

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Patrícia Amorim Soares

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira

julho, 2022



**Patrícia Amorim Soares**

**Nº 33688**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a supervisão do Professor Doutor Bruno Miguel Soares de Oliveira – Universidade da Maia e Orientação da Professora Carla Maria dos Santos Ferreira Pinto Lima – Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior.

julho, 2022

Soares, P. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física no Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

## **Dedicatória**

**Aos meus pais**, por todo o esforço, compreensão e paciência que tiveram comigo ao longo destes anos de formação acadêmica.

**À minha madrinha,**

que mesmo não tendo assistido ao culminar desta etapa na minha vida, sempre foi um pilar extremamente importante para mim, apoiando-me e incentivando-me a percorrer o caminho que escolhi, guiando-me no sonho de me tornar professora de Educação Física.

## Agradecimentos

*“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.*

Antoine de Saint-Exupéry

O meu caminho até aqui não foi percorrido sozinha. Muitas foram as pessoas que se cruzaram comigo, num trajeto marcado por altos e baixos, por momentos de alegria, mas também de reflexão e muito trabalho. Um percurso memorável, que eu não poderia deixar passar sem antes agradecer a algumas dessas pessoas.

Aos **meus pais**, pelo esforço, apoio, acompanhamento, dedicação e sobretudo pelo caminho que construíram, de modo a facilitar o meu sucesso académico.

À **minha madrinha**, que permitiu a realização deste sonho de criança e que sempre acreditou em mim.

Ao **meu irmão**, por conseguir aguentar o meu mau feitio nos momentos mais difíceis.

À **Orientadora Cooperante**, professora Carla Lima, que representa o verdadeiro significado da palavra “orientar” e que, através da sua experiência, dedicação e acompanhamento me permitiu ser melhor profissional.

Ao **Supervisor Pedagógico**, professor doutor Bruno Oliveira, pela exigência e pelas palavras de encorajamento.

Ao professor doutor **Rui Araújo**, pela disponibilidade demonstrada para nos ajudar, mesmo quando o tempo era escasso. Pelos momentos de aprendizagem que me proporcionou, sem me dar a resposta, mas conduzindo-me até ela.

Aos **meus colegas de Prática de Ensino Supervisionada**, Pedro e Roberto, por todos os momentos de partilha e reflexão, pelas concordâncias e discordâncias que culminaram em momentos de crescimento e aprendizagem.

Ao **grupo de Educação Física**, por estarem sempre disponíveis para nos ajudarem.

À **Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior e aos funcionários** que lá trabalham, por me receberem e acolherem com carinho, naquela que se tornou a minha segunda casa ao longo deste ano.

À **minha turma residente, o 9ºB**, por terem tornado este ano numa aventura com obstáculos e desafios que me permitiram ser melhor professora. Terão sempre um lugar especial guardado em mim, afinal foram a minha primeira turma!

À “**Vaivém Team**”, constituída pela Brito, o Manel e a Sara, por todas as experiências que passamos juntos, pelas noitadas de trabalho e pelos momentos de gargalhadas e boa disposição, que amenizavam os dias mais cinzentos.

À **minha colega de equipa Sara Sá**, que foi convocada para outro campeonato e se viu obrigada a abandonar a época desportiva, em prol da profissão que também eu escolhi. Mesmo estando longe, ouviu os meus desabafos e não deixou de me ajudar sempre que precisei. Ainda bem que existe internet!

À **Raquel**, pela amizade e pelas aventuras que nos têm acompanhado ao longo deste trajeto académico.

À **Tatiana** e ao **Marco** pela amizade duradoura, pelos momentos de descontração e convívio e, por estarem perto quando precisei.

A **todos** os que se cruzaram comigo nestes dois anos, pois sem vocês o mestrado não teria o mesmo significado.

**A TODOS O MEU MUITO OBRIGADA!**

## Índice Geral

Resumo .....	xi
Abstract.....	xii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional .....	3
2.1. Uma decisão a partir de um percurso .....	3
2.2. Expetativas iniciais .....	5
3. Enquadramento Institucional.....	7
3.1. A importância da PES: construção da caixa de ferramentas .....	7
3.2. A PES na UMAIA .....	8
3.3. A escola cooperante: local onde são utilizadas e afinadas as ferramentas .....	9
3.3.1. Horário e turma .....	11
3.3.2. O grupo de EF .....	12
3.4. O Núcleo da PES: “o bando dos 4” .....	13
4. Prática profissional: do plano da análise ao da intervenção .....	15
4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem: “uma obra em construção”.....	15
4.1.1. Conceção de ensino .....	15
4.1.2. Planeamento .....	19
4.1.3. Realização .....	22
4.1.4. Avaliação.....	30
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	34
5.1. Atividades realizadas.....	34
5.1.1. Palestra “comportamentos de risco na adolescência” .....	34
5.1.2. Suporte Básico de Vida (SBV).....	35
5.1.3. Visitas de estudo do 9ºD com vista à inclusão .....	35
5.1.4. Evento anual - torneio solidário .....	35
5.1.5. Peddy paper no parque do rio Ul.....	36

5.1.6.	Seminário “Educação Física: novos caminhos” .....	37
5.1.8.	Reuniões e direção de turma .....	39
5.2.	Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação ...	40
5.3.	Socialização profissional e institucional.....	40
5.4.	A componente ético-profissional.....	42
6.	Desenvolvimento profissional: as novas ferramentas .....	44
6.1.	Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão .....	44
7.	Reflexões finais .....	48
8.	Referências bibliográficas .....	50

## **Índice de figuras**

<b>Figura 1</b> - Horário do Núcleo PES - Ano Letivo 2021/22 .....	11
<b>Figura 2</b> - Definição e operacionalização da obra.....	20
<b>Figura 3</b> - Ferramenta utilizada no planeamento.....	21

## **Índice de anexos**

<b>Anexo I</b> - Trabalhos e projetos realizados .....	57
<b>Anexo II</b> - Documentos utilizados o MED .....	58
<b>Anexo III</b> - Participação em ações de formação.....	60

## **Resumo**

A prática de ensino supervisionada é o momento em que o estudante estagiário coloca em prática o que aprendeu no decorrer da sua formação acadêmica. É neste momento que ele passa para o papel de professor, sendo esta passagem progressiva e orientada. A experiência em contexto real de ensino foi vivenciada por uma estudante estagiária e retrata diferentes momentos da sua prática, desde o primeiro ciclo (3º ano), passando pelo ensino básico (9º ano) e estendendo-se ao ensino secundário (10º ano). Este documento explora todos esses momentos, sendo apresentadas dificuldades, desafios e estratégias resultantes deste ano letivo. Assim sendo, de modo a contextualizar toda esta prática, é importante referir que este ano letivo é encarado como uma obra em construção, designada de processo de ensino e aprendizagem, e eu, sou uma das construtoras nessa mesma obra. Este relatório ramifica-se em 8 capítulos: (1) Introdução, onde está expresso um breve enquadramento de todo o trabalho realizado; (2) Enquadramento pessoal e profissional, que reporta o meu percurso académico e desportivo, bem como às minhas expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, dando ênfase à caixa de ferramentas com que iniciei este ano da prática de ensino supervisionada e ao grupo que as utilizou; (4) Prática profissional, que representa o local e a forma como todas estas ferramentas foram testadas e afinadas ao longo deste processo; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, estando aqui apresentadas as atividades desenvolvidas pelo núcleo de prática de ensino supervisionada; (6) Desenvolvimento profissional, caracterizado pela necessidade e constante procura de novas ferramentas que tornassem a minha caixa mais pesada, traduzindo-se assim, numa aquisição de novos conhecimentos e formação da minha identidade profissional; (7) Reflexões finais, onde são apresentadas as perspetivas futuras, bem como uma análise de todo este ano de prática de ensino supervisionada; (8) Referências bibliográficas.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM

## **Abstract**

The supervised teaching practice is the moment when the trainee student puts into practice what he has learned during his academic training. It is at this moment that the Trainee Student moves on to the role of teacher, and this passage is progressive and oriented. The experience in a real context of teaching was experienced by an trainee student and portrays different moments of its practice, from the first cycle (3rd year), through basic education (9th grade) and extending to secondary education (10th grade). This document explores all these moments, presenting difficulties, challenges and strategies resulting from this school year. Therefore, in order to contextualize all this practice, it is important to mention that this school year is seen as a work under construction, called the teaching and learning process, and I am one of the builders in this same work. This report is carried out in 8 chapters: (1) Introduction, where a brief framework of all the work carried out is expressed; (2) Legal and professional framework, which reports my academic and sports career, as well as my initial expectations; (3) Institutional framework, emphasizing the toolbox with which I started this year of supervised teaching practice and the group that used them; (4) Professional practice, which represents the place and how all these tools have been tested and tuned throughout this process; (5) Participation in the school and relationship with the community, being presented here the activities developed by the center for supervised teaching practice; (6) Professional development, characteristic of the need and constant search for new tools that make my box heavier, thus translating into the acquisition of new knowledge and training of my professional identity; (7) Final reflections, where future prospects are presented, as well as an analysis of this whole year of supervised teaching practice; (8) Bibliographic references.

**KEYWORDS:** PHYSICAL EDUCATION; SUPERVISED TEACHING PRACTICE; TRAINEE STUDENT; TEACHING AND LEARNING

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

AE - Aprendizagens Essenciais

AEOJ - Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

CPP – Comité Paralímpico de Portugal

CT - Conselho de Turma

DT - Diretor/a de Turma

EBSOJ - Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

EC - Escola Cooperante

EE - Estudante Estagiário

EF - Educação Física

FPDD - Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência

MCJI - Modelo de Competência nos Jogos de Invasão

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

MED - Modelo de Educação Desportiva

MID - Modelo de Instrução Direta

NPES - Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

ObNVA - Observatório Nacional de Violência contra Atletas

OC - Orientadora Cooperante

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PE – Projeto Educativo

RPES - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SBV - Suporte Básico de Vida

SP - Supervisor Pedagógico

TGfU - Teaching Game for Understanding

UC - Unidade Curricular

UD - Unidade Didática

UMAIA - Universidade da Maia-ISMAI

## 1. Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática de Ensino Supervisionada (PES) inerente ao segundo ciclo de estudos para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), na Universidade da Maia-ISMAI (UMAIA). O exercício desta atividade, desenrolou-se no ano letivo de 2021/2022, na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior (EBSOL), também designada de Escola Cooperante (EC) e que está localizada em S. João da Madeira. De forma a expressar e refletir sobre a prática docente, bem como os desafios, dificuldades e conquistas ao longo deste ano, surge este documento, intitulado de Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES). Este relatório foi realizado segundo as normas do documento orientador da PES fornecido pela UMAIA.

A analogia apresentada neste documento, espelha aquilo que foi este ano da PES, relacionando-o com os conhecimentos adquiridos até então e não de uma forma isolada. Neste sentido, as aprendizagens adquiridas ao longo do segundo ciclo de estudos, são entendidas como ferramentas de trabalho e a EC é o local onde será construída a obra. Esta está envolta de trabalhadores experientes (profs. do grupo disciplinar de Educação Física (EF)) do qual faz parte a OC. O Supervisor Pedagógico (SP) é aqui visto como um “engenheiro”, que fiscaliza a progressão e a forma como esta obra está a ser construída. A turma residente, por mim orientada, é o lugar onde são testadas as ferramentas faladas anteriormente e o processo de ensino e aprendizagem é a obra em constante construção. Eu e os meus colegas EE, somos os construtores aprendizes, que procuram melhorar e inovar a sua prática a cada dia. De salientar que o recurso a esta analogia será utilizado sempre que pertinente.

Neste ano letivo, tive a meu cargo uma turma residente (9º ano), da qual fui inteiramente responsável; uma turma do ensino secundário (10º ano), na qual lecionei duas unidades didáticas; e ainda, a experiência numa turma do primeiro ciclo (3º ano) durante um mês. Para além disso, foi realizada coadjuvância do NPES numa turma do 9ºano e, posteriormente, a pedido do diretor da escola, foi-me atribuída uma hora semanal de apoio educativo a um aluno de etnia cigana, do 7º ano.

Para Albuquerque et al. (2015), a PES retrata o momento de aplicação prática de todos os conhecimentos obtidos pelo EE na sua formação inicial antes deste ingressar no mundo profissional. Para além disso, esta pode ser entendida como uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento profissional através da socialização na escola, sendo este um processo complexo e multidimensional (Seabra et al., 2016). Desta forma, pressupõe-se que o EE seja

capaz de dar resposta a diferentes situações de transição do papel de estudante para o de professor, sendo a minha IP construída neste sentido.

## **2. Enquadramento pessoal e profissional**

Neste primeiro capítulo procurei descrever-me, bem como todo o meu percurso até ao presente. Começando pela infância, passando pelas aventuras no ensino básico e secundário e culminando no presente ano da PES.

Ainda neste capítulo, serão apresentadas aquelas que eram as minhas expectativas iniciais relativamente à PES, bem como as principais dificuldades sentidas no início do ano letivo.

### **2.1. Uma decisão a partir de um percurso**

O gosto pelo desporto acompanhou-me desde muito cedo, começando ainda no ventre da minha mãe, com os primeiros pontapés e prolongando-se até aos dias de hoje resultando assim, na minha escolha académica.

A natação foi o meu primeiro desporto e, quando pela primeira vez entrei numa piscina, com cerca de 11 anos, foi um sonho tornado realidade para mim. Até então, nunca me tinha sido possível praticar desporto de forma regular e acompanhada. A natação, desporto que eu própria escolhi, tinha uma razão de ser. Para além da influência do meu professor de Educação Física (EF) do 6º ano, que chegou mesmo a falar com os meus pais para que eu praticasse desporto fora da escola, esta modalidade é individual e apenas dependia de mim para alcançar resultados.

Durante o verão e num curso intensivo, consegui em apenas um mês completar dois níveis de natação (A e B). Este feito despertou ainda mais o meu interesse pela modalidade e, nos anos seguintes completei os respetivos graus de natação, sempre em cursos intensivos com duração de um mês, nas férias de verão.

Apesar da natação ter sido uma escolha minha e o meu primeiro desporto, como referi anteriormente, apenas praticava a mesma nas férias de verão. A dada altura, comecei a sentir uma relação especial entre mim e a bola no pé. Este interesse foi crescendo e como não havia futebol feminino na escola que frequentava, optei por me inscrever no Desporto Escolar (DE), na modalidade de futsal feminino. Esta transição de um desporto individual para uma modalidade coletiva, implementou valores que até hoje estão presentes em mim. Nomeadamente, a importância do trabalho em equipa, a comunicação com os outros, o saber ganhar e acima de tudo saber perder.

Numa das competições inter escolas, fui abordada por um senhor, mais tarde soube que era diretor de uma equipa de futsal feminino, que me pediu para realizar alguns treinos num clube em Santa Maria da Feira, cidade onde ainda hoje habito. Fui a um primeiro treino apenas

para experimentar a modalidade e já não saí, tornando-se assim o futsal na minha primeira modalidade enquanto atleta federada. O meu empenho e dedicação deram fruto e, no segundo ano de prática da modalidade fui convocada para a seleção distrital de Aveiro. Para além disso, ainda neste ano, encontrava-me a treinar e a competir no escalão sénior (equipa principal), no qual conseguimos um feito histórico, a subida ao campeonato nacional de futsal feminino. No ano seguinte e com apenas 16 anos, estreei-me ao mais alto nível do futsal feminino português, competindo na primeira divisão nacional.

