

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Inês Sofia Fernandes Brito

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo

outubro, 2022



Inês Sofia Fernandes Brito

Nº 33532

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 supervisão do Professor Doutor Rui Manuel Flores Araújo – Universidade da Maia e orientação do Professor Mestre Luís Sousa – Colégio Novo da Maia

outubro 2022

Brito, I. (2022), 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-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Experiências

Agradecimentos

Todo o caminho percorrido até ao momento, foi traçado ao lado daqueles que me apoiaram, incentivaram e acreditaram em mim. Não podia deixar de agradecer a todos aqueles que marcaram estes anos tão importantes da minha vida.

Aos meus pais, Domingos e Nazaré, nunca existirá palavras para agradecer toda a educação que me deram. Obrigada por me terem permitido seguir o curso que eu sempre ambicionei e onde eu acreditava que ia ser feliz. Foi com vocês que aprendi que com esforço, dedicação e trabalho, tudo se consegue.

À minha irmã, Rita, por todos os ensinamentos que me deu por ser a mana mais velha. Obrigada pela paciência, por ouvires os meus dilemas e por estares sempre presente nos melhores e nos piores momentos.

Ao professor Rui Araújo, supervisor, o meu mais profundo obrigada por estar do meu lado neste meu percurso profissional e pessoal. Muito obrigada por ter acreditado em mim e por me desafiar a estar fora da minha zona de conforto. Obrigada por me incentivar a prosseguir a excelência em tudo o que fazia.

Ao professor Luís Sousa, orientador cooperante, por toda a disponibilidade demonstrada desde o primeiro dia. Obrigada por todas as partilhas, conhecimentos transmitidos e por toda a ajuda ao longo de todo este ano.

Aos meus colegas da PES, Manuel e Sara, obrigada por todo o companheirismo e por terem paciência para me aturar, sei que por vezes não é fácil. Obrigada por todos os momentos, desabafos, brincadeiras e aprendizagens que partilhamos juntos.

Aos professores da UMAIA, por toda a disponibilidade e apoio incondicional. Obrigada por todos os conhecimentos transmitidos e por serem uma inspiração para o meu futuro.

Ao Colégio Novo da Maia, agradeço a oportunidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada neste estabelecimento tão conceituado. Obrigada a todos os professores e colaboradores com quem me cruzei por todo o carinho demonstrado. Um agradecimento especial ao departamento de Educação Física por terem facilitado a integração do nosso núcleo.

A todos os meus alunos, em especial à turma do 7ºB, obrigada por me terem respeitado e por terem passado este ano inesquecível comigo. Serão sempre os meus primeiros alunos.

Uma palavra de agradecimento à restante família e aos amigos que são como família. Obrigada por continuarem a estar do meu lado e por serem o ombro amigo a quem recorro.

A todas as pessoas que se cruzaram comigo, nos diferentes locais de trabalho, obrigada por terem contribuído para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

O meu muito obrigada a todos!

Índice geral

Resumo.....	viii
Abstract	ix
Lista de Abreviaturas	x
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	10
3.3.1 Caracterização das turmas.....	11
3.4 Caracterização do núcleo da PES: espaço de socialização pessoal, profissional e institucional	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção.....	18
4.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	18
4.1.1 Conceção de ensino	18
4.1.2 Planeamento	26
4.1.3 Realização	29
4.1.4 Avaliação.....	32
5. Participação na escola e Relação com a comunidade	36
5.1 Atividades realizadas.....	36
5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação	40
5.3 Socialização profissional e institucional	42
5.4 A componente ético-profissional	43
6. Desenvolvimento profissional.....	45

6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão	45
7. Reflexões finais	48
8. Referências bibliográficas	50

Resumo

O presente documento descreve aquela que foi a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada e assume um papel importante para a conclusão do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. A escola cooperante onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada foi o Colégio Novo da Maia, situado na Maia, onde fiquei responsável por duas turmas de ciclos de ensino diferentes. O núcleo da Prática de Ensino Supervisionada deste colégio, no presente ano, foi constituído por mim, Inês Brito, pelo Manuel Gomes e pela Sara Ribeiro, sob a orientação do professor Luís Sousa, o orientador cooperante, e do professor Rui Araújo, o supervisor. Ao longo deste relatório retrato o meu percurso académico, com ênfase na Prática de Ensino Supervisionada, partilhando as diferentes experiências, aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo do ano letivo. Para isso, o relatório possui uma divisão através das três grandes áreas do desempenho: organização e gestão do ensino e aprendizagem, participação na escola e as relações com a comunidade e desenvolvimento profissional. Todas estas áreas estão subdivididas em grandes capítulos e subcapítulos, nas quais retrato as diferentes experiências vividas ao longo do ano e a forma como estas determinaram quem sou e quem poderei ser enquanto pessoa e profissional de Educação Física.

Palavras-chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Experiências

Abstract

This document describes how was my experience in the supervised teaching practice and assumes an important role for the completion of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education of the University of Maia. The cooperative school where I performed supervised teaching practice was the Colégio Novo da Maia, located in Maia, where I was responsible for two classes of different teaching grades. The Supervised Teaching Practice community of this school, this year, was constituted by me, Inês Brito, Manuel Gomes and Sara Ribeiro, under the guidance of Professor Luís Sousa, the cooperating advisor, and Professor Rui Araújo, the supervisor. Throughout this report I portray my academic career, with emphasis on supervised teaching practice, sharing the different experiences, learning and difficulties felt throughout the school year. To this end, the report is divided in three principal areas: organization and management of teaching and learning, participation in school and community relations and professional development. All these areas are subdivided into large chapters and subchapters, where I portray the different experiences lived throughout the year and how they determined who I am and who I can be as a person and professional of Physical Education.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Experiences

Lista de Abreviaturas

PES- Prática de Ensino Supervisionada

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

UMAIA- Universidade da Maia

EF- Educação Física

CNM- Colégio Novo da Maia

OC- Orientador Cooperante

DE- Desporto Escolar

EE- Estudante Estagiário

CoP- Comunidade Prática

UD- Unidade Didática

MID- Modelo de Instrução Direta

MED- Modelo de Educação Desportiva

MAPJ- Modelo de Aprendizagem Progressiva ao Jogo

TGfU- *Teaching Games for Understanding*

MAC- Modelo de Aprendizagem Cooperativa

AD- Avaliação Diagnóstica

AS- Avaliação Sumativa

EFC- Educação Física Criativa

1. Introdução

O presente relatório representa o caminho realizado no percurso acadêmico, em específico na Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no segundo ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA). Este marco representa a finalização da minha formação acadêmica enquanto professora de Educação Física (EF), obtendo dessa forma, o grau de mestre. A PES é o culminar de um longo percurso, com a construção de muitos conhecimentos, sejam estes de natureza mais teórica ou prática (Batista & Queirós, 2013).

Para a realização da PES foi necessário escolher uma escola cooperante que, no meu caso, foi o Colégio Novo da Maia (CNM), colégio este com valores que considero essenciais na vida do ser humano. Além disso, foi necessário colaborar com dois colegas, que fizeram parte do núcleo da PES do CNM, sendo que estes foram essenciais para o decorrer do ano letivo. Ainda na constituição deste núcleo, fizeram parte o Orientador Cooperante (OC) do CNM e o supervisor da UMAIA, elementos estes responsáveis por várias das minhas aprendizagens.

Antes de iniciar a PES, muitas eram as dúvidas e incertezas que passavam pelos meus pensamentos. A sensação de ser estudante e professora ao mesmo tempo era algo contraditório, que me causava estranheza, mas ao mesmo tempo, uma responsabilidade enorme pelas várias tarefas que iria ter de cumprir, fossem estas previsíveis ou imprevisíveis (Albuquerque et al., 2005).

A realização deste relatório é de extrema importância pois faz-me refletir aprofundadamente sobre várias dimensões que constituem aquilo que é profissão docente. É um documento onde reflito sobre a forma como olho para o ensino e para a EF e onde exponho todas as minhas dificuldades e a forma como tentei ultrapassá-las. Além disso, é um documento onde descrevo as variadas experiências do meu ano da PES, não só no âmbito profissional, mas também pessoal, refletindo de que forma essas experiências se tornaram aprendizagens para o meu futuro, contribuindo assim para a minha identidade profissional.

Desta forma, o relatório divide-se em três grandes áreas do desempenho e em diferentes capítulos: 1- Introdução, com uma pequena abordagem do que é retratado no trabalho realizado; 2- Enquadramento pessoal e profissional, dividido em dois subcapítulos, onde descrevo todo o meu percurso e as expectativas iniciais; 3- Enquadramento institucional, dividido em quatro subcapítulos onde explico a importância da PES, da escola cooperante e do núcleo da PES; 4- Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção, onde apresento as estratégias que utilizei, não só para ultrapassar dificuldades, mas também para melhorar o processo de ensino e aprendizagem; 5- Participação na escola e Relação com a comunidade, com todas as

atividades desenvolvidas no CNM, abrangendo a socialização profissional e institucional e a componente ético-profissional; 6- Desenvolvimento profissional, onde faço uma reflexão sobre todo o meu desenvolvimento, através das diferentes experiências vividas; 7- Reflexões finais, fazendo um balanço de todo este percurso, perspectivando aquele que será o meu futuro pessoal e profissional.

2. Enquadramento pessoal e profissional

2.1 Uma decisão a partir de um percurso

O meu nome é Inês Sofia Fernandes Brito, tenho 22 anos, sou de Águas Santas, concelho este situado na Maia. Se recuar no tempo e pensar na infância que tive, recordo-me de ser uma criança alegre, divertida, energética, que adorava brincar e dançar com as amigas. Lembro-me de alguns episódios na primária onde, juntamente com essas amigas, criava coreografias para apresentar à minha professora. Desde cedo que o “bichinho” pelo exercício físico e pelo desporto estava presente.

Na escola, sempre fui caracterizada como uma aluna razoável, muito faladora e um pouco distraída. Recordo-me que nas reuniões com os professores, era sempre isso que diziam aos meus pais. No entanto, tirando estas pequenas questões, sempre tive um trajeto escolar regular, cumprindo sempre os objetivos que me eram colocados.

No desporto, o primeiro contacto que tive foi com a Natação. Desde muito cedo, aproximadamente aos três anos, comecei a nadar nas piscinas de Águas Santas. O gosto pela água sempre teve muito presente, tendo em conta que nadei durante mais de 12 anos, nunca em desporto federado, mas sempre em aulas de Natação regulares. Durante muitos anos participei em alguns encontros regionais da Maia, onde ganhei várias medalhas de primeiro lugar. Desta forma, a Natação foi o meu primeiro contacto com uma modalidade desportiva.

Paralelamente à Natação, e no que diz respeito à parte escolar, quando entrei no quinto ano, sempre quis participar nos vários torneios que eram realizados na escola, bem como nos corta-matos realizados através das aulas de EF. Esta era, efetivamente, a minha disciplina preferida. Lembro-me de existirem torneios de Basquetebol, Voleibol, Futebol e Andebol e, em todos eles, organizar uma equipa para poder participar. Era sempre aquela rapariga que, até à última, tentava arranjar amigas para participar, porque nem sempre era fácil. Muitas vezes, chegava a participar não só pelas raparigas, mas também pelos rapazes. Nestes torneios ganhei também várias medalhas que, juntamente com as de Natação, estão guardadas para mais tarde recordar. Na altura, todas estas medalhas tinham um grande significado para mim, sendo que levava tudo muito a sério. Já nos corta-matos escolares, lembro-me de participar e ser apurada para o corta-mato distrital, mas nunca consegui passar desse patamar.

Com todo este gosto pela disciplina de EF e por todas as atividades que esta proporcionava, optei por experimentar o desporto escolar (DE) de Ginástica Acrobática e de Ginástica de Trampolins. Com o passar do tempo, comecei a gostar muito da Ginástica, chegando também a participar em competições regionais de Ginástica de Trampolins. No entanto, o percurso neste DE durou pouco tempo, pois, passado dois anos de experiência, o DE

de Ginástica terminou. Nesta mesma altura, a Natação começou a tornar-se monótona e repetitiva, tendo em conta que já praticava há muitos anos e considerava que aprendia sempre os mesmos conteúdos, não havendo grande margem de progressão. Foi nesta altura que decidi abandonar a natação e é neste momento que surge o DE de Andebol que, juntamente com algumas amigas, decidi ir experimentar.

O DE de Andebol foi a maior descoberta que me lembro de ter nesses anos, por volta do oitavo ano. Era o primeiro desporto de equipa que estava a experimentar e onde realmente me sentia importante no meio de um grupo que foi crescendo e formando-se. Nos primeiros treinos, eramos poucas meninas, mas lembro-me de momentos de competição onde estávamos mais de 20 atletas. O nosso treinador era muito atencioso connosco e acreditou tanto quanto nós que era possível fazer crescer o DE de Andebol. E assim foi. Juntamente com as medalhas referidas anteriormente, está a medalha do segundo lugar do campeonato regional, que marca o pequeno grande feito conseguido por esta equipa. Após dois anos de DE de Andebol, por volta do décimo ano, decido federar-me num clube. Esta decisão não foi bem recebida em casa, pois eram anos de muita exigência escolar, sendo que, no meu caso, segui o curso de Ciências e Tecnologias.

No entanto, e apesar disso, comecei a jogar num clube federado, o Futebol Clube de Infesta, já no escalão de juvenis. A minha integração nesta equipa foi facilitada visto que conhecia a treinadora responsável por esse escalão. A diferença do DE para o desporto federado foi notória, sendo que, o facto de ter entrado tão tarde para o Andebol, fez-me ter dificuldades acrescidas, não só no desporto em si, mas também na conciliação de horários com a escola. Depois de um longo ano e por diversas razões, este primeiro clube fecha o setor feminino do Andebol. É neste momento que troco para o Académico Futebol Clube, no Porto, onde me mantenho durante dois anos, terminando aí o meu percurso enquanto atleta federada. Durante estes anos, na época de verão, joguei ainda Andebol de Praia que, até hoje, é o desporto que mais gostei de praticar. Todos estes anos enquanto atleta de um desporto federado trouxeram-me todo o espírito desportivo. Foram anos inesquecíveis, que marcaram a minha vida desportiva, onde contactei com diferentes realidades e onde aprendi a lidar com a exigência de frequentar o curso de Ciências e Tecnologias, praticando uma modalidade federada.

Neste curso de Ciências e Tecnologias, no ensino secundário, posso afirmar que nunca me senti completamente satisfeita por frequentar esta área. A opção de Ciências surge, pois, no nono ano já tencionava seguir a área de desporto. Acredito que todo o meu percurso ligado ao desporto, que as experiências e professores que tive em EF, foram bons influenciadores para esta minha decisão no nono ano. No entanto, todos os anos do ensino secundário foram extremamente difíceis para mim, onde demorei muito tempo a adaptar-me, não gostando de

praticamente nenhuma das matérias que aprendi. Além disso, nessa altura, não conseguia entender o porquê da maior parte das matérias abordadas, nem percebia o sentido que aquilo fazia para mim. No entanto, como o objetivo era seguir desporto, sabia que aquele era o percurso que tinha de seguir. E assim foi. Foram anos difíceis, de muita frustração, que foram sendo ultrapassados com muito esforço e onde certamente aprendi muito.

Fora do contexto escolar, outro dos locais onde aprendi muito, foi nas férias desportivas, onde, desde muito cedo, ajudava os monitores a orientar várias crianças. Sempre adorei fazer parte destas férias, pois ajudava os monitores em diversas funções. Quando atingi a maioridade, tornei-me monitora responsável. Foi nestas férias desportivas que começou a minha grande ligação com as crianças e onde comecei a desenvolver o gosto por esta faixa etária. Além disso, por volta dessa altura, cheguei ainda a lecionar aulas de flauta de bisel a cinco meninas pequeninas que, ainda hoje, sei quem são. Foi nestas duas funções que considero que desenvolvi algumas características que ainda hoje prevalecem, como o gosto e a paixão pelas crianças e jovens, a capacidade de lidar com elas e ainda a capacidade de comunicar não só com crianças e jovens, mas também com os respetivos responsáveis.

