer de trabalhar, aprender e vivenciar novas experiências em conjunto com o núcleo da PES (NPES), formado por mais dois EE, pela orientação de um Orientador Cooperante (OC) do colégio, um elemento importante privilegiado na ligação do EE com a profissionalização e com um papel significativo no auxílio da integração do estudante na comunidade escolar, podendo ainda acompanhar e regular o nível emocional e fomentar a análise sistemática da prática e dos problemas emergentes, através da reflexão e da procura de soluções em intercolaboração com a Supervisora (SV) (Seabra et al., 2016). E ainda pela SV, uma docente da Universidade da Maia, a qual assume um papel fulcral no acompanhamento de todo o processo, através das aulas supervisionadas, ao nível do envolvimento no processo formativo e na realização da investigação-ação (Seabra et al., 2016). Estes elementos foram cruciais para o desenvolvimento das minhas competências ao longo do ano letivo.

Durante o ano tive contacto com todos os ciclos de ensino, procurando alargar o meu conhecimento e vivenciar o máximo de experiências possíveis. Interagi com alunos do pré-escolar e do 1º ciclo através do desporto escolar, onde foi notório uma grande diferença a nível das habilidades e capacidades motoras básicas, entre os diferentes ciclos (aspetos discutidos posteriormente no capítulo 4.1.5. Reflexão sobre a minha atuação nas restantes turmas). Tive, também, contacto com os alunos do 2º e 3º ciclo, principalmente com a turma de 7º ano, a minha turma residente. Por fim, tive oportunidade de interagir com o ensino secundário, especialmente, com a turma de 10º ano através da lecionação de uma unidade didática (UD).

Na minha opinião a transição de estudante para professora é uma experiência paradoxal que acarreta uma enorme responsabilidade devido às diversas tarefas a serem cumpridas. Além

disso, o RPES é um documento de extrema importância, pois proporciona uma reflexão aprofundada sobre as diversas dimensões da profissão docente, ajudando a gerir a complexidade e a responsabilidade desta transição. Nele, analiso minha perspectiva sobre o ensino e a EF, expondo dificuldades e as estratégias utilizadas para superá-las. Além disso, descrevo algumas das experiências vividas durante a PES, refletindo sobre como essas mesmas experiências contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

O relatório está dividido em sete capítulos principais: 1. Introdução, onde apresento uma visão geral do trabalho; 2. Enquadramento pessoal e profissional, descrevendo meu percurso e as minhas expectativas iniciais; 3. Enquadramento institucional, abordando a importância da PES, da escola cooperante e do NPES; 4. Prática profissional, detalhando estratégias de ensino e intervenção; 5. Participação na escola e relação com a comunidade, relatando as atividades desenvolvidas e a socialização profissional; 6. Desenvolvimento profissional, o capítulo onde reflito sobre meu crescimento através das experiências vividas; e por último, as 7. Reflexões finais, avaliando o percurso realizado ao longo do ano e projetando o meu futuro pessoal e profissional.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

Chamo-me Cláudia Sofia Lopes Carneiro e nasci a 21 de maio de 2000, no hospital de Santo Tirso. Posso afirmar que apesar de ter uma idade jovem, o meu percurso na escola é longínquo.

A minha primeira escola foi o Colégio A Torre dos Pequeninos, em Areias, pertencente ao concelho de Santo Tirso. Fui a primeira menina a frequentar esta escola e entrei para lá com apenas oito meses de idade. As minhas memórias nesta instituição são muito vagas, mas lembro-me de terem várias atividades direcionadas para um bom desenvolvimento cognitivo e motor. Aos três anos mudei-me para o Jardim Escola João de Deus, onde a exigência reinava, mas o divertimento também. Foi nesta escola que aprendi as letras e, conseqüentemente, a ler e a escrever. Deste modo, quando me mudei, para a Escola EB 1 Conde São Bento, aos seis anos, os meus pais optaram por me manter no 1º ano, embora já soubesse ler e escrever. Na transição do 4º para o 5º ano, volto a trocar de escola, desta vez para a Escola EB 2,3 de São Rosendo.

É nesta altura que, em concordância com a sugestão dos meus pais, entro também para o Centro de Cultura Musical, com o objetivo de aprender música a um nível um pouco mais aprofundado. O meu instrumento de eleição na altura foi, e ainda é, o piano. Foi este magnífico instrumento que aprendi durante cinco anos, juntamente com outras disciplinas dentro da área da música.

No 7º ano faço a última mudança a nível escolar e começo a frequentar a Escola Básica e Secundária D. Dinis, mantendo o estudo da música no Centro Cultural Musical até ao 9º ano. Até ao 7º ano não sabia muito bem o que gostava de exercer como profissão. Quando era mais nova, costumava brincar com a minha avó paterna aos cabeleireiros e, por isso, dizia que quando fosse grande queria ser cabeleireira. No entanto quando me mudei para esta última escola as dúvidas desapareceram. Tinha a certeza de que a minha vocação estava algures na área do desporto.

Como contribuição para esta decisão, tive alguns modelos que me proporcionaram momentos significativos, sendo que dois deles marcaram-me positivamente. O primeiro graças à professora de EF do 9º ano, que ao contrário dos outros professores da área, mostrou à turma que atletismo não é só correr, ou que ginástica não é só solo, ou, também, que é possível ter natação e outras modalidades não tão comuns nas aulas. O outro foi o professor da unidade

curricular de Voleibol presente na licenciatura, que apesar da extrema exigência e que quase fez com que saísse a chorar de uma aula, puxou pelo meu pensamento crítico, pondo-me a ver mais além.

Poderia dizer que infelizmente tive um momento que me marcou pela negativa, mas na verdade, acho que a palavra que se encaixa melhor é, felizmente. Felizmente, porque faz-me ver o exemplo de professora que eu não quero ser. Não quero ser uma professora que abandona os seus alunos e que não é capaz de lhes ensinar nada, nem os avaliar corretamente, podendo proporcionar-lhes momentos negativos.

De qualquer forma, durante o meu percurso escolar nunca deixei de praticar desporto. Os meus pais sempre consideraram a prática desportiva um dos pilares mais importantes na vida de um ser humano. Aliás, ao contrário dos meus colegas, só descobri o que era uma tarde livre a partir do 10º ano. Desta forma, aprendi uma característica muito importante que um estudante-estagiário deve adotar: ser organizada. A organização para mim é uma característica notável em qualquer profissão, mas um estudante ou um professor deve tê-la ainda mais em conta. Sem ela, a exigência não serve de nada porque chegamos a um ponto que vamos estar a fazer as coisas apenas por fazer e a afundar-nos cada vez mais.

Sendo assim, comecei, aos quatro anos, por praticar Natação e ainda cheguei a realizar uma ou outra prova. Aos sete resolvi experimentar algo novo, mas sem deixar a Natação para trás, por isso, entrei para o Atletismo. Eu era uma daquelas crianças que não paravam quietas e estavam sempre a correr e, com a entrada nesta nova modalidade descobri uma nova paixão também. Deste modo, acabei por deixar a Natação e dedicar-me apenas ao Atletismo, que me trouxe recordações memoráveis. Foi a partir deste desporto que conquistei a minha primeira medalha e o meu primeiro lugar num pódio. A verdade é que a paixão pelo Atletismo, infelizmente, não durou muito tempo. Lembro-me como se fosse ontem, do dia em que tudo foi “por água abaixo”.

Estava no ano de 2009, numa prova de 1500m, muito bem lançada, na frente do pelotão, quando a meio começo a ficar com muitas dificuldades em respirar. Nunca mais me vou esquecer o que estava a sentir naquele momento. A dificuldade em respirar, misturada com o pânico de ainda estar longe da meta, e com a frustração de ter muitas atletas a passar-me à frente, porque a falta de ar estava a atrasar-me e o choro não estava a ajudar. Fiz aquela avenida toda sem respirar e cruzei a meta enquanto corria em direção ao meu pai que estava a torcer por mim e que começou a ficar preocupado à medida que me ia aproximando e tornava-se visível as lágrimas a escorrerem pelo rosto. A partir deste dia ganhei uma grande aversão pela corrida.

Ainda neste mesmo ano tive, pela primeira vez, o contacto com a minha modalidade de eleição, o Voleibol. Foi através de uma grande amiga que o descobri e até aos dias de hoje tenho contacto diário com ele. Em 2011 pratiquei orientação, mas sem nunca abandonar o Voleibol.

Contudo, a minha vida não para por aqui. O meu pai sempre me disse “estuda para seres a melhor e escolher o que queres fazer com a tua vida”. Por isso, em 2018 acabei o ensino secundário com uma das melhores médias da turma e entrei para a FADEUP, onde tirei uma Licenciatura em Ciências do Desporto, com especialização no ramo de Treino Desportivo, mais explicitamente na modalidade de Voleibol. Digamos que foi através deste ramo que tive o primeiro contacto com a via de ensino, pois na verdade, o meu objetivo principal passava por tornar-me treinadora. E foi com o concretizar desse objetivo que tive de optar por deixar de praticar Voleibol.

Na vida temos de fazer sacrifícios e escolhas difíceis, e este foi um desses casos, pois o facto de estar inserida na equipa técnica de uma equipa sénior impede-me de praticar esta modalidade por causa dos horários coincidentes. Mas não foi tudo mau, porque o ser treinadora tornou o choque com a realidade escolar muito menor, tendo em conta que pude estar num contexto real de ensino, tal como o que a PES proporciona, mas num contexto diferente. O estar com crianças, com idades iguais ou semelhantes, às que me deparei na escola, fez com que a minha relação e a forma como explico os exercícios fossem diferentes, além de poder antecipar algumas situações mais comuns, como alguns comportamentos menos adequados, porque ao contrário dos meus colegas EE já tive algumas experiências que me ajudaram de alguma forma. Além disso, o facto de ter tido uma equipa complicada, com encarregados de educação difíceis, acredito que me fez ter outra “bagagem” e, ajudou-me prevenir e resolver possíveis conflitos, sem ficar nervosa.

Confesso que nunca tive grandes intenções de me tornar uma professora de EF, mas a forma como penso é muito clara. Voltando a debruçar-me sobre a mítica frase do meu pai, o mestrado para mim é visto como uma mais-valia em todos os níveis. É preferível ter a “faca e o queijo na mão e cortá-lo da forma que entender”, do que ter apenas um ou outro. Ou seja, se me perguntassem se é isto que eu quero fazer o resto da minha vida, a resposta será não faço ideia, mas o facto de ter habilitação para tal, fará com que possa escolher o rumo que lhe quero dar. Ter mudado de instituição para a Universidade da Maia proporcionou-me experiências e formas de ver as coisas novas, e um dos grandes fatores foi esta entrada na PES.

2.2. Expectativas iniciais

Honestamente, as minhas expectativas em relação à PES foram maioritariamente baseadas em receios, dúvidas e medos. Será que vou conseguir ter controlo sobre as turmas? Será que vou conseguir fazer as adaptações necessárias no momento? Será que vou estar à altura deste desafio e cumprir com todos os objetivos pretendidos, impostos pelas instituições em evidência?

As minhas expectativas em relação ao OC e à SV foram bastante elevadas, esperando que estes me fornecessem muitos feedbacks e partilha de experiências, ajudando-me a combater as minhas grandes dificuldades, podendo assim, haver evolução da minha parte.

Em relação aos meus colegas estagiários do NPES, tinha a certeza que iria correr tudo bem porque são pessoas que estudaram comigo no ensino básico e secundário e sabia que poderia contar com eles para tudo. No que diz respeito à escola, esperava que esta tivesse as condições ideais para a lecionação de qualquer modalidade, com o intuito de proporcionar aprendizagens e experiências significativas aos alunos. No que toca ao tipo de alunos com que me depararei, o meu único receio era não conseguir controlá-los no que toca ao comportamento. Contudo, quis fazer algo diferente, que marque a vida destes alunos e dos que virão. Procurei incutir-lhes um sentimento de puro interesse pela atividade física e pelo desporto, que os leve a querer participar numa modalidade/atividade extracurricular, e assim, contribuir para a diminuição da percentagem de sedentarismo e, conseqüentemente, de obesidade infantil e juvenil que apresentamos na sociedade atual.

O desporto oferece inúmeros benefícios em diversas áreas, mas a meu ver em idades mais jovens o seu contributo tem um papel mais acentuado que imprime marcas para a vida toda. Não se apoia apenas na saúde física e mental, pois é muito mais que isso. Tal como refere António Nóvoa numa entrevista feita por Boto (2018, p.10), o *“esporte é o espaço dos talentos individuais ao serviço de dinâmicas coletivas, é o lugar do treino e da preparação, mas também do imprevisto, é o reforço da cooperação e o esforço conjunto.”*, acrescentando ainda que *“Não há nada melhor para compreender a natureza humana do que um campo de jogo. Essa vivência é muito importante para construir uma relação de cooperação e de trabalho com os outros.”*

Assim sendo, tive uma grande esperança de à altura deste desafio, que teve início no passado ano letivo, com outras dificuldades que no entretanto foram superadas com muito esforço e dedicação. A carga horária, juntamente com os trabalhos e com a conciliação da vida desportiva fora da escola foi uma grande dificuldade acrescida em comparação com o ano

anterior. Deste modo, procurei que a minha relação com a comunidade escolar fosse notoriamente positiva. Promovendo, igualmente, um ambiente de aprendizagem com os docentes da instituição em questão e com os meus colegas estagiários, tendo como expectativa que este ano fosse determinante para a minha formação docente e académica. Não obstante, o importante foi continuar, do mesmo modo, a superar aos poucos os novos obstáculos que apareceram com o passar do tempo.

3. Enquadramento institucional

3.1. A importância da PES

A PES é uma etapa significativa e determinante na formação de professores, uma vez que o docente deve durante a prática dominar as diferentes técnicas de intervenção pedagógica, possuir habilidades de liderança e interação com os alunos e ainda demonstrar que é dotado de um conhecimento aprofundado das diversas matérias de ensino (Ferreira, 2014). Esta etapa é vista como um processo complexo, multidimensional e faseado, a qual serve como fonte de aprendizagem e desenvolvimento profissional através da socialização na escola (Seabra et al., 2016). É a passagem da teoria para a prática, ou seja, é o momento em que nos colocamos à prova e demonstramos uma grande parte do que aprendemos ao longo do primeiro ano do MEEFEBS.

A prática simulada que ocorre durante o primeiro ano, tal como refere Ferreira (2014), é para muitos estudantes a primeira experiência de ensino, desde a planificação até à condução da sessão, mesmo que os alunos sejam os próprios colegas e não alunos reais. Apesar desta forma de ensino ser muito útil durante o primeiro ano, procurando preparar da melhor forma possível o EE, na minha opinião esta não proporciona todos os sentimentos, emoções e tarefas a que o futuro professor em início da sua formação será exposto. Comparando os dois anos, no primeiro senti que a prática simulada me ajudou a idealizar, construir e aplicar, por exemplo, os planos de aula, mas a PES, no segundo ano, fez-me sentir a frustração de não conseguir colocar em prática o plano de aula na íntegra da forma pretendida, por estar a lidar com crianças ou adolescentes e não com adultos. Este sentimento, assim como esta experiência não estiveram presentes no ano anterior.