Anos mais tarde, experimentei o futebol, modalidade que sempre quis jogar e que adoro, a qual ainda hoje pratico.

O desporto de competição sempre foi uma das grandes prioridades na minha vida, mas não podia deixar de apresentar resultados escolares favoráveis. A par de tudo isto, a música sempre esteve e continua a estar muito presente em mim, frequentei o ensino articulado e a minha escolha instrumental foi o violoncelo. Anos mais tarde, tive o privilégio de realizar dois estágios na orquestra nacional de jovens.

Desde o berço à universidade, tive o privilégio de contactar com professores de excelência que marcaram a minha vida por diversas razões. Estes fizeram-me ter ainda mais certeza de que o ensino era a área que eu queria seguir. Para mim, eles eram e ainda hoje continuam a ser, exemplos a seguir. Foi com a entrada no ensino secundário que comecei a delinear aquele que seria o meu futuro, ingressando no curso científico humanístico de línguas e humanidades. Esta passagem para o secundário implicou uma mudança de escola e, conseqüentemente, deixar para trás os amigos que até então conhecia. Contudo, costumo dizer que os meus melhores anos académicos foram no colégio onde iniciei este percurso e, no qual vivi algumas das melhores experiências da minha vida, nomeadamente a realização do caminho de Santiago. Todas estas vivências, influenciaram a pessoa que me tornei, contribuindo de algum modo para a formação da minha Identidade Profissional (IP), sendo esta continua ao longo de toda a vida.

Segundo Gomes et al. (2013, p. 247), a IP é um “*processo contínuo e dinâmico*” inerente à forma como cada indivíduo interpreta os seus valores e experiências. A mesma autora, refere ainda, que a IP é um processo complexo que necessita de ser aprofundado, pois é através da compreensão de determinadas ações que é possível construir a IP. Para além disso, esta é caracterizada pela junção entre experiências pessoais aliadas a um contexto social, cultural e institucional do dia a dia.

Concluído o ensino secundário, ingressei na licenciatura que sempre quis, Educação Física e Desporto, no ainda denominado Instituto Universitário da Maia, dando assim um passo

importante para realizar o sonho de me tornar professora de EF. No final deste ciclo de estudos, com uma duração de três anos, dei seguimento à minha formação académica, no MEEFEBS, na UMAIA, o qual teve uma duração de dois, incluindo a PES.

A par do meu percurso académico, destaco a minha experiência enquanto monitora de desporto aventura, atividade que ainda hoje exerço e que gosto muito. Esta atividade permite-me um contacto diversificado com a população, desde crianças a adultos, onde é possível observar a superação de cada indivíduo. Para além disso, esta atividade permite-me perceber a importância que uma palavra, um sorriso ou o gesto de uma pessoa (monitor) pode ter, de modo a transmitir segurança ao outro, ajudando-o a superar os seus medos.

## **2.2. Expetativas iniciais**

No dia 1 de setembro de 2021, apresentei-me na escola que escolhi, EBSOJ para realizar a minha PES, do MEEFEBS da UMAIA. Desde o início do processo de seriação dos estudantes, que esta sempre foi a minha primeira escolha para realizar a PES.

Neste dia e após chegar à escola, encontrava-me bastante ansiosa e com algum receio do desconhecido. Minutos depois da minha entrada, deparei-me com aquela que seria a minha Orientadora Cooperante (OC), a professora Carla Lima. Esta apresentou-se e me colocou-me, tanto a mim quanto aos meus colegas da PES, completamente à vontade.

A escola possuía excelentes infraestruturas, uma grande diversidade de material e acima de tudo docentes experientes, cooperativos e capazes de me ajudarem no decorrer deste ano letivo. Esta escola, situada em São João da Madeira, caracteriza-se pelo lema “*Uma escola de todos e para todos, que sabe acolher, cuidar e orientar*”.

A pouca experiência que tinha em lecionar aulas foi adquirida no ano letivo transato, no qual dei aulas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) na disciplina de expressão física motora e rítmica, no primeiro ciclo, mais concretamente ao 1º, 2º e 3º anos. Para além disso, fiz parte de um projeto de intervenção da UMAIA, o PETIZ, no qual dei aulas num infantário, a bebés e crianças dos 9 meses aos 5 anos. Os resultados dessa intervenção foram apresentados no XVI Seminário de Desenvolvimento Motor da Criança, que decorreu em Évora nos dias 29 e 30 de novembro de 2021. Apesar da pouca experiência que tenho sempre trabalhei com idades mais baixas e neste ano de PES foi-me atribuída uma turma do 9º ano de escolaridade, tendo estes alunos entre 13 e 14 anos de idade.

Antevi um ano muito trabalhoso e acima de tudo desafiante. O desafio era tanto para mim, enquanto docente pela primeira vez numa escola secundária, quanto para os alunos. Após

cerca de dois anos letivos atípicos, estes certamente estariam muito empolgados e entusiasmados com o regresso à escola, ao contacto com os amigos e ao barulho nos intervalos. Os últimos confinamentos não foram saudáveis para os alunos, pois foram muitas horas em casa em frente ao computador e à televisão. Muito provavelmente novas dificuldades seriam as enfrentadas neste regresso à escola, sobretudo na minha disciplina, a EF. Por essa razão, era importante que os alunos se sentissem acolhidos e, este foi mais um desafio que procurei superar com sucesso ao longo do ano. Acima de tudo, queria que os alunos gostassem das minhas aulas, que sentissem prazer naquilo que estavam a fazer e que percebessem que o exercício físico é importante, não só agora, mas ao longo de toda a vida. A capacidade de motivar os alunos para a prática, criar novos exercícios e torná-los dinâmicos fez toda a diferença neste objetivo que ambicionei ver alcançado com sucesso.

Eu expectei um ano de mudança, de reflexão e de muita aprendizagem, sabendo que não seria fácil. Contudo, procurei estar à altura do desafio e que este ano letivo ficasse marcado de forma positiva tanto em mim, quanto para aqueles que contactassem comigo.

### **3. Enquadramento Institucional**

Esta secção está dividida em várias partes, nas quais estão incluídas a importância da PES na formação do professor de EF, passando pela escola onde esta está a ser realizada e o Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES) que a integrou.

Estes são aspetos importantes de serem abordados, pois foi aqui que enquanto EE, tive o meu primeiro contacto prático como professora de EF nos ensinamentos básico e secundário.

#### **3.1. A importância da PES: construção da caixa de ferramentas**

A PES é um processo essencial pelo qual o EE tem de passar e que, visa contribuir para a formação de professores de EF. É neste momento que o EE coloca em prática o que aprendeu até então e, essa é a principal finalidade da PES. Neste sentido, encaro este ano com o objetivo de enriquecer a minha caixa de ferramentas. Esta caixa começou a ser construída no primeiro ano de licenciatura e ganhou algumas ferramentas ao longo do primeiro ano de mestrado. No final do presente ano letivo, levo comigo esta mesma caixa e com ela, vêm todas as ferramentas que encontrarei neste percurso. Ferramentas essas, que utilizarei ao longo da minha carreira docente.

A PES, é para a grande maioria dos EE, o primeiro contacto com o mundo real do ensino e por essa razão, muitas são as dificuldades sentidas pelos mesmos ao longo desse ano. O conhecimento, a adaptabilidade/flexibilidade e a capacidade de comunicação são aspetos importantes que são limados ao longo da PES, preenchendo assim a caixa semivazia com que iniciei este ano, com vista a facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido Castro e Salva (2012), referem que a PES é um momento privilegiado de aprendizagem da docência, uma vez que, permite uma integração real do EE no meio escolar, onde este encontrará situações verídicas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, organização escolar e políticas públicas que propiciam o ensino.

É no ano da PES que se dá a transição do papel do aluno para professor e é neste sentido que surge a OC. Seguindo a mesma linha de pensamento, esta é vista como a “responsável de obra”, alguém que afina e concerta as ferramentas que estão na minha caixa e aquelas que ainda vão entrar. A OC desempenha um papel fulcral na vida do EE, pois é com ela que passamos a maior parte do tempo e, é também a OC que nos guia ao longo de todo este processo, possibilitando o nosso desenvolvimento e crescimento de forma progressiva. Segundo Lopes (2019), a principal função da OC passa pela promoção de diferentes situações de aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento e crescimento formativo do EE. Para além disso, o

contacto com a OC potencia uma troca de experiências enriquecedoras que permite ao EE desenvolver competências essenciais no desempenho da sua futura prática profissional (Flores et al., 2019). Contudo, acredito que o proveito da PES depende de cada EE e dos objetivos que este traça ao longo do ano, com vista a melhorar a sua prática profissional.

O ano da PES é acompanhado também pelo Supervisor Pedagógico (SP), aqui entendido como alguém fiscaliza o modo como as ferramentas são utilizadas, chamemos-lhe o “engenheiro”. Este a par da OC, tem como função apoiar e ajudar o EE nas dificuldades sentidas. Em conjunto com todas as estratégias metodológicas que o EE tem acesso, surge também o processo reflexivo. Este processo, proporciona ao EE uma análise dos acontecimentos ocorridos na escola, constituindo-se assim essencial no seu desenvolvimento profissional (Flores et al., 2019).

Em suma, todo este processo teve início com uma caixa semivazia que foi sendo preenchida com diferentes ferramentas, desde a primeira fase do ciclo de estudos. Essas ferramentas foram testadas ao longo da PES e futuramente serão renovadas, no decorrer da minha carreira profissional docente. “Se apenas tivermos um martelo, todos os problemas serão pregos”. Na escola, isto não acontece. Todos os alunos são diferentes e os problemas e dificuldades que vão surgindo também. Por essa razão, é importante que a caixa seja o mais diversificada e completa possível, de modo a podermos escolher a ferramenta certa para solucionar os problemas emergentes.

### **3.2. A PES na UMAIA**

A PES é uma Unidade Curricular (UC) que está inserida no ciclo de estudos do MEEFEBS na UMAIA, mais concretamente no segundo ano do mestrado. Esta visa a integração do EE numa vida profissional habilitada para a docência de um modo progressivo e orientado, tendo este um constante acompanhamento ao longo do ano de PES. Esta está regulamentada pelo artigo nº 11 do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio, o qual especifica as condições de habilitação para a docência em Portugal.

Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

Segundo Borssoi (2008), a PES e as atividades desenvolvidas neste contexto têm um impacto significativo na aprendizagem do EE e na sua formação, pois é através da observação, análise reflexiva e da prática que este se vai desenvolver enquanto profissional.

O ano da PES é um momento importante na vida do futuro professor, pois é durante este ano que o EE começa a adquirir experiência ao nível da docência. A PES, visa o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimentos ao longo de um período supervisionado, o qual permite ao EE crescer e aprender. Deste modo Ryan et al. (1996), afirmam que, durante na PES os EE adquirem conhecimentos que lhes serão úteis quando estes iniciarem o seu trabalho “sozinhos” enquanto professores. Deste modo, o objetivo passa por solucionar problemas existentes, iniciando-se assim a construção do seu próprio estilo de atuação.

### **3.3. A escola cooperante: local onde são utilizadas e afinadas as ferramentas**

No ano de 1983/84, a escola por mim escolhida para realizar a PES, iniciava o seu funcionamento onde lecionava apenas até ao 3º ciclo. Esta dinâmica manteve-se até 1990/91, onde o ensino secundário passou a integrar a escola. Numa primeira fase, esta era designada por Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de S. João da Madeira (nº3) e, anos depois, mais concretamente no dia 15 de fevereiro de 2005, passa a designar-se por Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior (EBSOL), nome pelo qual é hoje conhecida.

O Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOL) tem cerca de 1750 alunos por ano. Estes dividem-se pelos vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Um desses estabelecimentos de ensino, é a EBSOJ, escola essa que me acolheu neste ano letivo.

Em homenagem ao Patrono, o Comendador António José de Oliveira Júnior, a escola adota o seu nome, uma vez que o mesmo fundou a Empresa Industrial da Chapelaria deixando a sua marca na indústria do Chapéu de Feltro, um dos ícones da cidade e que atualmente está preservado no Museu da Chapelaria em S. João da Madeira. A EBSOJ oferece aos alunos a possibilidade de a frequentarem ao longo de vários ciclos de ensino: 2º/3º ciclo e ensino secundário. Situada num meio urbano e rodeada por quatro concelhos, esta escola acolhe alunos de diversas proveniências.

No que toca ao Projeto Educativo (PE), este procura dar resposta às necessidades e características da população escolar, proporcionando um ensino diversificado e diferenciado de modo a promover o sucesso dos alunos.

O Desporto Escolar (DE) não está presente nesta escola, pois a oferta desportiva fora da mesma é grande e diversificada. Há alguns anos atrás, a escola tinha equipas de DE, contudo, nos dias de competições a maior parte dos alunos não comparecia. O motivo de tal ausência, devia-se ao facto de os horários coincidirem com as competições federadas dos clubes aos fins de semana. Por essa razão, a escola aboliu o DE.

No que toca às infraestruturas da escola, esta possuía condições bastante favoráveis dispondo de espaços desportivos e lazer, biblioteca, refeitório e meios audiovisuais que estão presentes em todas as salas. Esta apresentava espaços verdes, os quais podiam ser utilizados para momentos de diversão por parte dos alunos, fora do contexto de sala de aula. A mesma, possuía também um centro de apoio à aprendizagem, gabinete de psicologia, gabinete de informação e apoio ao aluno e gabinetes de atendimento aos encarregados de educação.

A escola era constituída por 5 blocos de aula (A, B, C, D e E) com ligação entre si, proporcionando aos alunos maior conforto sobretudo em situações climatéricas adversas. No que diz respeito aos espaços disponíveis para as aulas de EF, existia um pavilhão no qual podiam decorrer três aulas em simultâneo (P1, P2, P3) e no piso superior encontrava-se uma sala de dança (P4). Já no espaço exterior, podíamos encontrar uma pista de atletismo (com caixa de areia), bem como três tabelas de basquetebol e dois campos adaptados para as modalidades de futebol e andebol (vertical) ou um campo grande (na horizontal). Posto isto, todos os dias decorriam na escola cinco aulas de EF em simultâneo, distribuídas pelos cinco espaços mencionados anteriormente. A nível de material para as aulas, a escola também possuía uma grande variabilidade. Cada espaço definido para as aulas de EF tinha prioridade num determinado material, ou seja, se eu estivesse no P1 e quisesse lecionar a modalidade de badminton, necessitava de ter em conta que o professor que se encontrava no P2 tinha prioridade sobre esse material. Estas prioridades sobre o material ficaram definidas em reunião de grupo disciplinar no início do ano letivo. Apesar disso, esta dinâmica não me impedia de planear uma aula de badminton (no P1). Contudo, tinha de ter em consideração que, se o colega que está no espaço ao lado desse a mesma modalidade que eu, o material poderia não ser suficiente para a minha aula. Esta dinâmica implicava um planeamento atento de todas as aulas.