É então a partir de todo este percurso que me candidato a ciências do desporto para várias regiões do país. O meu objetivo era entrar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no entanto, entrei em Coimbra, na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Com todas as despesas que essa entrada teria, os meus pais disponibilizaram-se a colocar-me no Instituto Superior da Maia, atual Universidade da Maia (UMAIA), ficando dessa maneira perto de casa. Inicia-se assim o meu percurso na licenciatura de Educação Física e Desporto. Durante muito tempo não me conformei com o facto de entrar numa privada e o primeiro ano da faculdade acabou por ser bastante difícil, pois não estava a conseguir integrar-me. No entanto, com o passar do tempo acabei por conhecer melhor a minha turma e adaptei-me a este novo ciclo da minha vida.

Todo o meu percurso na licenciatura foi bastante positivo e com o passar dos anos estava cada vez mais a gostar do curso. Contrariamente ao que sentia no secundário, estava realmente a adorar o curso que estava a frequentar e praticamente todas as aprendizagens faziam sentido para mim. O terceiro ano da licenciatura foi, na minha opinião, o melhor e o ano mais decisivo para seguir o MEEFEBS. Seguir mestrado não era um objetivo para mim, mas depois de um longo percurso e principalmente através das disciplinas relacionadas com o ensino, acabou por ser aquilo que mais fazia sentido para mim. A acrescentar, tenho noção que todos os professores que lecionavam estas disciplinas, foram determinantes nesta minha escolha, pois fizeram-me

olhar para o ensino de outra forma, acreditando que há um longo percurso a seguir. Foram também eles que me fizeram ver que era este o caminho que eu teria de percorrer.

Durante estes anos académicos, para além dos professores, existiram outras pessoas que me fizeram ver que era o caminho do ensino que eu tinha de percorrer. Tive a oportunidade de começar o meu percurso na área do treino, num clube criado de raiz, o Clube de Andebol de Matosinhos. Comecei por ser treinadora do escalão de minis/infantis, juntamente com o responsável do clube, o Diogo. Rapidamente identifiquei-me com ele, pois tinha perspetivas muito idênticas às minhas. Foi também com ele que aprendi muito sobre o treino em escalões mais jovens e muito do que sou hoje no Andebol, é também devido às aprendizagens que fui tendo com ele. Desde então que o meu percurso no Andebol, nos diferentes clubes, tem sido ao lado dele.

Além da área do treino, onde tive a possibilidade de lidar com muitas crianças, é durante e através da licenciatura que começo a trabalhar num parque de trampolins, a Jumpers. Desde o início da sua criação que trabalho neste local, onde sou monitora de festas de aniversário. Embora não esteja propriamente ligado à área do ensino, neste espaço, tenho a oportunidade de lidar com inúmeras crianças, tal como em todos os restantes locais que já referi anteriormente. Ainda assim, a Jumpers, é o meu primeiro emprego, onde reconheço que desenvolvi várias capacidades relacionadas com o saber estar e o saber comunicar.

É então através deste longo percurso que chego ao MEEFEBS e onde posso afirmar que me orgulho imenso de todo o caminho que fui traçando. Foram anos de muita dedicação e esforço, de muito tempo despendido a trabalhar com crianças e de muitas aprendizagens com várias pessoas, professores em específico, que me ajudaram a ser aquilo que sou hoje e a acreditar que é na área de ensino que eu devo estar.

2.2 Expectativas iniciais

O início da PES era um momento pelo qual eu ansiava desde o início do MEEFEBS. Eis que chegava esse momento e com ele um turbilhão de sentimentos. O trabalho em específico na área da EF era uma realidade completamente nova e diferente para mim e isso fez com que existissem várias expectativas e desafios pessoais e profissionais alocados.

Refletindo primeiramente sobre as minhas expectativas iniciais, estas eram elevadas e estavam relacionadas não só com local da PES, mas também com o meu desempenho. Esperava que o CNM fosse um local onde eu pudesse desenvolver novas práticas na área da EF, através de modelos de ensino adequados à turma e ao objetivo pretendido. Ao mesmo tempo, gostava

e esperava que toda a comunidade escolar percebesse o valor da disciplina de EF e que, desse modo, adotasse um comportamento ativo e saudável fora do contexto escolar.

Já relativamente ao meu desempenho e àquilo que eram os meus objetivos pessoais e profissionais esperava, acima de tudo, desenvolver novas capacidades em diferentes âmbitos. Tinha como objetivo fazer a diferença na vida dos meus alunos, relacionar-me com toda a turma, conseguindo retirar o que cada um tem de melhor e aprendendo também eu com eles. Ao mesmo tempo, duvidava se iria ser capaz de reconhecer as capacidades dos alunos, adaptar o ensino às necessidades dos mesmos estando, ao mesmo tempo, a cumprir o programa de ensino. Segundo Barros et al. (2018) estas questões são muito comuns em professores em início de carreira. Ainda assim, para combater este receio inicial, tinha como objetivo conseguir aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura e o mestrado, para que o processo de aprendizagem dos meus alunos fosse mais enriquecido. Associado a isto, e independentemente da forma de ensino, uma das minhas maiores preocupações era lecionar as modalidades nas quais não me sentia tão confortável, pois receava não ter capacidade de me adaptar tão facilmente. No entanto, nessas modalidades sabia que teria um trabalho redobrado, tendo de procurar saber mais para poder sentir-me à vontade e menos nervosa com esta situação.

Independentemente dos receios mencionados, acreditava que o meu núcleo da PES, o OC e o supervisor iriam ser elementos essenciais para conseguir ultrapassar todas as minhas dificuldades, com mais eficácia e confiança. Acima de tudo, antes de iniciar a PES, sentia uma enorme vontade de ir para a prática, de fazer algo diferente e de deixar uma marca no CNM, não só por aquilo que sou, mas também por aquilo que esperava ser capaz de trazer para toda a comunidade escolar. Reconhecia que durante todo o processo iriam existir momentos mais difíceis, com erros, mas acreditava igualmente que tudo isso me iria fazer aprender e crescer. A curiosidade era grande, a expectativa também, mas estava pronta para encarar o desafio e perceber como era a realidade da profissão docente.

3. Enquadramento institucional

3.1 A importância da PES

A PES é um momento fundamental e determinante na formação de professores devido à sua complexidade e multidimensionalidade (Júnior & Oliveira, 2018; Seabra et al., 2016). É durante a PES que nós, Estudantes Estagiários (EE), podemos colocar em prática todo o conhecimento teórico que nos foi transmitido durante a licenciatura e o mestrado. É uma etapa bastante importante, pois finalmente podemos ir para a prática aplicar esse mesmo conhecimento adquirido, tendo uma aproximação a um contexto real de atuação, onde possuímos total responsabilidade de todas as funções inerentes à função docente (Albuquerque et al., 2005).

É na PES que nos confrontamos com inúmeras tarefas de elevada responsabilidade e onde vivenciamos variadíssimas situações, mais ou menos positivas, que nos trazem diferentes aprendizagens. Durante este ano, temos a possibilidade de estar num contexto real de atuação, com turmas e alunos com características distintas e com problemas reais. Corte e Lemke (2015) afirmam que, durante a PES, os EE têm a possibilidade de conhecer, analisar e refletir sobre o seu ambiente de trabalho. Posto isto, cabe-nos a nós sermos capazes de olhar para cada cenário e compreender que adaptações e estratégias devemos utilizar para o processo de ensino e aprendizagem. É necessário perceber que modelos de ensino poderão fazer mais sentido perante as características da turma e os objetivos pretendidos. No entanto, não estamos sozinhos nesta caminhada, sendo que somos acompanhados por um OC e um supervisor que nos auxiliam sempre que necessário. São estes dois profissionais que nos demonstram diferentes realidades, que relacionam a teoria com a prática e que nos questionam acerca daquilo que poderá, ou não, fazer sentido. Estas tomadas de decisão, experiências, interações e reflexões constantes contribuem para a construção da identidade profissional (Amaral Da Cunha, 2016). Mais ainda, é durante a PES que o EE é colocado em situações que lhe permite questionar partindo dos seus próprios problemas, passando por uma constante reconstrução de conceitos através da interação social, do discurso, do debate e da reflexão (Gomes, 2018).

Para Flores et al. (2019), a identidade está relacionada não só pelo reconhecimento de si próprio, mas também pelo reconhecimento dos outros. Especificamente na identidade do professor, este reconhecimento surge através da interação social que o indivíduo estabelece com os diferentes sujeitos do contexto onde está inserido (Gomes, 2018), neste caso, a PES no contexto escolar. Estas relações, para além do nosso ser, constroem a identidade que possuímos enquanto professores. Tendo em conta a profissão que futuramente será exercida por nós EE, a experiência da PES tem uma enorme importância na construção da nossa identidade, enquanto

futuros professores de EF. A cooperação e a partilha de conhecimentos e saberes, presentes na PES, são características destacadas como indispensáveis ao desenvolvimento da identidade do docente de EF (Gomes et al. 2013). Para além disso, a experimentação prática, ou seja, “aprender errando” (Dam & Blom, 2006) e a reflexão dessas práticas, individual ou em grupo, contribuem para a construção dessa identidade (Mantei & Kervin, 2011).

É então através da experiência e da reflexão constante sobre aquilo que é o ensino da EF e qual o papel do docente na escola, que nós, EE, vamos construindo a nossa identidade. Neste aspeto, Gomes et al. (2013) afirma que a identidade profissional do professor de EF, reflete-se numa construção contínua que resulta do exercício das funções docentes. As diferentes experiências vividas têm então um papel determinante na nossa identidade, sendo que estas dependem também de fatores extrínsecos, como por exemplo, a relação com os alunos, o comportamento e o nível de aprendizagem destes e o contexto social com funcionários, encarregados de educação, professores e diretores.

Posto isto, é evidente que a PES é um complemento excelente na nossa formação. É um momento essencial, que contribui significativamente para a nossa identidade profissional, que, no fundo, é a base da nossa atuação. Corte e Lemke (2015) corroboram esta ideia, afirmando que a PES possibilita a construção do nosso ser e da nossa formação profissional.

3.2 A PES na UMAIA

A UC de PES integra o plano de estudos do MEEFEBS e é reconhecida pela iniciação à prática profissional, num contexto real de atuação, durante um ano letivo completo. Esta UC é também o finalizar de um ciclo de estudos que prepara os estudantes para desempenhar a função docente, através de um leque de disciplinas que abordam várias questões relacionadas com o ensino da EF. Através do percurso que tracei na UMAIA, reconheço que existiram UC que foram cruciais não só para o meu desenvolvimento profissional, mas também para o meu desempenho na PES. Destaco, por exemplo, a UC de Prática Pedagógica e de Didática dos Desportos, pois foram disciplinas onde pude aprender os diferentes conteúdos teóricos e ainda aplicá-los, numa prática simulada, durante o decorrer das aulas, estando sempre numa reflexão constante. Destaco ainda a UC de Projetos de Intervenção que me fez conhecer vários projetos ligados à EF, assim como aprofundar os meus conhecimentos em relação a métodos de investigação. Além destas, poderia ainda destacar outras disciplinas, tendo em conta as diferentes vertentes que são abordadas em todas elas.

Efetivamente, todas as UC proporcionaram-me diferentes ferramentas que pude utilizar durante a PES, onde estive integrada num contexto de docência. Segundo o Regulamento da

UC da PES do MEEFEBS, esta integração é realizada de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF, nas três grandes áreas de desempenho: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, Participação na Escola e Relações com a Comunidade e Desenvolvimento Profissional. Durante a PES, para além dos EE, existem outros intervenientes que são essenciais para o decorrer do ano letivo: a própria universidade – a UMAIA, a escola cooperante, a equipa de supervisão e o OC.

Após sabermos a nossa escola cooperante, uma das primeiras tarefas a realizar é entrar em contacto com o OC, de modo a preparar o ano letivo. No meu caso, juntamente com os meus dois colegas da PES, apresentamo-nos na escola cooperante no dia três de setembro, para reunir com o nosso OC. Nesse dia ficaram estabelecidas algumas questões importantes para o decorrer do ano letivo. Ainda neste dia, realizou-se a primeira reunião do departamento de EF, onde pudemos conhecer os restantes professores.

Após todo o ano letivo, para a conclusão da PES e, consequentemente, do MEEFEBS é realizado o presente relatório onde estão descritas todas as experiências vividas ao longo do ano, através de uma reflexão constante sobre as competências desenvolvidas e aperfeiçoadas.

3.3 A escola cooperante: lugar de prática

Para a realização da PES foi necessário olhar para a lista de escolas que colaboram com a UMAIA e perceber a qual delas me faria mais sentido candidatar. No meu caso, neste processo de candidatura, preferi dar prioridade ao núcleo com o qual ia trabalhar. Dessa forma, falei com os meus colegas de grupo e, após fazermos uma pesquisa sobre várias escolas, acabamos por escolher o CNM para o local da PES. Para mim, o colégio tornou-se a escolha ideal pois, para além de estar com os meus colegas de grupo, era um local perto de casa, o que facilitou a conciliação de horários.

O CNM é um estabelecimento de ensino particular, situado no concelho da Maia, freguesia de Milheirós, a funcionar desde o dia 12 de setembro de 2001. Possui três edifícios que servem a oferta educativa dos três níveis de ensino: pré-escolar, básico e secundário. O funcionamento do colégio é devidamente reconhecido a nível ministerial e concelhio, na sua capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional, em regime de autonomia pedagógica. Teve na sua origem um projeto de educação distinto, alicerçado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas. Inicialmente, possuíam uma pequena população, distribuída apenas por creche e jardim de infância, sendo que, nos dias de hoje, possuem uma grande comunidade educativa com a ambição de educar para o futuro. O CNM é uma instituição que explora novos caminhos na educação, que conta com inúmeros projetos

diferenciadores em prol de uma pedagogia ativa, criativa e inovadora. Rege-se pela missão “Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor”¹, e por três pilares fundamentais: Liberdade, Responsabilidade e Solidariedade.

O colégio tem uma área de 12.300m², dos quais 8.800m² são zonas exteriores, como jardins e espaços desportivos e de lazer, possuindo ainda três polos onde tive a possibilidade de intervir: o polo I, onde se encontra principalmente a creche e o pré-escolar; o polo II, que é um edifício direcionado ao ensino básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos); e o polo III que se destina essencialmente ao ensino secundário. Distribuídas por estes polos, existem ainda as salas de aula, as cantinas, a secretaria, os gabinetes da direção, entre outros espaços importantes para o bom funcionamento do colégio.

Em cada um dos três espaços referidos, existe ainda um local destinado às atividades extracurriculares e às aulas de EF. No polo I, este espaço é menor, sendo um pequeno estúdio com vários espelhos, onde tive a oportunidade de lecionar aulas para as turmas do pré-escolar (2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B). Nos restantes polos, existem dois pavilhões gimnodesportivos, um deles mais direcionado para o básico, sendo o mais pequeno, e o outro para o secundário, sendo o maior. Ambos os pavilhões possuem boas instalações e vários materiais em excelente estado para poder lecionar as diferentes modalidades. Segundo Bracht (1999), a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é de elevada importância para que exista um maior alcance do trabalho pedagógico. A maioria das aulas de EF decorre em metade do pavilhão, pois existem duas aulas a decorrer ao mesmo tempo.

Ainda no que diz respeito a este lugar de prática, é de salientar que o ambiente que se vive no colégio é bastante agradável e acolhedor. Desde o início do ano que todos os professores, alunos e auxiliares se mostraram bastante disponíveis, prestáveis e colaborativos. Além disso, toda a minha participação no colégio, desde as aulas do pré-escolar, passando pelas aulas do básico e do secundário, pelas atividades realizadas no âmbito da EF, até às visitas de estudo, conselhos de turma e reuniões de departamento, fizeram com que me sentisse completamente integrada no colégio.

3.3.1 Caracterização das turmas

No que diz respeito às turmas, no início do ano letivo, o OC apresentou-nos o seu horário e, de todas as suas turmas, deixou-nos escolher uma para ter total responsabilidade. No meu

¹ Projeto Educativo 2015/2019 do Colégio Novo da Maia

caso, optei por ficar com o 7ºB, o que inicialmente me fez ter algum receio. Sempre ouvi dizer que os anos mais difíceis para lecionar aulas eram o sétimo, oitavo e nono ano, por serem alunos em idades complicadas, sendo que esta ideia ficou muito presente em mim. No entanto, olhei para esta escolha como um desafio e decidi ficar responsável por esta turma. Antes do primeiro dia de aulas, recebi a lista da turma e deparei-me com 29 alunos, sendo 18 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Se inicialmente existia receio por ser uma turma do sétimo ano, este aumentou, pois tinha muitos alunos à minha responsabilidade e todas as questões relacionadas com as dimensões da intervenção pedagógica tornavam-se ainda mais exigentes. Além disso, tinha a indicação que esta era uma turma com muitas especificidades, pelo que era necessário ter atenção a diversos pormenores.