O EE durante a PES, e o mesmo acontece com professores em início de carreira, passa segundo (Moir, 1999), normalmente em algum momento desse ano letivo, pela chamada etapa de desilusão, na qual se encontra numa situação um pouco mais complicada, com bastante sobrecarga de trabalho e onde tem de aprender a lidar e a adaptar-se a diversas tarefas. É difícil viver uma experiência tão imersiva quanto a PES. Nem a prática de ensino simulada, que provavelmente será a mais semelhante, consegue proporcionar uma experiência tão imersiva. Contudo, aprendi que nesta jornada, em contexto real de ensino, faz parte lidar com desafios que nos colocam à prova. São as situações mais desafiadoras que com o apoio e sabedoria do OC, da SV e até mesmo do restante corpo docente da instituição nos fazem evoluir a nível profissional.

Esta experiência que a PES proporciona permite, ainda, ao EE explorar e desenvolver a sua identidade profissional. Para Gomes et al. (2013) é importante a criação de um significado na formação da identidade profissional, o que implica que os profissionais estejam constantemente a atribuir significados às suas experiências, valores e práticas, procurando compreender melhor quem são no contexto da sua profissão. Ao mesmo tempo, a identidade também é formada pela forma como o indivíduo é reconhecido pelos outros, refletindo sobre as interações sociais e culturais (Amaral-da-Cunha et al., 2014). Posto isto, é através das experiências, das vivências e da reflexão constante acerca do ensino e do papel do professor de EF que o EE e os docentes em início de carreira constroem e desenvolvem a sua identidade.

Mais uma vez, é fundamental salientar que a PES é uma grande oportunidade de explorar e desenvolver as competências do EE enquanto professor de EF e é, também um momento crucial que contribui consideravelmente para a construção da sua identidade.

3.2. A PES na UMAIA

A PES é uma componente essencial e determinante do MEEFEBS, cujo intuito visa preparar os estudantes para a prática profissional docente, integrando-os num contexto real de ensino ao longo de um ano letivo completo. Este curso é composto por quatro semestres, com um total de 120 unidades de crédito e a PES insere-se no 3º e 4º semestres. O processo de seriação feito para esta unidade curricular foi executado através de uma seleção de 30 escolas cooperantes com protocolo com a UMAIA, por cada EE, desde a escola mais desejada para desenvolver uma prática em contexto real de ensino, até à menos desejada. Após ser feita a escolha de cada escola por grau de preferência, por parte de cada EE, a UMAIA define a escola com base nas preferências e média final, arredondada às centésimas, de cada estudante para definir a instituição que lhe será atribuída. Quanto mais alta a média final do primeiro ano do MEEFEBS, maior a probabilidade do EE entrar na sua primeira opção. Devido ao meu esforço, empenho e dedicação foi-me possível ingressar na primeira opção.

O MEEFEBS oferece uma formação que responde aos desafios contemporâneos da EF, valorizando princípios didáticos e desportivos de qualidade. A PES é regida pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio, que define as condições para a habilitação profissional docente. A unidade curricular está organizada em três áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, e Desenvolvimento Profissional.

A primeira área, Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, envolve a construção de estratégias pedagógicas e metodológicas que orientam o processo de desenvolvimento pessoal e didático dos alunos. A segunda área, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, abrange atividades colaborativas entre a escola, os EE e a comunidade, com a finalidade de facilitar e melhorar o processo educacional. A terceira área, Desenvolvimento Profissional, reconhece a necessidade de constante formação dos professores para enfrentar as transformações e desafios da sociedade atual.

Durante a PES, os EE desenvolvem um Plano de Formação e Intervenção na Escola, que analisa as dificuldades encontradas na prática e propõe intervenções para melhorar as competências profissionais. Além disso, os EE têm de manter um dossiê digital atualizado na plataforma *OneDrive*, documentando todas as atividades, planejamentos e reflexões ao longo do ano letivo. Organizei o meu dossiê com cinco pastas principais: identificação, onde consta a identificação do NPES e o meu horário escolar; o plano de formação e intervenção na escola, o qual servi como base para a escrita do relatório; a organização e gestão do ensino e aprendizagem, composto pela caracterização da escola e do meio, pelo projeto da escola, pela caracterização da minha turma residente, pelo planejamento (grelhas de avaliação, plano anual, planos de aula, reflexões e UD), pela realização da prática, pelas atas e por documentos de apoio; a participação na escola e relação com a comunidade, que tem como pastas secundárias o plano anual de atividades e dinamizações desportivas e outras atividades que participei ao longo do ano; e por fim, uma pasta sobre o desenvolvimento profissional, onde consta o seminário e o projeto de intervenção que elaborei.

Este dossiê é ainda composto por quatro pastas principais extra, uma para cada uma das três aulas observadas, na qual coloquei todos os documentos pretendidos pela SV e uma para a minha autoavaliação feita no final de cada período. Dentro de cada pasta das aulas observadas, a SV colocou posteriormente, os mesmos documentos, mas com as devidas correções para serem atendidas por mim. Deixou ainda um documento com a minha avaliação qualitativa, onde apresentava algumas observações acerca da minha atuação e instrução nas aulas, sobre o dossiê, reflexões, planos de aula e UD. No final da PES, os estudantes elaboram um RPES, que sintetiza as suas experiências e o desenvolvimento de competências profissionais.

A PES é operacionalizada através de protocolos entre a Universidade da Maia e as escolas cooperantes, onde cada estagiário é orientado por um OC e supervisionado por um docente da universidade. Esse acompanhamento é crucial para a integração dos EE nas escolas

e para o desenvolvimento das suas competências docentes. Ao longo do ano os EE participam em diversas atividades, incluindo a lecionação das aulas, a participação em reuniões, o desenvolvimento do seminário e o envolvimento no desporto escolar.

Os estudantes são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos nas diversas unidades curriculares do MEEFEBS, como a unidade curricular de Prática Pedagógica e Didática dos Desportos. Essas unidades curriculares fornecem tanto estrutura teórica, como a oportunidade de prática simulada, crucial para o desenvolvimento profissional de futuros professores (Ferreira, 2014). A PES representa a culminação de um ciclo de estudos, integrando progressivamente os estudantes na prática docente e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da profissão.

3.3. A escola cooperante: lugar de prática

A escola cooperante, é uma instituição com muitos anos de história, tendo sido construída em 1885 e confiada às Irmãs Teresianas para fins educativos. Ao contrário da esmagadora maioria, se não da total, lista de colégios e escolas que têm parceria com a UMAIA, o colégio onde estive inserida é uma instituição privada que assenta a sua missão, visão e valores na contribuição total do crescimento dos alunos através da religião católica.

É a escola cooperante que permitirá aos EE colocar em prática todos os conhecimentos e metodologias de ensino aprendidos no primeiro ano do MEEFEBS. Além da passagem da teoria para a prática, o colégio permitiu ao NPES envolvente estar em contacto com diferentes ciclos de ensino, tendo em conta que é uma escola que acolhe alunos desde o berçário até ao ensino secundário, ou seja, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dezoito anos de idade.

Estar em contacto e dar aulas a diferentes ciclos de ensino permite aos professores que se encontram no início da sua formação profissional desenvolver e adaptar o seu estilo de ensino e abordagem pedagógica conforme as necessidades e características específicas de cada faixa etária. A flexibilidade em adaptar e ajustar métodos e estratégias de ensino é fundamental para atender adequadamente às dificuldades dos alunos das diferentes faixas etárias. Este contacto permite também, que o EE desenvolva uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos, podendo e devendo ser realizado um planeamento com base nas competências e dificuldades de cada turma.

Ensinar diferentes faixas etárias ajuda o professor a desenvolver habilidades robustas de gestão, aprendendo a lidar com a disciplina e a motivação dos alunos. Assim como refere Resende et al. (2015) é importante organizar e gerir o ambiente de aprendizagem de forma eficaz para maximizar o tempo de aprendizagem dos alunos. Assim como desenvolver o estabelecimento de regras claras, a manutenção de rotinas, a necessidade de uma supervisão constante e a capacidade de responder a problemas de comportamento para manter um ambiente de aula produtivo. Estas estratégias de gestão permitirão ao docente prevenir alguns comportamentos desadequados e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

O facto da PES proporcionar a experiência de ensino em diferentes ciclos de ensino, promove uma formação mais completa, versátil e preparada para os desafios do ambiente escolar futuro, beneficiando não apenas o EE, mas também os alunos, que deste modo poderão estar em contacto com diferentes perspetivas.

3.3.1. Caracterização do meio envolvente

A cidade onde se localiza a minha escola cooperante é uma cidade com uma forte ligação ao desporto. É composto por diversos clubes desportivos onde é possível praticar modalidades distintas, como por exemplo, o Voleibol e o Futebol, que provavelmente são os desportos com mais adesão, mas também o Judo, o Andebol, a Dança, entre outros. Alguns clubes de Voleibol e Futebol da cidade têm ou tiveram recentemente as suas equipas seniores nas primeiras divisões nacionais, sendo uma referência de excelência desportiva para muitos. Além disso, é um concelho que conta com profissionais de referência a nível nacional e internacional, como uma corredora olímpica e jogadores de Futebol bastantes conceituados que jogam nas melhores equipas seniores nacionais. Esses atletas são vistos como uma referência por parte da população mais jovem do concelho, tal como me foi possível vivenciar durante as aulas de EF.

Para além destas entidades, esta cidade é composta por diversos espaços públicos desportivos podendo ser frequentados por qualquer pessoa independentemente da idade, e construídos com o intuito de promover o desporto e a atividade física. Alguns destes espaços incluem um *SkatePark*, um campo de Futebol, Ténis e Basquetebol junto às piscinas municipais e um parque, o Parque Urbano Sara Moreira, com algumas máquinas disponíveis para fazer exercício, um campo de Futebol, Basquetebol, Andebol ou dois de Ténis e dois campos de Voleibol de Praia. Estes espaços pelo que observo são bastante frequentados, principalmente

pela população jovem, o que faz com que as crianças tenham contacto com algumas modalidades fora da escola. Muitos dos meus alunos frequentavam clubes e espaços desportivos pertencentes à cidade, o que me facilitou a leção de algumas modalidades, como o Voleibol, visto que, tiveram um contacto extra com este desporto fora da escola. Além disso, os espaços desportivos que a cidade oferece permitiu-me, por exemplo, dinamizar o meu eventual anual, o qual demonstrou ser um sucesso entre os alunos. Eventos como o corta-mato concelhio e distrital também foram alvo de prova nesta cidade com condições para tal.

3.3.2. Instalações desportivas e materiais

A escola cooperante em que estive inserida dispõe de várias instalações e recursos, como salas de aula bem equipadas com sistema de projeção, quadro interativo e computador em cada uma, com acesso à internet, uma biblioteca e instalações desportivas que incluem um pavilhão multiusos de pequenas dimensões, com uma bancada e um palco, dois campos sintéticos, um com uma escala relativamente maior que o outro e balneários perto de cada recinto. Uns mais que outros, mas todos eles foram utilizados nas aulas de EF, alguns em momentos mais teóricos, outros em momentos mais práticos.

No entanto, é importante salientar que alguns equipamentos ficaram aquém das expectativas. A escola apresentava muitas limitações a nível de material, como por exemplo, o número de bolas disponíveis para as diferentes modalidades. Onde senti mais dificuldades foi a lecionar a modalidade de Voleibol, uma vez que o número de bolas possíveis de serem utilizadas era muito reduzido para a quantidade de alunos, por exemplo, cinco bolas numa turma de 26. A rede não tinha a qualidade desejada, sendo que houve uma evolução neste tópico. Passou de um fio a duas redes presas à parede e aos espaldares. Outras modalidades como a Ginástica necessitam de uma reforma no material, visto que a escola apresentava colchões antigos muito pesados e num estado um pouco degradado. Por exemplo, também não existe condições adequadas para praticar atletismo, pois não existe uma pista, barreiras, testemunhos, engenhos, entre outros materiais específicos da modalidade. O facto da maioria das modalidades terem sido lecionadas no campo sintético novo, devido à falta de condições no pavilhão interno, dificultou o processo. Ou seja, tive que estar em constante adaptação o ano inteiro, porque a maioria das modalidades a serem abordadas tinham falhas no material, principalmente de escassez. Para combater estas dificuldades, por exemplo, no que se refere à

quantidade reduzida de material, muitos dos meus exercícios eram feitos em grupo e em circuitos tentando manter os alunos sempre ativos.

Por outro lado, devido ao número limitado de alunos na escola, onde apenas existe uma turma por ano de escolaridade, simplificou a gestão e organização dos espaços, porque existia apenas uma turma a ter EF de cada vez, o que facilitou a escolha e lecionação das modalidades.

3.3.3. Caracterização das turmas atribuídas

De acordo com a teoria educacional, compreender variáveis considerando aspetos como a idade, o nível de desenvolvimento físico, habilidades motoras, interesses e necessidades especiais dos alunos, permite ao professor adaptar as suas estratégias de ensino para maximizar a eficácia da aprendizagem. O autor Vygotsky (1980) enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento dos alunos, sugerindo que a caracterização das turmas facilita a criação de um ambiente de ensino mais responsivo e inclusivo. Além disso, a diferenciação do ensino, conforme proposto por (Tomlinson, 2001), destaca a necessidade de adaptar o conteúdo, o processo e os produtos de aprendizagem às necessidades e capacidades individuais dos alunos.

Ao longo deste ano letivo foram sempre tidas em consideração estas diferentes características mencionadas anteriormente, procurando adaptar as aulas às particularidades e contextos que cada turma apresentou e proporcionou. Sendo assim, não posso deixar de fazer uma breve caracterização das turmas que lecionei:

5º ano

A turma do 5º ano era composta por 25 alunos, 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Com base na ficha individual do aluno, entregue no início do ano, estes esperavam que o professor fosse amigo, compreensivo, bem-humorado, inteligente, exigente, compreensivo, pontual, que tivesse um bom conhecimento das modalidades e que apresentasse sentido de justiça. Tendo em conta estas características, tentei encaixar-me um pouco mais nelas, de modo a demonstrar-lhes que a professora de EF era o ideal profissional que procuravam. Eram um conjunto de alunos muito ligados ao desporto, tendo em conta que apenas dois não praticavam nenhuma modalidade e muitos deles praticavam mais que uma.

Era uma turma consideravelmente heterogénea em relação aos distintos domínios (sócio afetivo, motor e cognitivo). No que diz respeito ao comportamento, era composta por vários elementos desestabilizadores, muito por fruto da curiosidade e apenas um ou outro caso por

condutas impróprias. Eram muito irrequietos, barulhentos e indisciplinados, o que se tornou um grande desafio, mas relativamente fácil de evitar por ser um ambiente diferente, devido à entrada no novo ciclo e ao novo contexto de aula. Como se tratava de algo desconhecido para esta turma, tornou-se mais fácil controlar certos comportamentos e moldá-los para se transformarem num modelo exemplar de bom comportamento.

Entre todas as turmas que lecionei, esta foi a que demonstrou um nível de empenho mais acentuado em relação a todas as modalidades e jogos implementados ao longo do ano. Este empenho facilitou o planeamento e a realização das aulas devido à motivação e à elevada predisposição para realizar a prática que todos demonstraram. Contudo, ao contrário das restantes, esta turma era a que apresentava mais alunos com necessidades de saúde especiais, não se tendo transformado num entrave para o seu planeamento e realização, mas apenas um desafio, que com o passar do tempo desapareceu.

6º ano

A turma do 6º ano era composta por 16 alunos, oito do sexo feminino e oito do sexo masculino. Assim como a turma do 5º ano, estes esperavam que o professor fosse amigo, compreensivo, bem-humorado, inteligente, exigente, compreensivo, pontual, tivesse um bom conhecimento das modalidades e que apresentasse sentido de justiça. Eram também um conjunto de alunos muito ligados ao desporto, tendo em conta que apenas dois não praticavam qualquer tipo de modalidade ou atividade física.