Face à situação pandémica que ainda nos encontrávamos, existiam algumas regras de segurança que tinham de ser cumpridas, nomeadamente a desinfeção das mãos, antes e no final da aula e a desinfeção do material. Relativamente ao uso de coletes, estes podiam ser utilizados, mas o aluno tinha de usar o mesmo colete do início ao fim da aula, não podendo trocar o mesmo com ninguém.

No que diz respeito à restante comunidade escolar, existia um vasto número de pessoas que todos os dias trabalhavam para que tudo funcionasse na sua plenitude. A escola tinha ao seu dispor 19 docentes responsáveis pelo 2º ciclo e 117 docentes no 3º ciclo e ensino secundário, nestes estavam incluídos também os cursos profissionais. Para além disso, a EBSOJ, tinha ainda 11 assistentes técnicos e 30 operacionais. Relativamente ao número de alunos, no presente ano letivo estavam inscritos 1196 alunos, distribuídos pelos três ciclos de ensino: 243 alunos no 2º ciclo, 435 alunos no 3º ciclo e 518 alunos no ensino secundário.

### 3.3.1. Horário e turma

Nesta secção será apresentado o horário da nossa OC, que foi o mesmo dos EE, pois todos nós assistíamos a todas as aulas presentes na figura 1. Este foi-nos disponibilizado numa das primeiras reuniões com a OC. De referir que algumas semanas após o início do ano letivo, a pedido do diretor da escola, os EE viram ser acrescentada uma hora ao seu horário semanal. Nessa hora semanal, pretendia-se prestar apoio educativo a um aluno de etnia cigana.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00		08:20 9º B PAV 09:10 EFIS ◇			08:20 GAB1 09:10 DT9F ◇
10:00		09:20 9º F C1.4 10:10:CIDADANIA ◇	09:20 10:10 OE ◇	09:20 10:10 TDT ■	09:20 9º D PAV 10:10 EFIS ◇
11:00		10:20 9º F PAV 11:10 EFIS ◇	10:20 11:10 OE ◇	10:20 11:10 DI ◇	10:35 6º D PAV 11:25 EFIS ◇
12:00	11:20 9º F C1.4 12:10 DTURMA ◇	11:20 9º D PAV 12:10 EFIS ◇		11:20 9º F PAV 12:10 EFIS ◇	11:20 10º C PAV 12:10 EFIS ◇
13:00	12:35 6º D PAV 13:25 EFIS ◇	12:20 10º C PAV 13:10 EFIS ◇		12:35 6º D PAV 13:25 EFIS ◇	12:20 9º B PAV 13:10 EFIS ◇
14:00					
15:00	14:30 10º C PAV 15:20 EFIS ◇		14:30 15:20 ARTIC ■	14:30 15:20 DI ◇	
16:00	15:30 9º F PAV 16:20 EFIS ◇			15:30 SDT 16:20 TDT ■	
17:00	16:30 9º B PAV 17:20 EFIS ◇			16:30 9º D PAV 17:20 EFIS ◇	
18:00					

Figura 1 - Horário do Núcleo PES - Ano Letivo 2021/22

O processo de ensino depende indubitavelmente dos alunos e cada turma possui características particulares e distintas, por ressa razão, o professor tem a função de se ajustar e adequar às necessidades de cada uma (Seabra et al., 2016).

No que diz respeito à minha turma residente, 9ºB, era composta por 25 alunos, sendo estes 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Esta turma, já era conhecida da minha OC pelo que, não foi necessário realizar nenhum questionário de forma a conhecer melhor os alunos. Essa informação foi-me dada pessoalmente pela OC. Apesar de ser uma turma numerosa, os alunos eram muito motivados e predispostos para a prática, o que implicou a criação de constantes desafios ao longo das aulas.

No que toca à literacia motora dos alunos, após realizar a Avaliação Diagnóstica (AD) das modalidades verifiquei que a turma se encontrava no nível introdutório em todas elas. É importante ter em consideração que estes alunos estiveram ao longo de dois anos em pandemia, passaram por dois confinamentos e, por essa razão, não tiveram contacto com as modalidades coletivas, uma vez que as aulas online, no ano transato, centraram-se sobretudo na melhoria da condição física. Através da ficha de caracterização da turma, fornecida pela Diretora de Turma (DT), tive acesso a dados mais específicos dos alunos. Na turma não existiam alunos com retenção e dos 25 elementos que a constituíam, 14 residiam em S. João da Madeira e 11 nos concelhos vizinhos (três em Oliveira de Azeméis e oito em Santa Maria da Feira). A maioria dos alunos da turma tinham um ou mais irmãos, havendo apenas dois alunos que eram filhos únicos. No que diz respeito à saúde dos mesmos, nenhum apresentava problemas que necessitassem de cuidados especiais, podendo todos realizar aula prática sem limitações específicas.

Inicialmente, a turma tinha alunos que chegavam constantemente atrasados, algo que se veio a revelar comum também noutras disciplinas, sendo esta uma das principais barreiras que a turma apresentava. Para além disso, alguns alunos eram pouco colaborativos com os colegas que tinham mais dificuldades. A nível de potencialidades, destaco a autonomia e o interesse que os estes foram demonstrando ao longo das aulas. Neste sentido, pretendia fomentar o trabalho em equipa e estabelecer objetivos alcançáveis, de modo a despertar ainda mais o interesse da turma pelas minhas aulas.

### **3.3.2. O grupo de EF**

Enquanto EE, tive o privilégio de conhecer e aprender com um grupo disciplinar experiente e que sempre se disponibilizou para me ajudar em qualquer situação. Este grupo era constituído por 11 construtores (professores de EF), que através das suas vivências e partilhas tornaram a minha prática ainda mais enriquecedora. A relação que se fez sentir entre todos foi bastante positiva proporcionando um bom ambiente e clima na escola, o que tornou a minha integração no meio envolvente ainda mais facilitada. Todos estes construtores ouviam com interesse as nossas opiniões e opinavam sobre as mesmas.

Numa das primeiras reuniões de grupo disciplinar, estava a ser discutido como seriam lecionadas as aulas no presente ano letivo. Estava em causa a rotação dos professores pelos respetivos espaços de aula (P1, P2, P3, P4 e exterior) e a duração dessa mesma rotação. Esta escola sempre adotou o ensino por blocos e nós enquanto EE sugerimos que a abordagem fosse

por etapas, num contexto de ensino alternado, explicando como iriam decorrer as aulas. Alguns professores, mostraram interesse mas outros não concordavam tanto, pois questionavam se os alunos teriam a capacidade de assimilar os conteúdos. Foi então que, enquanto EE's e baseados o texto de Viciania et al. (2017), apresentamos pela primeira vez literatura ao grupo disciplinar, de modo a comprovar a eficiência desta abordagem.

Em unanimidade, o grupo aceitou a nossa proposta e ao longo de sete semanas aplicaram-na. Estas semanas serviram para realizar os testes FITescola e as AD das modalidades que seriam lecionadas durante o ano. Durante essas sete semanas, foi notória a motivação dos alunos nas aulas, pois sabiam que a cada semana trabalhariam uma modalidade diferente e esta dinâmica predispunha-os ainda mais para a prática. No decorrer do ano letivo, esta abordagem foi aplicada num contexto de ensino alternado (adaptado), uma vez que, não alternávamos entre duas modalidades desportivas, mas sim entre cinco (andebol, badminton, basquetebol, ginástica acrobática e atletismo).

### **3.4. O Núcleo da PES: “o bando dos 4”**

O NPES, é constituído por quatro elementos, um deles já foi apresentado anteriormente, a OC (responsável da obra). Para além disso, constituem este núcleo três EE's, aqui intitulados de “construtores aprendizes”, sendo eu um deles. A relação que se estabeleceu no NPES, bem como a simpatia e o carinho com que fui recebida na escola pela OC, professora Carla Lima, fez-me ter a certeza que estava no local certo para iniciar o meu percurso profissional.

Todos os EE's lecionavam as suas aulas nas turmas residentes e assistiam às aulas dos respetivos colegas, incluindo as da OC. Esta dinâmica proporcionou um processo reflexivo acerca das aulas lecionadas, tendo como objetivo a melhoria de aulas futuras e a aquisição de ferramentas para a minha caixa.

Atualmente, o ensino procura um profissional exigente, capaz de refletir, que procure otimizar as suas potencialidades e debelar as dificuldades que surjam ao longo do seu percurso (Machado et al., 2012). Deste modo, todas as observações apontadas eram vistas como críticas construtivas e não como erros, das quais procurei sempre tirar a melhores ilações.

O José Roberto é o construtor mais velho dos três aprendizes, tem 32 anos e jogou basquetebol. Habita em S. João da Madeira e foi atleta federado durante vários anos, atualmente já não está ligado à modalidade. Para além disso, deu aulas de natação a crianças, mais concretamente de adaptação ao meio aquático. Este ano, está dedicado apenas à PES.

O Pedro Tavares, é o segundo aprendiz que constitui esta equipa de trabalhadores. Tem 28 anos e um passado sempre ligado ao futebol. Mora em Santa Maria da Feira e ainda hoje pratica a modalidade num clube da cidade. À semelhança do José, também o Pedro está totalmente dedicado à PES e focado em enriquecer a sua caixa de ferramentas.

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

### **4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem: “uma obra em construção”**

#### **4.1.1. Conceção de ensino**

A EF deve ser experienciada por todos e impactar de forma positiva a vida de cada um. Em conformidade, é necessário orientar a ação educativa, no sentido do desenvolvimento do aluno, da sua formação integral e do aperfeiçoamento das suas capacidades. É fundamental direcionar uma educação respeitando os direitos humanos, orientada para uma maior autonomia, conhecimento, responsabilidade, sensibilidade e solidariedade (Gomes et al., 2000). Contudo, o mesmo autor, constatou que a EF dispõe de um tempo reduzido de aula para desenvolver as capacidades e as habilidades motoras nos alunos e, por essa razão, esta deve prover aos alunos uma série de experiências agradáveis e significativas, motivando-os a praticar atividades físicas fora da escola. Complementarmente, Rasberry et al. (2011), referem que é nas aulas de EF que os alunos desenvolvem diferentes habilidades motoras, compreendem conceitos de movimento, participam em atividades físicas e mantêm os níveis de condição física saudáveis.

Entre professores e investigadores o conceito e os objetivos da EF, são bastante diferenciados. Na definição de Quina (2009), a EF é uma disciplina que se desenrola num espaço e tempo próprio, que é a escola. Este autor menciona que, tratando-se de uma disciplina escolar, esta é inclusiva e todos os alunos devem ter oportunidade de a vivenciar. O mesmo advoga ainda que, a EF tem como objetivo desenvolver de forma gradual a competência desportiva dos alunos e engloba três grupos distintos: domínio motor, cognitivo e sócio afetivo. No decorrer dos últimos anos, repercussões das intervenções pedagógicas assentes em abordagens de ensino centradas no aluno têm sido estudadas na EF. A criação de oportunidades de aprendizagem que promovam as habilidades motoras e potenciem elevados índices de AF, destacam-se entre as principais preocupações dos professores (Gouveia et al., 2021). Entre teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem tem estado a esperança numa mudança relativamente ao ensino da EF. As teorias anteriormente referidas indigitam o aluno como alguém capaz tomar decisões, como forma de construir o seu próprio conhecimento (Graça & Mesquita, 2007).

Segundo Bento (2003), os conteúdos programáticos de ensino refletem um caráter importante. Seguindo esta lógica de pensamento, o meu planeamento fundamentou-se em alguns documentos do Ministério da Educação, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais

(AE). Estas foram o ponto de partida não só para mim, mas também para o restante grupo disciplinar, de modo a definir os conteúdos que seriam lecionados.

#### **4.1.1.1. Modelos de ensino**

As abordagens no ensino da EF mais centradas no aluno, foram concebidas de modo a ajudar os professores a adquirirem uma visão mais alargada, acerca de como esta é ensinada na escola. Estas metodologias são menos diretivas e permitem uma maior interação dos alunos com o professor, com os seus pares e com o próprio conteúdo (Metzler, 2000). O mesmo autor acrescenta ainda que, estes modelos possuem uma estrutura teórica sólida com suporte em pesquisas fundamentadas, permitindo um ensino eficiente nos diversos contextos de aula e conteúdos a lecionar, proporcionando assim, uma relação entre a instrução e a aprendizagem. Para além disso, este autor identifica outra vantagem na utilização de modelos de ensino, o seu design/delineamento, ou seja, cada modelo operacionaliza-se de forma específica. A somar a tudo isto, estes modelos permitem ao professor chegar a todos os alunos na sua singularidade. Deste modo, o docente tem mais facilidade em se adaptar ao contexto em que está inserido, uma vez que, tem ao seu dispor diferentes estratégias e ferramentas. Com a implementação de modelos de ensino, o objetivo é trabalhar nos alunos não só o domínio psicomotor, mas também o cognitivo e afetivo. Assim sendo, pretende-se que estes se envolvam nas diferentes tarefas de aprendizagem na aula. Contudo, Rink (2001), ressalta que não existe nenhum modelo que se enquadre em todos os envolvimentos de aprendizagem. Do mesmo modo, na ótica de Lund & Tannehill (2014), nenhum dos modelos é por si só eficaz em todos os contextos de ensino, nem é possível abranger na sua totalidade todos os resultados baseados em padrões em EF. Neste sentido Metzler (2017), destaca a importância dos professores saberem escolher e utilizar estes modelos. Nesse sentido, o professor deve primeiro identificar o contexto, seguido do conteúdo e objetivos de aprendizagem para uma determinada unidade e, só depois, optar pelo modelo que melhor se adequa às circunstâncias (Gurvitch & Metzler, 2010).

No que diz respeito à minha prática pedagógica, vários foram os modelos adotadas ao longo do ano. A responsável de obra (OC), sempre se mostrou aberta à inovação, nunca colocando entraves nas abordagens por mim apresentadas. Contudo, esta transposição de ideologias e modelos, que considerava promotores para ensinar, foram aplicados de forma progressiva nos meus planos de aula. Neste sentido, os modelos de ensino por mim adotados foram o Modelo de Instrução Direta (MID), o Teaching Game of Understanding (TGfU), o

Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (MCJI) e o Modelo de Educação Desportiva (MED).

### **MID**

Este modelo é caracterizado segundo Mesquita e Graça (2015), como sendo centrado no professor, uma vez que, a este incumbe quase todas as decisões tomadas acerca do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na aula, bem como o seu envolvimento nas tarefas da mesma.

Ao longo de muitos anos, o MID foi o modelo de ensino dominante nas aulas de EF (Mesquita & Graça, 2015, p. 47). Enquanto construtora aprendiz, muitas foram as vezes que cheguei mais cedo ao meu local de trabalho. Com isto, pretendia observar a obra daqueles que eram mais experientes que eu e, deparei-me sempre com a sobreposição deste modelo em relação a outros. Neste sentido, procurei romper com este paradigma, tendo como objetivo colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhe autonomia e responsabilidade na realização das tarefas da aula. Contudo e numa fase inicial, o MID foi por mim adotado, tendo em conta a minha inexperiência, o facto de não conhecer os alunos, a necessidade de gerir o tempo e sobretudo garantir o controlo da turma, impondo respeito e marcando o meu papel de professora. Enquanto EE, sabia que as primeiras aulas seriam cruciais nesse sentido.