No primeiro dia, juntamente com o OC e com muitos nervos à mistura, apresentei-me a esta turma. Embora já tivesse lidado com inúmeras crianças em contextos idênticos ao escolar, sentia uma enorme responsabilidade por ser a primeira vez que, embora como EE, fosse professora de EF (Huberman, 2000). Nesse primeiro momento, todos os alunos estavam muito atentos e curiosos. Ao longo dos primeiros dias e das primeiras aulas fui tentando conhecer melhor cada um deles para, mais tarde, conseguir ter o controlo da turma. Sinto que com o passar do tempo, todos os alunos ganharam muita confiança em mim e foi notória a ligação e relação que construí com todos eles.

No que diz respeito à caracterização do 7ºB, no domínio motor, a maioria dos alunos demonstrou ter uma capacidade razoável nas modalidades abordadas ao longo do ano letivo. No que diz respeito à cultura desportiva, a turma apresentava algum conhecimento desportivo, embora fosse necessário um reforço constante das regras e dos princípios de jogo. No domínio cognitivo, a turma demonstrava algumas dificuldades, necessitando de uma atenção redobrada devido às especificidades de cada aluno. Por vezes eram distraídos e tinham dificuldades em focar-se numa determinada tarefa. No entanto, com o passar do tempo, fui arranjando estratégias para colmatar estas situações. Embora tivessem algumas dificuldades, foram demonstrando um elevado nível de interesse e participação nas aulas, apresentando uma conduta apropriada. Além disso, no domínio afetivo e social, a turma do 7ºB apresentava um clima bastante positivo demonstrando, em praticamente todas as tarefas de aula, respeito e cooperação entre colegas de turma.

Para além desta turma, tinha ainda o 6ºA, uma turma de 28 alunos, onde 11 eram do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Esta foi uma turma partilhada por todo o núcleo da PES para que pudéssemos ter a experiência de outro nível de ensino. De modo, a lecionarmos os três as aulas, acabamos por distribuir as modalidades dos diferentes períodos, por cada um de nós.

Nesta turma acabei por lecionar a primeira modalidade, que foi o Andebol, e ainda o Hóquei e a Ginástica, no segundo e terceiro período, respetivamente. Tendo em conta esta divisão, sinto que não consegui ter a mesma relação que tinha com o 7ºB, o que acabaria por fazer sentido. No fundo, apenas lecionava a esta turma três semanas por período, de uma forma muito intercalar. Ainda assim, por mais que tentássemos ser lineares, as rotinas acabavam por ser diferentes, a forma como tratávamos determinadas situações era diferente, pelo que a relação não foi construída da mesma forma. No entanto, sinto que mantive uma boa relação com esta turma, embora fossem bastante traquinas. Eram alunos onde a maioria adorava EF, sendo que, a nível motor, demonstravam uma boa capacidade técnica e tática em praticamente todas as modalidades. O domínio cognitivo seguia o mesmo registo do domínio motor, sendo que, ao longo do ano, foi possível desafiar bastante estes alunos. Já no domínio afetivo e social, a turma do 6ºA apresentava um clima de aula razoável, embora fossem alunos muito efusivos e competitivos entre si. Inicialmente foi necessário uma atenção redobrada sobre esta questão, pois existiam muitos conflitos. No entanto, com o passar do tempo, fomos implementando diferentes estratégias para que este nível de competição fosse mais controlado e saudável.

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

O núcleo da PES do CNM, no presente ano, foi constituído por mim, Inês Brito, pelo Manuel Gomes e pela Sara Ribeiro, sob a orientação do professor Luís Sousa e do professor Rui Araújo, o OC e o supervisor, respetivamente. A junção destes elementos fez surgir aquilo que Lave e Wenger (1991) denominam como comunidade prática (CoP). Para estes autores, a CoP surge nos diferentes locais que frequentamos, independentemente de ser a nossa casa, o nosso local de trabalho ou até mesmo o nosso local de lazer. Para Lave e Wenger (1991) e Wenger e Snyder (2000), a CoP é caracterizada pelo facto de todas as pessoas possuírem uma área de interesse em comum e por terem vontade de aprender e saber mais com os restantes colegas da comunidade.

No que diz respeito então aos meus dois colegas, Manuel e Sara, desde muito cedo que tínhamos decidido que queríamos ficar juntos no ano da PES, pelo que trabalhamos para que isso fosse possível. Este nosso grupo de trabalho foi constituído no terceiro ano da licenciatura, principalmente para os trabalhos realizados nas disciplinas relacionadas com o ensino da EF, como Metodologia Avançada do Ensino da EF. Foi a partir destas disciplinas que começamos a trabalhar juntos e, rapidamente, senti que eram colegas com os quais me identificava. Vi neles características que sempre considerei importantes para um bom desempenho e com as quais me

identificava, como o facto de serem bastante esforçados e focados e estarem sempre dispostos a trabalhar e a aprender. Desde então, trabalhamos juntos e fomos-nos conhecendo cada vez melhor. Durante o primeiro ano do mestrado, a ligação entre nós tornou-se ainda mais evidente, tendo em conta que todos os dias reuníamos e trabalhávamos juntos, através das chamadas de vídeo. Conhecíamos muito bem as características de cada um e o que de melhor podíamos trazer para o grupo, tendo uma rotina muito bem definida. Foi um ano muito exaustivo onde passamos por muitos momentos juntos, fossem estes de trabalho ou até de brincadeira.

Em vários momentos, quer do primeiro ano do mestrado, quer do ano da PES, fazíamos algumas atividades e jogos que considero que melhoraram a nossa coesão de grupo. Estas situações eram também os momentos de descontração, no meio de tanto trabalho e de tanta pressão. Além de karaokes e de outras atividades, fazíamos jogos onde cada um de nós dava a sua opinião dos diferentes membros do grupo, não só sobre as coisas que considerávamos boas, mas também as menos boas. Tentávamos explicar aquilo que cada um achava menos correto para, dessa forma, podermos melhorar com essas mesmas opiniões. Sinto que este tipo de jogos, no que me diz respeito, me fez olhar mais para a minha forma de ser. Consegui ver que algumas maneiras de lidar com algumas situações eram exageradas e, dessa forma, consegui melhorar e ser mais ponderada.

Para além de tudo isto, a constante presença do Manuel e da Sara foi essencial para uma constante partilha de conhecimento e opiniões. Durante todo o ano da PES assisti às aulas deles, assim como eles assistiram às minhas. Diariamente lidávamos uns com os outros, planeávamos as unidades didáticas (UD) juntos, pensávamos em diferentes formas de lidar com as diversas situações e refletíamos juntos. No fundo, entre nós, éramos o primeiro recurso a quem recorriamos no caso de termos alguma dúvida ou questão para esclarecer.

Para esses casos, quem esteve sempre connosco foi o professor Luís, o OC. No primeiro dia que nos encontramos com o professor Luís, em setembro de 2021, uma das primeiras questões que salientou é que se chamava Luís e que tínhamos de o tratar por tu. Esta pequena afirmação, por mais simples que pareça, foi algo muito importante para mim, que considero que determinou todo o ano da PES. Desde muito cedo que o Luís procurou que tivéssemos a melhor integração possível no CNM, e assim foi. Muito rapidamente senti que estava num ambiente acolhedor, com espaço para poder dar a minha opinião e ter confiança naquilo que fazia. Neste caso, o Luís sempre nos deu total autonomia para poder experimentar aquilo que acreditávamos que fazia sentido. A única coisa que nos dizia era: “Têm total liberdade para experimentar, depois conversámos”. Por um lado, esta afirmação deixava-me receosa, mas ao mesmo tempo sabia que o facto de experimentar me ia dar mais certezas se uma determinada

situação em específico funcionaria ou não. Esta forma de olhar para as situações, funcionou em todos os momentos da PES. É certo que muitas vezes o Luís partilhava connosco algumas das suas experiências e a forma como lidava com as diversas situações. Para Albuquerque (2003), o orientador da PES deve seguir exatamente esse perfil, partilhando as suas experiências, o seu saber e a sua forma de atuação. Para mim foi bastante importante essa partilha, pois fomos também alertados para alguns aspetos que ultrapassavam o conteúdo da própria aula de EF. O Luís sempre nos fez pensar em alguns problemas que poderiam surgir, assim como e até mais importante, antecipar esses mesmos problemas, arranjando uma estratégia para saber lidar com eles.

No que diz respeito às aulas, o Luís sempre nos acompanhou em todos os momentos. No início, após cada aula, perguntava sempre a nossa opinião sobre a aula decorrida, fazendo-nos refletir sobre os aspetos mais e menos positivos. Após cada um dar a sua opinião, ele dava a sua, estando ou não em concordância connosco. O Luís sempre foi muito sincero e reconheço que todos os feedbacks foram para nos ajudar a pensar e para melhorarmos as nossas práticas. Além disso, sempre se disponibilizou para esclarecer as dúvidas que surgissem e sempre nos deu total autonomia nas nossas aulas.

Sinto que o Luís me ensinou muito, não só sobre as aulas de EF, mas também sobre muitas outras questões que ultrapassam as próprias aulas. É realmente um dos responsáveis pela minha evolução, não só enquanto professora, mas também enquanto pessoa. Qualquer dúvida que surgisse, ele estava lá para esclarecer. Em vários momentos, maioritariamente numa fase mais inicial, levava *post-its* com dúvidas ou curiosidades sobre vários temas e o Luís sempre se prontificou para as esclarecer. Por vezes, tornava-se engraçado pois acabava por ser uma rotina levar os *post-its* no computador. Para além de tudo isto, o Luís era também a pessoa que ouvia sempre alguns dos dilemas que iam surgindo ao longo do ano, mesmo que esses fossem mais pessoais. Era efetivamente uma pessoa com a qual eu podia contar, fosse para o que fosse. Sem dúvida que o meu ano da PES fica marcado pela relação com o OC.

De igual forma, a relação com o professor Rui Araújo, o supervisor do nosso núcleo da PES, marca não só o ano da PES, mas todo o meu percurso académico. Quando conheci o professor Rui Araújo, na licenciatura, tive muita dificuldade em lidar com a forma como ele trabalhava e se relacionava com os alunos. Nessa altura, posso afirmar que não gostava do professor e não me conseguia identificar com ele. No entanto, com o avançar do tempo, fui percebendo a sua forma de lecionar as aulas e a forma como lidava connosco. Hoje, com a conclusão deste ano da PES e do mestrado, posso afirmar que foi um dos professores responsáveis por toda a minha evolução, não só enquanto profissional, mas também enquanto

pessoa. O professor Rui Araújo é muito rigoroso e muito exigente, mas sei que estas características foram as ideais para conseguir evoluir. Em vários momentos incentivou-me a pesquisar, a tentar saber mais, a aplicar novas metodologias e modelos de ensino, entre tantas outras coisas. Foi o professor Rui Araújo que me desafiou para a maior parte dos grandes desafios que passei e ultrapassei durante estes anos, sendo que também foi ele que me ajudou a ultrapassá-los. Foi com o professor que aprendi que é a errar que aprendo. Se antigamente não suportava errar, atualmente reconheço que errar faz parte de todo o processo e que é com todos os erros que cometo, que vou aprendendo. Além disso, o professor nunca me deu uma resposta e ainda que, por vezes, isso me aborrecesse, percebi que é na incerteza da resposta que procuro saber mais, que tento determinadas situações e que aprendo com essa mesma tentativa.

No que diz respeito à PES em específico, inicialmente pensava que a presença do supervisor ia ser mais regular. No entanto, apenas tivemos três visitas do professor Rui Araújo que, na minha opinião, ocorreram no tempo certo. Os momentos onde o professor esteve presente foram bastante importantes para fazer um resumo daquilo que já tinha sido feito e daquilo que ainda era possível fazer. Era nestes momentos que sentia que era necessário avançar e arriscar mais. Em todas as suas visitas, o professor assistia às aulas, pedia a opinião de como correu a aula não só a mim, mas também aos meus colegas e ao OC. Era uma forma de refletirmos no momento sobre os aspetos mais ou menos positivos. No fim, ele dava a sua opinião, sempre sincera, independentemente se estava de acordo ou não. De forma idêntica ao Luís, o professor Rui Araújo sempre foi muito sincero connosco e reconheço, de igual forma, que todos feedbacks foram para nos ajudar a pensar e para melhorarmos as nossas práticas.

Tal como referi, embora tivéssemos apenas três visitas do supervisor, o professor Rui Araújo esteve sempre disponível. Era a ele a quem recorria sempre que tinha mais dificuldades em relacionar a teoria com a prática e era sempre o professor que alertava para algumas questões já referidas na literatura, que acabavam por acontecer na prática. Sempre me esclareceu todas as dúvidas, fosse por mensagem ou até por áudio, mesmo aquelas que surgiam a horas tardias. Além de estar disponível para todas estas dúvidas que iam surgindo durante a PES, estava sempre disponível para ouvir as minhas dúvidas e crises existenciais que foram surgindo durante este ano.

O ano da PES foi um ano muito exigente, não só pela prática em si, mas por todos os trabalhos acrescidos que eu tinha. Toda esta ocupação e pressão fez com que eu tivesse alguns momentos de incerteza e muitos momentos de cansaço. Era em todos estes momentos que recorria ao professor Rui Araújo, pois sabia que ia ter a palavra certa para mim. Era o professor que, com as suas palavras curtas e simples, me fazia sentir segura e acreditar nas minhas

capacidades. Em todos os momentos deixou-me falar, ouviu-me, entendeu-me e deu-me a palavra certa no tempo ideal. É, sem dúvida, uma pessoa muito experiente que me orientou não só no desenvolvimento profissional, mas também no meu desenvolvimento humano, incentivando-me sempre à experimentação e à reflexão constante (Alcarão & Roldão, 2008). Finalizo com a certeza de que todo o meu caminho, quer da licenciatura, quer do mestrado, foi marcado por todos os ensinamentos que tive com e através do professor Rui Araújo.

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

As características da sociedade e do mundo de há uns anos, não são as mesmas que as do dia de hoje. De igual forma, as exigências do antigamente não são as mesmas que existem nos dias de hoje. O tempo mudou, o mundo progrediu e é necessário estar em constante mudança e atualização para estarmos de acordo com as exigências da atualidade (Graça, 2014). A educação não é exceção e é uma área que necessita de uma reformulação, devido à incerteza das melhores práticas para o processo de ensino e aprendizagem (Shulman, 1986). Desta forma, cabe-nos a nós, futuros profissionais da área, mudar o rumo da educação, em específico da educação física, atualizando as nossas práticas, tornando-as atrativas e correspondentes aos dias de hoje.

No entanto, Graça (2014) refere que nem sempre é fácil esta mudança devido a vários fatores que, consequentemente, desencadeiam outros problemas associados. O mesmo autor menciona que esses problemas estão associados à própria escola, que está longe de querer que a EF se desenvolva como uma disciplina de exigência de aprendizagem e aos próprios alunos e professores de outras disciplinas, que também não querem. Existem efetivamente muitos obstáculos a ultrapassar, mas, tal como referi anteriormente, temos de ser nós a ter iniciativa de mudar o rumo, nem que seja através de pequenas mudanças.