De todas as turmas era provavelmente a mais homogénea em relação aos distintos domínios (sócio afetivo, motor e cognitivo). No que diz respeito ao comportamento, era claramente das mais complicadas, composta também por vários elementos desestabilizadores, principalmente por condutas impróprias, mas que demonstraram uma grande evolução positiva no seu comportamento ao longo do ano.

Esta era também uma das turmas que demonstrou um nível de empenho bastante acentuado em relação a todas as modalidades e jogos implementados ao longo do ano. Mais uma vez este empenho facilitou o planeamento e a realização das aulas devido à motivação e à elevada predisposição para realizar a prática que todos demonstraram, mas por outro lado, muitas vezes o mau comportamento impossibilitou garantir uma boa qualidade durante todo o decorrer das aulas. Esta turma não apresentava nenhum aluno com necessidades de saúde especiais, o que facilitou o planeamento e a realização das aulas.

7º ano

O 7º ano, devido a ser a minha turma regente, foi aquela que tive maior contacto. Esta era composta por 26 alunos, 16 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média do ano letivo anterior referente à disciplina de EF é de 4,72 valores. Assim como o executado nas restantes turmas, com base na ficha individual do aluno, estes esperavam que o professor fosse maioritariamente, compreensivo, bem-humorado e que apresentasse sentido de justiça.

Relativamente ao exercício físico, apenas quatro alunos (dois do sexo feminino e dois do sexo masculino) não frequentavam qualquer tipo de atividade física fora do colégio. Dos 22 alunos que frequentavam atividades físicas, apenas nove praticavam três ou mais vezes por semana. Ou seja, apesar da predisposição para a prática não ser tão acentuada como a do 5º e 6º anos, ainda assim, com estes dados podemos perceber que os alunos eram relativamente ativos. Além disso, ao longo do ano, nunca tive de me preocupar com alunos que se recusassem a fazer aula como acontece muitas vezes noutras escolas.

Era uma turma um pouco heterogénea em relação aos distintos domínios (sócio afetivo, motor e cognitivo), embora as diferenças não fossem muito significativas. Em relação ao comportamento, tinha ainda um considerável número de alunos que destabilizavam as aulas, o que muitas vezes se tornou difícil de combater e evitar. Eram muito inquietos, barulhentos e indisciplinados, o que foi um grande desafio para contornar. Este comportamento manifestou-se também entre eles durante os intervalos, pois existiam muitos grupos dentro da turma, o que causava alguns conflitos que acabavam por se refletir inevitavelmente em contexto de aula.

Apesar de ter havido um melhoramento significativamente positivo durante o ano quanto ao cumprimento das regras e procedimentos da aula, esta turma ainda terá muito que melhorar. Esta turma apresentava apenas um aluno que precisava de uma atenção um pouco mais cuidada por ter sido diagnosticado com um défice cónico, mas nunca foi um entrave porque houve sempre uma preocupação da minha parte em realizar as explicações dos exercícios de forma clara e objetiva, não tendo tido problemas neste âmbito.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

Este grupo foi constituído por mim e mais dois EE, juntamente com o OC da escola cooperante e a SV docente da UMAIA. Os autores A. da Cunha et al. (2014) evidenciam que os EE consideram os colegas do NPES fundamentais à sua melhoria na atuação durante as aulas. O NPES é como uma família que nos apoia e nos ajuda a resolver problemas.

Os mesmos autores acrescentam, ainda, que a influencia de outras pessoas significativas, assim como eu olho para o OC e para a SV, são importantes para ultrapassar diversas dificuldades da passagem de aluno para professor, tal como é expresso no seguinte citação: *“The pre-service teachers also recognized the influence of significant others in helping them to deal with their own difficulties, shift from being a student to a pre-service teacher at school, and in supporting their integration in school.”* (A. da Cunha et al., 2014, p.168) . Muita desta ajuda que o EE necessita é fornecida, maioritariamente pelo OC devido ao grande contacto que tem com os professores em formação, pelo conhecimento e experiência que advém da familiaridade com a comunidade escolar da escola cooperante em questão. Vejo o SV como alguém que ajuda muito mais de forma teórica, com um peso maior, por exemplo, ao nível do planeamento, devido ao pouco contacto que tem com os EE.

A constante partilha de ideias, experiências, preocupações e emoções entre todo o grupo foi essencial e determinante para o meu desenvolvimento (Lima et al., 2014). A SV e o OC tiveram um papel fundamental neste âmbito através das reuniões semanais e via Teams, mas o compartilhamento entre EE foi indispensável. Numa escola onde não existe um grupo de EF, a partilha com os nossos pares, neste caso os meus colegas universitários, foram um dos grandes pilares para evoluirmos enquanto professores. O facto de sermos mais do que colegas e haver uma grande amizade por trás facilitou tudo desde o primeiro contacto nesta nova etapa. Acredito que não haja muitos NPES que tenham uma ligação tão forte quanto a nossa, tendo em conta que pertencemos à mesma cidade, frequentamos as mesmas escolas e clubes desportivos, e por isso, na grande maioria das vezes fomos o primeiro recurso.

Ao longo do ano tive algumas recaídas emocionais e foram os meus colegas EE que me ajudaram a levantar a cabeça e seguir em frente. Deram-me conselhos e sugestões, as quais tive em conta, para melhorar os aspetos menos positivos da minha prática. Só o facto de ouvirem as minhas insatisfações ajudou a sentir-me melhor.

A enorme quantidade de desabafos, dúvidas, ideias, opiniões e feedbacks levou-me a uma das grandes componentes e propósitos desta PES, a reflexão. A meu ver, a reflexão e partilha entre os professores ajudou-me a compreender e melhorar o meu trabalho docente. Esses momentos de reflexão foram determinantes para analisar os meus pontos fortes e fracos e conseqüentemente me preparar para cada um dos três momentos de avaliação, feitos através das aulas supervisionadas. A partilha de todo o conhecimento e feedbacks fornecidos pela SV após estes momentos de avaliação, juntamente com a autorreflexão facilitaram a descoberta de

novas estratégias e correção de erros cometidos e ajudaram na procura de um percurso de excelência enquanto professora.

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

4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

4.1.1 Conceção de ensino

O autor Gage (2009), abraça a ideia de que a conceção de ensino se refere ao conjunto de ideias, princípios e abordagens que orientam a prática pedagógica. É um ponto de vista estruturado de como o ensino deve ser conduzido para promover aos alunos uma aprendizagem eficaz e significativa. De facto, assim como reflete Milutinović (2023), cada pessoa olha para o mundo através do ponto de vista das suas próprias concepções que conduzem as suas interpretações das situações e regulam as suas ações.

As características da sociedade e do mundo mudaram significativamente ao longo dos anos, exigindo constantes atualizações e mudanças para acompanhar as demandas contemporâneas (Graça, 2014). Como futuros profissionais, temos a responsabilidade de inovar e tornar nossas práticas educativas mais apelativas e relevantes para os dias atuais (Shang, 2018).

Contudo, como menciona Graça (2014), a mudança nem sempre é fácil devido a diversos fatores que geram outros problemas. A resistência à evolução da EF, tanto por parte das escolas como por parte dos alunos, é um desafio. No entanto, é fundamental tomarmos a iniciativa de mudar, mesmo que por meio de pequenas ações. Para isso, é necessário sermos criativos e inovadores, fundamentando as nossas práticas em sólidos conhecimentos, valores e convicções (Graça, 1999).

A EF pode desenvolver as capacidades motoras, cognitivas, sociais e comportamentais dos alunos promovendo um desenvolvimento integral (Talbot, 2001). Esta disciplina pode ensinar não apenas a adotar um estilo de vida ativo e saudável, mas também valores pessoais e sociais, como responsabilidade, disciplina, verdade, perseverança, espírito de equipa, tolerância e respeito (Svoboda, 1994). Essas lições são transmitidas através das experiências desportivas vivenciadas pelos alunos e pelo professor nas aulas de EF, que devem ser cada vez mais valorizadas.

Desta forma, após a análise e reflexão sobre diversas concepções de ensino, entre as quais a humanista, a tradicional ou comportamentalista, a construtivista, revejo a minha prática assente numa conceção de ensino socioconstrutivista, onde procuro ter o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que este tenha um papel ativo na construção do seu conhecimento (Santos et al., 2014). Mas também, com base em Vygotsky, fazer com

que os alunos aprendam através de interações sociais e culturais por meio da colaboração e diálogos com diversos indivíduos, explorando a ideia de que *“o meio que o indivíduo pertence, que envolve a sociedade, a cultura, práticas e interações, é fator de importância no desenvolvimento”* (Fernandes et al., 2023, p.153).

Sendo assim, não posso focar-me apenas num ou outro, pois o ensino depende tanto do professor como do aluno e das suas individualidades. Contudo, o professor será visto como um mediador no processo de ensino e aprendizagem (Santos et al., 2014; Fernandes et al., 2023). O conhecimento que o docente tem das características individuais dos alunos é determinante para a forma de ensinar e de aprender (Cunha, 2008). Por outro lado, cada aluno possui o seu ritmo e forma de aprendizagem, o que exige do professor atenção ao planeamento e aos ajustes necessários (Graça, 1999). Para executar um planeamento adequado ao contexto e necessidade dos alunos é necessário ter algumas referências. Documentos estruturantes como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, são bases importantes para o ensino.

A minha conceção de ensino foi desenvolvida através da análise dos documentos estruturantes referidos anteriormente. Além disso, a análise de documentos locais como o regulamento interno, o plano anual de atividades e o projeto educativo, os quais ajudaram no planeamento de um ano letivo que rompesse com o ensino tradicional, trazendo experiências significativas através de diferentes modelos de ensino.

O regulamento interno é um documento oficial que estabelece as normas, procedimentos e diretrizes que regem a vida escolar. Define os direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, funcionários e encarregados de educação. É essencial para garantir um ambiente organizado, seguro e propício ao ensino e à aprendizagem. Assim como Casanova (2014) utiliza este documento, o mesmo foi utilizado para garantir que todas as normas são cumpridas, assegurando a aplicação do projeto educativo, que visa definir a identidade, a missão, os valores e os objetivos pedagógicos da instituição.

Já o plano anual de atividade é um documento estratégico que pode ser alterado em qualquer momento e que organiza e coordena todas as atividades e projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo (Casanova, 2014). Foi através deste documento que tive perceção de todas as atividades que iriam ocorrer ao longo do ano e pude começar a planear as UD das modalidades definidas.

Através da análise destes documentos e diálogo entre os EE e o OC definimos o Planeamento Anual (PA) que mais se adequa ao perfil de alunos que iríamos encontrar e ao

contexto escolar em que estivemos inseridos. Desta forma foi mais fácil lecionar atendendo às necessidades de cada aluno. Tendo em conta que, como tinha referido anteriormente, me revejo numa conceção de ensino que coloca o aluno no centro do processo incentivando-o a ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, utilizando interações sociais e culturais para o ajudar a desenvolver, tentei ao longo do ano letivo implementar modelos que fossem de encontro a esta ideia (ponto desenvolvido no 4.1.1.1).

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Os professores expressam a necessidade de criar situações de aprendizagem que se desviem do ensino tradicional, promovendo cenários centrados no aluno e utilizando modelos instrucionais modernos e metodologias de ensino ativas e dinâmicas, valorizando as várias formas de como se podem envolver no processo de ensino e aprendizagem para que tenham uma aprendizagem melhor, ao seu próprio ritmo, tempo e estilo (Bacich et al., 2018). Esta abordagem mais moderna que tentei inculcar nas aulas, promoveu o sucesso educativo dos alunos em várias matérias, promovendo o desenvolvimento das suas competências (Martins et al., 2017).

Os modelos instrucionais, fundamentados em teorias educacionais, visam orientar os objetivos de ensino, as situações de aprendizagem e as estruturas organizacionais de forma coerente, servindo como ferramentas eficazes para a aprendizagem dos alunos (Metzler & Colquitt, 2021). Como professora, percebi a importância de manter os alunos motivados nas aulas, pois os métodos tradicionais e repetitivos por vezes tornam-se cansativos e monótonos. Na minha opinião, a motivação é crucial numa aula de EF, visto que nem todos os alunos se mostram disponíveis para realizar atividades físicas. Ao longo deste percurso, o meu objetivo incidia sobre a tentativa de proporcionar aulas divertidas, motivantes e enriquecedoras. Um momento marcante, foi por exemplo, as aulas de Basquetebol do 7º ano, onde tive de enfrentar um elevado nível de desmotivação e desculpas variadas por parte dos alunos para evitar a participação nas aulas.

Na procura pela diversidade e eficácia nas minhas aulas durante a PES, implementei diferentes modelos de ensino, conforme as características das turmas, as modalidades desportivas e os objetivos de aprendizagem. Cada turma, mesmo com idades próximas, respondia de maneira distinta a cada modelo, demonstrando a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa para promover uma aprendizagem eficaz (Metzler, 2000).

Inicialmente, adotei dois modelos distintos em modalidades diferentes, o Modelo de Instrução Direta (MID), onde estabeleci objetivos claros para as aulas, selecionando exercícios específicos e orientando os alunos na execução das tarefas e o Modelo de Educação Desportiva (MED) que, assim como os restantes modelos que implementei, procuram colocar o aluno no centro da aprendizagem. Ao longo do ano implementei ainda outros modelos que se enquadram na minha conceção de ensino e que, tal como referido anteriormente, colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, mas também como forma de tornar o processo mais motivante e atuar de modo a combater problemas dentro da turma, como o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ), o Student Design Games (SDG) e o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

MID

Este modelo, de natureza autocrática, confere aos alunos um papel passivo, focado na reprodução dos conhecimentos transmitidos pelo professor (Pereira et al., 2013). No MID o professor é visto como um líder instrucional, fonte de quase todas as decisões tomadas sobre o conteúdo, gestão e envolvimento dos alunos. Existe uma função de liderança definida pelo professor, no entanto, o objetivo dessa liderança é permitir que os alunos tenham altas capacidades de resposta e que consigam dar passos firmes e positivos para aprender o conteúdo pretendido (Oliveira et al., 2017). Com base em Gaspar et al. (2008), este modelo apresenta alguns passos para a sua implementação: o primeiro é a introdução (visão geral e motivação do objetivo); o segundo, é a apresentação (exemplo de atividades e execução correta); o terceiro, é a prática guiada (monotorização da atividade) e o último é a prática independente (monitorização, feedback e trabalho em grupo).

Para Metzler (2011), o MID é caracterizado por decisões controladas pelo professor, ou seja, os professores pensam num conjunto de objetivos, apresentam aos alunos um movimento, habilidade ou conceito e depois organizam atividades de aprendizagem por tempo, fornecendo bastantes feedbacks. Este autor vê o professor como um líder que dá estrutura ao ambiente de aprendizagem e à progressão do conteúdo.

Este modelo foi utilizado, na minha turma residente, para a lecionação das modalidades de Ginástica de Solo e Atletismo do 1º período, Basquetebol no 2º e Andebol no 3º. O MID foi utilizado nestes momentos com o objetivo de conseguir ter um maior controlo sobre a turma, de forma a passar o meu conhecimento aos alunos e utilizando o feedback como principal ferramenta. Senti que, com a utilização do MID, consegui realmente ter um maior controlo da

turma. Utilizei-o sempre no início de cada período, momentos em que os alunos vinham das férias e se encontravam ainda mais agitados que o normal. Através deste modelo consegui controlar algumas situações de indisciplina que estavam resolvidas nos períodos anteriores, mas que pareciam esquecidas. Por exemplo, não permiti que os alunos falassem ao mesmo tempo que eu, visto que este modelo não lhes permitia ter muita liberdade para dispersar por ser mais controlador.