### **TGfU**

Com o decorrer do ano letivo e após sentir mais confiança em mim, procurei então aplicar outros modelos nas minhas aulas. O TGfU, em português designado de ensino dos jogos para a compreensão, centra-se nas problemáticas inerentes às tomadas de decisão, sendo estas fundamentais no jogo (Caldeira et al., 2019). Este modelo auxilia professores e treinadores a desenvolverem conhecimentos e competências sobre a aprendizagem dos jogos no contexto escolar e de treino (Costa et al., 2010). Os mesmos autores mencionam ainda que, o TGfU potencia o ensino por meio de problemas táticos em contexto de jogo, sobrepondo a aprendizagem cognitiva ao desempenho motor. Este modelo desempenhou um papel preponderante nas futuras aulas lecionadas, sobretudo na modalidade de andebol.

## **MCJI**

O jogo é o reflexo do treino e por essa razão ambos devem ser similares. Posto isto, na modalidade de basquetebol, optei por utilizar o MCJI. Este modelo de ensino é influenciado pelos ideais do TGfU e do MED (Graça et al., 2017). Segundo estes autores, o MCJI permite que os alunos aprendam e participem com sucesso no jogo e, para além disso, executem diferentes papéis de organização da prática desportiva. Os autores anteriormente referidos reforçam também que, à semelhança do TGfU este modelo (MCJI) dá ênfase ao confronto com problemas do jogo em contexto real de competição. A somar a tudo isto, estes acrescentam ainda que, ambos os modelos (MCJI e TGfU) vinculam o ensino das habilidades técnicas à sua compreensão e utilização táctica no jogo, bem como à tomada de decisão.

Neste sentido, tentei que todos os exercícios tivessem um transfere para o jogo, criando estímulos idênticos aos presentes na competição. Face ao postulado por Graça e Mesquita (2007), os exercícios criados tiveram por base o jogo modificado (jogo reduzido) e a modificação por exagero (alteração das regras). Nestas aulas procurei desenvolver nos alunos a capacidade de estes realizarem determinadas ações em equipa, bem como promover as suas tomadas de decisão, ajustando a complexidade dos exercícios ao repertório motor que estes apresentavam.

## **MED**

No ano de 1982 numa conferência emitida em Brisbane, Siedentop “*propôs, pela primeira vez, a criação de Sport Education, na procura da contextualização da sua conceção de play education, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas*” (Graça & Mesquita, 2007, p. 409). Neste modelo, o aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem e assume um papel de “comando” ao longo do mesmo. É-lhe atribuída maior autonomia e responsabilidade nas tarefas de organização e gestão da aula, sendo esta realizada de forma gradual (Araújo, 2017). A integração dos alunos na aula através de diferentes papéis (treinador, arbitro, jogador, etc.), garante a autenticidade das experiências desportivas. Para além disso, o MED potencia uma maior competência a nível motor dos alunos e, conseqüentemente, uma participação adequada consoante o seu nível de capacidade (Bessa et al., 2019). Este modelo procura ainda, tornar os alunos mais competentes, literatos e entusiastas (Mesquita & Graça, 2015). Em relação a alunos desportivamente entusiastas (Siedentop, 1998), refere que o objetivo passa por estes

reconhecerem, valorizarem, preservarem e protegerem a cultura desportiva, de forma a adotarem um estilo de vida ativo através do desporto.

O MED foi aplicado no arranque do segundo semestre, tendo em conta a escolha realizada do NPES na UC de Projetos de Intervenção II, sendo o Prof. Dr. Rui Araújo o investigador responsável pelo mesmo. Este modelo foi aplicado em simultâneo e de forma transversal a todas as modalidades.

#### **4.1.2. Planeamento**

O ato de planear é indispensável na vida de qualquer professor, sobretudo no EE, uma vez que, este tem ainda mais dificuldade em improvisar devido à falta de experiência. Planear significa colocar metas no nosso trabalho com vista a atingir determinados objetivos. No caso do ensino, estes objetivos passam pelo desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos.

Segundo Pacheco (1995), o planeamento é uma forma de organizar todo o processo de ensino e aprendizagem. Outro autor, acrescenta ainda que, este é um processo no qual os professores utilizam os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os às necessidades de ensino (Januário, 1996). Tendo em conta o que foi referido, planear torna-se fundamental para orientar o processo de ensino, de forma a possibilitar e potenciar a aprendizagem dos alunos. Apesar deste processo se revelar essencial na vida de qualquer docente, Teixeira e Onofre (2009) referem que, este é um dos principais constrangimentos sentidos pelos EE, contudo, vai diminuindo com o passar do tempo.

No presente ano da PES e antes de iniciar a construção da minha obra, uma das principais tarefas passou por definir e operacionalizar o modo como esta iria funcionar. Em reunião do NPES como os restantes trabalhadores (professores de EF) ficou decidido o planeamento anual, representado na figura abaixo.

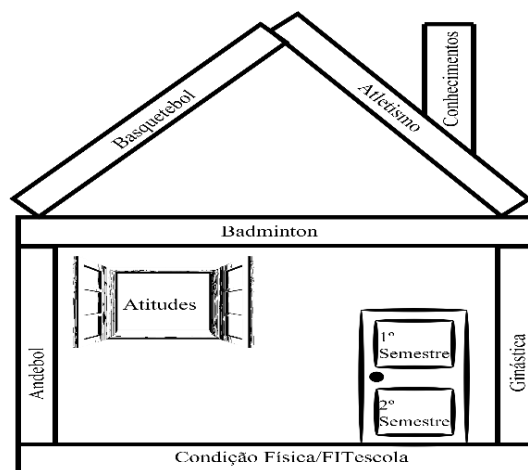


Figura 2 - Definição e operacionalização da obra

Na figura 1 podemos observar uma estrutura que esboça aquilo que foi lecionado ao longo de todo o ano letivo. Esta configuração de plano anual era totalmente desconhecida por mim. Apesar deste ser o meu primeiro ano na escola, não sabia que as mesmas podiam funcionar em semestres, rompendo assim com o habitual planeamento por períodos letivos. Para além disso, juntou-se o desafio de lecionar cinco modalidades desportivas (três coletivas e duas individuais) ao longo de todo o ano, funcionando num contexto de ensino alternado (adaptado) e numa rotação de espaços (*roulement*) semanal fixo, nunca vivenciada por mim enquanto aluna. As modalidades selecionadas foram: andebol, badminton, basquetebol, ginástica acrobática e atletismo. Na modalidade de atletismo estava incluído o salto em comprimento, a corrida de estafetas, a corrida de velocidade (40m) e o lançamento do peso. Após tudo isto estar definido, foi altura de colocar mãos à obra e começar a trabalhar.

Face ao proferido por Oliveira (2015), com o passar dos anos ensinava as mesmas modalidades/conteúdos e a evolução dos alunos era tão insignificante que chegava a ser desmotivadora. Neste sentido, considero que esta estrutura de planeamento tentou impugnar um grande desafio com o qual os professores de EF se deparam ano após ano, nomeadamente, oportunizar uma aprendizagem eficiente nos alunos.

No que diz respeito à operacionalização, vários foram os documentos analisados e elaborados a curto, médio e longo prazo, desde o planeamento das UD, passando pelos necessários planos de aula e terminando nas grelhas de avaliação.

O modelo de planeamento dos três eixos, aqui representado por uma chave trigeminal, foi uma das primeiras ferramentas que utilizei e pode ser observada na figura 3. No entender de Viciano e Mayorga- Vega (2018), este modelo é um guia reflexivo para os professores de EF. O eixo das ordenadas (eixo Y) corresponde à ordenação vertical do currículo de EF, ou seja, a análise dos diferentes documentos, necessários para planejar as aulas. O eixo das abcissas (eixo X) retrata a progressão das tarefas pedagógicas, neste caso em particular, a evolução das mesmas, partindo das mais simples para outras mais complexas. Para concluir, o eixo aplicável (eixo Z) que segundo Rovegno (2006), ilustra a aprendizagem que é esperada dos alunos. Posto isto, o meu planeamento teve por base a estrutura anteriormente referida.

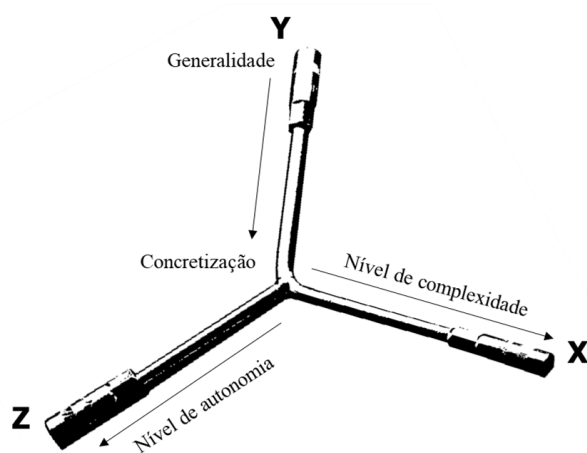


Figura 3 - Ferramenta utilizada no planeamento

Como previsto, algumas modalidades com as quais tinha mais à vontade, o ajuste das mesmas às AE e futuros planos de aula revelaram-se mais fáceis. Em contrapartida, noutras modalidades foi necessário um investimento mais aprofundado para superar as dificuldades sentidas. Para isso, contei com o apoio dos meus colegas da PES, bem como a ajuda da OC e restantes professores do grupo disciplinar. Assistir às aulas de outros docentes, revelou-se uma estratégia benéfica nesse sentido e, alguns exercícios por eles abordados foram implementados também nas minhas aulas.

Relativamente ao planeamento das UD realizado no início do ano letivo, comecei por contabilizar o número de aulas de cada modalidade, para posteriormente fazer a distribuição homogénea dos conteúdos a lecionar. Contudo, estes foram constantemente ajustados em função do desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas. Na perspetiva de Bento (2003), este planeamento pretende criar uma sequência metodológica da matéria a lecionar e sistematizar as atividades do professor e dos alunos, através da regulação e orientação da ação pedagógica, auxiliando o desenvolvimento dos alunos.

O plano de aula contém toda a informação necessária para que um professor possa lecionar. Este inclui o objetivo geral da aula, a duração da mesma e todo o material necessário para o seu desenvolvimento. Para além disso, estão incluídos os objetivos específicos para cada exercício, bem como a respetiva explicação e duração (individual). As palavras-chave e/ou critérios de êxito são outras das características incluídas no plano de aula que auxiliam o professor a observar o respetivo comportamento no aluno e, se este o faz de forma correta ou não. Todos estes constituintes mostraram-se essenciais para o bom funcionamento das aulas, mesmo que, por vezes, o plano de aula não fosse cumprido na sua totalidade. Posto isto, existe a necessidade de adaptação por parte do docente que muitas vezes se traduz numa dificuldade, sendo esta mais acentuada em EE's. O plano de aula foi sempre elaborado atempadamente e cada exercício foi pensado para um determinado número de alunos. Contudo, devido à pandemia do covid-19, o número de alunos por aula foi muito irregular, ou seja, a capacidade de adaptação e improviso tornou-se um processo rotineiro no meu dia a dia. Assim sendo, considero que apesar de muito desafiante, este foi um dos aspetos que consegui superar com sucesso ao longo deste ano da PES e que, será fundamental ao longo de toda a minha carreira docente. Esta afirmação é corroborada por Rufino et al. (2017), ao afirmar que, independentemente da situação e do contexto em que se encontra, um bom professor é aquele capaz de improvisar e de adaptar.

### **4.1.3. Realização**

#### **4.1.3.1.1. Dimensões da intervenção pedagógica**

No que toca à realização, durante a PES, a evolução do EE está espelhada na sua prática, é neste momento que ele aplica o planeamento em circunstâncias reais de ensino. Por essa razão, é importante falar desta experiência relacionando-a com as diferentes dimensões da intervenção pedagógica (Siedentop, 2008).

O ano letivo arrancou com a bateria de testes do FITescola, com objetivo de avaliar a aptidão aeróbia e neuromuscular dos alunos. Seguidamente, foram realizadas as AD de todas as modalidades que seriam lecionadas ao longo do ano. Concluída esta primeira fase e com os estes dados já recolhidos, deparei-me com uma turma homogénea e com um bom reportório motor, excetuando um ou outro caso que tinham mais dificuldades. A turma que me foi atribuída dispunha de um número total de 25 alunos, ou seja, era uma turma grande e aliada a isso tinha alguns alunos com um comportamentos mais desafiantes. Todos estes aspetos foram tidos em consideração na elaboração de qualquer planeamento. Foi necessário pensar

detalhadamente em cada exercício e na forma como este ia ser aplicado. Esta dificuldade foi sentida não só no planeamento, mas também na intervenção pedagógica, composta por quatro dimensões fundamentais: a instrução, gestão, clima e disciplina (Siedentop, 2008).

No que diz respeito à primeira, a instrução, visa simultaneamente três aspetos: fornecer informação sobre o fazer e como fazer, apoiar/sustentar a prática e manter os alunos motivados (Quina, 2009). O professor de EF deve ter uma voz de comando e, falar alto é necessário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar (Pedersen, 2017). Neste sentido, considero que esta seja uma das minhas limitações. Em modo de crítica construtiva, fui alertada pelos restantes trabalhadores da obra (NPES) que observavam o meu trabalho, que na maioria das vezes não conseguiam ouvir a minha emissão de feedbacks. A utilização de máscara na aula e o facto de partilhar o espaço (pavilhão) com outros colegas, dificultava ainda mais esta tarefa. Por essa razão, passei a utilizar diferentes estratégias na aula, nomeadamente, explicar os exercícios em pequenos grupos e até mesmo utilizar um aluno e/ou grupo como referência para a restante turma. Ao longo de todo o processo de instrução é necessário ter em consideração, não só aspetos do ponto de vista didático e metodológico, mas também, o modo como são estruturadas as tarefas na aula, bem como a informação que acompanha as mesmas (Rosado & Mesquita, 2011). Posto isto, procurei não perder muito tempo na explicação dos exercícios e, conseqüentemente, que estes fossem simples indo ao encontro daquilo que pretendia trabalhar na aula. A emissão de feedbacks, principalmente os positivos foram aqueles que mais utilizei ao longo do ano. Como sublinha Quina (2009), estes feedbacks (positivos) são aqueles que mostram maior eficácia em todos os escalões etários. No caso da minha turma estes mostraram resultados benéficos no comportamento que pretendia obter dos alunos e, para além disso, funcionaram como um reforço positivo do seu trabalho e empenho na aula. Sousa (2012, p. 88), reforça ainda que “*promover o feedback é promover o aluno*”. Contudo, não basta dar o feedback ao aluno é necessário observar se o comportamento obtido é o desejado e, por esta razão, este deve ocorrer num momento oportuno, impedindo que o aluno execute o gesto ou ação de forma errada, repetidamente.