Para essas mudanças, é então necessário sermos criativos, inovadores e pensar criteriosamente naquilo que fazemos e dizemos. A forma como ensinamos resulta não só de todo o nosso conhecimento na matéria, mas também daquelas que são as nossas crenças, os nossos valores e as nossas convicções do processo de ensino e aprendizagem (Graça, 1999). Sempre olhei para a EF com uma disciplina capaz de desenvolver os alunos, em todas as suas capacidades, não só motoras, mas também cognitivas, sociais e comportamentais. Acredito que é uma disciplina capaz de promover um desenvolvimento integral do aluno (Talbot, 2001), através das variadíssimas experiências que podemos proporcionar. É possível ensinarmos os alunos não só a terem um estilo de vida ativo e saudável, mas também a importância que isso tem na vida futura deles. É possível ensinarmos valores, sejam estes mais pessoais ou sociais. Pessoais no sentido de desenvolver a responsabilidade, disciplina, a verdade e a perseverança em cada aluno (Svoboda, 1994), conseguindo fazer com que estes sejam capazes de gerir todos os seus horários, de serem cumpridores de todas as tarefas e de conseguirem ultrapassar os obstáculos e dificuldades que surgem na vida, através das experiências, dos jogos e dos desafios das várias aulas de EF (Talbot, 2001; Bailey, 2006). Sociais no sentido do espírito de equipa,

de perceberem a importância do outro nos diferentes momentos, da tolerância e do respeito perante o colega que possuiu mais ou menos dificuldades, que tem diferentes características, podendo ser mais ou menos frágil (Svoboda, 1994). O humanismo que as experiências desportivas nas aulas de EF podem trazer, é efetivamente aquilo que defendo. Todos estes valores são possíveis de transmitir nas aulas e devem ser cada vez mais valorizados para que a disciplina possa efetivamente ter a importância que merece.

Paralelamente a estes valores, acredito que o ensino depende não só do docente, mas também do aluno e da sua individualidade. Segundo Cunha (2008), o conhecimento que o docente tem das características individuais dos seus alunos é determinante para a forma como o professor ensina, bem como para a forma como o aluno aprende. Cada um possuiu o seu ritmo e forma de aprendizagem, devido às diferentes formas de ser (Cunha, 2008). Desta forma, é imprescindível que o professor tenha atenção ao planeamento e aos ajustes que são necessários realizar perante o contexto e a realidade (Graça, 1999). Além disso, deve sempre ter em atenção os documentos estruturantes, que são a base do ensino da EF.

Desta forma, uma das primeiras tarefas que realizei para desenvolver a base da minha conceção de ensino foi analisar os documentos estruturantes entre eles o Programa Nacional de EF, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Além destes, no que diz respeito ao local da prática da PES, foi necessário analisar os documentos do CNM, entre eles o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Flexibilidade Curricular e o Projeto Educativo. Após a análise de todos estes documentos, planeei aquele que foi o ano da PES, tentando, juntamente com a minha conceção de ensino, romper o ensino tradicional, trazendo experiências significativas através, por exemplo, dos modelos de ensino.

4.1.1.1 Modelos de Ensino

Para uma maior diversidade nas minhas aulas e de modo a promover uma aprendizagem mais eficaz aos alunos procurei, ao longo da PES, implementar alguns modelos de ensino. Segundo Metzler (2000), os modelos são uma forma de ensinar as diferentes modalidades desportivas, subentendendo todo o desenho, estrutura e realização das várias unidades de ensino. Assim, durante as minhas aulas do sexto e sétimo ano, procurei utilizar diferentes modelos, consoante as características da turma e dos alunos, da modalidade a lecionar e dos objetivos de aprendizagem. Embora estas turmas tivessem alunos com idades próximas, a utilização de cada modelo funcionava de forma distinta.

Durante o primeiro período, numa fase mais inicial, utilizei o modelo de instrução direta (MID; Rosenshine, 1979) em ambas as turmas. Segundo Metzler (2011), este foi um modelo predominante no ensino da EF. Olhando para aquelas que foram as minhas vivências e também para o próprio contexto onde estive inserida na PES, consigo perceber que, efetivamente, este modelo é utilizado pela maior parte dos professores. O MID, segundo Metzler (2011), é um modelo autocrático, prescritivo e unidirecional, onde todo o processo de ensino e aprendizagem é centrado no professor. Este, ao ser autocrático, é quem decide todos os aspetos e conteúdos do processo de ensino, independentemente do grupo que possui à sua frente. Por consequência, os alunos limitam-se a receber a matéria ensinada pelo professor, conferindo-lhes, dessa forma, um papel passivo, não tendo autonomia nem oportunidade para descobrir novas “sensações”. Com todas estas características e abordagem de ensino, o tempo de atividade motora é superior, devido a um maior controlo e organização da turma (Metzler, 2011). Esta última questão relacionada com o controlo e organização da turma foi o principal motivo que me fez optar por este modelo, numa fase mais inicial de contacto com os meus alunos. No entanto, tendo em conta as exigências da sociedade dos dias de hoje, a minha conceção de ensino e ainda o meu sentimento de querer desafiar-me a implementar novos modelos, senti que rapidamente tinha de utilizar uma nova estratégia para as minhas aulas. É assim que surge o modelo de educação desportiva (MED; Siedentop, 1998) e modelo de aprendizagem progressiva ao jogo (MAPJ; Mesquita et al., 2015), nas minhas aulas de Voleibol.

Segundo Metzler (2011), o MED coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Este modelo surge quando Siedentop (1998) sentiu a necessidade de colocar a educação lúdica em destaque nos currículos da EF. Dessa forma, este modelo tem como principal objetivo tornar os alunos desportivamente competentes, literatos e entusiastas (Siedentop et al., 2011), trazendo para a escola toda a cultura desportiva. Para isso, a UD torna-se numa autêntica época desportiva, onde os alunos, no decorrer de todas as aulas, estão distribuídos em equipas, com os respetivos papéis, como treinadores, capitães, estatísticos e árbitros (Araújo, 2017). Existe ainda toda a festividade presente no desporto, nas diferentes competições que culminam no evento final de toda a época desportiva (Araújo, 2017). Todas estas características são referidas por Siedentop (1998) como as seis principais características do contexto desportivo: a época desportiva, que é constituída pela pré-época, pelo calendário competitivo e pelas competições finais; a competição formal, onde existe a noção de rivalidade, o treino para as competições, sejam estas progressivas ou por níveis, o calendário de jogos/eventos e ainda o formato das competições; o evento culminante, que engloba a competição formal, onde existem campeões e ainda os prémios para os melhores resultados

desportivos e, por exemplo, para o fair-play; a festividade que contém as cerimónias, os rituais, as claques de equipas e ainda toda a publicidade como fotos, cartazes, entre outros; a afiliação, que está relacionada com as características de cada equipa (cor, símbolo, grito) e com as diferentes funções; e os registos estatísticos onde estão descritas as classificações, estatísticas da equipa ou do jogador e divulgação dos resultados.

Perante tudo o que referi, fui para a prática e tentei implementar todos os pormenores referidos deste modelo. Dessa forma, antes do início da UD de Voleibol, entreguei os contratos profissionais para todos os alunos assinarem. Este contrato possuía as diferentes normas e regras de toda a época desportiva, realçando os aspetos mais importantes para o decorrer da mesma. Logo neste momento, os alunos demonstraram muito entusiasmo e curiosidade com o que iria ser a modalidade de Voleibol. Com os contratos assinados, construí as diferentes equipas, nas quais defini, logo de início, um capitão responsável que assumia, principalmente, funções de treinador. Este capitão, nas quatro equipas, representava o aluno com maior predisposição para as aulas de EF. Além disso, antes da primeira aula estava também definido todo o quadro competitivo, bem como as funções dos alunos nas diferentes aulas. As funções variavam entre os próprios atletas e o árbitro/oficial de mesa. Todas as funções mudavam ao longo das aulas, sendo que o único que se mantinha fixo era o capitão. Para cada função, criei um manual, existindo um para o capitão e outro para o árbitro. O manual do capitão tinha os quatro elementos técnicos que iriam ser abordados na UD, bem como dois a três critérios por cada elemento técnico, por exemplo: passe – deslocar rapidamente para a bola, contactar a bola à frente e acima da cabeça, estender os membros superiores no momento do passe. Estes critérios eram sempre referidos por mim, juntamente com o capitão, tendo este mais autonomia com o passar da UD. Já no manual do árbitro, existia a sinalética de dez faltas de Voleibol. Estas sinaléticas não foram aprendidas todas de uma vez, isto é, cada aula possuía um determinado número de regras, consoante o conteúdo que estava a ser lecionado, por exemplo: no ensino do serviço, o capitão aprendia a sinalética para autorizar o aluno a servir. Todos estes detalhes, tarefas e exercícios da aula contavam para a acumulação de pontos para o quadro competitivo final.

Todos estes materiais foram utilizados quer no sexto ano, quer no sétimo ano. No que diz respeito ao sexto ano, as primeiras aulas eram bastante desorganizadas e confusas. Após refletir com os meus colegas do núcleo e com o supervisor, apercebemo-nos que os alunos tinham demasiada autonomia. Com o tempo, fomos dando mais estrutura à aula e esta começou a fazer mais sentido quer para nós EE, quer para os alunos, que já entendiam toda a organização e mais facilmente se orientavam. Nesta turma foi bastante visível o entusiasmo dos alunos, que em

todas as aulas estavam curiosos para saber o que iam fazer. Foi possível reparar em alguns alunos que não tinham tanta predisposição para a aula de EF, a participar bastante nas atividades, principalmente na função de árbitro. No caso do sexto ano, o MED foi utilizado noutras modalidades devido ao impacto positivo que estava a ter nos alunos. Nas modalidades seguintes, fomos aumentando a complexidade acrescentando, por exemplo, outras funções como a do estatístico. Além disso, fomos dando mais autonomia aos alunos, mas sempre com uma estrutura organizada, tendo em conta as características desta turma.

Já no sétimo ano, inicialmente tudo estava a correr bem, com os alunos capitães a serem determinantes e a perceberem bem a sua função na aula. Foi muito interessante ver a forma como ajudavam os colegas com mais dificuldades, bem como a atenção ao que eu dizia no que diz respeito às ajudas para os colegas. No entanto, após algumas aulas, todo o planeamento e organização teve de ser completamente reestruturado, visto que metade da turma foi para casa devido à Covid-19. De um dia para o outro, tive de arranjar forma de dar continuidade à implementação, com metade dos alunos em ensino presencial e a outra online. Como não era possível estar com o computador ligado durante toda a aula, no início de todas as aulas reunia com todos os alunos, do presencial e do online, e explicava o que ia acontecer. Os alunos do ensino online passaram a ter pequenas atividades para realizar em casa que, conforme a sua realização, acumulava pontos para toda a equipa já definida anteriormente. Em alguns casos, existiram alunos que, inicialmente, não estavam a realizar as tarefas mas, em alguns casos e após perceberem que estavam a prejudicar a equipa, acabaram por realizar. Na parte presencial, também existiu um grande ajuste pois existiam equipas com apenas dois elementos e outras com cinco. Esta diferença não prejudicou nenhuma das equipas, sendo que alterei essencialmente a forma de pontuar, ajustando as tarefas a realizar. Neste registo com menos alunos no presencial, senti que foi mais fácil lecionar as aulas, pois tinha apenas metade da turma. Toda a organização era facilitada, todas as atividades eram realizadas mais rapidamente e a atenção que os alunos mostravam era maior. Senti, neste caso, uma maior evolução dos alunos, tendo conseguido abordar conteúdos que inicialmente não tinha previsto.

Esta abordagem dos conteúdos do Voleibol foi lecionada através do MAPJ, fazendo com que esta modalidade fosse lecionada com o modelo híbrido MED – MAPJ. Este modelo híbrido, segundo Araújo et al. (2016), mostrou ser eficaz na melhoria do desempenho dos alunos, especificamente na tomada de decisão dos alunos, no ajustamento, na execução técnica e na eficácia das ações. No caso em concreto do 7ºB, senti que essa melhoria foi visível e ainda mais evidente quando apenas tinha metade da turma presencial.

De um modo geral, no que diz respeito à implementação deste modelo, consegui perceber que os alunos tiveram experiências desportivas autênticas, completas e divertidas. Toda a festividade, o ambiente criado, as equipas com os seus gritos e nomes, o evento culminante, possibilitou a que os alunos tivessem uma experiência significativa. Além disso, em ambas as turmas, os alunos possuíram um papel ativo e determinante na organização das várias tarefas e na distribuição das responsabilidades. Todas estas características promovem, nos alunos, um desenvolvimento da autonomia, tornando-os também competentes, literatos e entusiastas (Siedentop et al., 2011).

Passando para aquilo que foi o segundo período, tal como já referido, no caso do sexto ano, a implementação do MED teve continuidade. No entanto, nas modalidades de Basquetebol, Hóquei e Futebol, o mesmo foi implementado juntamente com o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, mais conhecido como *Teaching Games for Understanding (TGfU)* (Bunker & Thorpe, 1982). Já no caso do sétimo ano, o *TGfU* foi utilizado na modalidade de Basquetebol, Corfebol, Hóquei e Futebol. Este modelo foi criado por Bunker e Thorpe (1982) e “coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo” (Costa et al., 2010, p.3). O jogo é a figura central no processo de ensino e aprendizagem e é visto como um espaço de resolução de problemas (Costa et al., 2010). Os alunos aprendem a partir dos aspetos táticos, através da prática de versões modificadas de jogo, como por exemplo, jogos simplificados, condicionados ou reduzidos (Costa et al., 2010). O *TGfU* percorre seis fases: escolha do jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão (o que fazer, como fazer), execução das habilidades e desempenho no jogo (Bunker & Thorpe, 1982) e rege-se por quatro princípios pedagógicos: seleção do tipo de jogo (*game sampling*), modificação por representação, modificação por exagero e complexidade tática (Costa et al., 2010). Em todas as minhas aulas, as modificações por representação e exagero estavam presentes, onde os jogos eram reduzidos e as regras do jogo, do espaço e do tempo, eram alteradas de modo a dirigir a atenção dos alunos para um determinado problema tático. De realçar que o ensino da técnica não foi esquecido, apenas foi trabalhada após o contacto com o jogo modificado. Assim, posso afirmar que os alunos construíram o seu próprio conhecimento através de uma descoberta guiada, isto é, coloquei os alunos com uma determinada situação/problema e fiz com que os mesmos fossem capazes de procurar soluções. Em ambas as turmas, o feedback foi muito positivo tendo em conta que existia muito jogo em todas as aulas. Este foi um fator decisivo na motivação de todos os alunos das duas turmas.

Especificamente no 7ºB, esta motivação tornou-se ainda mais evidente quando, na modalidade de Corfebol, juntamente com o *TGFU*, utilizei a tecnologia. Esta escolha deve-se ao facto de a nossa sociedade, em específico os estudantes, demonstrarem evidentemente uma tendência acrescida para o uso das tecnologias na sua vida (Shutova et al., 2021). Segundo Cox et al. (2020), existem vários benefícios em utilizar a tecnologia na educação e, no que diz respeito à EF, os mesmos autores afirmam que esta tem potencial para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Alguns estudos comprovam que a tecnologia aumenta o desempenho escolar, o interesse e a motivação e ainda desenvolve um ambiente mais inclusivo (Batdi et al., 2018; Potvin & Hasni, 2014; Gilbert, 2019). Posto isto, e mais uma vez com o objetivo de proporcionar novas experiências, utilizei a tecnologia para os alunos construírem o seu próprio conhecimento. Como a turma estava dividida em equipas, entreguei uma folha onde estavam várias perguntas sobre Corfebol, com o objetivo de os alunos utilizarem o tablet e procurarem qual a história, as regras e os princípios da modalidade. Após todos completarem, fiz um breve resumo de toda a pesquisa, realçando os pontos chave da modalidade. Na prática, quando os alunos estavam a jogar Corfebol, foi muito interessante ver a ação de cada um dentro de campo. Era visível que os alunos colocavam em prática as regras e princípios que tinham procurado, tendo em conta que, sempre que eu parava o jogo e os questionava sobre uma determinada regra, eles facilmente respondiam.

Ainda no que diz respeito à modalidade de Corfebol, é de realçar que esta inicialmente não estava planeada, pois iria apenas lecionar o Basquetebol. No entanto, quis desafiar-me, sair da minha zona de conforto, e trazer algo que nunca tinha sido experienciado pelos meus alunos. Para lecionar esta modalidade, uma das primeiras questões que tive de ter em conta foi a falta de material no colégio. Como não existiam os cestos específicos, tive de ser criativa e arranjar uma forma de os construir. Para isso, utilizei os postes da modalidade de Voleibol e uma pequena vara para dar a altura necessária. Junto à vara, no cimo, estava um cesto de roupa que recortei e pinte de amarelo para equiparar o cesto comum da modalidade. Inicialmente, a vara utilizada encaixava por completo no poste de Voleibol, o que fez com que o cesto estivesse a uma altura fácil de encestar. Esta situação verificou-se na primeira aula, sendo que, da primeira para a segunda realizei uma adaptação, acrescentando na vara uma fita enrolada com maior largura do que o poste. Dessa forma, consegui que o cesto estivesse a uma maior altura, dificultando e desafiando os alunos a conseguirem encestar.