MED

Este modelo tem como principais objetivos, a socialização, a organização, o aumento do conhecimento sobre o desporto, o aumento do gosto e entusiasmo transmitido na prática, a promoção do espírito de equipa, desenvolvimento das capacidades técnicas, táticas e físicas, colocar os alunos na liderança para o aumento da responsabilidade, incluir rituais desportivos como por exemplo, gritos e celebrações e partilhar o planeamento e administração (Soares & Antunes, 2016).

Na aprendizagem deste modelo criado por Siedentop, o autor Metzler (2011), realça que a responsabilidade da tomada de decisão será muitas vezes transferida para os alunos, podendo o professor fornecer apenas pequenas indicações, mas serão sempre os alunos a tomar a decisão final, a assumir a responsabilidade. Ainda que o professor em algumas situações terá de esclarecer os alunos, de forma a os guiar numa aprendizagem apropriada. Os alunos têm de trabalhar de forma cooperativa com a equipa para atingir os objetivos e tomar as decisões, participando de forma ativa. Promove também experiências autênticas, para que os alunos possam usar noutras situações das suas vidas.

O MED foi utilizado no 1º período na modalidade Futebol, onde transformei esta UD numa época desportiva, com momentos de treino e de competição formal. Procurei essencialmente promover a cooperação, a autonomia e o trabalho em equipa. A inclusão de todos, com diversas funções dentro da equipa, na procura pelo mesmo objetivo, aumentou os índices motivacionais (Gouveia et al., 2020).

A aprendizagem desta modalidade passou muito pelas mãos dos alunos, no sentido que, estes tiveram um papel ativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento das suas habilidades técnico-táticas. Cada equipa teve um pequeno manual do árbitro, criado por mim, com as regras básicas e fundamentais da modalidade, onde através do mesmo puderam levar o papel de árbitro de forma mais séria. Aos capitães de equipa foram-lhes incutidas mais

responsabilidade, os quais com ajuda da restante equipa, através do diálogo e partilha de ideias, tiveram de criar exercícios que fossem ao encontro do tema da aula.

Não gostei particularmente de implementar este modelo porque foi executado no início do ano, num momento em que ainda estava a conhecer a turma, e senti que alguma da liberdade que o MED naturalmente impõe complicou a minha intervenção em relação à indisciplina. Se fosse agora, provavelmente implementava este modelo no 2º período, onde já tinha um maior controlo sobre a turma. Acho que o meu erro foi querer muito fazer a diferença e demonstrar aos alunos que as aulas podiam ser lecionadas por mim e praticadas por eles de várias formas. Certamente, também não implementava o MED na modalidade de Futebol, tendo em conta que os alunos mais problemáticos tinham este desporto como o seu favorito e muitas vezes não colaboravam por pensarem que já sabiam tudo.

MAPJ

A estrutura didática da MAPJ estabeleceu uma relação entre as habilidades técnicas e táticas, alinhadas com a estrutura do jogo e os objetivos de aprendizagem (Araújo et al., 2020). O MAPJ assume-se como um modelo híbrido, uma vez que acolhe as ideias de dois modelos tradicionalmente oponíveis entre si: o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal. O modelo assenta em quatro etapas de progressão: jogo estático, jogo anárquico, organização rudimentar do ataque e diferença da defesa próxima para defesa afastada da rede, assentes numa articulação horizontal, variantes da tarefa, e numa articulação vertical, tarefas de nível de dificuldade distinto (Tavares, 2015).

Este modelo foi implementado na UD de Voleibol, no decorrer do 2º período, procurando aplicar a forma de jogo 2x2 tendo o trabalho técnico subordinado ao trabalho tático, progredindo de etapa em etapa apenas quando o aluno apresentasse condições para progredir para a etapa seguinte. Foi um dos modelos de ensino que mais me satisfaz implementar, pois os alunos demonstraram uma grande aderência e motivação pela aprendizagem da modalidade, assim como se pode conferir pelo seguinte excerto da minha reflexão de aula:

“Como tal, estes níveis de motivação pela prática do Voleibol têm sido bastante positivos e ao longo das aulas a turma tem demonstrado que quer jogar e aprender.”

(Reflexão aula nº 46 e 47, 18 de janeiro de 2024)

Após uma avaliação diagnóstica, numa fase inicial enquadrei os alunos todos na mesma etapa de aprendizagem, na primeira, mas através da observação direta e diálogo com os alunos,

fui fazendo alterações transitando alguns alunos para a segunda etapa de aprendizagem. Terminei esta UD de 15 aulas, com todos os alunos na segunda etapa de aprendizagem, mas com alguns alunos num nível técnico-tático mais avançados em comparação com outros.

A separação dos alunos nas diferentes etapas era feita de forma natural através de um exercício chamado “sobe e desce” que motivava os alunos para a prática da modalidade e ao mesmo tempo permitia-me separá-los por níveis sem dizer-lhes diretamente. Ou seja, o aluno avançava um campo para a direita se ganhasse o jogo ou descia um campo para a esquerda se perdesse o jogo. Desta forma, sem que estes se apercebessem, após vários jogos os alunos com qualidade técnica e tática superior estavam do lado direito e os restantes do lado esquerdo, sem que eu tivesse que diferenciá-los diretamente. Após a separação dos alunos em função da sua habilidade técnica e tática imposta pela etapa atribuída, os exercícios da aula eram adaptados aos diferentes níveis dos alunos.

SDG

O SDG procura criar desafios ao alcance de todos e pretende promover uma experiência positiva. O seu processo de implementação exige uma constante reflexão e identificação do que podemos e como podemos mudar o jogo de forma a contruir um ideal pretendido. Este modelo permite aos alunos envolverem-se em situações que implicam a tomada de decisão, resolução de problemas e compromisso (Vidoni & André, 2018). Na minha opinião é um modelo que auxilia os alunos a procurarem um conteúdo significativo para eles, visto que têm a liberdade de criar o próprio conteúdo. É, ainda, considerado inclusivo, pois todos têm a oportunidade de participar de várias formas (Hastie et al., 2010). Com este modelo pretendi incentivar e desenvolver a prática reflexiva dos alunos em relação às diferentes componentes que um jogo apresenta, desde a criação de um espaço de jogo ao sistema de pontuação (André et al., 2015). Consegui cumprir com este objetivo, como se pode comprovar pelo seguinte excerto:

“Ao nível do espírito crítico esta turma tem um potencial engraçado... houve algumas perguntas e sugestões muito interessantes, por exemplo, relativamente à pontuação.”

(Reflexão aula nº78, 16 de abril de 2024)

Relativamente ao papel do professor, segundo (Leech & Marston, 2016), estes devem desempenhar um papel crítico e amplo durante a conceção dos jogos, por parte dos alunos. Os mesmos autores mencionam ainda as estratégias conhecidas pelo nome de “os 3 Cs”, clarificação, critérios e crítica, com o intuito de auxiliar o professor a ensinar os alunos a

conceber jogos. A clarificação ajuda no fornecimento e esclarecimento de eventuais opções ou regras que devem ser consideradas quando os alunos se sentem encurralados na projeção dos jogos. Os critérios evitam que os alunos fiquem bloqueados durante o planeamento, permitindo ao professor fornecer critérios adicionais, por exemplo, para que o jogo seja criado, tendo em conta, determinadas regras de segurança. Por fim, é fundamental que o professor observe a acompanhe as decisões dos alunos fazendo críticas sobre as mesmas, mas deixando sempre algum espaço para eles explorarem e experimentarem novas ideias.

O SDG foi implementado no 3º período, e tal como o MAPJ teve uma adesão significativamente positiva. Decidi não implementar o SDG numa modalidade em específico, para deixar os alunos explorarem diversas habilidades motoras e não se prenderem exclusivamente a movimentos exclusivos de uma modalidade. Contudo, o meu grande objetivo foi promover e desenvolver a criatividade e a reflexão crítica dos alunos, a qual penso que foi cumprida e que se comprova, mais uma vez, pelo excerto utilizado anteriormente, referente a uma reflexão minha acerca da implementação do modelo durante as aulas. A sua implementação foi muito divertida e ao mesmo tempo pude promover a inclusão, a reflexão e o espírito crítico dos meus alunos, onde pude obter diálogos e perspetivas muito interessantes. Uma vez mais, este sentimento de sucesso, da minha parte, no que se refere ao cumprimentos dos objetivos que tinha pensada para a implementação deste modelo, são visíveis no seguinte excerto:

“Senti que nesta aula os alunos se divertiram muito, tanto quem estava a jogar como quem estava de fora à espera. Significa que, pelo menos os dois primeiros jogos praticados foram elaborados de forma criativa de modo que houvesse divertimento por parte dos praticantes.”

(Reflexão aula nº79 e 80, 18 de abril de 2024)

MAC

No MAC os alunos trabalham em pequenos grupos para alcançar objetivos comuns, promovendo a aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos e, também, o desenvolvimento de habilidades sociais. Pretende-se que este modelo seja trabalhado em grupos heterogéneos, com diversidade de habilidades e níveis de aptidão física, incentivando a colaboração e a troca de experiências, através de um ambiente inclusivo (Dyson & Grineski, 2001). Os autores acrescentam ainda que os grupos trabalham para alcançar um objetivo comum

e cada aluno é responsável por contribuir individualmente da forma que puder, de modo a atingir o resultado coletivo.

Segundo Johnson et al. (1981), este modelo traz benefícios como pontuações de desempenho mais altas, melhora as relações intergrupais, os alunos ganham uma maior capacidade de trabalhar com outras pessoas e aumenta a autoestima. Para que a aprendizagem seja aproveitada ao máximo, é essencial ter em conta cinco aspetos, como a formação do grupo, interdependência positiva, responsabilização individual, habilidades positivas de interação social e a reflexão e análise em grupo após uma atividade (Dyson & Grineski, 2001).

Para Oliveira et al. (2017), este modelo é eficaz quando estão presentes dois indivíduos que procuram atingir os mesmos objetivos e há responsabilidade individual. Desta forma, o professor deve encorajar a interação direta entre os elementos de cada grupo, promovendo habilidades de comunicação, resolução de conflitos, tomada de decisão e liderança, demonstrando-lhes que o sucesso coletivo está dependente do progresso individual de cada um. O feedback contínuo é uma das principais chaves para o sucesso tanto a nível individual como coletivo e deve ser utilizado pelo professor para dar orientações sobre como trabalhar em grupo e como fornecer feedbacks, e os alunos devem utilizá-lo de forma positiva e construtiva ajudando os colegas a evoluir (Dyson & Grineski, 2001).

O MAC foi implementado na modalidade de Badminton lecionada no 3º período com o intuito de combater alguns conflitos sociais apresentados pela turma ao longo do ano. Ao longo desta UD o meu foco passou por trabalhar essencialmente a responsabilização individual, a interação social e a reflexão e a análise em grupo após uma atividade. Assim sendo, tentei combater os conflitos dentro da turma através do apoio mútuo entre alunos. Por exemplo, através de exercícios onde um aluno executava determinado movimento, enquanto o colega fazia algumas correções técnico-táticas e fornecia-lhe feedbacks para que ele pudesse melhorar o seu desempenho. Nem todos os elementos da turma tiveram a preocupação de se dedicarem inteiramente a ajudar o outro o que dificultou a implementação do modelo. De modo a tentar combater esta dificuldade, mais uma vez, preocupei-me em fornecer mais atenção aos alunos menos dedicados e fornecer-lhes feedback constante de como ajudar os colegas. Esta minha constante preocupação no combate aos conflitos dentro turma é visível no excerto seguinte:

“O meu grande objetivo no que toca à implementação deste modelo, é combater alguns conflitos que fui observando ao longo do ano letivo, na maioria, por causa da diferença de habilidades motoras, outras por falta de companheirismo

e ainda por casos um pouco mais graves ao nível do bullying físico e psicológico.”

(Reflexão aula nº88, 14 de maio de 2024)

Neste caso, enquanto professora, fiz questão de fornecer feedbacks de diversos tipos, maioritariamente positivos e construtivos, para auxiliar os alunos a ajudarem os colegas, dando-lhes, conseqüentemente, alguma responsabilidade. Esta minha preocupação em torno dos feedbacks é visível pelo seguinte excerto:

“Deste modo, o meu papel enquanto professora passou muito por ensinar a dar feedbacks, na sua esmagadora maioria construtivos e positivos. Fiz questão de que a turma entendesse que com estes dois tipos de feedbacks terão resultados muito mais positivos, ao contrário dos feedbacks negativos que trarão desmotivação.”

(Reflexão aula nº88, 14 de maio de 2024)

Acredito que o facto de ter implementado este modelo numa das últimas modalidades do ano, tenha dificultado a implementação do MAC, visto que, os alunos apresentavam níveis elevados de cansaço e irrequietação por ser o final do ano letivo. Penso que não consegui obter os resultados pretendidos porque precisava de mais tempo para desenvolver este modelo. Assim sendo, sou da opinião de que se este modelo no próximo ano fosse implementado no início das aulas, poderia ser benéfico para esta turma a nível social, procurando torná-la mais unida.

4.1.2 Planeamento

O planeamento é um dos pontos chave para o sucesso escolar. Segundo Haydt (2011) planear consiste em analisar uma realidade, refletir sobre as condições existentes e antecipar alternativas para atingir os objetivos e superar dificuldades. O autor Bento (2003), refere ainda que o planeamento deve ser elaborado a partir da conceção e conteúdos dos programas de ensino. Ou seja, a planificação deve ser elaborada com base numa série de documentos e fatores como, o plano anual de atividades, o conhecimento da turma, as características dos alunos, entre outros aspetos, tendo em conta que se trata de um processo individualizado. Os autores (Viciania & Mayorga-Vega, 2016) acrescentam ainda que o planeamento deve ser flexível e eficiente.

Com base em Bento (2003), o planeamento é feito em três níveis, começando com a planificação central, seguida da planificação da escola e depois a planificação do professor, a qual também é feita a três níveis, anual, período ou semestre (UD) e aula. O mesmo acrescenta

ainda que o planejamento deve ser direcionado para as atividades do professor (ensino) e para as atividades dos alunos (aprendizagem).

Sendo assim, na elaboração do **planeamento anual** do processo de ensino tive em consideração as Aprendizagens Essenciais, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o plano anual de atividades, as instalações desportivas disponíveis, o inventário do material elaborado no início do ano pelo NPES e as condições meteorológicas.

O **plano anual** foi estruturado em conjunto pelos EE, com alguns conselhos do OC, tendo em conta todos os fatores mencionados anteriormente. Tendo em conta que o colégio não continha um grupo de EF porque apenas apresentava um professor residente desta disciplina e os EE, não tinham documentos, nem partilhas de referência, feitos por professores experientes ou pela própria escola, para elaborar um documento de outra forma. Apenas tivemos acesso ao plano anual elaborado pelos EE do ano anterior, o que na minha opinião não é uma grande base para me guiar, visto que, foi elaborado por um conjunto de EE que também se encontravam no início de uma nova etapa, na mesma situação e posição que eu, e talvez não conhecessem este tipo de planeamento tão bem quanto um professor experiente.