Relativamente à gestão, esta culmina na junção de vários fatores: alunos, tempo, material e espaço, tendo como objetivo o envolvimento dos alunos na aula, diminuindo a indisciplina e tornando útil o tempo de aula (Rosado & Mesquita, 2011). Esta tarefa revelou-se também ela, um trabalho desafiador. No decorrer das aulas era necessário controlar a assiduidade da turma, o tempo de exercícios e transição dos mesmos, os grupos de trabalho e o espaço necessário para a prática. A somar a tudo isto, era importante ter em consideração as questões de segurança, principalmente na utilização do material e/ou delimitação de espaços

perigosos (ex. balizas). Para colmatar estas adversidades as aulas seguiam uma sequência lógica. À semelhança do que afirma Sousa (2012), tentei criar grupos de trabalho homogêneos (apesar da resistência de alguns alunos face a esta escolha), com vista a promover o aluno na sua globalidade. Para além disso, não existiam trocas de equipas durante a aula e os exercícios eram de fácil explicação e compreensão. A estrutura da aula não variava muito independentemente da modalidade, com a exceção da ginástica. Desta forma e uma vez que os alunos já estavam familiarizados com as dinâmicas das aulas, o tempo útil da mesma acabava por ser mais rentável. Num estudo desenvolvido por Sanchotene e Neto (2013), estes referem que as rotinas ajudam os professores, não só na gestão das tarefas e na organização do ambiente escolar, como também, permite que haja um espaço de crítica para os alunos. Deste modo e apesar de ser uma tarefa difícil, considero que desenvolvi um bom trabalho, possibilitando aos meus alunos uma aprendizagem eficiente, sendo que, o meu foco nas aulas ia além dessa aprendizagem, passando sobretudo pela potencialização do empenho motor dos alunos. Para isso, procurei criar um ambiente favorável à prática proporcionando um bom clima de aula.

Num estudo levado a cabo por Teixeira e Onofre (2009), a dimensão de clima e disciplina estão ambas relacionadas. No entanto, um bom clima de aula, não significa que haja falta de disciplina. A primeira abordagem com a minha turma residente foi feita com cautela e com algum distanciamento entre o papel de professor e do aluno. Nesta primeira fase procurei estabelecer regras que posteriormente se refletissem num ambiente positivo para o ensino. À medida que fui conhecendo os alunos individualmente, a relação com a turma foi sofrendo algumas alterações e houve uma maior ligação dos mesmos para comigo, refletindo-se um clima de aprendizagem favorável nas aulas. Brait et al. (2010), advogam que, uma boa relação entre professor e aluno é fundamental para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo autor salienta ainda que, o papel do professor é extremamente importante, pois este age como intermediário naquilo que é a transmissão de conteúdos e a aprendizagem/assimilação dos mesmos por parte dos alunos. Num estudo de Inácio et al. (2014), o clima e a disciplina são as dimensões que os EE's sentem mais dificuldade ao longo do ano da PES, sendo estas dificuldades corroboradas também num outro estudo de Teixeira e Onofre (2009). Para evitar comportamentos inapropriados é importante promover a interação dos alunos e criar uma relação amigável com estes, de modo a conseguir a sua participação nas atividades desenvolvidas na aula, criando assim um clima favorável à aprendizagem (Resende et al., 2015). Como forma de solucionar os problemas que me foram surgindo inerentes à disciplina, tentei criar exercícios apelativos e motivadores para os alunos, mas que tivessem resultados possíveis de alcançar, uma vez que estes eram movidos pela competição e pelo constante

desafio a que eram sujeitos. Desta forma, mantinha-os envolvidos na aula e com uma perspectiva de autossuperação. Ao longo das aulas evitei punir os alunos e/ou retirá-los da prática. Para deslindar possíveis comportamentos inadequados, valorizava o trabalho daqueles que cumpriam com os objetivos estabelecidos, destacando o bom comportamento e desempenho dos mesmos no decorrer e no final da aula. Além disso, os alunos com comportamento impróprio na aula, ficavam responsáveis por realizar outras tarefas, nomeadamente arrumar o material no final, enquanto a restante turma já estava no balneário. Com esta estratégia evitava repreendê-los e procurava que estes compreendessem que erraram na aula, além disso, evitava a privação da atividade física.

Com a chegada do segundo semestre, procedemos então à implementação do projeto de intervenção escolhido pelos EE's e as aulas passaram a ser diferentes. A partir deste momento, estas funcionaram na mesma dinâmica, quase até ao final do ano letivo. A aplicação do MED nas aulas, tendo em conta o contexto de ensino em que me encontrava, alternado (adaptado) e *roulement* semanal fixo, trouxe muitos desafios acrescidos à minha prática. Todavia, antes deste ser aplicado na prática, existiu todo um trabalho de teórico e de preparação de documentos que viriam a ser utilizados. Primeiramente, em conjunto, os EE's procederam à construção dos manuais de treinador e de árbitro para todas as modalidades envolvidas, sendo estas: andebol, basquetebol, badminton e atletismo (corrida de estafetas, corrida de velocidade, salto em comprimento e lançamento do peso). Em seguida, foram elaborados os boletins de jogos e respetivos crachás para os árbitros que viriam a ser utilizados durante as competições formais. A formação das equipas e nomeação do respetivo treinador-capitão ficou ao meu cargo, de modo que, estas fossem equilibradas e se revelassem competitivas entre si. Os treinadores-capitães de equipa foram selecionados tendo em conta o conhecimento e facilidade de execução técnica nas diferentes modalidades, bem como a sua capacidade de liderança demonstrada no semestre anterior. Já em sala de aula, os alunos tiveram a liberdade de escolher o nome, cor, grito e o subcapitão da sua equipa. Para isso, foram informados que este (subcapitão) teria de ser alguém capaz de assegurar o bom funcionamento da equipa em caso de falta do capitão. Para além disso, foram enumerados os diferentes papéis que os alunos teriam de desempenhar no decorrer das aulas, sendo estes rotativos entre todos com a exceção do treinador-capitão e do subcapitão, que permaneceram os mesmos até ao final. Os alunos assinaram ainda um contrato desportivo, em como se comprometiam a trabalhar em prol e benefício da sua equipa, bem como a cumprir todas as regras estabelecidas. A condicionante apresentada referia que, se quebrassem algum destes compromissos seriam subtraídos pontos à respetiva equipa. O evento culminante destas aulas resultou na escolha de uma das modalidades lecionadas ao longo do

ano. Essa escolha foi realizada em unanimidade pela turma e a modalidade selecionada foi o basquetebol.

No que toca à prática destas aulas, o primeiro grande problema com o qual me deparei foi precisamente o facto de me encontrar num contexto de ensino alternado (adaptado), ou seja, a modalidade lecionada ao longo de uma semana (3 aulas) só voltava a ser abordada ao fim de um mês. Isto provocava aos alunos um esquecimento dos conteúdos lecionados e por conseguinte, a progressão destes era mais lenta. Para além disso, quando os alunos começavam a entrar na dinâmica de uma determinada modalidade, estando já familiarizados com determinados comportamentos e exercícios, mudávamos de espaço e consequentemente de modalidade desportiva, alternando muitas vezes entre as coletivas e as individuais. O excerto seguinte descreve uma das estratégias encontradas para tentar suprimir estas debilidades:

*“Optei por dividir o espaço destinado à minha aula em três partes e cada equipa, tem um determinado espaço para treinar, sendo este o mesmo independentemente da modalidade abordada. Com a adoção desta estratégia apercebi-me que os alunos se organizam de forma mais rápida e eficiente”.*

(Reflexão nº 60, dia 15 de março 2022)

No desenrolar das aulas seguintes, outras as foram as dificuldades sentidas sobretudo no que diz respeito à gestão, mais concretamente no tempo útil da aula. A divisão do espaço (criar rotinas transversais a todas as modalidades) veio ajudar neste sentido, mas não foi suficiente, pois as transições entre exercícios continuavam com perdas de tempo significativas. Neste sentido, o sistema de *accountability* veio dar um contributo extremamente importante. Este caracteriza-se pela atribuição de pontos extra à primeira equipa a iniciar um determinado exercício. O sistema de *accountability* teve resultados tão positivos que, posteriormente, optei por utilizá-lo em vários aspetos inerentes à gestão das minhas aulas (ex. arrumar o material no final). O seguinte excerto retrata uma das primeiras vezes em que este foi aplicado nas minhas aulas:

*“Nesta aula utilizei o sistema de accountability, atribuindo pontos extra à equipa que iniciasse primeiro cada um dos exercícios. Esta estratégia foi um sucesso e as transições entre exercícios foram mais rápidas que nas aulas transatas”.*

(Reflexão nº 65, dia 29 de março 2022)

Relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo, esta foi a principal batalha travada ao longo de toda a aplicação do MED. Mais uma vez, o facto de me encontrar num contexto de ensino alternado (adaptado), alicerçado ao *roulement* semanal fixo, somado às dificuldades dos treinadores-capitães na transmissão do conteúdo e feedback individual foram dificuldades que transpareceram ao longo das aulas. Assim sendo, fui à procura de ferramentas que me pudessem auxiliar neste sentido e encontrei o *scaffolding*, *coach corner*, *Skill cards*, *Kahoot/quiz* e reuniões extra aula. Para Nascimento et al., (2013), *scaffolding* traduz-se na ideia de apoiar o aluno e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe alguma autonomia. Segundo o mesmo autor, este apoio é temporário e deve ser apenas o necessário para permitir ao aluno solucionar os seus problemas na aprendizagem. Desta forma, pretende-se que numa fase mais avançada este seja capaz de desempenhar outras funções mais complexas. Na prática esta ferramenta caracterizou-se pelo processo de guiar o aluno, de modo a que este chegasse sozinho à resposta pretendida pelo professor, sendo o questionamento muito utilizado neste sentido. Este tipo de estratégia foi desaparecendo gradualmente à medida que o aluno era capaz de resolver de forma autónoma as situações colocadas por mim colocadas (Oliveira, 2016). O *coach corner* foi utilizado em momentos esporádicos e, consistia em pequenos diálogos realizados apenas com os treinadores-capitães de cada equipa. Deste modo, eram estabelecidos determinados critérios de êxito (um ou dois, no máximo) e de fácil observação num determinado exercício, o que permitiu auxiliar os treinadores-capitães nas ajudas dos respetivos colegas de equipa. As *skill cards* contribuíram de forma positiva no trabalho de arbitragem dos alunos. Aqui, estavam estampadas as sinaléticas e regras que estes deveriam exibir/assinalar durante os jogos formais. Estas foram colocadas progressivamente à medida que avançávamos na UD. Esta estratégia surgiu, pois numa fase inicial, uma das alunas que era jogadora de andebol e foi nomeada árbitra num dos jogos, assinalava todas as faltas decorrentes no mesmo e, por essa razão, o jogo não tinha continuidade. O seguinte excerto evidencia esse momento:

*“(...) neste segundo jogo um dos árbitros, que é atleta da modalidade marcou muitas faltas, quebrando muitas vezes o ritmo de jogo”.*

(Reflexão n° 59, dia 14 de março 2022)

Já o *kahoot* foi aplicado quando:

*“(...) por questões meteorológicas, a competição foi realizada em sala de aula através de um kahoot. Apesar disso, o espírito de equipa e a competitividade estiveram sempre presentes no*

*decorrer da aula, existindo uma grande colaboração e entreaajuda de todos os intervenientes das equipas, com vista a alcançar o primeiro lugar”.*

(Reflexão nº 71, dia 22 de abril 2022)

A realização de *quizzes*, foi a forma que encontrei para manter os alunos que desempenhavam o papel de suplentes envolvidos na aula. Esta estratégia permitiu que estes alunos conseguissem atribuir pontos à sua equipa. As questões apresentadas no mesmo eram sobre as regras da modalidade em questão e, cada pergunta respondida corretamente dava 1 ponto para a equipa. Deste modo, os alunos permaneceram focados e empenhados na aula. Por fim, as reuniões extra aula foram aplicadas perto do final da intervenção e foram realizadas com os treinadores-capitães. Estas tinham como objetivo proporcionar uma melhoria do seu conhecimento pedagógico do conteúdo, possibilitando que o professor transferisse a responsabilidade instrucional para os alunos, neste caso, para os treinadores-capitães (Araújo, 2017). As mesmas foram realizadas previamente à aula e as melhorias ao nível do conhecimento pedagógico dos alunos foi notória, sobretudo na capacidade de emissão de feedbacks por parte destes alunos. O excerto seguinte evidencia uma dessas melhorias:

*“Nesta aula e com vista a melhorar o conhecimento pedagógico dos alunos, tive uma reunião com os capitães previamente à aula. Neste sentido, expliquei a todos (os capitães) os objetivos de cada exercício, a organização do mesmos e os conteúdos que estes tinham de abordar com os seus atletas. Para além disso defini critérios de êxito de fácil observação, para que estes pudessem corrigir os colegas. A estratégia funcionou muito bem e a emissão de feedback por parte dos capitães foi notória, sobrepondo-se a aulas passadas”.*

(Reflexão nº 73, dia 29 de abril 2022)

Para além das estratégias até aqui referidas, e ainda com vista a melhorar o conhecimento pedagógico do conteúdo por parte dos alunos, outra solução, mas a qual não tive oportunidade de aplicar, poderia passar pelo prolongamento do projeto de intervenção. No meu caso a implementação do MED decorreu ao longo de 19 aulas. Se prolongássemos o número destas por UD, o contacto com as modalidades seria maior e contribuiria de forma positiva para este objetivo ser alcançado com melhores resultados. Para além destas dificuldades, a dada altura os alunos encontravam-se extremamente competitivos. Nas aulas de treino, todos colaboravam e se entreajudam nas próprias equipas, mas em aulas de competição foi necessário

moderar algumas situações, pois o “querer ganhar” sobrepunha-se à colaboração em equipa, como é possível verificar no seguinte excerto:

*“(...) os rapazes estavam muito competitivos e pouco colaborativos com a restante equipa, sobretudo com as meninas. A individualidade esteve muito presente e foi necessário intervir e moderar a situação, de modo a permitir uma participação equitativa na aula”.*

(Reflexão nº 73, dia 29 de abril 2022)

Face às minhas vivências enquanto atleta, revejo-me nas palavras de Moreira et al. (2015, p. 248), *“a história de cada professor influencia a forma como este concebe a sua prática de ensino”*, daí eu ter sempre presente a competição nas minhas aulas. Por essa razão, sabia perfeitamente aquilo que os rapazes da turma estavam a sentir. Contudo, encontrávamo-nos num contexto de escola e não de treino e, foi essa a mensagem que lhes tentei passar. Neste sentido, Gomes et al. (2000), destacam a importância dos professores, enquanto agentes de mudança, analisarem os conteúdos, as atividades e os métodos de ensino com os quais lecionam de forma regular e de um ponto de vista moral, de modo a verificarem o impacto das suas ações.