De um modo geral, faço um balanço muito positivo desta experiência que eu e os meus alunos tivemos com a modalidade de Corfebol. Foi muito gratificante perceber que estes

gostaram de aprender uma modalidade completamente nova, de uma forma diferente do habitual.

Para terminar e já no terceiro período, na modalidade de Ginástica utilizei alguns pressupostos do modelo de aprendizagem cooperativa (MAC; Johnson & Johnson, 1974), em ambas as turmas. O MAC é um modelo que promove e desenvolve as competências pessoais, sociais e cognitivas (Cunha & Uva, 2016). Para Cunha e Uva (2016), o aluno assume a figura central da sua própria aprendizagem, passando a ter um papel ativo nas aulas. Dessa forma, os alunos passam a trabalhar em grupo, de forma a cooperarem uns com os outros. Segundo Metzler (2011), os grupos devem ser superiores a dois elementos, para uma constante partilha de ajuda e de responsabilidade. Dessa forma, deixei os alunos criarem os seus grupos com a perspetiva de que, ao serem os próprios a construírem, a ajuda entre eles seria maior devido à relação que possuem entre eles. Os diferentes grupos tinham a tarefa de criar e apresentar um esquema de Ginástica, podendo incluir dança, acrobática, rítmica ou até outros objetos que complementassem a apresentação. Estes tinham total autonomia na criação do esquema, sendo que fui estabelecendo alguns objetivos para as diferentes aulas, de modo que existisse uma responsabilidade não só individual, mas também de grupo. Dessa forma, estes objetivos consistiam, por exemplo, até ao final da semana terem as seis figuras obrigatórias para o esquema. Outro exemplo desses objetivos era até ao final da aula ter os diferentes elementos de ligação já estipulados. Em muitas situações, estes objetivos tiveram de ser ajustados, visto que existiram alguns alunos a ir para o contexto online, devido à Covid-19. No entanto, considero que esta estratégia foi eficaz para guiar os alunos na criação dos diferentes esquemas.

De um modo geral, durante a minha PES procurei implementar diferentes modelos de ensino com o objetivo de dar diferentes experiências aos meus alunos. Todos os modelos utilizados fizeram com que as aulas fossem dinâmicas, interessantes e motivadoras não só para os alunos, mas também para mim enquanto professora. Para a implementação dos modelos, procurei transformar o meu conhecimento relacionado com o conteúdo, em conhecimentos ensináveis aos alunos, utilizando assim o conhecimento pedagógico do conteúdo (Marcon et al., 2011). Em vários momentos procurei também acrescentar a estes modelos pequenos pormenores, tornando a prática mais enriquecedora. Disso é exemplo, na modalidade de Andebol e Basquetebol, ter criado vários papéis com perguntas sobre regras e princípios das modalidades, para os alunos responderem após uma determinada tarefa de aula. Já na modalidade de Futebol, no sétimo ano, utilizei algo distinto, onde os alunos me ajudavam constantemente na construção dos exercícios da aula. Eram os próprios alunos que organizavam e a explicavam os exercícios à restante turma. Todas estas questões fizeram com que os alunos

de ambas as turmas estivessem mais motivados para as aulas. O feedback foi bastante positivo, o que é algo bastante gratificante e faz-me sentir que a minha missão foi cumprida.

4.1.2 Planeamento

Segundo Andrade et al. (2020), o planeamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem e está relacionado com as decisões que são tomadas antes da fase de ensino propriamente dita. Os mesmos autores realçam ainda que o planeamento “confere uma intenção pedagógica organizada em função dos objetivos a atingir e das estratégias a adotar, seja a curto, médio ou longo prazo, evitando que a intervenção se torne uma casualidade” (Andrade et al., 2020, p.63). Assim, consoante as características da turma, do espaço, dos materiais e do tempo disponível, é necessário tomar várias decisões sobre o que se vai ensinar, incluindo a ordem e os objetivos/conteúdos programáticos (Bento, 1987). Todos estes aspetos, quando bem analisados, podem resultar num bom planeamento e, consequentemente, ser algo motivador para nós professores (Oliveira et al., 2018).

Perante este cenário, considerei os planeamentos referidos por Bento (2003) realizando, dessa forma, o planeamento anual, o planeamento de cada UD e ainda os planos de aula.

4.1.2.1 Planeamento Anual

No que diz respeito ao planeamento anual, este foi realizado pelo departamento de EF, onde se decidiu algumas das atividades que iriam ser concretizadas ao longo do ano letivo. Nem todas as atividades puderam ficar definidas, visto que as normas relacionadas com a Covid-19 ainda eram uma incerteza. Neste planeamento anual, definiu-se ainda as modalidades lecionadas em cada período, sendo que estas não foram estanques, ou seja, durante o ano letivo foram sendo atualizadas. No CNM, este planeamento das modalidades é realizado por professor, isto é, independentemente da turma a lecionar, um determinado professor fica sempre com a mesma modalidade num determinado período de tempo. Com esta organização, o professor tem sempre todo o material da respetiva modalidade disponível, visto que mais nenhum professor está com essa modalidade. No meu caso, as modalidades que lecionei no primeiro período foram o Andebol, o Badminton e o Voleibol. No segundo período lecionei Basquetebol/Corfebol, Hóquei e Futebol. No terceiro período apenas lecionei Ginástica, por ser um período mais curto.

4.1.2.2 Planeamento das UD

Para o planeamento das modalidades acima referidas, inicialmente, o OC propôs-nos realizar um modelo de estrutura do conhecimento de Vickers (1989), para uma modalidade à nossa escolha, com a devida justificação. No meu caso, logo na primeira modalidade realizei a respetiva grelha, com os vários conteúdos organizados sequencialmente, com a devida justificação. Essa mesma grelha foi novamente utilizada em Badminton, sendo que, o facto de já ter uma base construída, fez com que esta fosse mais rápida de construir. Na modalidade de Voleibol, utilizei a mesma grelha, mas com um formato distinto, para tornar mais evidente algumas formas de jogo e estratégias a utilizar. Estas pequenas diferenças facilitaram o meu planeamento pois estavam descritas algumas situações que facilitavam a montagem do plano de aula, como por exemplo, “exercícios 1+1”, “jogo 1x1”, “competição com registo”. Este tipo de grelha manteve-se na modalidade de Basquetebol/Corfebol.

Após ter utilizado esta forma de planeamento, e com o objetivo de desafiar-me, utilizei um novo planeamento através de objetivos, denominado de *backward design* (Wiggins & McTighe, 2005). Neste planeamento, estavam descritos os objetivos de aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem, o plano de avaliação e outras questões que considerasse relevantes. No que diz respeito aos objetivos de aprendizagem, estes estavam discriminados consoante os diferentes domínios: motor, cognitivo, social. No processo de ensino e aprendizagem, estavam também discriminadas as várias aulas, tendo descrito o que se ia realizar em cada uma delas, juntamente com os objetivos específicos. No plano de avaliação, e tal como o nome indica, estava explícita a forma como a avaliação iria ser realizada em cada aula. Inicialmente existia uma avaliação diagnóstica, seguida de alguns registos mais informais nas restantes aulas, associados ao objetivo de aprendizagem e, no final, a avaliação sumativa. Para finalizar, no local de outras informações tinha alguns apontamentos relacionados, por exemplo, com materiais que tivesse de levar para a aula ou do tipo de feedback a utilizar.

Esta forma de planeamento por objetivos, facilitou-me bastante a construção dos planos de aula, pois os objetivos estavam praticamente delineados e sequenciados. No entanto, em comparação com os outros planeamentos realizados anteriormente, este acabou por ser mais exigente pois logo de início, os objetivos específicos já necessitam de estar delineados. Ainda assim, no meu futuro enquanto professora, se tivesse de utilizar uma destas formas de planeamento, utilizaria o planeamento por objetivos, tendo em conta toda a estrutura e organização.

4.1.2.3 Planos de Aula

Para além de todas as questões referidas, para o planeamento das diferentes aulas, considerei sempre as características dos alunos e da turma, o tempo e o espaço disponível. No caso do sétimo ano, tinha três aulas de 40 minutos úteis por semana, tendo disponível, à segunda-feira, o pavilhão inteiro, e às terças e sextas, metade do pavilhão. No caso do sexto ano, tinha também três aulas de 40 minutos úteis e metade do pavilhão em todas as aulas, sendo que estas eram realizadas, maioritariamente, no pavilhão do ensino básico.

Seguindo esta lógica, o plano de aula, segundo Bossle (2002), é a unidade mais básica do planeamento, com todos os detalhes e pormenores do processo de ensino. Seguindo um modelo tripartido, os meus planos de aula continham três grandes partes: inicial, fundamental e final. Na parte inicial, realizava um jogo pré-desportivo que preparasse o corpo dos alunos para o exercício físico, já direcionado para o objetivo da aula. Na parte fundamental, realizava essencialmente um jogo condicionado/reduzido e na parte final o jogo.

De realçar que e tal como Bento (2003) refere, o plano de aula é apenas um guia e uma ajuda para nós professores. Disso é prova um exemplo bastante prático e recorrente da minha PES. Como os planos de aula eram realizados para turmas com idades próximas (sexto e sétimo ano), em vários momentos, aconteceu-me ter o mesmo exercício planeado para ambas as turmas. No entanto, após utilizar um exercício numa das turmas, conseguia perceber o que poderia ou não funcionar e alterar para a turma seguinte, estando então sempre sujeita a alterações. Ainda sobre esta questão, lembro-me do OC nos alertar várias vezes que, por mais que tivéssemos o melhor planeamento e plano de aula, devemos ter sempre uma alternativa, pois existem inúmeras situações que podem modificar por completo a nossa ideia inicial. Durante o ano, existiram várias situações onde o planeamento teve de ser alterado, devido principalmente às diferentes normas da Covid-19. No entanto, existiram outras questões que me fizeram alterar o planeamento como, por exemplo, o desempenho dos alunos ou até mesmo a predisposição dos mesmos para as aulas. Em todos os momentos, foi necessário ter em conta o instante em que as turmas se encontravam. Disso são exemplo os momentos de tensão relacionados com os testes. Assim, torna-se muito importante que nós, enquanto professores, sejamos capazes de estar prontos para mudar e adaptar consoante as imprevisibilidades que podem surgir.

Fazendo um balanço global, nesta temática do planeamento, posso afirmar que não senti grandes dificuldades, possivelmente devido a uma boa preparação através da licenciatura e do mestrado e ainda da minha experiência. Ainda assim, sempre que existiam dúvidas falei com os meus colegas do núcleo da PES, com o OC e com o supervisor. No caso em específico do

núcleo, este foi determinante pois sempre que necessitava de ajuda em modalidades que não me sentia tão confortável, como era o caso de Futebol, eles ajudavam-me bastante, pois são da área. O mesmo aconteceu em situações contrárias, onde eu estava mais confiante em modalidades como, por exemplo, Ginástica ou Andebol. Esta partilha de conhecimentos foi fundamental para uma melhor construção dos variados planeamentos.

4.1.3 Realização

4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica

Para além do planeamento, é necessário que a nossa intervenção tenha sempre em atenção as quatro dimensões de intervenção pedagógica: instrução, clima, disciplina e gestão, sendo que estas estão sempre presentes ao mesmo tempo, em qualquer que seja o momento de ensino (Siedentop, 1998).

Começando pela instrução, esta engloba a forma como nós transmitimos os diferentes conteúdos de ensino, bem como toda a exposição, demonstração e todo o feedback emitido aos alunos. Esta questão está inteiramente ligada à forma como comunicamos. Na minha opinião, a forma como a comunicação é realizada é determinante para o processo de ensino e aprendizagem. Rosado e Mesquita (2011) corroboram esta afirmação, acrescentando ainda que ser bom comunicador é um aspeto determinante para se ser bem-sucedido. Dessa forma, no discurso com os meus alunos, procurei sempre ser clara e objetiva, em todos os momentos de aula, para que conseguissem entender a mensagem que pretendia transmitir. No início de cada aula, procurei dar as informações mais gerais e importantes, pois era um momento onde tinha a máxima atenção dos alunos. De seguida, no que diz respeito aos exercícios, no início do ano letivo, explicava para toda a turma. No entanto, com o passar do tempo e tendo em conta as características da minha turma, percebi que essa não era a melhor estratégia, pois estes tinham grandes dificuldades em estar concentrados quando toda a turma estava junta. Assim, numa fase mais posterior, na maioria das vezes, expunha as indicações mais gerais, colocava os alunos a jogar e, de seguida, passava pelos diferentes grupos/campos explicando os pormenores mais específicos. Esta foi a estratégia mais eficaz para aquela turma, pois, em pequenos grupos, conseguia ter praticamente todos os alunos atentos ao que eu estava a dizer. Além disso, esta dinâmica fez com que existissem paragens mais curtas entre exercícios/condicionantes.

No que diz respeito às diferentes modalidades, posso também afirmar que a minha instrução foi mais evidente nas modalidades que me sentia mais confortável. Naquelas que possuía mais dificuldade, tive o dobro do trabalho, pois, para além de sair da minha zona de

conforto, procurei saber mais sobre os conteúdos, para estar mais segura nesta dimensão. Esta questão tornava-se mais evidente na emissão de feedback. Nas modalidades que me sentia mais confortável, como Andebol, Ginástica ou até Corfebol, intervim com mais confiança e naturalidade. Já nas modalidades com as quais não me identificava, como Futebol ou até mesmo Badminton, senti que esta intervenção era mais forçada, ainda que tivesse o cuidado redobrado de saber mais sobre o conteúdo. De realçar que, no geral, nas modalidades coletivas, senti que estava mais confiante no feedback que emitia, pois existiam conteúdos que, no fundo, eram transversais.

O tipo de feedback que mais utilizei nas minhas aulas foi o feedback interrogativo. Esta questão de usar o questionamento para que os alunos refletissem sobre aquilo que fizeram ou sobre aquilo que poderiam ter feito para correr melhor, fez com que estes tivessem uma maior perceção das suas ações. De realçar que, para além do momento da realização dos exercícios, procurei utilizar o questionamento não só antes e após a minha explicação do exercício, mas também no final de cada aula, fazendo, dessa forma, um balanço em conjunto. Este tipo de feedback sempre foi aquele que mais usei na minha vida profissional, sendo que Rosado e Mesquita (2011) referem que é o mais utilizado pelos docentes.

Passando para aquela que foi a minha gestão de aula, vários foram os aspetos que tive de ter em consideração, tais como: grupos, filas, níveis, tempo, espaço, entre outros. Na gestão do espaço, tal como já referido anteriormente, à exceção de uma aula onde tinha campo inteiro, tive sempre disponível meio pavilhão para as minhas aulas. Neste espaço era possível, consoante o objetivo, criar vários campos para jogar. Na gestão de tempo, tive em consideração vários aspetos. Como tinha apenas 40 minutos úteis de aula, nunca quis despende de muito tempo para realizar a chamada, nem para montar ou trocar os materiais utilizados. Dessa forma, para contornar a questão das faltas, perguntava aos alunos quem estava a faltar, sendo que, numa fase inicial, tinha sempre de confirmar se estava correto, pois não conhecia os alunos. Para contornar a situação do material, fui sempre mais cedo para o colégio para deixar tudo pronto, procurando sempre utilizar pouco material.

Ainda na gestão de tempo, para realizar transições rápidas entre exercícios, planei-os de forma a terem um encadeamento lógico de conteúdo. Além disso, procurei ainda ter poucas tarefas por aula (máximo três), variando as condicionantes de cada jogo. Numa fase inicial, para não despende de muito tempo de atividade, procurei ser rápida na explicação dos exercícios e das condicionantes. No entanto, fui-me apercebendo que, durante o jogo, parava muitas vezes para repetir essa mesma explicação inicial. Desta forma, procurei manter a calma a explicar todo o exercício, deixando sempre tempo para os alunos esclarecerem as suas dúvidas. Esta

estratégia revelou ser uma boa forma de evitar as constantes paragens durante o jogo, mantendo os alunos mais ativos.