Segundo o que consta no documento da portaria n.º 180/2019 de 11 de junho (2019), as escolas têm uma maior flexibilidade para a sua gestão, no que respeita à divisão do ano letivo em períodos ou semestres, o que, deste modo, dá autonomia ao colégio para dividir o ano letivo da forma mais proveitosa para os alunos. Neste caso, o colégio optou por manter os três períodos escolares, ao contrário de algumas escolas que decidem dividir em apenas dois semestres. Além disso, têm autonomia para decidirem abordar um ou mais modalidades durante o período/semestre. Acho que cada opção tem os seus prós e contras, por exemplo, apenas uma modalidade tanto por período como por semestre, acaba por restringir os alunos da interação com diversos desportos, mas proporciona desenvolver as modalidades mais aprofundadamente. Por outro lado, a lecionação de mais do que um desporto pode não permitir ao professor ter tempo para aprofundar algumas questões mais detalhadamente, mas possibilita aos alunos ter diversas experiências distintas.

Tendo em conta o contexto em que estive inserida, penso que o mais adequado é realizar diferentes modalidades por período, com o intuito de manter os índices de motivação dos alunos mais elevados. Sendo assim, para a escolha e quantidade de modalidades realizadas por período, procurei perceber quantas aulas tinha de lecionar nas respetivas turmas, que modalidades podiam ou não ser lecionadas no exterior e os espaços que necessitavam de ser utilizados, com base nas condições meteorológicas.

A seleção e distribuição das modalidades foi idealizada de forma justa e cuidada. Houve um especial cuidado em distribuí-las de um modo homogêneo transversalmente aos três períodos, optando por colocar em todos os períodos desportos coletivos e individuais, de interior e exterior para cada período. Ou seja, não houve um período só com modalidades coletivas ou que só pudessem ser abordadas no exterior, pois não era viável, por exemplo, no 1º período abordar apenas desportos de exterior arriscando a presença de chuva durante as aulas. No 1º período através de uma decisão conjunta, o NPES optou por lecionar as modalidades de Futebol, Atletismo e Ginástica, no 2º período, Voleibol, Basquetebol, Orientação/Tag Rugby, e no 3º período, Badminton/Ténis, Andebol e implementar o SDG, deixando o plano anual em aberto, possibilitando a realização de ajustes se fosse necessário.

As **UD** elaboradas têm um planeamento tradicional, em algumas situações foi planeado por blocos, como no caso da modalidade de Andebol, e noutras situações, como no Voleibol, por etapas (Viciano & Mayorga-Vega, 2016). Estas unidades foram concebidas com base num modelo de *Backward Design*, centrado nos objetivos de aprendizagem dos alunos, baseado na ideia de Wiggins & McTighe (2011), contendo a seguinte estrutura: *Big Picture Goal*, objetivos de aprendizagem, número da aula, conteúdos, avaliação, situações de aprendizagem, fases do modelo de ensino/formas de organização e recursos. Para Bento (2003), as UD são diretrizes que incluem linhas orientadoras para cada matéria e fundamentais para o processo de ensino. Deste modo, este documento é um complemento ao plano anual, que organiza de forma estruturada cada modalidade.

Optei por adotar um planeamento que proporcionasse uma aprendizagem o mais enriquecedora possível, procurando oferecer aos alunos uma oportunidade de se envolverem profundamente numa modalidade específica, contribuindo não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para o progresso cognitivo e socioafetivo. A maior dificuldade que encontrei ao longo do ano neste âmbito foi na construção dos objetivos, cumprindo com os três domínios de aprendizagem. Senti que melhorei através das correções e feedbacks fornecidos pela SV, mas que ainda tenho de continuar a praticar. Em determinados momentos, também senti a necessidade de adaptar, por exemplo, o número de aulas porque os alunos precisavam de se preparar melhor para a avaliação sumativa, ou alterar os conteúdos a serem lecionados por não se enquadrar com o nível técnico-tático dos alunos.

O **plano de aula**, segundo (Sousa et al., 2024), é mais detalhado porque aborda de forma profunda os tópicos gerais da UD e para a sua elaboração é importante que o professor tenha

em conta que a aula é um período de tempo que pode variar, as características dos alunos, as suas necessidades e interesses e o seu conhecimento acerca da matéria a lecionar.

Os planos de aula que elaborei, na sua estrutura, incluíam um objetivo geral baseado nos três domínios de aprendizagem, os quais eram divididos em três partes (fase inicial, fundamental e final), onde cada parte é composta por um objetivo específico. Continham também, uma coluna para a descrição do exercício, uma para o esquema do exercício, uma para os critérios de êxito e outra para as palavras-chave e ainda continha informações como o material utilizado, a data, o conteúdo a ser lecionado, o número da aula em função da UD, o número de alunos, a duração da aula e o conteúdo a ser abordado. O documento deve ser adaptado à turma e elaborado com base no nível dos alunos.

“O plano é o resultado, é a culminância do processo mental de planeamento” (Haydt, 2011, p.60). Os autores Sousa et al. (2024) acrescentam que, este está intrinsecamente ligado às UD, pois após este meso planeamento, vem o micro planeamento, onde dentro de cada conteúdo da UD são trabalhados no plano de aula conteúdos mais específicos das matérias. Os planos de aula devem ter uma sequência contínua e progressiva, sendo que, para que isso aconteça é necessário ter em conta vários aspetos como, a avaliação, os planos de aula anteriores, as reflexões, o contexto e a progressão dos alunos. Deve ser elaborado tendo em conta os distintos níveis de aprendizagem que a turma possa apresentar, contribuindo assim, para um processo mais centrado no aluno e inclusivo.

Ao longo do ano tive que fazer alguns ajustes nos três níveis de planeamento, contudo, estas alterações foram pouco recorrentes ao longo do ano. Tive de realizar alguns, essencialmente, ao nível do planeamento de aulas, mas maioritariamente, foram feitos ajustes no momento, durante os exercícios, por vários fatores, como a meteorologia ou nível de aprendizagem dos alunos. O seguinte excerto relata uma situação onde foi necessário fazer ajustes ao plano de aula devido às condições climatéricas:

“Tinha uma aula planeada para ser ao ar livre, no campo de jogos, pois é o local mais adequado para realizar as aulas referentes à modalidade de futebol, mas as condições climatéricas resolveram não facilitar. Por este mesmo motivo tive de lecionar, praticamente a aula toda no ginásio.”

(Reflexão nº 4 e 5, 21 de setembro de 2023)

O professor deve ter sempre uma boa capacidade de adaptação, porque, uma vez que haverá sempre constrangimentos que terão de ser solucionados para proporcionar um ótimo momento de aprendizagem aos nossos alunos. O facto de lidarmos com seres humanos, faz com

cada dia que passa, por muito que os exercícios e as pessoas sejam as mesmas, haverá sempre alguma coisa que será diferente e a nossa função será adaptar e corrigir para melhor. Segundo Bento, (2003), a primeira etapa é a conceção de ensino e a segunda o ajustamento da primeira, tendo em conta o contexto.

Mais uma vez, a minha grande dificuldade nesta tarefa foi a construção dos objetivos específicos e gerais, seguindo os três domínios de aprendizagem, mas com o passar do tempo, a experiência e o diálogo com docentes experientes e troca de opiniões com os EE tornou esta dificuldade mais simples. Algumas vezes senti a necessidade de adaptar os planos por diversos motivos, como por exemplo, o exercício fazer sentido na minha cabeça, mas durante a sua implementação perceber que o exercício precisa de ser ajustado para que os alunos tenham mais sucesso e evoluam. Para mim, a construção do plano de aula foi muito importante para me orientar ao longo das UD e através dele consegui manter sempre uma sequência de exercícios e conteúdos organizados. Sem ele, penso que as aulas não teriam tanta qualidade porque utilizando apenas um esboço mental existe sempre algo que falha.

4.1.3 Realização

A realização é uma das quatro fases do processo de ensino e aprendizagem (conceber, planear, instruir e avaliar) e destina-se á aplicação da teoria e do planeamento na prática. Esta é composta por cinco dimensões (instrução, gestão, disciplina, clima) (Graça, 1997).

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

A instrução, segundo Quina (2009), é composta por um momento inicial e final, pelo questionamento, por diversos tipos de feedbacks e pela demonstração. Esta fase da realização é fundamental para o bom funcionamento dos exercícios e, por isso, tento sempre manter um discurso claro e objetivo, para que o tempo de paragem entre exercícios seja curto. A utilização da correta terminologia é outro ponto bastante importante, que fará com que os alunos adquiram um correto conhecimento acerca das modalidades. Procuro ainda, manter uma boa colocação de voz e adotar um posicionamento correto principalmente no exterior, por causa de pequenos detalhes, como a luz do sol e o facto de o espaço ser maior havendo mais probabilidades de dispersão e distração por parte dos alunos.

Houve sempre uma preocupação da minha parte em demonstrar os exercícios, de modo a facilitar a sua compreensão. Dependendo dos aspetos técnicos que os exercícios requerem, posso ser eu ou não a exemplificar. Ou seja, tento não me expor ao erro porque, nós professores, somos vistos, por parte dos alunos, como um exemplo de alguém que sabe tudo e, por isso, em momentos que acho que não estou tão à vontade, coloco um aluno a demonstrar. Ao mesmo tempo, utilizo o questionamento como forma de detetar o nível de conhecimento dos alunos, mas também para que os níveis de atenção sejam maiores, indo de encontro à minha conceção de ensino trabalhando a reflexão. Utilizo também os feedbacks, que da minha parte procuram sempre ser maioritariamente positivos e construtivos, e ainda tento que os alunos procurem ajudar os colegas através da minha instrução de como fornecer feedbacks. Tal como refere Flores (2009), os feedbacks são ferramentas essenciais na modelagem de comportamentos e impulso de aprendizagem, utilizados para não desmotivar o aluno.

Em relação à **gestão da aula**, os autores Tannehill et al. (2014) são apologistas de que um professor que sabe gerir tem a possibilidade de proporcionar aos seus alunos um ensino mais eficaz. A gestão e organização da aula proporciona bons comportamentos por parte dos alunos e facilita a disciplina (Resende et al., 2015).

Neste caso, a gestão da aula foi idealizada e executada sempre com a grande finalidade de rentabilizar o tempo, principalmente das aulas de 60 minutos e os meus exercícios tinham sempre um tempo estipulado que era ajustado, ou não, consoante a necessidade, de modo a cumprir com o tempo de aula. Deste modo, sempre que possível, procurei ter desde início todos os materiais que quero utilizar nos locais pretendidos, ou então elegei alunos para ajudar na sua colocação correta. Além disso, os planos de aula são idealizados com uma sequência lógica para tornar mais fácil a gestão do material e a instrução. Fazia também uma gestão dos alunos, ou seja, idealizava mentalmente ou por escrito antes da aula a quantidade e a composição dos grupos de trabalho que iria utilizar, onde é que cada grupo se iria localizar, qual seria a função de cada aluno dentro do grupo.

O espaço de aula também era tido em conta sempre com antecedência de cerca de dois dias por causa das condições meteorológicas que podiam condicionar o local da aula. Os exercícios que planeava tinham sempre uma sequência ou um propósito lógico, mediante os objetivos e o conteúdo que era abordado. Era também tido em conta as habilidades técnico-táticas dos alunos, de forma a elaborar um plano de aula com exercícios adequados.

A **disciplina** é uma dimensão muito importante para manter um ambiente de ensino e aprendizagem adequado. Segundo (Favatto & Both, 2019), a indisciplina é um dos fatores que

leva os professores em início de carreira a abandonar a prática docente. Além disso, é também um dos motivos que faz com que os professores percam mais tempo de aulas (Brito, 2024). Deste modo, Gonçalves (1994), refere a importância de o professor estabelecer normas/regras de conduta que devem ser respeitadas, em conjunto com os alunos.

Nesta dimensão, foi onde tive mais problemas. As regras básicas, como a pontualidade, os cabelos compridos amarrados e não trazer objetos perigosos, como por exemplo, brincos eram cumpridas com sucesso. As restantes regras, como parar a bola quando o professor está a falar, não falar enquanto explicava e chegar rápido perto de mim quando chamava, foi um dos meus grandes desafios, mas as melhorias no final do ano foram notórias. Utilizei diferentes estratégias para tentar solucionar a dificuldade que senti no cumprimento destas regras, como por exemplo, fazer uma contagem decrescente, mas nenhuma foi eficaz a 100% ou a longo prazo. Ou seja, os alunos no momento sabiam e cumpriam com a regra, mas eram completamente dependentes dela. Foi necessário ir variando as estratégias consoante o contexto e disposição da turma. O excerto seguinte relata uma tentativa de combate à indisciplina:

“Para tentar prevenir algumas confusões optei por conversar com eles e dizer-lhes que enquanto eles estiverem a falar eu não falo...”

(Reflexão nº 1 e 2, 14 de setembro de 2023)

Ainda assim, nas minhas aulas foi notório um **clima** positivo e um gosto intrínseco, pela maioria dos alunos, em estar nas aulas de EF. Na minha opinião, é fundamental que os alunos tenham gosto pelo que estão a fazer e a aprender, mas sempre tendo em conta o saber estar. Segundo Wang et al. (2020), o clima está relacionado com o comportamento positivo. Contudo, principalmente no início do ano, muitas vezes o clima positivo foi visto como a brincadeira, mas foi necessário entender que há limites que não devem ser ultrapassados. Em alguns momentos foi difícil fazer com que os alunos entendessem que as aulas são para ter momentos de brincadeira, mas também momentos sérios e esta dualidade de separá-los e ao mesmo tempo mantê-los em consonância exigiu muita disciplina e paciência.

4.1.4 Avaliação

Para Pinto (2016, p.6), a avaliação *“não é aquilo que ela mede, mas o modo como é praticada num contexto de relações entre a sociedade e as suas instituições, neste caso a Escola”*. Na minha opinião a avaliação tem como função estabelecer um equilíbrio entre a evolução e aprendizagem do aluno e a reflexão sobre a nossa prática educativa. Para uma

avaliação correta e justa de cada aluno, são estabelecidos objetivos e critérios de avaliação com base em documentos e informações diversas, nomeadamente as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No primeiro dia de aulas, em consonância com o NPES, forneci aos alunos uma ficha de preenchimento individual, com o apoio dos encarregados de educação, para recolher informações sobre possíveis problemas que poderiam necessitar de ser considerados pelo professor, como alguma doença ou problema que condicionasse a presença ou prática regular do aluno na aula de EF. Através destas informações iniciais, foi possível adaptar as aulas, mas também adequar a avaliação a cada aluno. Por exemplo, como tinha um aluno com um défice cognitivo tentei sempre fazer com que ele percebesse o que era pretendido na avaliação de forma clara e objetiva, colocando o aluno em “pé de igualdade” com a restante turma.

A avaliação diagnóstica é implementada no início de cada modalidade para perceber o nível de desempenho inicial da turma, com base na experiência prévia dos alunos. Conforme Souza & Cristovão (2021), os critérios desta fase inicial devem considerar as práticas de ensino. Contudo, se os alunos nunca tiveram contacto com a modalidade, essa avaliação torna-se superficial, mas não significa que o professor não deva fazer uma avaliação diagnóstica. Supunhamos que os alunos nunca tiveram contacto a modalidade de Andebol, mas durante os intervalos a turma costuma jogar ao “jogo do mata”. Certamente, apesar dos alunos nunca terem praticado a modalidade de Andebol, alguns movimentos executados no “jogo do mata” terão, inconscientemente, movimentos/habilidades motoras representadas neste desporto, como por exemplo o passe de ombro, ou seja, esses movimentos terão representatividade para esta modalidade. Deste modo, faria todo o sentido realizar uma avaliação diagnóstica.