Além do MED, no andebol foi aplicado o TGfU e inicialmente estas aulas caracterizavam-se por um jogo sem sistema (anárquico). A primeira fase passou por transformar esta anarquia num jogo com alguma organização rudimentar. Para isso, recorri muitas vezes aos jogos reduzidos e às formas de jogo modificadas (Estriga & Moreira, 2017). Nestas aulas priorizei sobretudo o sistema de jogo 4x4. Neste formato é possível trabalhar as principais habilidades da modalidade e o jogo é mais “rico”, isto porque, os alunos têm mais contacto com a bola.

As aulas de basquetebol cingiram-se ao MCJI, tendo este modelo muitos pontos em comum com o TGfU. Este privilegia também o confronto dos alunos com os problemas do jogo e as habilidades técnicas são abordadas juntamente com a compreensão tática do mesmo (Graça et al., 2017). Numa primeira fase foram trabalhadas as formas básicas de jogo desta modalidade, começando pela consciencialização corporal e controlo do jogo. Corroborando com a opinião de Graça et al. (2017), os alunos queriam fazer tudo muito rápido, o que não lhes permitia tomar as melhores decisões no decorrer do jogo formal. Para colmatar estas dificuldades foram estabelecidas regras, nomeadamente, os defensores não podiam “roubar” a bola aos atacantes (defendiam com as mãos atrás das costas). Esta estratégia permitia à equipa atacante pensar com mais calma e tomar decisões mais acertadas, contribuindo para o sucesso coletivo e enriquecimento do jogo. Inicialmente esta abordagem começou numa situação de

3x3 a meio campo e culminou em jogo formal 5x5, onde já era visível a organização da equipa e a respetiva ocupação do espaço de jogo (ocupação dos três corredores).

Em ambas as modalidades à medida que progredíamos nas aulas foi notória a organização e distribuição dos alunos pelo respetivo recinto de jogo. A comunicação entre equipa desenvolveu-se e a técnica foi lecionada em simultâneo com a tática e não de uma forma isolada.

Na turma do ensino secundário (10º ano), a UD de voleibol foi lecionada tendo por base o MAPJ. Nestas aulas a turma foi dividida em 2 grupos distintos, tendo em conta o nível introdutório e elementar em que se encontravam. As aulas seguiram os pressupostos deste modelo, centrando-se nas diferentes etapas de aprendizagem. Face ao escasso número de aulas, o grupo do nível introdutório atingiu a terceira etapa do processo de aprendizagem (ainda que de uma forma superficial), mas foi possível observar os alunos num jogo já estruturado de 3x3. A restante turma que se encontrava no nível elementar, uma vez que dominava praticamente todas as ações do jogo, foi apenas necessário aprimorar as componentes técnico-táticas até então adquiridas. Os alunos conheciam o jogo e sabiam das suas responsabilidades em campo, por isso este jogo era mais coordenado e a entrajuda estava sempre presente. Nesta turma de 10º ano e na leção das aulas de atletismo, onde estavam incluídas as seguintes modalidades: corrida de estafetas, lançamento do peso e triplo salto, os EE's optaram por aplicar o MED. As modalidades anteriormente referidas, foram lecionadas ao longo de um mês e o evento culminante resultou numa prova designada de "mini olimpíadas". Para este evento final, cada equipa escolheu os seus atletas para competirem em cada uma das modalidades (cada atleta apenas podia competir numa única modalidade). A equipa vencedora foi aquela que conseguiu mais vitórias nesta final. De realçar que foi um campeonato muito bem disputado e a final foi muito equilibrada.

#### **4.1.4. Avaliação**

*“Para a Educação Física avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando”* (Dario, 2012, p. 127).

Como em qualquer trabalho, foi necessário realizar uma avaliação inicial de modo a perceber quais os recursos e tempo necessário para construção da obra, bem como, uma avaliação contínua sobre a evolução da mesma. A avaliação final, teve como objetivo verificar se os resultados espectáveis foram alcançados. Os três momentos de avaliação mencionados anteriormente dizem respeito à Avaliação Diagnóstica (AD), Formativa (AF) e Sumativa (AS).

Segundo Simões et al. (2014, p. 20), a avaliação é vista como uma atribuição de notas aos alunos e não como forma de orientar o seu processo de aprendizagem.

Numa avaliação inicial o principal objetivo passa por identificar as dificuldades que vão surgir ao longo da obra (processo de ensino e aprendizagem) e as suas causas. Esta é muito importante e quando realizada da forma correta possibilita uma aprendizagem mais significativa dos alunos (Bratfische, 2003). Esta ferramenta (AD) é fundamental para orientar o planeamento das UD e futuros planos de aula, pois é através desta que o professor seleciona aquilo que terá de trabalhar nas aulas. Dos três momentos de avaliação, a inicial foi aquela que senti mais dificuldade, pois tentei observar o comportamento individual de cada aluno em determinadas ações técnicas e táticas utilizando uma grelha dicotómica (executa/não executa), tendo por base os conteúdos programáticos das AE:

*“Ao longo de toda a aula tentei recolher informação acerca dos alunos, contudo foram muito poucos aqueles que consegui avaliar na totalidade. Não conhecer os alunos dificultou a minha tarefa, visto que, tinha muitos conteúdos para observar”.*

(Reflexão nº 2, dia 20 de setembro 2021).

Após esta primeira experiência estabeleci um breve diálogo com a responsável de obra (OC) e percebi que o modo como eu avaliava não era a melhor forma, sendo posteriormente necessário criar uma grelha de observação que fosse utilizada na AS, no final do semestre. É essencial observar a turma no seu global e perceber quais os alunos que se destacam (pelo melhor desempenho e com desempenho menos favorável) para posteriormente “encaixar” os restantes elementos. Na EBSOJ, as primeiras sete semanas de aulas foram dedicadas a este tipo de avaliação em todas as modalidades desportivas e aos testes FITescola. Uma vez que a escola estabeleceu esta abordagem, quando iniciei a lecionação dos conteúdos já sabia o nível em que a turma e cada aluno se encontrava nas respetivas modalidades desportivas (andebol, badminton, basquetebol, ginástica e atletismo).

A AF foi realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e auxiliou o meu trabalho enquanto professora nesse processo (Ulasowicz & Peixoto, 2004). No seguimento do que tem sido referido, esta avaliação identificou as dificuldades que foram surgindo ao longo da obra e regularam todo esse processo. Desde o primeiro minuto de aula, que os alunos se encontravam em constante avaliação, apesar desta não se revelar formal como a AS. Segundo Araújo (2017), para o professor a AF não só orienta e regula o seu ensino, como também, permite compreender o progresso dos alunos. Além disso, o mesmo autor acrescenta

ainda que, para o aluno esta funciona como forma de verificar o seu progresso e ajuda na orientação da sua aprendizagem. Face ao que foi dito anteriormente, a AF é importante pois contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para finalizar surge a AS que, para o autor anteriormente referido, advém de uma apreciação global das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos no final de um período. No caso da EBSOJ em vez de três períodos letivos, temos apenas dois semestres. À medida que se aproximava o final do primeiro semestre, prevalecia sobre mim a seguinte questão: “o quê que eu vou avaliar?” A resposta a esta pergunta é dada por Carvalho (1994, p. 136) e passo a citar: *“o que os alunos aprendem! Mas o que é que os alunos aprendem? Naturalmente o que o professor ensina! E quando nos perguntamos o que é que o professor ensina? Seria bom que pudéssemos responder - o que os alunos precisam! Responder assim, de forma simplista, a estas questões, conduz-nos à essência da nossa atividade educativa”*.

Tendo em conta que as primeiras sete semanas foram de AD e face ao contexto de ensino alternado (adaptado) e *roulement* adotado para o presente ano letivo, o número de aulas de cada modalidade no final do primeiro semestre foi muito reduzido e avaliar, mais uma vez, mostrou-se um processo algo complexo. O receio de prejudicar algum aluno era grande, sobretudo se fosse questionada acerca de alguma classificação e, foi nesse momento que percebi verdadeiramente a importância da avaliação ser contínua. Todas as informações e registos que fiz ao longo das aulas auxiliaram neste processo de classificar os alunos. Apesar de existir uma aula formal, em que é sumariada a AS, nessa mesma aula eu já sabia a classificação que iria atribuir a praticamente todos os alunos da turma. Essa aula serviu apenas para “confirmar” as classificações. De realçar que a grelha de AS foi a mesma utilizada na AD, deste modo foi possível perceber a evolução dos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Para além do domínio motor, os alunos foram também avaliados noutros parâmetros, sendo estes o domínio socio afetivo e o domínio cognitivo. Relativamente ao primeiro, sócio afetivo, foi contemplada a assiduidade, pontualidade e empenho dos alunos, bem como a cooperação e relação com os pares. Já o domínio cognitivo incluía o resultado obtido numa prova escrita. Como referi anteriormente o instrumento utilizado foi uma grelha de observação, a qual continha os elementos técnicos e táticos que pretendia observar nos alunos, atribuindo uma classificação em percentagem entre os 45% e os 100%. A grelha de AS referente ao primeiro semestre dividia-se em três partes com ponderações distintas: conhecimentos – 20%, atitudes – 20% e modalidades desportivas – 60%, culminando assim, numa classificação final e respetivo nível (1 a 5) atribuído aos alunos. No segundo semestre, a avaliação dos alunos obtida no

primeiro semestre tinha um peso de 40% da nota final, e as avaliações referentes ao segundo semestre valiam 60% da classificação final atribuída.

A autoavaliação dos alunos foi realizada tendo em conta que, estes tiveram conhecimento das classificações obtidas na prova escrita e em cada uma das modalidades, contudo, a classificação das atitudes não foi divulgada. Apesar disso, a grande maioria dos alunos teve uma percepção assertiva sobre as suas capacidades e desempenho nas aulas, coincidindo a sua autoavaliação com a classificação por mim outorgada.

Já na turma de 10º ano, na qual fui responsável por lecionar duas UD, voleibol e atletismo, a AS teve uma ponderação diferente. Os conhecimentos refletem 20% da nota final do aluno, as atitudes 10% e as modalidades desportivas 70%. Em comparação com o ensino básico e apesar de ter lecionado apenas estas duas modalidades na turma, sinto que esta avaliação é um processo ainda mais difícil, devido à escala (1-20 valores). Em contrapartida, o bom comportamento dos alunos e a sua maturidade simplifica um pouco este trabalho e a observação de determinados comportamentos e ações técnicas é mais fácil.

## **5. Participação na escola e Relação com a comunidade**

Todas as nossas ações têm impacto na vida daqueles que nos rodeiam, sejam elas positivas ou negativas. Não só neste ano da PES, como também na minha futura carreira profissional, espero conseguir marcar positivamente a vida daqueles que se cruzarem comigo. No que toca às aulas de EF, procurei torná-las num momento enriquecedor para os alunos e que influenciasse a vida dos mesmos, potenciando a prática de exercício físico fora do contexto escolar. Alguns autores tais como Zancha et al. (2013), sugerem mesmo que a EF crie estratégias com vista a promover a saúde e um estilo de vida fisicamente ativo. Neste sentido, o NPES em conjunto com o grupo disciplinar de EF criou algumas atividades, as quais tiveram uma adesão significativa da comunidade escolar, principalmente dos alunos.

### **5.1. Atividades realizadas**

No entendimento de Brandão (2002), as escolas secundárias devem criar ambientes propícios para a aprendizagem dos alunos e que tenham valor educativo e formativo, na vida dos mesmos. Posto isto, em todas as atividades desenvolvidas pretendia criar momentos de descontração para os alunos, mas que em simultâneo se traduzissem em aprendizagem, inculcando neles valores para a sua vida futura.

A organização e realização de diferentes atividades ao longo do ano permitiu-me adquirir competências ao nível da gestão e organização, para além disso, assumiram um papel importante na relação estabelecida entre mim e a comunidade escolar, incluindo o grupo de EF. A dedicação e o empenho atribuído a estas atividades refletiu-se no bom funcionamento das mesmas e, rapidamente me apercebi que quando fazemos algo com gosto e vontade o resultado é apenas um, sucesso.

#### **5.1.1. Palestra “comportamentos de risco na adolescência”**

Esta palestra foi realizada no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O PAFC engloba um conjunto de disciplinas, incluindo a EF e a temática da mesma foi “comportamentos de risco na adolescência” e destinou-se a 3 turmas todas elas do 9º ano. Nesta palestra, decorrida no dia 20 de janeiro de 2022, esteve presente um elemento da PSP que falou aos jovens acerca desta problemática dando exemplos práticos, por si vivenciados enquanto agente de autoridade.

### **5.1.2. Suporte Básico de Vida (SBV)**

Esta atividade decorreu no dia 8 de fevereiro de 2022 e foi direcionada aos alunos do ensino secundário. O querer ajudar alguém que aparentemente se encontra em perigo de vida, pode levar-nos a ignorar determinados riscos inerentes à situação. É necessário garantir condições de segurança, que evitem consequências negativas para a vítima e para o socorrista. Apenas pessoas (in)formadas são capazes de prestar os primeiros socorros de forma adequada e segura, sendo estes fulcrais para a sobrevivência do indivíduo (vítima). Posto isto, na dinamização desta atividade, estiveram envolvidos alunos do último ano do curso de enfermagem, da Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa. Ao longo de todo o dia e em horários predefinidos, as turmas deslocaram-se ao auditório para ouvir o que estes futuros enfermeiros tinham para ensinar e, para além disso, experienciaram manobras de SBV.

### **5.1.3. Visitas de estudo do 9ºD com vista à inclusão**

A turma do 9ºD integra um aluno com NEE e, apesar da escola ter uma unidade apenas para estes alunos, em determinados momentos os mesmos ausentam-se desse local para irem à sua turma residente. Sempre que sai da unidade, este aluno é acompanhado por um professor ou funcionário, nunca podendo andar sozinho pelo recinto escolar. As visitas de estudo realizadas nesta turma, tinham como objetivo estabelecer uma maior interação da turma para com este aluno e fomentar laços de amizade. Posto isto e ao longo de quatro semanas, começando no dia 17 de fevereiro e terminando a 7 de março de 2022, todas as quintas-feiras à tarde, das 13h30min. às 17h:30min., decorriam estas saídas da escola. As visitas de estudo tiveram como tema “Conhecer a indústria sanjoanense” e foram todas realizadas na cidade de S. João da Madeira. Os alunos conheceram os seguintes espaços: Centro de Arte Oliva Viarco; Museu da Chapelaria; Museu do Calçado; Centro Tecnológico do Calçado de Portugal e a Academia de Design e Calçado. O NPES acompanhou a turma em todas estas visitas de estudo, uma vez que estas coincidiam com a hora da disciplina de EF e visto que, este projeto foi desenvolvido no âmbito do PAFC onde está inserida a nossa disciplina.