Para terminar, antes de cada aula e, por vezes, consoante o modelo de ensino implementado, procurei sempre ter definidas as equipas. Estas equipas não eram sempre fixas de modalidade para modalidade, nem de aula para aula. Além disso, sempre que fosse necessário, estas eram ajustadas. Numa fase mais avançada, em algumas situações, deixei os alunos fazerem as equipas, dando apenas um minuto para essa organização. Caso não estivessem as equipas construídas num minuto, os alunos já sabiam que iria ser eu a construir. Outra das estratégias utilizadas para as equipas, era dar cores às mesmas e colocar previamente um cone, com a respetiva cor, no local onde pretendia que estes se deslocassem. Na minha opinião, e considerando também o que Resende et al. (2015) referem, todas as estratégias utilizadas para a organização e gestão da aula, foram não só benéficas para determinar bons comportamentos nos alunos, mas também para impor disciplina durante as minhas aulas e atividades propostas.

A disciplina e o clima de aula, as duas restantes dimensões ainda não referidas, foram aquelas nas quais acabei por agir naturalmente. Considero que a minha experiência com crianças e jovens, especificamente na área do treino, facilitou a forma como lidava com os alunos. Além disso, alguns modelos de ensino e as diferentes experiências que lhes proporcionava, em certa parte, ajudaram a manter a disciplina, contribuindo para um bom clima de aula. No contexto do colégio, os alunos são praticamente respeitosos e a maioria percebe que, após uma chamada de atenção, têm de mudar o comportamento. No caso da minha turma do sétimo ano, inicialmente tive um aluno bastante perturbador e desrespeitador, sendo que numa das aulas foi necessário o OC intervir. No entanto, com o passar das aulas, consegui trazer este aluno para o meu lado, tendo uma atenção redobrada sobre o mesmo. Este acabou por ficar mais tranquilo e, no fundo, era um aluno que apenas precisava de atenção.

Tirando apenas esta questão referida, considero que o clima da minha aula era bastante positivo e agradável em praticamente todas as aulas. Além disso, considero que tinha um excelente relacionamento com os meus alunos, o que facilitou esse mesmo clima de aula. Para mim, a relação pedagógica que se mantém com os alunos é um dos aspetos cruciais para o decorrer das aulas. Segundo Estrela (2002) e Trindade (2009), esta relação pedagógica pode ser definida como o contacto interpessoal, num determinado espaço e tempo, com o intuito de alcançar objetivos pedagógicos. Trindade (2009) acrescenta ainda que esta relação é criada e fortalecida num contexto específico formal, como é o educativo. Embora dentro deste contexto existam diferentes intervenientes, Postic (2008) afirma que, a relação entre aluno e professor é

a mais restrita, sendo que, estes dois intervenientes, juntamente com o conhecimento, constituem as três peças fundamentais da relação pedagógica. Procurei então estabelecer regras durante as minhas aulas, para que a turma entendesse que existiam limites. Em vários momentos, conseguia brincar com os alunos e estar num ambiente mais tranquilo, mas ao mesmo tempo quando era para trabalhar, os alunos reconheciam que era preciso parar e estarem concentrados. Quando os alunos começaram a entender esta dinâmica, a tarefa tornou-se mais fácil não só para mim, mas também para eles. É certo que foi algo que trabalhei ao longo do ano o que, no fundo, me fez construir uma ligação muito boa com todos os alunos.

Senti efetivamente que tinha uma excelente relação com os meus alunos, podendo ajudá-los em diferentes âmbitos. Senti ainda que fui alguém especial para eles, o que me deixa com a sensação de dever cumprido. Por mais simples que possa parecer, os abraços que recebia todas as aulas de determinados alunos e a postura como chegavam às minhas aulas, marcaram muito o meu ano da PES. Estes pequenos momentos, juntamente com todas as pequenas prendas que me deram no Natal, no meu aniversário e no final do ano, são recordações que irei sempre relembrar. É sem dúvida uma turma que nunca vou esquecer!

Com tudo isto, e em modo conclusão deste ponto, todo este clima positivo serviu para ter um maior envolvimento dos alunos nas minhas aulas, sendo o objetivo principal fazer com que estes conseguissem alcançar os objetivos de aprendizagem (Claver et al., 2020).

4.1.4 Avaliação

A avaliação é uma ferramenta do processo de ensino e aprendizagem e pode ser definida como um processo de recolha, registo e interpretação de informações acerca da evolução e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos (NCCA, 2007). Ao longo dos anos, esta temática tem vindo a ser discutida, tornando-se cada vez mais uma preocupação por parte dos docentes, de modo a melhorar a aprendizagem dos alunos. Pastor et al. (2006) corrobora esta ideia, afirmando que um dos grandes objetivos da avaliação é saber como podemos ajudar os nossos alunos a melhorar a sua aprendizagem. O mesmo autor acrescenta ainda que, a este objetivo, se junta o facto de a avaliação permitir aos professores melhorar o seu processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Boggino (2009) é necessário um conjunto de ações para a avaliação poder efetivamente melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo o mesmo autor, inicialmente é necessário perceber aquilo que os alunos são capazes de realizar, recolhendo toda a informação necessária para definir os objetivos a alcançar. Após a prática dos alunos, é necessário clarificar aquilo que já foi aprendido e o que ainda falta aprender, de forma a

podermos corrigir, explicar e fazer com que os nossos alunos façam melhor. Durante todo este processo, Boggino (2009) destaca que é necessário motivar os alunos, através da emissão de feedback, com o objetivo de ajudar a melhorar o desempenho dos mesmos. Por fim, é necessário verificar os resultados alcançados pelos alunos. Durante este ano da PES, procurei executar todas estas ações nas diferentes avaliações realizadas. Segundo Gonçalves et al. (2010), existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa, sendo que em todas elas, habitualmente, são avaliados o domínio motor, o cognitivo e o sócio afetivo.

A primeira avaliação que realizei foi a avaliação diagnóstica (AD) na modalidade de Andebol. Em todas as AD, realizadas no início de cada modalidade, tinha uma folha com o nome de todos os alunos e apenas apontava se os mesmos eram competentes ou não competentes, destacando aqueles que tinham maior e menor dificuldade. Este tipo de apontamentos ajudou-me sempre a planear os objetivos de cada UD. Gonçalves et al. (2010) corroboram esta mesma ideia, afirmando que a AD permite recolher informação para planear e definir os objetivos de ensino. Com o passar do tempo, apercebi-me que a AD era praticamente igual nas diferentes modalidades, pois os alunos acabavam por ter o mesmo registo.

De igual forma, a primeira avaliação sumativa (AS) que realizei foi na modalidade de Andebol, a minha modalidade praticada. Para esta avaliação realizei uma escala de apreciação para cinco objetivos gerais, cada um deles com três ou quatro níveis. Considero que esta avaliação não foi muito difícil de realizar, pois facilmente conseguia perceber os critérios-chave a observar. Mendes et al. (2012) corrobora esta ideia, afirmando que, quanto maior for o conhecimento específico do professor numa determinada modalidade, melhor será a sua observação, principalmente nos critérios de êxito mais relevantes. No entanto, por ser a modalidade que pratiquei, sinto que fui bastante exigente não só na construção da grelha, que possuía critérios muito fechados e focados na técnica, mas também no nível no qual aloquei os alunos. Em comparação com outras modalidades, onde usei outro tipo de instrumento de avaliação e onde não tinha tanto conhecimento sobre a modalidade, percebi que as classificações foram efetivamente mais baixas.

Tal como referi, o primeiro instrumento que utilizei foi uma escala de apreciação. Por todos os motivos já referidos, e ainda para perceber qual faria mais sentido para mim, na modalidade seguinte, Badminton, utilizei outra forma de avaliar, muito idêntica a uma lista de verificação. Desta forma, os critérios não eram tão fechados e era mais fácil alocar um aluno a um determinado nível. Além disso, quer nesta, quer nas modalidades seguintes, passei a valorizar os aspetos mais relacionados com a parte tática e menos com a parte técnica. Esta escolha surge pois a parte tática é praticamente transversal a todos os desportos. Esta forma de

avaliar foi então utilizada em praticamente todas as modalidades, pois foi aquela com a qual mais me identifiquei e que mais se adequava ao contexto de ensino onde me encontrava. De realçar que, dependendo da modalidade, esta foi sendo ajustada, no entanto, a estrutura era praticamente igual.

Para além das questões referidas anteriormente, existiram duas modalidades onde a avaliação seguiu um carácter distinto. Na modalidade de Voleibol, tendo em conta que metade da turma foi para casa logo no início da UD, era injusto se os critérios e a exigência fossem iguais para todos, considerando que quem estava online, não estava a realizar as mesmas tarefas de quem estava em ensino presencial. Dessa forma, e em específico neste caso, os alunos que estavam online foram avaliados através do cumprimento das tarefas sugeridas e, quando voltaram para ensino presencial, praticamente no final da UD, acabaram por ter diferentes critérios de avaliação em relação aos colegas. Esta situação foi a que considerei mais adequada, tendo em conta que os alunos que estavam em ensino presencial estavam mais avançados nos objetivos de aula e tinham mais facilidade em relação aos alunos que estavam online. Dessa forma, separei ambos os grupos e defini diferentes critérios a avaliar, explicando aos alunos o porquê desta decisão.

Já no caso do Futebol, a situação foi idêntica mas não pelos mesmos motivos. No caso desta modalidade, era muito evidente a diferença na capacidades dos alunos. Existia um grupo com muita facilidade para a modalidade, conseguindo manter um jogo com um bom nível, e outro grupo que dificilmente conseguia parar uma bola. Dessa forma, nesta modalidade, separei ambos os grupos, tendo diferentes processos de evolução e de avaliação. Enquanto no grupo que tinha mais facilidade os desafiava, por exemplo, a jogar a um ou dois toques, no outro grupo permitia que quando os alunos parassem a bola, realizassem o passe sem qualquer tipo de oposição. Perante este cenário, a avaliação também teve diferentes critérios, nunca prejudicando nenhum aluno.

Todas as AS foram realizadas no final de cada UD para avaliar o domínio motor, o sócio afetivo e cognitivo de todos os alunos. Esta avaliação definia o nível dos alunos nas diferentes modalidades. Antes de chegar ao dia da AS propriamente dita, em todas as aulas fui realizando alguns registos que permitiam que o instrumento de avaliação estivesse praticamente preenchido antes de chegar ao dia da avaliação. Todas estas questões faziam com que a avaliação se tornasse um pouco mais fácil de realizar, anulando algumas dificuldades sentidas inicialmente. No entanto, considero que o processo de avaliação foi a tarefa mais exigente e complicada em toda a PES. Em todos os momentos de avaliação, tive total autonomia, sendo que o Luís, o OC, sempre me disse para fazer aquilo que eu achava que fazia mais sentido sendo

que, no final, discutíamos o que tinha corrido bem e menos bem. Esta dinâmica fez-me experimentar várias situações, percebendo, na prática, aquilo que me fazia mais sentido e aquilo com o qual me sentia mais confortável. Todas as notas que apresentei em conselho de turma foram validadas, o que foi algo positivo.

Para finalizar, uma das questões que gostava de realçar no processo de avaliação é que sempre procurei que os critérios de avaliação estivessem de acordo com os objetivos da UD. Todos os critérios que fui pedindo aos alunos para realizar, estavam de acordo com os objetivos de cada plano de aula e, conseqüentemente, com os objetivos de avaliação. Além disso, em praticamente todas as aulas, fiz questão de realçar os aspetos que verificava nas diferentes ações dos alunos, para que estes tivessem consciência dos critérios que eu estava a avaliar. A avaliação sempre foi contínua e foi algo que reforcei com os alunos para que estes entendessem que todas as aulas eram importantes para o processo de avaliação.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1 Atividades realizadas

Durante o primeiro ano de mestrado, quando pensava na PES, tinha como grande objetivo proporcionar aos alunos o maior número de atividades e experiências possível, fossem elas realizadas durante as aulas de EF ou fora das mesmas. Além disso, acreditava que ao fazer parte de várias atividades, a minha integração seria mais rápida e melhor. Batista e Queirós (2013) corroboram esta mesma ideia quando afirmam que a participação na escola e a relação com a comunidade educativa englobam várias atividades e têm como grande objetivo a integração do EE na comunidade educativa.

Foram várias as atividades onde pude colaborar e participar de forma ativa, algumas delas já existentes no colégio e outras promovidas pelo nosso núcleo da PES. No que diz respeito às atividades já existentes no colégio, a primeira na qual pude participar foi o corta-mato escolar, no dia cinco de novembro. Este corta-mato foi realizado no campo municipal do Milheirós e toda a organização ficou à responsabilidade do departamento de EF. As minhas principais funções estavam relacionadas com a montagem de todo o percurso, com o acompanhamento dos alunos durante as provas e, ainda, com a distribuição de lanches após cada prova realizada. Vários foram os alunos que participaram nesta atividade, desde o primeiro até ao 12º ano. Após o dia do corta-mato, foi necessário criar as tabelas com as classificações dos diferentes escalões. O meu núcleo encarregou-se desta tarefa e foi algo bastante trabalhoso, que despendeu de bastante tempo e concentração. Há medida que fomos realizando estas tabelas, apercebemo-nos que os dorsais não tinham sido entregues de forma correta, pois não estavam a dar as ordens corretas e começaram a aparecer raparigas e rapazes misturados, o que não era possível. Após uma grande confusão com as classificações, o grupo de EF fez uma reflexão em conjunto, arranjando uma nova estratégia para a entrega de dorsais no próximo ano letivo.

Para além do corta-mato escolar, no primeiro período, foi ainda possível realizar mais atividades. Uma dessas atividades estava relacionada com o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Inicialmente, já queria trazer essa experiência para a minha turma, sendo que surgiu a oportunidade de, juntamente com a associação Descobre Destreza, proporcionar uma experiência mais enriquecedora e completa para todos. Dessa forma, os alunos puderam experimentar o Boccia, o Polybat e o Voleibol Sentado. Além disso, e de forma a perceber como os alunos viam a deficiência e a inclusão, coloquei umas folhas no pavilhão onde os alunos tinham de responder às seguintes perguntas: “O que é para ti a deficiência? E a inclusão?”. Foi muito interessante ver as respostas honestas dos alunos e a forma como estes olham para um tema tão importante. Na aula seguinte a esta atividade, fiz uma pequena reflexão

em conjunto com todos os alunos, explicando-lhes melhor todo este tema. Foi muito interessante perceber que todos queriam saber mais, estando muito curiosos com o que eu estava a dizer. No final da atividade, o feedback foi muito positivo, sendo que os alunos pediram para trazer mais experiências como esta para as aulas, o que foi algo que me desafiou no restante ano letivo.

A festa de Natal foi outra das atividades realizadas no primeiro período. Inicialmente, esta festa ia ser realizada no Europarque de Santa Maria da Feira. O nosso núcleo ficou encarregue de realizar um esquema de Ginástica para todo o quinto ano. No entanto, devido às restrições da Covid-19, o planeamento de toda a atividade teve de ser alterado. Esta festa de Natal passou então a ser realizada no próprio colégio, onde as turmas do quinto e sexto ano apresentaram as suas coreografias de dança, que foram criadas pelo nosso núcleo da PES. Nenhum dos três estava ligado à dança, no entanto, desafiarmo-nos e procuramos criar uma coreografia que, no final, acabou por correr muito bem.

Passando para aquelas que foram as atividades do segundo período, estas foram da inteira responsabilidade do nosso núcleo de PES. Pondo em prática os conhecimentos e as experiências que tivemos no terceiro ano da licenciatura, criamos uma atividade relacionada com os materiais autoconstruídos, que definiu o nosso evento anual. Dessa forma, no dia 24 de fevereiro, todas as turmas do sexto ano trouxeram para a aula de EF diferentes materiais para construir uma raquete de mão. Passado duas semanas, dia dez de março, todos os alunos tiveram uma aula em conjunto onde puderam utilizar as suas raquetes de mão numa experiência enriquecedora com os seus colegas. Esta atividade não tinha como principal objetivo a competição, mas sim a consciencialização dos alunos na reutilização de diferentes materiais para a construção de um objeto. Além disso, foi importante para perceberem que é possível divertirem-se e manterem-se ativos com um simples material construído por eles próprios. No que diz respeito à construção dos diferentes campos, tivemos de ser criativos e, juntamente com o OC e outros professores de EF, construímos uma rede colorida com os coletes disponíveis. Na minha opinião, esta atividade teve um grande impacto nos alunos, pois todos demonstraram estar satisfeitos e divertidos ao longo da manhã. Além disso, foi possível ver os alunos a utilizarem as raquetes nos dias seguintes, nos intervalos, o que demonstra que foi uma atividade que marcou os alunos.