Nas grelhas de avaliação diagnóstica utilizo uma escala de três níveis (um: executa com facilidade, dois: executa com alguma dificuldade, três: não executa), baseada nas aprendizagens essenciais e manuais do professor. Este instrumento de avaliação implementado nas minhas turmas foi criado por mim com base em diálogos entre os EE e o OC. O excerto seguinte relata a minha opinião em relação às grelhas de avaliação diagnóstica que elaborei:

“Acho que faz sentido fazer uma grelha não muito exigente, em primeiro lugar, para facilitar o professor e em segundo, porque apenas quero ter uma ideia do conhecimento e competências dos alunos, tendo em conta que só depois desta aula, é que lhes vão ser ensinados conteúdos.”

(Reflexão nº 4 e 5, 21 de setembro de 2023)

Em relação à **avaliação formativa**, segundo Chng & Lund (2018), esta é aplicada ao longo das aulas, sendo central nas práticas educacionais. Avalia o desempenho e desenvolvimento dos alunos quando os professores estão a ensinar e os alunos a aprender, ou seja, durante o processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2021a), mais precisamente entre a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, visando alcançar os objetivos definidos pelo professor. O autor Quina (2009) acrescenta que esta avaliação se baseia na recolha constante e informal de informações sobre os comportamentos dos alunos, com o objetivo de melhorar e promover o seu desempenho. Estratégias como fichas de observação, fichas de autorregulação, relatórios de aula e autoavaliação são recomendadas por Machado & Fernandes (2020) para auxiliar na avaliação formativa.

No meu caso, a avaliação formativa que fui fazendo ao longo do ano nas diversas modalidades foi realizada através do diálogo e questionamento com os alunos. Esta avaliação ajudou-me ao longo das UD a perceber as facilidades e dificuldades dos alunos, nas diversas modalidades que foram lecionadas ao longo do ano, tanto a nível técnico, como a nível tático. Deste modo, consegui planejar exercícios que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, para que estes conseguissem alcançar os objetivos estipulados em cada aula e no final da UD.

A **avaliação sumativa** é realizada no final de cada matéria para avaliar os conhecimentos e desempenho dos alunos, transformando-os numa classificação qualitativa e quantitativa (Fernandes, 2021b). Deve complementar as restantes avaliações, pois a nota final do aluno deve considerar todas as avaliações anteriores (diagnóstica e formativa).

Os autores Santos & Pinto (2018) referem que a avaliação sumativa é feita através da observação e somatório de erros. Contudo, não concordo totalmente com a afirmação anterior. Penso que a avaliação sumativa deve ser feita através da observação, mas não a vejo como um somatório de erros. Vejo-a, não só como uma forma de avaliar o progresso dos alunos, mas também para orientar futuras estratégias de ensino e tomadas de decisão da minha parte enquanto docente. Assim como na avaliação diagnóstica, utilizei grelhas de avaliação, mas com uma escala de um a cinco (um: não executa, dois: executa com muitas imperfeições, três: executa com algumas imperfeições, quatro: executa com facilidade, cinco: executa na perfeição). Utilizei uma escala maior que a da avaliação diagnóstica, porque a escala de um a três é superficial. De um a cinco permitia-me, por exemplo, distinguir melhor um aluno médio de um bom e de um excelente. As grelhas de avaliação não serviram apenas para a avaliar o domínio motor, mas também os domínios cognitivo e socioafetivo, todos eles através de parâmetros criados por mim, tendo em conta o grande objetivo estipulado para cada um dos

domínios. Para alguns alunos impossibilitados de realizar a aula, por motivos de lesão, por exemplo, elaborava fichas de avaliação complementares ou avaliava-os através da arbitragem.

Por fim, a **autoavaliação** é uma forma de o aluno ter consciência do seu próprio desempenho ao longo do período. Para Silva et al. (2007) a autoavaliação é vista como um processo complexo de avaliação das próprias capacidades, gostos, desempenhos, competências e habilidades. O seguinte excerto reflete a importância que a autoavaliação tem para mim:

“O facto de ser a última aula do período, onde os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação, destaca a importância de os alunos refletirem sobre o seu próprio desempenho e progresso ao longo do período.”

(Reflexão nº 72, 19 de março de 2023)

Para este tipo de avaliação, no colégio é utilizada uma ficha de autoavaliação fornecida pelo OC, onde o aluno se avalia nos três domínios de aprendizagem (cognitivo, motor e socioafetivo) e atribui uma classificação quantitativa ao seu desempenho. Sou completamente a favor da realização da autoavaliação por parte de cada aluno, pois acho que eles devem refletir sobre o seu desempenho ao longo do período, tendo em conta os três domínios de aprendizagem, motor, cognitivo e socioafetivo. Ainda assim, penso que as folhas fornecidas aos alunos, deviam ter sido adaptadas ao contexto em que estava inserida, tendo em conta o que foi aprendido durante as aulas. Por exemplo, haver parâmetros relacionados com alguns comportamentos socioafetivos específicos trabalhados durante as aulas, como tomadas de decisão responsáveis ou evitar comportamentos conflituosos.

4.1.5. Reflexão sobre a minha atuação nas restantes turmas

Senti que a minha atuação enquanto professora de EF nas restantes turmas do 2º ciclo e do ensino secundário, não foi, de um modo geral, muito distinta, em comparação com o 7º ano, mas ainda assim, tive de me adaptar. Com o 6º ano não senti muita diferenças no que toca ao conhecimento do conteúdo, apenas ao nível da indisciplina e gestão da aula, por se tratar de uma turma com um número de alunos consideravelmente inferior. Deste modo, tive que colocar regras a partir da primeira aula, de modo a criar rotinas que mantivessem o respeito e concentração dos alunos. Nas turmas de 5º e 10º ano foi onde me deparei com mais dificuldades e diferenças, provavelmente por se encontrarem em ciclos de ensino diferentes da minha turma residente e por serem anos de escolaridade mais distantes do 7º ano.

Em relação ao 5º ano, tive que ter muito mais cuidado em manter uma linguagem simples e objetiva durante a explicação dos exercícios e do conteúdo a ser abordado, porque

são alunos que nunca abordaram a maioria das modalidades nas aulas de EF. Além disso, era uma turma muito irrequieta em comparação com as restantes, o que me obrigou a pensar em estratégias para tentar mantê-los concentrados durante o maior tempo possível, como por exemplo, pousar as bolas no chão quando estou a falar.

O 10º ano foi uma turma que, infelizmente, me surpreendeu pela negativa. Esperava uma turma com um nível de maturidade muito mais elevado, mas parecia que estava a lidar com o 6º ano. Não gostei nada da experiência e foi muito difícil relacionar-me com os alunos e tentar perceber o que mais lhes agradava, para conseguir tornar as aulas um pouco mais apelativas para aqueles alunos. Contudo, penso que se tivesse tido contacto com eles no 1º período, em vez de no 2º, e durante mais tempo, podia ter havido mais respeito. Como abordei uma modalidade diferente, que nenhum aluno tinha tido contacto, senti-me um pouco mais confiante na lecionação dos conteúdos técnico-táticos porque não estava perante um receio constante de errar.

Em relação à pré-escola e ao 1º ciclo, tive que simplificar de forma considerável os exercícios e lecionar as aulas de forma diferente. Neste caso, o principal foco era trabalhar as habilidades e capacidades motoras e não as habilidades técnico-táticas. Além disso, foi necessário, da minha parte, mais algum esforço e paciência, pois estava a lidar com crianças muito pequenas, algumas que ainda não sabiam ler, nem escrever, ou contar até 10. Nestes casos foi necessário ser criativa e criar exercícios próprios para os alunos, como criar exercícios utilizando cores em vez de números, algo que eles já conheciam.

A atuação como EE em turmas de diferentes anos de escolaridade foi de grande importância para o meu desenvolvimento profissional, pois permitiu-me vivenciar realidades diversas e adaptar abordagens pedagógicas às características específicas de cada turma. Ao lidar com diferentes níveis de ensino tive a oportunidade de aperfeiçoar as minhas competências, por exemplo, em relação à gestão da turma ou à atuação. Estas experiências mostraram-me como é necessário ajustar as expectativas, criar rotinas adequadas e desenvolver estratégias criativas, especialmente em turmas com maior indisciplina ou pouca experiência nas modalidades. O contacto com diferentes faixas etárias contribuiu para uma visão mais abrangente do papel do professor e ofereceu-me experiências e ferramentas valiosas para enfrentar os desafios da docência de forma mais eficaz e personalizada.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Assim como refere (Santos, 2022) o professor tem um papel fundamental no processo educativo dos alunos. A meu ver, muitas vezes este não tem um papel ativo devido ao seu descontentamento, que pode surgir por diversos fatores. Deste modo, é importante criar uma boa relação professor-aluno e vice-versa para tornar o clima de aprendizagem estável e gratificante. A participação em atividades escolares proporcionou-me experiências únicas e significativas, fundamentais para o meu desenvolvimento e aprendizagem enquanto professora.

A nossa colaboração enquanto NPES teve uma quota significativamente positiva. Foi gratificante poder participar, dinamizar ou ajudar na dinamização de atividades que proporcionaram experiências e vivências positivas aos alunos e à restante comunidade escolar, deixando a nossa marca na escola. Além do bom ambiente e conhecimento proporcionado aos alunos, eu própria pude aprender mais sobre a gestão e organização de eventos ou atividades e alargar o meu conhecimento aprendendo com docentes mais experientes. Desta forma, não posso deixar de partilhar algumas das atividades em que participei.

De modo a implementar a primeira parte do evento anual e com o intuito de celebrar o Dia Europeu do Desporto na Escola, que ocorreu a 29 de setembro de 2023, decidi juntamente com o NPES criar um torneio apenas para os alunos do 3º ciclo, com quatro modalidades distintas, incluindo Voleibol, Futebol, Andebol e Basquetebol, dando origem ao nome “4Sports Tournament”.

Este torneio foi pensado para incentivar os alunos à prática desportiva, promover a cooperação, a ajuda mútua, a amizade e a união dentro e entre turmas. Para tal, foram criadas, por nós com a ajuda do OC, equipas com alunos dos diferentes anos, as mais homogêneas possíveis. Distribuímos tarefas e cada elemento do NPES ficou responsável por um espaço de jogo facilitando a organização dos alunos e do torneio em si. No final foi feita uma pequena cerimónia de entrega de prémios, com direito a diplomas entregues aos três melhores classificados.

Esta atividade correu bem, tendo em conta que foi dinamizada numa fase muito inicial da nossa chegada ao colégio, mas se fosse hoje mudava alguns aspetos. Apesar de termos tido ajuda do OC para criar as equipas do torneio, olho agora para trás e percebo que podíamos ter feito algumas alterações nelas atendendo às habilidades técnico-táticas de cada um, referentes às diversas modalidades praticadas e ainda aos problemas de socialização que alguns alunos

apresentavam. Mesmo que um dos objetivos deste torneio fosse promover a socialização entre diferentes géneros e idades, alguns alunos eram extremamente introvertidos e colocá-los juntamente com alguém que os deixasse mais à vontade, ajudava a subir índices de motivação.

Pouco tempo depois foi elaborada uma visita de estudo ao Picoto Park, localizado em Braga, no dia 4 de outubro de 2023. Contribuí na organização e dinamização desta atividade realizada na parte da tarde e ainda participei na Eucaristia efetuada na parte da manhã com o objetivo de celebrar o Dia de S. Francisco de Assis e inaugurar o novo espaço desportivo, conhecido como campo de jogos.

Esta visita de estudo realizada no início do 1º período foi fundamental para me aproximar um pouco mais dos alunos e perceber os gostos deles. Gostei muito do ambiente desta atividade, no final do dia parecia que já conhecia os alunos há um ano. Com esta visita percebi que é necessário fazer muito mais do que acompanhar os meninos e organizá-los, é preciso, por exemplo, avisar os encarregados de educação, organizar o transporte para todos, entre outras tarefas. Apesar de não ser usual, da minha parte, participar em celebrações religiosas, fiz o que achei mais correto enquanto professora e exemplo para os alunos, e participei, desde o primeiro momento, na Eucaristia realizada na parte da manhã.

Ainda no primeiro período, no dia 13 de dezembro de 2023 participei no corta-mato concelhio, que este ano se realizou em Santo Tirso no Parque Urbano Sara Moreira e onde o colégio demonstrou uma fantástica prestação. Conseguimos obter dois alunos, uma do sexo feminino e um do sexo masculino, do escalão de infantis A no pódio e ainda ganhamos o prémio de melhor equipa do escalão de infantis femininos A. Apesar de nos restantes escalões não ter existido a presença de nenhum aluno no pódio, as classificações foram boas, dando a possibilidade de alguns passarem para a fase seguinte, o corta-mato distrital, que ocorreu no mesmo local, no dia 16 de fevereiro de 2024. Nesta segunda etapa do corta-mato, realizada no segundo período, voltamos a ver o nosso vencedor de infantis A masculino no pódio com mais um prémio de primeiro lugar.

Como tinha participado neste evento em anos passados e no mesmo local, mas como aluna, senti-me completamente à vontade para acompanhar os alunos. Mesmo no segundo momento, em que fui sozinha como professora de EF, acompanhada apenas por um dos diretores do colégio e pelo porteiro, devido à impossibilidade dos meus colegas EE e o OC me poderem acompanhar. Sendo assim, tive uma responsabilidade mais acrescida em relação ao primeiro momento, visto que, coube-me exclusivamente a mim, marcar a presença do colégio

e buscar os dorsais, junto da organização, para colocar nos alunos, orientá-los para as provas e não os deixar dispersar num parque de grandes dimensões.

No terceiro período voltei a ter uma quantidade maior de eventos, começando pela realização do seminário, no dia 29 de abril de 2024. Esta atividade foi destinada às turmas de 3º ciclo e teve como tema “A importância da Educação Física”, escolhido com o objetivo de demonstrar aos alunos que a EF deve ter a mesma importância que as restantes disciplinas, como o Português ou a Matemática e que não deve ser desvalorizada por ter um carácter mais prático.

O seminário conseguiu ter o impacto esperado, pois os alunos participaram ativamente nesta atividade e perceberam a importância da EF. Na minha opinião fizemos bem em criar panfletos entregues no início do seminário a cada aluno e professor, que nele participaram e um *kahoot* para o final da apresentação, o qual teve muito sucesso. Estes dois pormenores fizeram com que a nossa apresentação se tornasse bastante apelativa. Contudo, acho que este seminário seria interessante também para os encarregados de educação, visto que são eles que tomam a maioria das decisões dos seus educandos relativamente a questões escolares.

Precisamente no mês seguinte, no dia 29 de maio de 2024, como forma de celebrar o Dia Mundial da Energia, realizamos a segunda parte do nosso evento anual. Desta vez decidimos elaborar esta atividade em grande escala e, por isso, abrangemos mais ciclos de ensino, tendo participado todas as turmas do 5º ao 12º ano. Em comparação com a primeira parte, em vez de utilizarmos apenas uma manhã, decidimos usar uma manhã e uma tarde, tendo em conta que se tratava de uma maior quantidade de alunos. Sendo assim, decidimos mudar a localização do evento para um local mais apropriado com maiores dimensões, o Parque Urbano Sara Moreira que dispõe de vários campos concentrados no mesmo local e apropriados para os desportos selecionados, que neste caso foram os mesmos executados na primeira parte (Voleibol, Futebol, Andebol e Basquetebol). Além disto, o parque dispunha de mesas de piquenique, perfeitas para uma hora de almoço cheia de diversão e convívio.