### **5.1.4. Evento anual - torneio solidário**

O nosso evento anual foi realizado no dia 6 de abril de 2022 e foi intitulado de torneio solidário. A data escolhida teve um propósito, o facto de ser uma quarta-feira à tarde não coincidia com as aulas dos alunos, estando estes disponíveis para participar. Este torneio foi destinado a todas as turmas do 9º ano de escolaridade e englobou as modalidades de voleibol e

de futsal. Como o próprio nome indica, o torneio teve um cariz solidário. De modo a causar maior impacto na comunidade escolar, todos os alunos das turmas do 9º ano (que participassem ou não no torneio), foram convidados a trazer um bem alimentar (1kg de massa ou 1kg de arroz) para posteriormente serem doados a uma instituição, por nós escolhida. A instituição a quem foram atribuídos estes bens tinha o nome de “Casa Fins do Mundo” e os alimentos foram entregues em São Tomé e Príncipe. Na realização desta atividade, esteve envolvida uma parte toda ela burocrática, passando pela formulação de regulamentos, divulgação do torneio, criação de formulários de inscrição, reserva de espaços e claro a aprovação da atividade por parte da direção da escola. Para além disso, foi necessário criar um quadro competitivo para cada uma das modalidades, onde foi definido o horário de cada jogo. Os alunos aderiram com facilidade ao torneio e quase todas as turmas participaram com pelo menos uma equipa em cada modalidade, sendo que algumas formaram duas equipas numa das modalidades em questão. O torneio de voleibol contou com a presença de cinco equipas e teve como vencedores os alunos da minha turma residente. Já o torneio de futsal teve sete equipas e foi ganho pela turma na qual é feita coadjuvância do NPES, sendo que o vencedor apenas foi decidido no último jogo. O objetivo deste torneio foi criar um espaço de convívio entre a comunidade escolar e proporcionar um ambiente potencializador da prática de exercício físico, incutindo bons hábitos aos jovens. A boa disposição e motivação dos alunos fizeram-se sentir no pavilhão gimnodesportivo da escola, onde os alunos que optaram por não participar estiveram na bancada a apoiar as respetivas turmas. De salientar, que este torneio foi a primeira grande atividade realizada na escola, após a pandemia do covid-19.

#### **5.1.5. Peddy paper no parque do rio UI**

No âmbito do PAFC, tendo em conta a temática escolhida pela turma do 9ºB “Dia saudável”, o NPES organizou um peddy paper. Este foi realizado no dia 3 de maio de 2022 e teve lugar no parque do rio UI em S. João da Madeira, seguido de um piquenique com a turma, no qual cada aluno levou um lanche saudável para partilhar com os colegas. Uma vez que se tratou de uma atividade fora da escola foi imprescindível que os pais tomassem conhecimento da saída dos alunos do recinto escolar. A saída da escola deu-se por volta das 08h30min. e o EE’s em conjunto com a turma deslocaram-se a pé até ao parque da cidade. Já no local onde a atividade se desenrolou a turma foi organizada em três grupos e, cada grupo tinha na sua posse um mapa do parque e as imagens dos 13 pontos onde tinham de passar. Os 3 mapas eram diferentes e todos iniciaram a prova à mesma hora. Em cada um dos pontos, a respetiva equipa

tinha de tirar uma fotografia em que todos os elementos do grupo aparecessem. No final, os EE's confirmaram se as fotos estavam de acordo com as imagens e respectivos pontos assinalados no mapa. O critério de desempate foi o tempo que demoraram a realizar a prova.

#### **5.1.6. Seminário “Educação Física: novos caminhos”**

Este seminário foi realizado no dia 4 de maio de 2022 pelos EE's, sobre a égide do professor doutor Rui Araújo e teve como tema principal o MED. A temática do mesmo foi escolhida tendo em conta o projeto de intervenção que aplicamos nas nossas turmas ao longo do segundo semestre. Neste seminário, tudo foi pensado ao pormenor começando pelo nome atribuído, “Educação Física: novos caminhos”. Esta escolha, recaiu no facto deste modelo de ensino ser para muitos professores ainda desconhecido e, por essa razão, decidimos abordar o tema. Neste sentido, o seminário foi destinado à comunidade escolar da EBSOJ, bem como a professores de outros agrupamentos. Os EE's trabalharam arduamente para esta atividade, foram realizados cartazes e convites para serem entregues noutros estabelecimentos de ensino e a direção da escola foi pessoalmente convidada por nós. O discurso cuidado e fluído, a postura em palco e a capacidade de improviso fora aspetos trabalhados desenvolvidos nesta atividade, uma vez que, a forma como comunicamos tem influência na mensagem que queremos passar. O seminário teve uma grande adesão, não só de professores da EBSOJ, mas também das escolas às quais foram enviados os convites, estando presentes quase 50 docentes, entre eles professores de outras disciplinas. Neste seminário, os EE's fizeram um agradecimento especial à OC por pelo constante acompanhamento em todo o processo e, por tornar possível a realização desta atividade. A mesma foi incansável e esteve sempre do nosso lado a trabalhar para que nada falhasse. De todos os presentes destaco o papel diretor da escola, Mário Coelho, que fez a abertura do nosso seminário e a presença dos restantes elementos da direção incluindo a presidente do conselho geral da escola, Fernanda Pinho. Para mim, este seminário ficou marcado pelas palavras do diretor da escola no final da nossa apresentação, segundo ele “os nossos alunos precisam de mais aulas destas”. Estas palavras foram por mim interpretadas, como forma de expressar o trabalho consistente que foi desenvolvido ao longo da PES.

#### **5.1.7. Experiência em diferentes ciclos de ensino e apoio educativo**

Além da minha turma residente, este ano de PES ficou também marcado pela minha ativa participação em diferentes ciclos de ensino, começando pelos mais pequeninos, a turma do 3º ano. Estas aulas, denominadas de AEC's, foram lecionadas no Pavilhão das Travessas,

em S. João da Madeira. Apesar de ter alguma experiência em trabalhar com alunos de tenra idade, estas aulas contrastaram com os restantes ciclos de ensino e a grande diferença está na motivação, predisposição e energia dos alunos para a prática. Em qualquer exercício realizado nestas aulas havia o máximo de empenho dos alunos, mas em contrapartida, a instrução era mais complicada. O vocabulário tinha de ser ajustado a estas idades e a explicação dos exercícios era muito curta, pois o tempo de concentração dos alunos era, também ele, reduzido. Neste sentido, optei por priorizar a demonstração como forma destes perceberem os exercícios. Esta demonstração era realizada por mim, ou então, por algum aluno que eu escolhia e que sabia ter mais facilidade na realização prática.

A lecionação de duas UD's no ensino secundário (10º ano), mostrou-me a maturação que estes alunos já são capazes de demonstrar, quando comparados com os do ensino básico. De realçar que, esta turma frequentava um curso científico humanístico de ciências e tecnologia. A instrução nestas aulas era mais acessível, os alunos eram cumpridores e aplicados e o tempo de aula prática era muito mais rentável.

Através desta experiência, de lecionar aulas nos diferentes ciclos de ensino, percebi que as metodologias e os exercícios utilizados não funcionam de igual modo em todas as turmas e idades. Posto isto, considero que a diversidade de experiências proporcionadas neste ano da PES, foram bastante enriquecedoras para o meu futuro profissional.

No que diz respeito ao apoio educativo, este foi prestado a um aluno de etnia cigana. O mesmo não frequentava as aulas na sua turma residente e em cada disciplina tinha um professor apenas para ele, a EF não foi exceção. As três horas semanais da disciplina de EF foram repartidas pelos três EE's. Numa fase inicial o aluno mostrava-se pouco interativo, bastante resguardado e não gostava de exercício físico. Por essa razão, foi necessário ganhar confiança com ele para mais tarde realizar algumas atividades. Visto que, apenas tinha uma hora semanal com este aluno, colocá-lo a praticar exercício físico foi um processo lento e gradual. Inicialmente o aluno escolhia a atividade que queria realizar na aula e eu acompanhava-o. Mais tarde, as aulas funcionaram em formato de “negociação”, ou seja, eu escolhia uma atividade e caso esta fosse cumprida, partíamos para uma atividade por ele escolhida. A dinâmica funcionou muito bem e o futebol passou a ser a modalidade preferida do aluno, nas minhas aulas. Contudo, uma vez que este aluno faltava sistematicamente às aulas de EF à sexta feira, foi necessário realizar um plano de recuperação para suprimir as faltas apresentadas. Em conformidade, o NPES optou por criar uma prova de orientação pelo recinto escolar. Apesar de ter demorado a passar por todos os pontos, o aluno foi capaz de cumprir a prova na sua totalidade.

A escola é um lugar de diversidade cultural e nela estão inseridos grupos com diferentes crenças e costumes que convivem diariamente entre si (Ramalho, 2015). A mesma autora, advoga ainda que, esta diversidade cultural existiu e vai continuar a existir, sendo necessário que as escolas se mostrem diligentes a estas diferenças de forma a promover a identidade cultural de cada um.

Esta experiência melhorou a minha capacidade de comunicação e improviso, dada constante adaptação que certas situações exigiam. Para além disso, proporcionou-me interagir com uma cultura diferente e, com a qual estou pouco ambientada.

### **5.1.8. Reuniões e direção de turma**

Rapidamente me apercebi que ser professor é muito mais do que dar aulas. No decorrer de todo este ano letivo, os EE's em conjunto com a OC realizavam reuniões semanais. Numa fase inicial estas reuniões, ajudaram-me a construir e a programar as UD's, bem como a planear e projetar as primeiras aulas, uma vez que era muita a informação que tinha de transmitir aos alunos. Posteriormente, estas reuniões traduziram-se em momentos de reflexão e troca de ideias onde procurei sempre melhorar a minha prática, aceitando com cordialidade todas as sugestões e observações feitas às aulas que lecionava. A somar a isto, assisti a todas as aulas dos meus colegas EE's e da OC, sendo esta experiência extremamente importante para mim, pois ajudou-me a lidar com aspetos inerente às dimensões da intervenção pedagógica (instrução, gestão, organização, disciplina e clima) nas minhas aulas.

A minha integração nas reuniões do Conselho de Turma (CT) desempenharam um papel importante, uma vez que, foi através destas reuniões que fiquei a conhecer melhor cada um dos alunos integrantes da turma. Nestas reuniões fiquei a perceber que alguns alunos tinham um comportamento pouco adequado em sala de aula, algo que já me tinha apercebido nas minhas aulas. Por outro lado, existiam casos e situações que eu não identificava de todo na minha disciplina. Neste sentido, as particularidades da EF desempenham um papel fundamental no comportamento e motivação dos jovens. Como refere Grillo e Swerts (2020), a EF torna a aprendizagem dos alunos motivadora, uma vez que, promove o desenvolvimento físico, social e sobretudo o cognitivo. Para além disso, estes autores advogam que, os alunos nas aulas de EF exploram o seu corpo através das atividades motoras, otimizam a noção de tempo e espaço e avivam a sua imaginação. De modo a tentar atenuar alguns destes comportamentos desviantes, procurei falar com determinados alunos em situações pertinentes, alertando-os também para a importâncias das restantes disciplinas, tendo em conta o futuro que estes ambicionavam um dia

ter. Para mim ser professora de EF, não deve apenas restringir-se a dar aulas práticas, mas sim procurar ajudar e guiar os alunos no seu futuro. Esta afirmação é corroborada por Cunha (2008), referindo que, independentemente da sua área de especialização, é necessário que o professor exerça funções de natureza psicossocial e/ou psicossociológica.

A par de tudo isto, acompanhar a OC no papel do Diretora de Turma (DT) revelou-se algo complexo e muito burocrático, contudo é uma função importante na escola e com a qual praticamente todos os professores se deparam um dia.

## **5.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação**

Cada vez mais, a escola desempenha um papel preponderante na vida das crianças e dos jovens. Atualmente, os alunos passam mais tempo na escola do que em casa, daí a importância da escola não só ao nível da formação, como também na educação dos mesmos. Esta ideia é ilustrada por Klein e Pátaro (2008) quando referem que, na nossa sociedade a importância da escola constata-se pelo tempo que as crianças e jovens lá passam. Os autores referem mesmo que, estes permanecem cerca de 12 anos das suas vidas na escola.

O gosto pelo desporto e os valores que deste emergem, fizeram-me enveredar por esta área na certeza de que, mais tarde, passaria esta mensagem aos jovens fomentando e semeando estes valores, com o objetivo de os tornar melhores cidadãos.

Assim, destaco o papel das aulas de EF, onde todos aprendem a lidar com diferentes sentimentos e a controlar emoções. Saber ganhar e saber perder, errar e aprender, cair e levantar, porque o mais importante é nunca desistir.

Ser professor não se restringe ao simples ato de planejar, lecionar uma aula e cumprir um horário. Tendo como premissa este fundamento, ser professor é procurar fazer mais e melhor, criar novos exercícios, jogos apelativos à prática desportiva, é estar envolvido nas atividades da comunidade escolar e sobretudo, é estar aberto à inovação. Caso contrário, *“o ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina”* (Cunha, 2010, p. 42).

## **5.3. Socialização profissional e institucional**

Para Freitas (2002, p. 156), a socialização profissional resulta na junção entre o agente em socialização e o âmbito profissional ao qual se pretende vincular. Para isso é importante

compreender não só as estratégias e interação do meio envolvente, mas também do espaço em que esta acontece.

Desde o primeiro dia que entrei na escola, que mantive um bom relacionamento com todos aqueles que me rodeavam, fossem docentes, alunos ou funcionários. O bom ambiente que se fez sentir, sobretudo, dentro do grupo disciplinar de EF com o qual lidava diariamente, foi muito benéfico para nós EE's. A prontidão com que se disponibilizaram para nos ajudar facilitou muito a nossa integração. Nas palavras de Teixeira (2007, p. 249) "*a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência*". Neste sentido, a participação em reuniões, os momentos de convívio que existiram ao longo do ano, fora do contexto escolar, nomeadamente um jogo de pádel com o grupo de EF, ou a simples presença em eventos de outra natureza dentro da escola, foram importantes para o meu desenvolvimento profissional.

A OC desempenhou um papel crucial naquele que foi o meu primeiro contacto com a instituição e com o grupo disciplinar. Segundo Barros et al. (2018), os EE's vêm o OC como um pilar que suporta o início da sua atividade profissional. No seguimento do que foi referido, considero que a minha OC era o elo de ligação entre mim e a escola e, era também a primeira pessoa a quem recorria quando necessitava de alguma informação. Para além disso, a forma como esta era tratada pela comunidade escolar, transparecia uma imagem de referência na instituição.

No que diz respeito aos meus colegas da PES, a relação com eles estabelecida advinha já do primeiro ano de mestrado. Diferimos muitas vezes a nível de opinião, mas foi desta forma que crescemos e evoluímos enquanto docentes, pois mantivemos uma boa dinâmica de trabalho. Os momentos que tivemos de reflexão, juntamente com a OC revelaram-se importantes para a nossa evolução, não só profissional, mas também pessoal. Neste sentido, aprender a ser professor, traduz-se num processo de transformação que emerge do envolvimento social, cognitivo, emocional e pessoal através da interação estabelecida entre o meio envolvente e os seus intervenientes (Gomes, 2018).