Ainda no segundo período, mais especificamente ao longo do todo o mês de fevereiro, foi implementado, em duas turmas do 12º ano, aquele que foi o nosso projeto de intervenção. Dessa forma, durante quatro semanas, estes alunos experienciaram a Educação Física Criativa (EFC). Embora não tenha sido eu a lecionar estas aulas, fiz parte de todo o planeamento e

realização, à medida que o Manuel e a Sara lecionavam as suas aulas. Na última semana de janeiro, e antes de começar a implementação propriamente dita, realizamos os questionários e as entrevistas, de forma a perceber a motivação dos alunos para a prática de EF. Em fevereiro, demos início às aulas com a construção das quatro equipas e dos respetivos jogos. De seguida, cada equipa apresentou o seu jogo contruído, para que todos os alunos pudessem sugerir melhorias para o mesmo. Depois de todos os jogos melhorados, escolheu-se um jogo da turma de ambas as turmas. Este jogo foi praticado várias vezes, dando espaço para cada grupo construir a sua própria forma de jogo. No final de toda a implementação, realizou-se um torneio final de cada jogo e realizou-se novamente os questionários e entrevistas sobre a motivação. De um modo geral, pudemos perceber que este projeto teve um impacto positivo não só nos alunos, mas também em nós, enquanto EE. Toda a implementação foi algo que nos desafiou pois pusemos em prática algo que nunca tínhamos implementado, fazendo com que o nosso conhecimento aumentasse, sendo estes aspetos primordiais na nossa formação.

Para terminar o segundo período, realizamos ainda as jornadas desportivas de Futebol. Da mesma forma que o corta-mato escolar, esta atividade ficou à responsabilidade do departamento de EF. As minhas principais funções estavam relacionadas com a montagem dos campos e com a organização dos alunos durante toda a atividade. De igual forma, no terceiro período realizaram-se também as jornadas desportivas, neste caso, nas modalidades de Basquetebol e Atletismo. Inicialmente, estas jornadas eram para ser de outros desportos, nomeadamente de Andebol, Rugby e Atletismo. No entanto, como as condições climatéricas não foram favoráveis para nos deslocarmos até ao campo do Milheirós, adaptamos estas jornadas para o pavilhão do colégio. Esta atividade marcou o final das aulas do terceiro período, sendo que participaram todas as turmas do quinto, sexto e sétimo ano.

Ainda no terceiro período, o nosso núcleo da PES apresentou o seu seminário. Para este momento, fomos ao encontro das necessidades do colégio e procuramos, através de um questionário, perceber a prática desportiva dos alunos do CNM. Além disso, através das respostas obtidas, procuramos saber o interesse dos alunos em praticar desporto no colégio, realizando algumas propostas possíveis para o ano seguinte. Neste pequeno estudo, participaram mais de 400 alunos de todos os anos de escolaridade. De um modo geral, percebemos que a maior parte dos alunos do CNM pratica desporto, sendo estes maioritariamente de carácter individual, ou seja, Natação, Dança, Desportos de Combate, entre outros. No diz respeito ao interesse dos alunos em praticar desporto no colégio, a maior parte não se mostrou interessada, possivelmente por já terem uma prática desportiva bastante completa. No entanto, aproximadamente 180 alunos demonstraram interesse e foi

essencialmente a partir destes que criamos as nossas sugestões para o próximo ano letivo. Dessa forma, e de um modo geral, consideramos as seguintes sugestões: existir um maior número e uma maior divulgação das atividades extracurriculares do colégio, criando, por exemplo, um “*open day*” desportivo; criar protocolos com as instalações desportivas da maia e com clubes próximos do CNM; utilizar diferentes ações de formação para demonstrar a importância do exercício físico e do desporto nas nossas vidas; realizar todos os anos este tipo de questionário para perceber o interesse dos alunos, estendendo o mesmo ao pré-escolar, algo que, neste ano ficou em falta. No entanto, e fazendo um balanço sobre este seminário, considero que este foi bastante positivo não só para nós EE, mas também para o colégio.

Para além de todas estas atividades realizadas ao longo de todos os períodos, o nosso núcleo da PES propôs-se a lecionar aulas de EF no pré-escolar. Dessa forma e de modo a perceber a viabilidade destas aulas, falamos com o supervisor e com o OC que rapidamente nos fez entrar em contacto com as responsáveis do pré-escolar. Durante o primeiro período não foi possível termos esta intervenção, devido às restrições da Covid-19. No entanto, no arrancar do segundo período, pudemos finalmente começar a dar aulas no pré-escolar. Dessa forma, foi possível lecionarmos uma aula em cada mês, às quatro turmas dos quatro e cinco anos. Nestas aulas, o nosso objetivo principal era proporcionar aos alunos diferentes experiências, através de diferentes temáticas. Antes da primeira aula, como sabíamos que existia uma temática para cada turma do pré-escolar, procuramos saber quais eram essas temáticas. Assim, todas as primeiras aulas foram alusivas às diferentes temáticas entre elas o sistema solar, o nosso país e a cidade do Porto. Todas as turmas levaram para a sua sala dois puzzles construídos pelos alunos, alusivos às diferentes temáticas, sendo que, todas as peças do puzzle eram ganhas pelas crianças após realizarem um circuito motor. Com o passar destas aulas, as educadoras dos dois e três anos, mostraram-se interessadas em que também fossemos lecionar aulas às quatro turmas destas idades, o que foi algo bastante positivo. Dessa forma, no mês de março e de maio visitamos as respetivas turmas, fazendo diferentes atividades. De um modo geral, e fazendo um balanço de todas as aulas que lecionamos ao pré-escolar, posso concluir que foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora. Com esta experiência, pudemos pôr em prática planos de aula criativos, criar diferentes materiais para utilizar nas aulas, vivenciar diferentes formas de dar aulas a crianças com idades na faixa etária entre os dois e os cinco anos, tendo sempre em conta a diferente forma de lidar e comunicar com estas mesmas crianças. Tentamos ter impacto não só nos alunos, mas também nas educadoras, principalmente no diz respeito a diferentes possíveis atividades de realizar. O feedback foi bastante positivo o que nos deixou orgulhosos do trabalho desenvolvido.

Para terminar a temática das atividades realizadas, neste ano letivo, tivemos a oportunidade de realizar algumas atividades fora do colégio. Estas atividades estiveram essencialmente ligadas com o nosso testemunho enquanto estudantes do MEEFEBS e EE durante a PES. Dessa forma, no dia 25 de novembro, fizemos uma apresentação para os alunos do primeiro ano do mestrado, onde pudemos falar um pouco da nossa PES até ao referido momento. Este momento foi bom não só para os estudantes, pois puderam esclarecer as suas dúvidas e incertezas sobre a PES, mas também para nós enquanto EE. No que me diz respeito, considero que este momento foi bom para refletir sobre aquilo que estava a sentir e tinha sentido até ao momento, mas também para perceber aquilo que já tinha sido feito e o que ainda podia fazer. Além disso, para mim, foi um orgulho enorme poder mostrar aos futuros EE aquilo que já tinha desenvolvido na PES. Este sentimento de orgulho aumentou quando apresentamos, já no final do ano letivo, no dia 23 de junho, toda a nossa PES no testemunho sobre o MEEFEBS para a comunidade interessada da UMAIA. Nesta apresentação, foi possível fazer um resumo daquilo que tinha sido toda a nossa PES. Foi muito interessante e gratificante olhar para trás e perceber todo o caminho que tinha percorrido, toda a evolução e todas as atividades criadas e desenvolvidas, juntamente com os meus colegas do núcleo.

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

Ser professor acarreta uma responsabilidade enorme por todo o trabalho que pode ser desenvolvido nesta profissão. Enquanto professora, sempre senti uma enorme responsabilidade pois tinha a grande função de ensinar crianças e jovens que estão ainda no seu grande processo de formação e transformação. Assim, cabe-me ensinar não só os conteúdos que a disciplina implica, mas também ensinar valores, atitudes e crenças. Somos nós professores que fornecemos inúmeras ferramentas para preparar as crianças e os jovens para o mundo que lhes espera. No fundo, ensinamos aquilo que somos enquanto profissionais, mas também enquanto seres humanos. Os alunos estão sempre muito atentos às nossas atitudes, àquilo que dizemos e fazemos. Todas estas ações têm impactos nos alunos pelo que devemos procurar ser o melhor exemplo possível para eles.

Durante a minha PES, considero que contribuí de forma positiva para o desenvolvimento integral dos meus alunos. Para além da parte do exercício físico, procurei intervir noutros âmbitos, como por exemplo, a alimentação. A determinada altura do ano, em conselho de turma, debateu-se esta temática pois existiam vários alunos a comer menos do que o normal, ou até a deixar de comer, para ter uma melhor aparência. Em alguns casos, os alunos chegavam a estar indispostos, possivelmente pela má alimentação que estavam a ter. Tendo em conta a ligação

que tinha com eles, senti que tinha de intervir e alertar-lhes para a importância de uma alimentação saudável. Dessa forma, criei um panfleto sobre esta temática, onde destaquei o que era importante na alimentação, dando exemplos de refeições que devemos realizar, realçando outros aspetos importantes para um estilo de vida ativo e saudável. Para a entrega deste panfleto, sentei-me com os alunos e despendi de algum tempo de aula para lhes explicar toda esta temática. Certamente que perdi tempo para a parte prática da disciplina de EF, mas acabei por ensinar aos alunos outros assuntos importantes fora da sala de aula. Neste caso em específico, existiram vários alunos que se mantiveram muito curiosos sobre aquilo que eu estava a dizer e, no final, agradeceram-me por ter tido o cuidado de lhes falar sobre esta temática.

Outra das temáticas que senti que teve um grande impacto nos alunos, foi a temática da deficiência. Através do exercício físico e do desporto, expliquei-lhes aquilo que era a deficiência e a inclusão. Sinto que esta forma de lhes mostrar uma realidade diferente da deles, os fez estar muito entusiasmados e curiosos sobre diferentes questões. Também nesta temática, e com as respostas que me deram sobre o que era para eles a deficiência e a inclusão, fiz questão de lhes explicar a realidade destas pessoas, alertando para algumas situações onde nós podemos fazer a diferença. Foi também uma atividade muito enriquecedora, que considero que teve um impacto muito positivo nos alunos.

De uma forma geral, sinto-me extremamente satisfeita pelo trabalho que desenvolvi com os meus alunos. Durante as minhas aulas de EF, procurei abordar diferentes temáticas para tornar os meus alunos fisicamente literados. Segundo Tremblay et al. (2018) e Longmuir et al. (2015), a literacia física engloba quatro domínios: motor, cognitivo, sócio afetivo e comportamental. Foi através destes domínios que procurei desenvolver a competência física, associada ao domínio motor, o conhecimento e a compreensão, no domínio cognitivo, a motivação e confiança, interligada com o domínio afetivo e o estar comprometido com um estilo de vida ativo e saudável, no domínio comportamental (Tremblay et al., 2018; Longmuir et al. 2015).

Através da PES pus em prática todos os meus conhecimentos, da mesma forma que aprendi outros tantos com a experiência que tive. Considero que fui capaz de olhar para a necessidade dos meus alunos, refletir sobre aquilo que era preciso e atuar perante a individualidade de cada um. Acredito que fiz aquilo que era necessário para ter impacto nos meus alunos e para que estes, mais tarde, se lembrem de um determinado momento ou situação que tiveram durante as aulas de EF.

5.3 Socialização profissional e institucional

Como já fui referindo ao longo de alguns capítulos, desde muito cedo que me senti integrada no colégio. Esta integração foi facilitada principalmente devido ao OC, que acabou por ser o ponto de passagem para o conhecimento de toda a comunidade educativa e dos valores do próprio CNM. No entanto, a simpatia e disponibilidade de todos os professores, fossem estes do grupo de EF ou de outros departamentos, foram também essenciais para a integração na instituição. No CNM vive-se um ambiente extremamente acolhedor, com um grande sentido de comunidade e entreajuda. Para mim, este ambiente foi bastante importante pois deu-me confiança para dar a minha opinião em diversas temáticas. Além disso, em diversos momentos, partilhei aquela que estava a ser a minha experiência e todos se mostravam interessados. Disso é exemplo o momento em que criei os cestos de Corfebol e levei para o colégio, disponibilizando-os para qualquer professor utilizar, podendo dar novas experiências aos seus alunos. Além disso, quando criei o panfleto sobre a alimentação, partilhei não só com os professores do grupo de EF, mas também com a diretora de turma do meu 7ºB. Outra das situações foram os diversos materiais inovadores que levamos para as aulas do pré-escolar e que diversas educadoras nos perguntavam o que eram e apontavam para, mais tarde, poderem adquirir. Todos estes feedbacks, foram muito positivos e gratificantes, pois sentia que as minhas práticas e todo o meu trabalho estava a ser reconhecido. Além disso, fazia com que estivesse sempre em contacto com diversos professores, que também eles partilhavam as suas práticas, existindo uma troca mútua de conhecimento.

Em diversos momentos, participei também nas reuniões intercalares e de departamento, que me ajudaram igualmente na socialização profissional. Além disso, a participação em algumas visitas de estudo, como a Santiago de Compostela e ao Diverlanhoso, ou até mesmo o almoço do departamento de expressões, faziam com que estivesse com vários professores de diferentes disciplinas, em diversos contextos. Esses momentos também foram bastante impactantes para mim, pois conseguia conhecer melhor os professores no que diz respeito à sua visão mais pessoal. Acredito que todas estas partilhas me fizeram aumentar o meu conhecimento e me fizeram desenvolver profissionalmente. Fontes e Freixo (2004) corroboram esta ideia, realçando que a parte comunicativa entre pessoas desempenha um papel primordial neste âmbito.

Para além de todos professores, não podia deixar de referir a boa relação que tínhamos com os funcionários do colégio. Todos eles se mostraram muito recetivos ao nosso núcleo da PES, tendo também ajudado no processo de adaptação ao contexto escolar, tratando-nos sempre com muita simpatia e profissionalismo.

No fundo, existia um bom relacionamento entre toda a comunidade educativa, desde alunos e professores, a funcionários e outro staff existente. Em nenhum momento no colégio me senti inferiorizada por ser uma EE, muito pelo contrário. Nos vários momentos necessários, todos se mostraram disponíveis para ajudar naquilo que fosse necessário. Sem dúvida que o ambiente e toda a socialização com os diversos professores e funcionários foi algo que marcou o meu ano da PES. Pude efetivamente aprender muito com todas as ideias, valores e experiências que foram partilhadas.

5.4 A componente ético-profissional

O professor tem como papel principal ensinar. Com o passar dos anos, o conceito de ensinar está cada vez mais complexo e atualizado. Aquilo que antigamente era definido como o objetivo de transmitir conhecimento, atualmente torna-se mais complexo. O professor de EF, para além de ser um educador, é também um formador de crianças e jovens, sendo este um dos maiores desafios que enfrenta todos os anos (Resende et al., 2018). Nesta disciplina é possível aprender muito mais do que gestos técnicos de uma determinada modalidade. É possível favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, formando jovens críticos, criativos, com conhecimento e valores (Resende et al., 2018).

No que diz respeito ao conceito de ética, este é bastante complexo e, segundo Macedo e Queiros (2019, p.10), a ética está “ligada diretamente à formação humana, especialmente no que se refere à construção do caráter. Ou seja, a maneira como pensamos e agimos são os principais espelhos que revelam a formação ética recebida, pois se refletem em nossa conduta como pessoa e profissional”.

É através destes pontos de partida que refiro que a componente ético-profissional está relacionada com a conduta de cada um de nós e, consequentemente, com a forma como transmitimos essa conduta para as pessoas à nossa volta. No caso da docência, está relacionada com a conduta de cada professor e a forma como cada um transmite essa conduta à comunidade educativa, em específico aos alunos. Ensinamos aquilo que somos, pelo que é necessário ter atenção à forma como pensamos e agimos, assim como aquilo que transmitimos aos alunos. Em certa parte, eles são o reflexo das nossas ações, pelo que devemos ser um exemplo para eles.