Como se tratava de um parque com espaços desportivos concentrados todos no mesmo local, facilitou um pouco mais a organização do torneio e gestão dos alunos/equipas pelos campos. Esta atividade correu bem, mas não como o esperado. Tivemos alguns problemas técnicos que tivemos que resolver no momento. Por exemplo, por causa da impressora não conseguimos imprimir o calendário dos jogos, nem a folha de resultados que tínhamos previsto afixar em cada campo para facilitar a organização dos jogos. Deste modo, tivemos de colocar responsabilidade nos capitães de equipa e informá-los que no final de cada jogo tinham que se

deslocar à mesa da organização e dar o resultado. Seria interessante futuramente criar um evento do género, num momento em que os encarregados de educação pudessem participar para verem os seus educandos a jogar e conviver, ou por exemplo, fazer uma ou duas equipas compostas apenas por professores. Acho que faria muito sucesso e os alunos sentir-se-iam ainda mais motivados.

O último evento em que participei foi na visita de estudo ao Parque Aquático da Amarante, a qual decorreu no dia 21 de junho de 2024, durante todo o dia. Fomos responsáveis por muitos alunos, mas tivemos a ajuda de outros professores. Mesmo assim, foi necessário ter um pouco mais de atenção, pois estávamos num espaço grande com muitas pessoas que não pertenciam ao colégio, rodeados de piscinas, onde podia haver acidentes. Desta forma, foi dito ao alunos para andarem sempre com colega e nunca sozinhos. Foi um dia muito divertido e um contexto diferente com muita convivência. Uma experiência enriquecedora no que toca à relação com a comunidade, mas com um final triste de despedida com muitos abraços e dedicatórias, por ser o último dia de convivência com os meus alunos.

Participei ainda, ao longo de todo o ano, no desporto escolar, todas as segundas e quartas-feiras, através da modalidade de Futebol, com alunos da pré-escola e 1º ciclo. Esta atividade semanal ajudou-me a compreender melhor as diferenças dos vários ciclos de ensino e tornou a minha formação mais completa. Por motivos profissionais e pessoais, não tive a oportunidade de acompanhar os alunos nos jogos ao fim de semana, mas era gratificante ver o entusiasmo deles na aula seguinte a contar como tinha corrido. No início tive muitas dificuldades em combater a indisciplina. Foi preciso ter muita paciência e criar algumas regras e rotinas para tornar as aulas mais sérias e posteriormente ganhar mais tempo de aula. Penso que nestas idades é fundamental ensinar os alunos a saber estar, pois facilitará o trabalho de qualquer professor no futuro.

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

A PES foi um período fundamental para a minha formação enquanto professora de EF, pois marcou o meu primeiro contacto prático com a realidade de ensino em contexto escolar, sendo uma oportunidade rica em aprendizagens. A responsabilidade de ser uma EE foi enorme, não só pela tarefa de ensinar, mas também de aprender com os próprios alunos. Este intercâmbio de conhecimentos e experiências foi essencial para o meu crescimento pessoal, académico e profissional. Pessoalmente tornei-me uma pessoa mais paciente e académica e

profissionalmente, melhorei a minha capacidade de organizar, gerir, planear, adaptar e comunicar e ainda, melhorei o meu conhecimento desportivo e das responsabilidades de um professor.

Ao longo do ano letivo, participei em várias atividades, como visitas de estudo, cerimónias e eventos desportivos, que me permitiram perceber a importância da escola na comunidade educativa. Na minha opinião esta importância é fundamental não apenas para a educação formal dos alunos, mas também para o desenvolvimento social e cultural, tornando-se um pilar essencial para o progresso e coesão social. O facto do NPES ter dinamizado ou fazer parte da organização de alguns desses eventos aprofundou um pouco mais essa percepção de importância.

A interação com professores de diferentes disciplinas e a participação em reuniões enriqueceu a minha visão sobre o papel transformador dos educadores na sociedade. Com esta visão, refiro-me ao trabalho dos professores que se encontra além do ensino de conteúdos específicos. Os docentes influenciam o desenvolvimento dos alunos e, por consequência, têm um impacto duradouro na comunidade e na sociedade em geral.

A liberdade concedida pelo OC no planeamento, realização e atuação nas aulas permitiu-me explorar e estimular nos alunos a adoção de um estilo de vida saudável, a criatividade e a inovação das minhas práticas pedagógicas através de metodologias ativas, como a implementação de modelos centrados no aluno, que lhes proporcionou um espírito crítico e reflexivo e permitiu-lhes aprender através de interações sociais e culturais. Estas metodologias, sublinhadas por Sluijs et al. (2021), são essenciais para desenvolver competências como o espírito crítico e reflexivo dos alunos, além de valores como a amizade e o respeito.

O seminário, por exemplo, permitiu-me abordar alguns temas de extrema relevância como a alimentação saudável, o consumo diário de água e a atividade e exercício físico em crianças e jovens. Os autores Tremblay et al. (2018), são a favor do desenvolvimento da literacia física. Estando de acordo com eles, tentei desenvolvê-la nos alunos que passaram pelas minhas mãos, trabalhando aspetos motores, cognitivos, socioafetivos e comportamentais. Através destas iniciativas, procurei não apenas transmitir conhecimentos acerca das modalidades, mas também inspirar os alunos a adotarem um estilo de vida ativo e saudável considerando que esse foi o impacto da minha experiência e atuação na escola cooperante onde estive inserida.

Em suma, a PES foi um período de intensa aprendizagem e desenvolvimento, onde cada experiência contribuiu para a minha formação integral. Sinto que consegui olhar para as necessidades individuais dos meus alunos, atuar de forma adequada e deixar uma marca positiva

na sua formação. Estou extremamente satisfeita com o trabalho realizado, convencida de que as experiências e conhecimentos adquiridos terão um impacto duradouro na vida dos meus alunos.

5.3 Socialização profissional e institucional

Esta profissão requer um grande esforço de socialização, por parte dos docentes, no meio institucional, pressupondo diversas relações, compromissos e envolvimento (Almeida et al., 2019). Existe um consenso de que a socialização profissional começa durante o estágio, podendo ocorrer também noutros momentos (Gokce, 2022).

A minha participação na escola e a relação com a comunidade foi muito agradável. Todos os docentes e não docentes, sem exceção, foram muito cordiais e simpáticos oferecendo ajuda para todas as minhas necessidades. A relação entre alunos, docentes e não docentes era bastante positiva e a taxa de conflitos muito diminuta. Apesar de ser um pessoa introvertida, tentei sair da minha zona de conforto e interagir com outros professores. Foi através desta interação que expus as minhas ideias e dificuldades e a partir daí recebi feedbacks, estratégias e novas formas de interagir com os alunos. O corpo docente desta instituição, tal como referido anteriormente, era muito simpático e atencioso, tendo-me facilitado a adaptação ao ambiente escolar que o colégio impõe.

Infelizmente, os professores de EF do colégio eram muito poucos, sendo apenas dois, um dos quais dá aulas apenas ao 1º ciclo e ao pré-escolar, e os seus horários não são compatíveis com os nossos. O outro é o nosso OC que, apesar de já ter alguma experiência no ramo, não sinto que é suficiente para termos diversas aprendizagens diferenciadas. Tenho pena que, no futuro, podemos ser colocados numa escola onde o núcleo de professores de EF é maior e a organização de tudo, como o planeamento anual, é totalmente diferente e, por isso, não vamos ter essas experiências. Vai ser como começar quase do zero outra vez. O facto de termos apenas dois professores de EF, mas apenas termos contacto com um, torna a nossa troca de ideias e experiências muito reduzida. Daí a procura do contacto com outros docentes, mesmo não sendo da área, para falar de problemas comuns, como as atitudes dos alunos.

A participação em reuniões de avaliações intercalares e finais ajuda neste processo de socialização com os restantes professores e faz-me sentir mais integrada na instituição e no corpo docente. Acho que nos falta alguma interação com os encarregados de educação, o que poderia ser benéfico tanto para nós, como para eles, de modo a construirmos um ambiente de

confiança e entreajuda. Eu já tive o contacto com uma encarregada de educação que foi bastante atenciosa e apenas estava preocupada com a filha. Contudo, muitas vezes estes contactos não são agradáveis porque, recorrentemente, os pais têm dificuldades em aceitar os problemas e atitudes dos filhos e tornam esta mediação que os diretores de turma procuram fazer bastante complicada. Mesmo assim, são estes momentos mais acesos com Encarregados de Educação que nos dão mais bagagem para possíveis problemas futuros.

5.4 A Componente ético-profissional

A ética é a reflexão sobre os fundamentos e os fins da ação. É determinada pelo conjunto de normas morais, que formam a nossa consciência e no caso da ética profissional pelas normas que definem o código deontológico (Caetano & Silva, 2009). Ela precede e engloba a moral porque quando refletimos, pensamos sobre o que é correto e incorreto, pois “ensinar exige construção de valores morais” (Leme & Varoto, 2013). Contempla, não apenas os costumes e modos de ser habituais, mas sobretudo os costumes e os modos habituais que são consideramos corretos e bons para o bem-estar comum (Rosa, 2014). A meu ver, o compromisso ético transcende a esfera de obediência às regras. Embora existam regras, normas e deveres, não os aplicamos a 100%. Muitas vezes temos de ultrapassar e ir além disso, pensando sempre no bem comum. Ela caracteriza a existência humana e os comportamentos que adotamos.

No caso da ética profissional docente, o que a orienta em primeiro são as razões de ser professor, a missão de ser professor e o que significa ser professor (Macedo & Caetano, 2020). Isto é a base, e dentro dela está o conhecimento específico e o código deontológico. Quando pensamos na ética profissional docente, pensamos no que é a nossa missão enquanto docentes.

As razões que para ser professor orientam o pensamento ético são a nossa missão de educar e formar. Significa que temos de ter muito bem ciente para que serve a educação e onde é que nos encaixamos. Esse encaixe é um compromisso social importantíssimo que o professor exerce naquilo que é o espaço para a educação (escola). Portanto, a educação corresponde a uma intervenção que é intencional quando no nosso exercício como docentes qualquer uma das nossas ações é intencional. A educação constitui um direito humano e toda a gente tem direito à educação a que estamos sujeitos até ao fim das nossas vidas. Funciona como um elemento proporcionador para o desenvolvimento das pessoas.

A educação existe para permitir a nossa convivência e a nossa interação uns com os outros. Essa convivência só é possível porque há regras, normas, princípios bons que a

permitem. Portanto a educação por si só já é uma ação ética porque existe para permitir a convivência e o bem comum de todos. Se o professor é um profissional da ação, está profissionalizado para exercer essa educação com o conhecimento específico que é a pedagogia. O próprio conhecimento específico do docente já é um conhecimento ético.

Enquanto instituição social, a escola responde por um sistema público de educação concebido para dar consistência, duração e caráter àquilo que é o projeto educativo da sociedade. O docente enquanto profissional da educação desenvolve o seu trabalho tendo em conta este mandato social, que é o projeto educativo da sociedade. Este conhecimento profissional do professor define-se por si só como um conhecimento ético de excelência. Muitas vezes, como a ética profissional não é um tema muito discutido entre os profissionais, o que orienta as decisões do professor na realidade acaba por ser a ética comum e ética pessoal. Segundo Lepre et al. (2014), é importante que enquanto estamos na formação possamos oferecer ferramentas para que passemos a utilizar essa ética e esse código de conduta profissional em vez de regermos as nossas decisões pela ética comum. Por exemplo, no campo profissional muitas vezes o dilema é dedicar-se inteiramente à profissão ou privilegiar a família.

A PES é o momento ideal para os EE aprenderem a agir em determinadas situações e refletir sobre elas. Pensar no que será o mais correto ou o que fará mais sentido. É preciso muito mais do que ensinar a praticar uma modalidade, é necessário transmitir valores e princípios (Gomes et al., 2019). Ao longo do ano procurei não só ensinar, mas também educar os meus alunos. Mostrei-lhes muitas vezes através do diálogo o que acredito que está certo e errado, e desta forma, fazê-los refletir sobre as suas ações procurando sempre manter um ambiente de aula respeitador e inclusivo.

Assim como já foi mencionado ao longo deste documento, na minha opinião e o que tentei fazer ao longo do ano foi transmitir determinados valores aos alunos. Acredito que, para além dos conteúdos académicos, é fundamental cultivar princípios como o respeito, a responsabilidade, a empatia e a integridade. Estes valores não só ajudam a formar cidadãos conscientes e críticos, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e colaborativo. Esforcei-me também, por integrar esses valores em cada aula, atividade e interação, reconhecendo que o papel do educador vai muito além da simples transmissão do conhecimento teórico. Sendo assim, a ética docente deve ser considerada um alicerce fundamental para a carreira de um professor.

6. Desenvolvimento profissional

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

Ser professor, nos dias de hoje, é diferente de ter sido professor no século XX. As estratégias e mentalidades mudaram, e por isso, o ensino também (Serrano & Seabra, 2022). Na minha opinião, é necessário transmitir a formação de professores para o interior da profissão. A partir do início da formação, os professores devem ter um lugar prevaemente na instrução dos seus colegas. Penso que o docente, atualmente, deve conseguir planear e preparar as aulas cuidadosamente, implementando diferentes estratégias e diferentes abordagens de modo a criar melhores ambientes de aprendizagem e perceber o esforço e progresso dos alunos.

Para alcançar este objetivo, é essencial que os docentes estejam atualizados em relação às mais recentes abordagens e tendências no campo da EF, uma vez que este está em constante evolução, com novas abordagens, métodos de ensino e tendências emergindo regularmente (Alves, 2020). Tal como referido anteriormente, manter as competências e conhecimentos atualizados permite que os professores se envolvam de forma mais eficaz com os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. Podendo mudar a vida de muitas crianças e jovens, e, nesta área contribuir para a sua saúde e bem-estar físico e mental. Investir no desenvolvimento profissional pode resultar em reconhecimento e progresso na carreira, bem como abrir portas para oportunidades de liderança no campo da EF.

Quanto ao meu desenvolvimento profissional, foi difícil conciliar a vida pessoal com a vida académica e profissional, devido à sobrecarga de tarefas e responsabilidades, que em alguns momentos me abalaram muito emocionalmente e fizeram-me querer desistir, mas que foram superados com a ajuda dos meus colegas EE e da família. Contudo, também procurei desenvolver alguns campos como a liderança, a comunicação, a responsabilidade e a ética profissional. Para desenvolver estes tópicos o diálogo com o NPES com os professores das restantes disciplinas foi essencial. Apesar das disciplinas serem distintas, os docentes do colégio têm mais conhecimentos e partilharam momentos e experiências de aprendizagem enriquecedores, como estratégias obter uma melhor liderança e controlar a turma ou partilhas de histórias de reuniões com os encarregados de educação, para perceber como era a sua comunicação e interação com eles.

Considero que tenho uma boa cultura desportiva, visto que, pratiquei diferentes modalidades ao longo da minha vida e ainda estou bastante ligada ao desporto fora da vida escolar. O facto de ser treinadora ajudou-me imenso este ano na interação com os alunos,

principalmente com os da minha turma residente que tinham a mesma idade, porque era como se pudesse praticar fora do ambiente escolar para o dia na escola. Tendo em conta que, apesar do ramo de treino desportivo não ser completamente igual ao de ensino, ambos têm muitos tópicos em comum, nomeadamente, a relação professor-aluno e vice-versa.