Embora sempre me questionasse que tipo de professora queria ser, se ensinaria mais a técnica ou a tática, sempre soube que um dos aspetos essenciais das minhas aulas era transmitir os valores não só do desporto, mas também aqueles que são transversais à vida humana. Dessa forma, nas minhas aulas sempre agi com honestidade, solidariedade, humildade, educação e

respeito perante os meus alunos. Segundo Baptista (2019), as qualidades éticas e as virtudes do carácter não se ensinam através da instrução ou de transmissão de conhecimentos, pois são características intrínsecas. No entanto, a mesma autora refere que estas qualidades e virtudes se aprendem através de vivências e experiências. Por esta razão, procurei então não só agir da forma mais correta, mas também proporcionar experiências aos alunos que, no fundo, pudessem transmitir esses mesmos valores. Uma das experiências que considero que espelha aquilo que quero referir, foi a atividade relacionada com o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Com esta atividade tinha diferentes objetivos relacionados não só com o desporto, mas também com os valores referidos anteriormente. Para além de dar a conhecer diferentes modalidades específicas/adaptadas a esta população, procurei que os alunos refletissem sobre o que era a deficiência e a inclusão, fazendo-lhes compreender que, independentemente da nossa condição, devemos de agir com respeito e igualdade. Este é apenas um dos exemplos de atividades que proporcionei que considero que iam além do desporto.

De um modo geral, reconheço que as minhas atitudes, mais tarde, podem refletir-se nas atitudes dos alunos, pelo que sempre procurei ter a melhor postura, transmitindo os valores que acredito serem essenciais para a convivência humana. Acredito que o desporto é um local ideal para a transmissão desses valores, não só através das diferentes modalidades e jogos associados, mas também através de inúmeras experiências possíveis de realizar neste âmbito.

6. Desenvolvimento profissional

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

Todas as vivências e experiências pelas quais fui passando na minha vida pessoal e profissional, contribuíram para aquela que hoje é a minha identidade profissional. Nóvoa (2017) corrobora esta ideia afirmando que a identidade profissional do professor é construída desde muito cedo, através de diferentes experiências vividas não só enquanto profissional, mas também anteriores a esta. No entanto, Nóvoa (2013, p.17) defende que a identidade “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Desta forma, a PES foi um local que contribuiu de uma forma muito consistente para a minha identidade profissional. Foi neste ano onde participei ativamente em várias atividades, fossem estas mais formais ou informais, onde socializei com toda a comunidade educativa, aprendendo dessa forma com as inúmeras experiências num contexto tão específico, como o educativo (Amaral da Cunha et al., 2018). Foi principalmente neste contexto que pude colocar em prática tudo aquilo que aprendi nos diferentes anos de licenciatura e mestrado. Foi através desta prática que consegui perceber aquilo que fazia ou não sentido, aplicar metodologias e modelos, percebendo também as adaptações necessárias para as diferentes turmas e objetivos. Além disso, fui passando por diversas situações que colocaram à prova a minha capacidade de resolução de problemas e a minha capacidade de reflexão. Fui constantemente desafiada pelo contexto e muitas das vezes recorri à ajuda dos diferentes professores, melhorando dessa forma a minha prática. No fundo, foi neste contexto que cooperei com os diferentes profissionais, que partilhei e recebi conhecimentos e saberes. Nos estudos analisados no artigo de Gomes et al. (2013), estas características presentes na PES destacam-se como indispensáveis ao desenvolvimento da identidade do docente de EF.

Para além da PES, durante estes anos de formação procurei estar em constante atualização, pesquisando bastante, participando em ações de formação, assistindo a diferentes *webinars* e participando em alguns projetos e congressos. No que diz respeito a ações de formação, a maior parte estavam relacionadas com o Andebol, tendo em conta que sou treinadora desta modalidade. No entanto, algumas destas também ajudavam no contexto escolar. Destaco a ação de formação “Trabalho a desenvolver nos escalões manitas e bâmbris”, a “Formação Especializada para o Treino de Andebol de Praia” e o “I Ciclo de Conferências de Andebol”, promovidas pela Associação de Andebol do Porto e pela Federação de Andebol de Portugal. Estas ações de formação contribuíram significativamente para o meu conhecimento na área, podendo aprofundar o meu conhecimento em algumas especificidades da modalidade,

bem como estar atualizada. Ainda neste âmbito do treino, assisti a alguns *webinars* como o “Ser Treinador” que contribuiu para a melhorar a minha abordagem não só enquanto treinadora, mas também enquanto professora.

No que diz respeito a outras ações de formação, seminários e *webinars*, fora do contexto do treino desportivo, participei no “Congresso internacional: Crescimento, desenvolvimento motor e iniciação desportiva de crianças – espelhos da sociedade”, “Gaia + Sucesso: Promoção de boas práticas de combate ao insucesso escolar” e “Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Academias do Conhecimento”, entre outras. Todas estas participações, embora não contribuíssem diretamente para a minha prática, contribuíram para uma formação contínua e abrangente em diferentes temáticas.

Já no que diz respeito à participação em projetos, ainda durante a licenciatura, tive a oportunidade de fazer parte de dois projetos diferenciadores de duas professoras, pertencendo assim a equipas multidisciplinares. O GYM4Petiz e o Skills4Genius, são dois projetos que conheci na UMAIA e onde pude colaborar em diversas atividades. Em ambos, tive a oportunidade de dar aulas, quer num colégio, quer numa pequena academia. Foram experiências que adorei, pois pude trabalhar com crianças de diversas idades e onde aprendi diferentes conceitos e formas de lecionar aulas.

Para finalizar, não podia deixar de referir dois seminários que me colocaram fora da minha zona de conforto e me desafiaram não só a nível pessoal, mas também a nível profissional. O “XVI Seminário de Desenvolvimento Motor da Criança”, realizou-se em outubro de 2021 e tive a oportunidade de participar com dois trabalhos científicos, publicados em livro. Um desses trabalhos apresentei em comunicação oral. Recordo-me de, até ao dia da apresentação, estar bastante nervosa, como nunca me tinha sentido. Saí efetivamente da minha zona de conforto e, embora fosse um sentimento que inicialmente fosse estranho, no final, foi bastante gratificante e enriquecedor. Foi mais um desafio na minha vida que consegui ultrapassar com sucesso. Foi, sem dúvida, uma experiência bastante enriquecedora, pois contactei com diferentes profissionais conceituados na área do desenvolvimento motor e onde tive a oportunidade de ouvir diversas preleções de trabalhos bastante diferenciados.

Para além deste seminário, participei ativamente na 4ª Edição do Seminário Internacional do MEEFEBS com o tema “Porque é Importante Saber Investigar sobre a, e na, Formação de Professores em Educação Física? Onde a Teoria encontra a Prática”. Neste seminário fiz parte da comissão organizadora, sendo uma das apresentadoras. Além disso, tive a oportunidade de apresentar um trabalho desenvolvido durante a PES sobre a EFC. Embora não estivesse completamente fora da minha zona de conforto, foi um novo desafio pelo qual passei e onde

pude contactar com vários palestrantes e investigadores de diversas áreas, que partilharam toda a sua experiência e conhecimento.

Todas estas participações fizeram-me estar em constante atualização sobre variadíssimos temas dentro da área do desporto e da EF. Todas elas contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu conhecimento e para as minhas práticas. Reconheço que ainda tenho um longo percurso pela frente, com muitos erros e com muitas aprendizagens à minha espera.

7. Reflexões finais

Está prestes a terminar mais uma etapa da minha formação! Ao escrever este relatório consigo reviver todos os momentos pelo qual passei não só durante a PES, mas também ao longo do meu percurso académico, traçado na UMAIA.

Nesta reflexão final, olho para trás e vejo uma simples estudante, que desde muito cedo quis seguir desporto e lutou para alcançar esse mesmo objetivo. Já na licenciatura, relembro um início difícil, onde tive várias dificuldades em adaptar-me ao contexto académico que, com o passar do tempo, foram sendo atenuadas e ultrapassadas. Seguiram-se três anos de licenciatura, sendo que o último foi bastante decisivo e foi onde percebi, através dos professores relacionados com o ensino da EF, que deveria continuar a seguir o caminho nesta área em específico.

É assim que entro no MEEFEBS, com um primeiro ano de exigência máxima não só na vida académica, mas também na restante vida pessoal e profissional. Muitas horas a trabalhar, a pesquisar, a realizar trabalhos, a criar, a inventar e a desafiar-me, querendo sempre mais e mais. Um ano com bons e maus momentos, que foram sendo ultrapassados junto daqueles que traçaram o caminho comigo e que permaneceram para o ano seguinte – o ano da PES.

Após a escolha da escola cooperante e do núcleo com o qual iria trabalhar, inicia-se então um ano decisivo e tão importante na minha vida. Neste ano tive a possibilidade de estar num contexto real de atuação e foi a primeira vez, ainda que como EE, que fui professora de EF e onde tive a minha primeira turma e os meus primeiros alunos, com quem tanto aprendi, a ensinar. Um ano exigente, com muitas tarefas, muitas responsabilidades, incertezas, desafios, mas com muita superação. Um ano onde tentei fazer algo novo, onde tentei ser criativa, onde implementei coisas novas e onde me desafiei. Na PES quis desafiar-me para superar um limite que achava que já estava atingido. Não há limites na educação, em específico na EF, onde acredito que há um longo caminho a percorrer.

Hoje, acredito que sou melhor professora do que aquela que fui ontem e assim será sempre. Espero efetivamente ter contribuído para que os meus alunos fossem melhores desportivamente, mas também melhores humanamente. Fiz tudo aquilo que conseguia para proporcionar experiências e aprendizagens mais significativas, relevantes e valiosas.

Foi bom olhar para trás e recordar todo o caminho percorrido desde a licenciatura até ao mestrado. Um caminho longo, cheio de desafios, de conhecimento, de novas experiências, de obstáculos, de superação e de muitas aprendizagens não só profissionais, mas também pessoais. Todas as oportunidades para ensinar foram também oportunidades para aprender. E aprendi muito, junto daqueles que caminharam este percurso comigo e que me fizeram evoluir e chegar onde cheguei até hoje. Foram os alunos, professores e colaboradores do CNM, foram os

professores da UMAIA, os meus colegas de curso e os restantes profissionais com quem me cruzei, que me fizeram aprender muito do que sei hoje. Foi com eles que defini aquela que é hoje a minha identidade profissional, que está longe de ser estanque. Sei que estou no início de um longo percurso na área do ensino. Reconheço que ainda tenho muito a aprender e que este foi apenas um pequeno passo naquele que é o meu desenvolvimento profissional.

Tudo o que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível e, sem dúvida, que estes anos foram inesquecíveis!

8. Referências bibliográficas

- Albuquerque, A. (2003). Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. Faculdade de Desporto.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio*. Livros Horizonte.
- Alcarão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento dos professores*.
- Amaral da Cunha, M., Batista, P., MacPhail, A., & Graça, A. (2018). Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review*, 24(2), 240–254. <https://doi.org/10.1177/1356336X16683179>
- Amaral Da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 6(1), 62–67.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education-step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185–200. <https://doi.org/10.1177/1356336X15597927>
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Baptista, I. (2019). Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente. In *O professor do século XXI em Perspectiva Comparada: Transformação e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis* (pp. 24–30).
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos, 99, 605–632.

- Batdi, V., Aslan, A., & Zhu, C. (2018). The effect of technology supported teaching on students' academic achievement: A combined meta-analytic and thematic study. *International Journal of Learning Technology*, 13(1), 44–60. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2018.091632>
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52). FADEUP.
- Bento, J. O. (1987). *Desporto: Matéria de ensino*. Editorial Caminho. <https://doi.org/10.5628/rpcd.16.s1.75>
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3rd ed.). Livros Horizonte.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo*, 9, 79–86.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2635>
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 48, 69–88.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for teaching games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5–8.
- Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01808>
- Corte, A. C. D., & Lemke, C. K. (2015). O Estágio Supervisionado e sua Importância para a Formação Docente Frente aos Novos Desafios de Ensinar. *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*.
- Costa, I. T. da, Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69–77.
- Cox, D. G., Krause, J. M., & Roth, K. (2020). Welcome to the Matrix: Intersecting Physical Education and Technology Standards. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(7), 52–55. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1785773>
- Cunha, A. C. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistemização Teórica*. Casa do Professor.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A Aprendizagem Cooperativa: Perspetiva de Docentes e Crianças. *Interacções*, 12(41), 133–159.

- Dam, G. T. M. ten, & Blom, S. (2006). Learning Through Participation. The Potential of School-Based Teacher Education for Developing a Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647–660.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Flores, P. P., Caraçato, Y. M. da S., Anversa, A. L. B., Solera, B., Costa, L. C. A., Oliveira, A. A. B., & Souza, V. F. M. de. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Physical Education and Sport Journal*, 17(1), 61–68.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.
- Gilbert, E. N. (2019). Designing Inclusive Physical Education with Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(7), 15–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637305>
- Gomes, P. M. S. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. P. Gomes. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.
- Gomes, P. M. S., Ferreira, C. P. P., Pereira, A. L., & Batista, P. M. F. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247–267. <https://doi.org/10.1590/s1807-55092013000200009>
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2010). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. ISMAI- Instituto Superior da Maia.
- Graça, A. (1999). *Conhecimento do Professor de Educação Física. Contextos da pedagogia do desporto*. Livros Horizonte.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. FADEUP.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional Goal Structure: Cooperative, Competitive, or Individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213–240. <https://doi.org/10.3102/00346543044002213>
- Júnior, A. P. da S., & Oliveira, A. A. B. de. (2018). Estágio curricular supervisionado em

- Educação Física: aproximações com a teoria de Norbert Elias. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34433>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (2015). The Canadian Assessment of Physical Literacy: methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). *BMC Public Health*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2106-6>
- Macedo, S. M. F., & Queiros, J. F. de. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 21(1).
- Mantei, J., & Kervin, L. (2011). Turning into teachers before our eyes: The development of professional identity through professional dialogue. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1–17. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n9.1>
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. (2011). Interfaces Entre as Práticas Pedagógicas e os Estágios Curriculares na Formação Inicial e suas Implicações no Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos Futuros Professores. *Práxis Educacional*, 7(11), 129–155.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Revista Científica Exedra*, (6), 57–70.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: concepção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 73–122). FADEUP.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Allyn & Bacon.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Holcomb Hathaway.
- NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). (2007). Assessment in the primary school curriculum: Guidelines for schools. In *Dublin: National Council for Curriculum and Assessment*.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, F. C. B., Rocha, M. T. S., & Oliveira, E. C. (2018). Elaboração de planos de aulas para educação física: a percepção discente. *Physical Education and Sport Journal*, 16(1), 185–192. <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p185>

- Pastor, V. M. L., Aguado, R. M., García, J. G., Pastor, E. M. L., Pinela, J. F. M., Badiola, J. G., Martín, J. J. B., Baeza, R. A., Pascual, M. G., Bernardino, C. H., Martín, M. I., Arribas, J. C. M., Marugán, P. S., & García, L. M. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, (10), 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais.
- Potvin, P., & Hasni, A. (2014). Interest, motivation and attitude towards science and technology at K-12 levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50(1), 85–129. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.881626>
- 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*.
- Resende, R., Benites, L. C., Milan, F. J., & Lima, R. J. F. (2018). A Percepção de Professores de Educação Física Experientes na Transmissão de Valores. *EDUCA*, 5(12), 4–22.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69–130). Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*.
- 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.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Publishing Company.
- Shutova, T., Vysotskaya, T., Efremova, N., & Nosova, A. (2021). Information and digital educational environment for sports at a university (Russian experience). *Journal of Physical Education and Sport*, 21(2), 757–764. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.02094>
- Siedentop, D. (1998). *Sport education: Quality PE through positive sport experience*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. Van Der. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Svoboda, B. (1994). Sport and Physical Activity as a Socialization Environment. *American Journal of International Law*, 66(4). <https://doi.org/10.2307/2198562>
- Talbot, M. (2001). The case for physical education. *World Summit on Physical Education*.
- 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(2).
<https://doi.org/10.1186/s12889-018-5903-x>
- Trindade, R. (2009). *Escola, poder e saber: a relação pedagógica em debate*. Livpsic.
- Vickers, J. (1989). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Human Kinetics.
- Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). *Communities of practice: The organizational frontier*.
Harvard Business Review.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Ascd.