O 1º ano do MEEFEBS foi bastante rico ao nível de aquisição de aprendizagens, mas poderia ter sido ainda mais. Faltou-nos experiência relacionada com a parte prática da via ensino, que na verdade é a mais importante. Na minha opinião, a UMAIA poderia tentar implementar outras estratégias para enriquecer este tópico, como por exemplo, levar-nos a uma escola ou trazer uma turma à universidade, de modo a termos contacto direto com alunos, com idades semelhantes às que nos deparamos no ano seguinte. Contudo, a nível de planeamento, organização, gestão e adaptação das aulas, as nossas vivências do 1º ano, e no meu caso, os treinos também, foram bastante enriquecedores.

Enquanto futura professora acho que o planeamento é bastante importante e não deve ser descartado, por isso, procuro sempre planear tudo cuidadosamente, pensando sempre em primeiro no aluno. O planeamento faz-me sentir preparada e mais confortável para lecionar as aulas, porque acaba por funcionar como um auxílio de memória. Ajuda-me a lembrar o que já foi abordado e o que precisa ainda de ser lecionado, se correu bem ou mal e o que posso melhorar ou ajustar numa próxima vez.

Este ano deparei-me com algumas dificuldades ao nível do comportamento e atitudes dos alunos, as quais nunca tinha vivenciado nas minhas experiências enquanto treinadora. Estes momentos mais difíceis mexeram com os meus níveis de frustração e desmotivação e muitas vezes foi difícil superá-los. À medida que os dias foram avançando as dificuldades foram cada vez menos, porque a experiência ajudou-me a não cometer os mesmos erros e consequentemente a melhorar nos meus pontos mais fracos, tendo mantido uma postura firme e convicção nas atitudes para ajudar nesta adaptação.

Sinto que deveria haver mais formações e uma maior aderência da nossa parte enquanto EE, mas principalmente, da parte dos professores que já estão colocados nas escolas. Gostava de frequentar algumas formações para enriquecer o meu conhecimento referente a esta profissão, mas a verdade é que o tempo é muito escasso e a compatibilidade de horários não facilita. Durante o MEEFEBS, sempre que há formações na UMAIA ou noutros locais, relacionadas com o ensino, a nossa instituição deveria tornar obrigatória a nossa presença em alguns desses momentos. Poderia estar estipulado um dia da semana para decorrer formações para as instituições poderem organizar-se a nível de horários. Ainda assim, a experiência conta

muito neste percurso académico e profissional que estou a desenvolver e só o tempo juntamente com a vontade de aprender mais é que fará de mim uma melhor professora.

7. Reflexões finais

Refletir sobre o meu percurso na PES através da elaboração deste relatório proporcionou-me uma visão mais clara das minhas conquistas e áreas de melhoria. A reflexão contínua permitiu-me entender melhor as minhas ações, repensar em estratégias e reconhecer o crescimento alcançado. Esta clareza renovada consolidou a minha convicção de que ser professor é uma profissão complexa e gratificante, que exige dedicação, inovação e um compromisso constante com o desenvolvimento dos alunos, a qual não deve ser encarada de ânimo leve e deve ser levada de forma séria juntamente com uma grande quantidade de paciência e comunicação.

Confesso que ser professora de EF nunca foi o meu sonho, mas esta experiência mostrou-me que talvez a minha vocação seja esta. A missão de ajudar os alunos a alcançarem a melhor versão de si mesmos através do desporto tornou-se clara e motivadora. Também pude reforçar a compreensão de que a escola é uma entidade com um potencial vasto para impactar a sociedade. Participar ativamente na comunidade escolar demonstrou-me a importância das várias atividades extracurriculares e a necessidade de a escola ir além do currículo formal com o intuito de promover uma educação holística.

Este ano letivo foi uma experiência única, psicologicamente muito difícil, eu diria mesmo, uma montanha-russa de emoções, com momentos bons e menos positivos. O sentido de responsabilidade acrescido, a grande carga de tarefas e horaria e a conciliação da vida pessoal, académica, profissional contribuiu para isso e muitas vezes suscitou-me algumas dúvidas, “Será que devo desistir?”, “Será que consigo continuar a dar conta do recado?”. Não foi fácil, mas este ano, repleto de desafios e responsabilidades, com a ajuda do NPES, ficou simplificado e revelou-se crucial para o meu desenvolvimento em diversas frentes.

Ao longo deste ano, enfrentei diversas adversidades que exigiram resiliência e adaptação. O contacto com uma turma numerosa e a necessidade de atender alunos com necessidades de saúde especiais foram particularmente desafiadores, mas mais uma vez, com o suporte do NPES e a diretora de turma, consegui superar as dificuldades e evoluir significativamente na gestão e organização das aulas. Estas experiências sublinham a importância da flexibilidade e capacidade de adaptação no ambiente escolar.

O papel do MEEFEBS foi transformador na minha vida, proporcionando-me as ferramentas e oportunidades para crescer como pessoa e profissional. Este percurso foi repleto de aprendizagens significativas e momentos inesquecíveis, solidificando a minha identidade

como professora de EF. A minha formação académica, especialmente o 1º ano, foi crucial para enfrentar os desafios encontrados. A base teórica e prática adquirida, aliada à minha experiência como treinadora, forneceu-me a confiança e as competências necessárias para instruir e gerir aulas eficazmente. A autonomia e a liberdade proporcionadas pela escola cooperante permitiram-me experimentar e implementar novas ideias, fomentando um ambiente de ensino dinâmico e inovador.

A experiência prática de lecionar, organizar atividades e interagir diretamente com os alunos proporcionou-me uma compreensão profunda das nuances da profissão docente. Senti que evolui em diversos aspetos, como por exemplo, na gestão da aula e no planeamento e aprofundei os meus conhecimentos desportivos e acerca dos deveres e tarefas de um professor.

A relação com a comunidade escolar foi um aspeto onde inicialmente senti menos confiança, temendo não ser reconhecida como professora. No entanto, foi precisamente nesta área que encontrei grande satisfação e realização, porque desde o primeiro dia de aulas que todos os indivíduos dentro colégio me trataram de forma igual aos restantes docentes, proporcionando-me um sentimento de conforto.

Algumas das minhas dúvidas/receios, que tinha inicialmente em relação ao controlo da turma, por exemplo, permaneceram até ao final do primeiro período. Algo que foi incerto e que poderá continuar a sê-lo noutros anos, talvez não na totalidade, mas algo duradouro. Contudo, tenho a certeza que estes receios fizeram e continuarão a fazer de mim uma melhor docente, concretizando os meus objetivos e evoluindo pessoal e profissionalmente, cada ano, porque ser professor é estar em constante evolução e nunca parar de aprender.

Todos os que passaram por mim, todos os bons e maus momentos foram essenciais para o meu desenvolvimento e por muito que me tenha custado ultrapassar alguns obstáculos fez parte do meu crescimento e não tinha como fugir deles. O caminho é longo e desafiador, mas a paixão e o compromisso com a educação continuarão a guiar cada passo da minha carreira docente. Sinto-me preparada para continuar este caminho, carregando comigo todas as aprendizagens e experiências valiosas deste ano marcante.

8. Referências bibliográficas

- A. da Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010141>
- Almeida, M. I. de, Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar Em Revista*, 35(78), 187–206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Alves, M. G. (2020, December). Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise. *Revista Lusofona de Educacao*, 50(50), 111–124. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.08>
- Amaral-da-Cunha, M., Batista, P., & Graça, A. (2014). Pre-Service Physical Education Teachers' Discourses on Learning How to Become a Teacher: [Re]Constructing a Professional Identity Based on Visual Evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1), 141–171. <https://doi.org/10.2174/1875399x01407010141>
- André, M. H., Hastie, P., & Araújo, R. F. (2015). O desenvolvimento da compreensão holística do jogo por meio da criação do jogo. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 37(4), 323–332. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.rbce.2015.08.001>
- Bacich, L., Moran, J., Bizerra, A., Fernandez, A., Senna, C., Assumpção, C., Rosa, D., Sanada, E., Mendonça, H., Silva, I., Thadei, J., Valente, J., Rocha, J., Andrade, J., Sartori, J., Ganzela, M., Lorenzin, M., Gonçalves, M., Morais, S., & Silva, V. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (P. Oliveira, Ed.). Penso Editora Ltda.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (L. Horizonte, Ed.; 3rd ed.).
- Boto, C. (2018). António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44(0). <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844002003>
- Brito, C. (2024). Como lidar com situações de indisciplina nas aulas de educação física. *Revista Multidisciplinar de Educação Física*, 15, 1–18. <https://doi.org/D.O.I.10.5281/zenodo.11099968>

- Caetano, A. P., & Silva, M. de L. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências Da Educação*, 8, 49–60.
- Casanova, M. P. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. *Educação, Economia e Território – O Papel Da Educação No Desenvolvi- Mento*.
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica* (C. do Professor, Ed.).
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28–31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Favatto, N. C., & Both, J. (2019). Reasons for abandonment and staying in the teaching career in physical education. *Revista Brasileira de Ciencias Do Esporte*, 41(2), 127–134. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.05.004>
- Fernandes, D. (2021a). Avaliação Formativa. In Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (Ed.), *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)* (pp. 1–11).
- Fernandes, D. (2021b). Avaliação Sumativa. In Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (Ed.), *Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)* (pp. 1–12).
- Fernandes, J. P. M. N., Wielewski, G. D., Darsie, M. M. P., & Silva, A. C. da. (2023). Prática Pedagógica no ensino de Geometria e a Teoria Socioconstrutivista de Vygotsky. *Connection Line - Revista Eletronica Do UNIVAG*, 0(29). <https://doi.org/10.18312/connectionline.v0i29.2217>
- Ferreira, V. (2014). Formação Pedagógica de Profissionais de Desporto em situações de Ensino Simulado. *Revista Da Sociedade Científica de Pedagogia Do Desporto*, 12–18.
- Flores, A. (2009). *O Feedback como recurso para a Motivação e Avaliação da Aprendizagem na Educação à Distância*.
- Gage, N. L. (2009). *A Conception of Teaching*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09446-5>
- Gaspar, M., Pereira, A., Oliveira, I., & Teixeira, A. (2008). *O modelo na relação do ensino com a aprendizagem*.

- Gokce, A. T. (2022). Professional socialization strategies of teacher candidates based on social characteristics. *KEDI Journal of Educational Policy*, 19(1), 3–25. <https://doi.org/10.22804/kjep.2022.19.1.001>
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 247–267.
- Gomes, P. M. S., Queirós, P. M. L., & Batista, P. M. F. (2019). Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240015>
- Gonçalves, C. (1994). Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 111–134.
- Gouveia, É., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., Gouveia, A., & Ihle, A. (2020). *O Modelo de Educação Desportiva: uma alternativa a considerar no Ensino da Educação Física*. <http://hdl.handle.net/10400.13/2814>
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Faculdade de Desporto do Porto.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do Professor de Educação Física. In L. Horizonte (Ed.), *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas* (1st ed., pp. 167–263).
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 103–129). FADEUP.
- Hastie, P. A., Casey, A., & Tarter, A. (2010). A case study of wikis and student-designed games in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/14759390903579133>
- Haydt, R. (2011). *Curso de Didática Geral* (E. Ática, Ed.; 1st ed.).
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Leech, T., & Marston, R. (2016). Promoting Physical Activity beyond Physical Education by Facilitating Student-designed Games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(9), 8–13. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1226218>

- Leme, A. S. P., & Varoto, F. A. (2013). Ética Profissional Na Educação Física. *Revista Educação Física UNIFAFIBE*, 2, 125–142.
- Lepre, R. M., Morais-Shimizu, A. de, Bataglia, P. U. R., Grácio, M. C. C., Carvalho, S. M. R. de, & Oliveira, J. B. (2014). A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(23), 113–137.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., & Albuquerque, A. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspectiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77–92). FADEUP.
- Macedo, S. M. F., & Caetano, A. P. V. (2020). A formação ética profissional docente: significados, trajetórias e modelos. *Revista Exitus*, 10, 1–30. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1252>
- Machado, E. A., & Fernandes, D. (2020). *Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação* (pp. 1–16).
- Martins, G., Gomes, A., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (M. da Educação, D.-G. da Educação, & V. Pedroso, Eds.).
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education* (A. Bacon and, Ed.; Ilustrada).
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003081098>
- Milutinović, J. (2023). University teachers' conceptions of teaching and their approaches to teaching. *Nastava i Vaspitanje*, 72(3), 307–323. <https://doi.org/10.5937/nasvas2303397M>
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning supporting and mentoring new teachers* (pp. 3–244). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Oliveira, B., Graça, A., & Queirós, P. (2017). Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 17(3), 14–25. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.02.29>

- Pinto, J. (2016). A avaliação em usos à complexidade das práticas. In *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (Universida, pp. 3–39).
- Quina, J. (2009). A organização do processo de ensino em Educação Física. *Série Estudos Escola Superior de Educação*, 7–139.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer. In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* (Issue 1). <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1563278>
- Rosa, B. A. (2014). *Ética no Desporto - Linhas Orientadoras para Professores* (1).
- Santos, A., Oliveira, G., & Junqueira, A. (2014, July). Relações entre Aprendizagem e Desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: o Construtivismo em questão. *Revista Itinerarius Reflectionis – UFG*, 10(2), 5–25. <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>
- Santos, H. A. dos. (2022). Projeto Político Pedagógico: Uma análise da participação da comunidade escolar na sua construção. *Research, Society and Development*, 11(8), e53411831468. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31468>
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de Conteúdos Escolares: a Avaliação como fator estruturante. In C. Editores (Ed.), *O Ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503–539).
- 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.
- Serrano, S., & Seabra, F. (2022). Ser Professor no século XXI: Desafios e Metamorfoses. In AFIRSE Portugal (Ed.), *Educação e Idades da Vida - Problemáticas da Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp. 658–665). <http://hdl.handle.net/10400.2/11568>
- Shang, H. (2018). Research on Innovation Teaching of Physical Education in College. *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2018)*. <https://doi.org/10.2991/icmess-18.2018.335>
- Silva, K. A. da, Bartholomeu, M. A. N., & Claus, M. M. K. (2007). Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 7(1), 89–115. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000100006>
- Sluijs, E., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A., Ding, D., & Katzmarzyk, P. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)

- Soares, J., & Antunes, H. (2016). *Modelo de Educação Desportiva: características, vantagens e precauções* (Universidade da Madeira, Ed.; pp. 136–147).
- Sousa, A. D. do N., Fonseca, C. M. da S., Lopes, V. P., & Silva, J. M. da. (2024). O planejamento e sua importância no contexto escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(4), 2183–2196. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i4.13339>
- Souza, E., & Cristovão, V. (2021). Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. *Revista Da ABRALIN*, 1525–1549.
- Svoboda, B. (1994). Sport and Physical Activity as a Socialization Environment. *American Journal of International Law*, 66(4), 923–937. <https://doi.org/10.2307/2198562>
- Talbot, M. (2001). The case for physical education. *World Summit on Physical Education*.
- Tannehill, Deborah., Mars, Hans., & MacPhail, Ann. (2014). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett Learning.
- Tavares, F. (2015). *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2nd ed.). FADEUP.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tremblay, M. S., Costas-Bradstreet, C., Barnes, J. D., Bartlett, B., Dampier, D., Lalonde, C., Leidl, R., Longmuir, P., McKee, M., Patton, R., Way, R., & Yessis, J. (2018). Canada's Physical Literacy Consensus Statement: process and outcome. *BMC Public Health*, 18(Suppl 2), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5903-x>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152. <https://doi.org/10.26582/k.48.1.1>
- Vidoni, C., & André, M. (2018). What kinds of social interactions can be found when children are engaged in a student-designed games unit? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 89(7), 56. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1492247>
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. ASCD.