Neste ano da PES quis sentir-me útil na escola, para isso procurei que minha relação com a instituição fosse a melhor possível, fazendo além daquilo que esperam de mim. Uma vez que, aquilo que esperavam de mim era o que qualquer EE deve fazer, por essa razão tentei sempre melhorar a cada dia. O EE deve demonstrar a sua competência diante da comunidade escolar, afirmando ter o necessário para desempenhar o seu papel como profissional docente, indo ao encontro das expectativas estabelecidas, refletindo assim a sua IP. Como afirma Resende et al. (2014), a IP do professor de educação física constrói-se através de escolhas e ligações profissionais que este faz, ao longo do seu percurso de vida. O mesmo autor acrescenta ainda

que, a IP abrange um processo de aprendizagem que necessita de grande comprometimento com a profissão, empenho, esforço e vontade própria.

#### **5.4. A componente ético-profissional**

A definição de ética é proferida por Baptista (2011), como forma de reflexão acerca dos fundamentos e finalidades da ação. Já Mesquita e Bento (2014, p. 60) realçam que, esta assenta em “*valores como a justiça, igualdade, liberdade, patriotismo e alguns conceitos como o direito e o dever, que podem ter influência nas nossas ações*”. Seguindo esta linha de pensamento, as decisões que tomamos ao longo da nossa vida, sejam elas pessoais ou profissionais, são influenciadas não só pelo modo como agimos e pensamos, mas também pelas interações estabelecidas com o meio envolvente. O processo de reflexão torna-se significativo nesse sentido, de forma a refletirmos acerca da nossa conduta com os outros. Cada profissão é orientada pelos seus valores éticos específicos existindo também, um código deontológico. Mesquita e Bento (2014) acrescentam ainda que, para além de serem preponderantes em todas as profissões, as questões éticas desempenham um papel acrescido em profissões que trabalham diretamente com pessoas. Tendo como fundamento as palavras de Macedo e Queirós (2019, p. 10) “*a ética é uma dimensão que se estrutura a partir das relações*”, as experiências vividas na EBSOJ ao longo deste ano, fizeram-me perceber que as responsabilidades assumidas enquanto docente e as relações estabelecidas com os outros são imprescindíveis no desempenho desta profissão, ser professora. A capacidade coletiva sobrepõe-se às competências individuais de cada um, uma vez que o objetivo passa por converter a “*experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas*” (Nóvoa, 2009, p. 7). O mesmo autor atribuiu destaque ao diálogo que se estabelece com os diferentes colegas, sendo este preponderante na construção de uma ética profissional. A formação académica faz jus aos saberes das diferentes matérias de ensino, presumindo que o domínio dos conteúdos é o segredo da docência (Lima et al., 2014). Neste sentido, para os mesmos autores, a IP dos EE’s forma-se a partir de uma perspetiva conteudista, ou seja, atribuindo-se maior importância ao conteúdo.

A proatividade por mim demonstrada no ambiente escolar, o escrupuloso cumprimento de todos os fatores inerentes à PES, como o enfrentar determinadas situações que exigiam uma resposta imediata, contribuíram para a formação da minha IP, auxiliando também o meu crescimento enquanto pessoa. No entendimento de Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional tem como objetivo providenciar a mudança junto dos docentes, permitindo o seu

crescimento enquanto profissionais e pessoas. Para Bento (2003) o ensino tem um papel determinante na promoção e desenvolvimento da personalidade dos alunos. Fazendo jus a este pensamento, nas minhas aulas procurei dotar os alunos não só no que diz respeito ao desenvolvimento do seu repertório motor, mas também nas relações estabelecidas com os pares e comigo enquanto professora, sendo a EF uma disciplina privilegiada deste ponto de vista. O desenvolvimento pessoal e social dos alunos fundou-se através de diferentes meios e da liberdade proporcionada, gradualmente no desenrolar do ano letivo, conduzindo a uma boa relação entre professora e alunos. No que concerne à restante comunidade escolar, a amabilidade e o respeito demonstrado permitiram o meu reconhecimento no meio envolvente, sobretudo no pavilhão, local onde passava grande parte do tempo. Estes membros integrantes da escola foram fundamentais para o bom funcionamento das aulas e atividades desenvolvidas, mostrando-se sempre disponíveis para me ajudar. Todos estes fatores contribuíram para fomentar um clima de boa disposição que se fez sentir diariamente na escola.

## **6. Desenvolvimento profissional: as novas ferramentas**

Um bom construtor, procura sempre alcançar os melhores resultados na sua obra. Para que isso seja possível, é necessário estar atento às novas ferramentas que entram no mercado, bem como à evolução daquelas que já existem. Porém, com vista a alcançar os resultados espectáveis, inúmeras são as dificuldades que vão surgindo e às quais é preciso dar resposta. Marcelo (2009, p. 7) defende que, o desenvolvimento profissional é caracterizado como um regime a longo prazo, onde se abarcam diferentes tipos de oportunidades e experiências de modo a proporcionar um crescimento e desenvolvimento do docente. Este processo acompanha o docente no decorrer da sua carreira e influência a sua IP. Neste sentido, a PES é apenas o início de um longo percurso que se avizinha.

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

Do meu ponto de vista, considero-me uma construtora sempre pronta a aprender, com vista a ser melhor profissional e mais competente dia após dia. Este é o pensamento de quem faz aquilo que realmente gosta e sente prazer no desempenho dessas funções. Muitos foram os constrangimentos que surgiram e que vão continuar a surgir no meu futuro profissional e, aos quais devo dar resposta, tendo como objetivo melhorar o meu processo de ensino e aprendizagem. A capacidade reflexiva surge como uma mais-valia neste processo, uma vez que juntamente com a experiência melhora a capacidade pedagógica e científica (Mesquita & Roldao, 2017).

A falta de conhecimento pode limitar o processo de ensino, pelo que, a formação de professores é fundamental para revigorar parcerias dentro e fora do contexto profissional (Nóvoa, 2009). Posto isto, senti a necessidade de procurar informação através de ações de formação de modo a colmatar determinadas falhas. No meu caso em específico, a área da deficiência era aquela que carecia de mais conhecimento. Apesar de não ter nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), visto que a escola tem uma unidade específica para eles, sei que no futuro irei lidar com esta realidade. Identificada esta dificuldade da minha parte, procurei ferramentas que me ajudassem a lidar com o problema. Ainda no início do ano letivo frequentei uma ação de formação sobre a inclusão e adaptação dos exercícios nas aulas de EF, bem como os cuidados e limitações que estes alunos podem ter. Contudo, no que diz respeito a esta área, apesar de mais informada e com mais ferramentas na minha mala, sinto que o desafio será grande quando lidar com estes alunos.

Ao nível das modalidades desportivas, apesar de me sentir preparada e bastante informada, foram identificadas também algumas falhas. Apesar de pequenas, estas falhas invalidavam a construção de uma obra com qualidade e graças à ajuda e experiência da responsável de obra e da constante busca por novas informações credíveis, estas rapidamente foram identificadas e corrigidas.

Em setembro, assisti às Jornadas da Educação, promovidas pela Camara Municipal de S. João da Madeira. Destas jornadas destaco sobretudo o tema do abordado no primeiro dia da parte da manhã “A avaliação como aprendizagem”. Nesta temática e ao longo de uma conversa informal, foram falados aspetos muito importantes sobre a avaliação, nomeadamente a forma como esta é feita, o modo como é encarada e se é ou não benéfica para os alunos. Tendo em conta que a avaliação é sempre um tema controverso perante comunidade docente achei muito interessante, necessário e pertinente falar do tema.

No mês seguinte, em novembro, participei numa formação creditada do CNPEF sobre boas práticas na EF e no desporto para crianças e jovens. Esta ação de formação trouxe-me ideias sobre a forma como posso abordar o andebol na escola, após ouvir o testemunho do Dr. João Varejão e de todo o trabalho por ele desenvolvido numa escola do país, onde tinha muitos alunos, pouco espaço e material escasso para lecionar esta modalidade. Algumas das estratégias por ele apresentadas foram utilizadas por mim nas aulas e o resultado foi positivo. Para além disso, destaco a presença da professora doutora Sara Santos, docente na UMAIA, que apresentou o programada do *Skills4Genius*, numa perspetiva de abordagem das aulas de EF no primeiro ciclo. O professor catedrático Carlos Neto, autor do livro “Libertem as crianças” também esteve presente e falou à comunidade acerca dos problemas e desafios da profissão docente, sobretudo na área da EF. Nas palavras proferidas pelo doutor Carlos Neto nesta ação de formação, “há um declínio, uma decadência progressiva do brincar e ser ativo na infância” e por isso os alunos chegam à escola com um repertório motor cada vez menos desenvolvido.

Já em fevereiro, estive presente no “Encontro(s) da Psicologia da Educação”, que decorreu na UMAIA e contou novamente com a participação do doutor Carlos Neto. Deste encontro dou ênfase a um dos temas abordados “Ecrãs: Birras, Berros, Gritos & Conflitos” que se espelham numa realidade vivida nos dias que correm. O tema foi abordado pelos cofundadores do projeto “Agarrados à Net”, Cristiane Mirando e Tito de Moraes, que apresentaram soluções para colmatar alguns dos problemas emergentes do uso excessivo das tecnologias e da internet, sobretudo em crianças e jovens.

Ainda no mês de fevereiro, estive presente no workshop e congresso realizado pelo Observatório Nacional de Violência contra Atletas (ObNVA), também ele decorrido na UMAIA. Estes dois dias ficaram marcados pela partilha de experiências e abordagem de temas, que poucas vezes são falados no meio desportivo e que retratam o lado menos digno de ser atleta. Enquanto atleta federada que sou, revi-me em algumas das situações apresentadas. Deste primeiro congresso apresentado pelo ObNVCA, realço o facto de em apenas 15 meses de existência, terem sido reportadas 20 denúncias de abuso (das mais diversas formas) a atletas.

No mês de junho, mais precisamente no dia 29, assisti ao “Seminário Desporto Surdo em Portugal”, que contou com a presença de Pedro Costa, vice-presidente da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência (FPDD) e também do vice-presidente do Comité Paralímpico de Portugal (CPP), Tiago Carvalho. Para além destes, estiveram presentes treinadores de desporto adaptado, atletas paralímpicos (surdos) da modalidade de natação e professores de EF. Este seminário traduziu-se num momento de aprendizagem e sobretudo, de consciencialização. Durante o mesmo e após ouvir alguns testemunhos, apercebi-me verdadeiramente das dificuldades que estes atletas enfrentavam no seu dia a dia, para poderem competir ao mais alto nível do desporto paralímpico. Estas dificuldades foram sentidas não só na sua vida enquanto atletas, mas também, na conciliação com a vida académica. Uma vez que, ambos os atletas eram também estudantes universitários e com sucesso académico. Deste seminário destaco o realce dado às aulas de EF, sendo estas um momento privilegiado para a integração e interação destes alunos com a turma e com o exercício físico. Para isso, é necessário ter um professor capaz e compreensivo, uma vez que a explicação de cada exercício deve ser mais lenta e a demonstração é fundamental para alcançar o sucesso e garantir uma aprendizagem eficiente, mesmo que nestas aulas esteja presente um interprete de língua gestual.

Por último, no dia 1 de julho de 2022, estive presente no seminário internacional denominado “Porque é Importante saber Investigar sobre a, e na, Formação de Professores em Educação Física?”. Neste seminário estiveram presentes alguns autores de renome da área do ensino, nomeadamente o doutor Amândio Graça. Este autor falou-nos sobre os modelos de ensino, bem como a importância da investigação-ação para melhorar as práticas profissionais dos docentes. Foi um momento muito enriquecedor para mim e provavelmente para todos os presentes. Para além disso, neste seminário tive a oportunidade de apresentar o projeto de intervenção aplicado na escola onde realizei a PES. O mesmo foi intitulado com o nome “Modelo de Educação Desportiva numa Unidade de Ensino Alternado: um estudo de Investigação-Ação”.

As ações de formação anteriormente mencionadas, foram aquelas que presenciei e que enriqueceram um pouco mais a minha caixa de ferramentas, promovendo o meu desenvolvimento profissional e crescimento enquanto pessoa.

## 7. Reflexões finais

Desde muito cedo percebi que o meu futuro passaria por algo ligado ao desporto e vi no ensino da EF uma forma de concretizar esse sonho. Se alguma dúvida pairasse em mim acerca desta decisão, essa ficou colmatada neste ano da PES.

A PES revelou-se um processo de constante evolução, no sentido de aprender a ensinar. Estes 10 meses, divididos em dois semestres, foram marcados por momentos de conhecimento, alegria, partilha, insegurança, aprendizagem e acima de tudo de superação e realização. As experiências vividas na escola, os momentos de reflexão individual e de grupo (NPES), a autonomia proporcionada pela PES e a vontade de querer tornar-me competente naquela que escolhi ser a minha profissão, professora de EF, revelaram-se fontes essenciais para o meu desenvolvimento e formação da minha IP. Neste sentido, ajudaram-me a crescer enquanto pessoa e construtora aprendiz (EE). A somar a tudo isto, os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos (licenciatura e primeiro ano de mestrado) na UMAIA foram fundamentais, sendo que a PES apenas se caracteriza pela sua aplicação prática e consequente desenvolvimento.

Nas palavras de Pastana et al. (2016, p. 133), *“aprender a ensinar encontra-se conexas com as nossas aceções, sendo esta compreendida como toda a experiência vivida, sentida ou compartilhada”*. Seguindo o pensamento do autor, aprender a ensinar é um processo de constante evolução, pelo que no desenrolar da minha carreira docente, a mala de ferramentas que me acompanha necessitará de ser reforçada com conhecimentos e competências que potencializem aprendizagens inovadoras e motivadoras para os alunos. Posso seguramente afirmar que, esta mala de ferramentas com que iniciei o ano letivo, está mais pesada. O material que tinha para a construção da obra estava desmontado, espalhado e desorganizado. O diálogo e os momentos de partilha com o NPES mostram-se fundamentais para afinar e reconstruir as ferramentas que iam sendo desgastadas pelo uso, mas sem as quais não conseguiria concluir a minha obra. Neste momento, essas ferramentas estão montadas e distribuídas pelas respetivas secções da mala, prontas para serem utilizadas novamente.

Muitos foram os fatores que contribuíram para que este ano corresse pelo melhor. O compromisso assumido desde o primeiro dia e a dedicação intrínseca à PES, permitiram que todas as dificuldades fossem ultrapassadas com sucesso. O receio que inicialmente sentia de errar foi gradualmente desaparecendo, até porque o erro é imprescindível no processo de aprendizagem. Como diz um provérbio japonês “pouco se aprende com a vitória, mas muito com a derrota” e foi neste sentido que procurei encarar todos os acontecimentos inerentes às minhas decisões, procurando assim tirar as melhores ilações de cada momento. Chegar ao fim

da PES e ouvir dizer: “Obrigada por ser uma das melhores professoras que tive”; “A professora é muito especial!”; “Vou ter saudades suas!”; “Vai ser nossa prof. para o ano? Podia repetir o “estágio” e dar-nos aulas para o ano!”, foram palavras que me encheram o coração e que levarei para sempre comigo, na certeza de que marquei a vida destes alunos de uma forma positiva. Toda a dedicação e empenho deram frutos e fizeram-me ter a certeza que, ser professora é muito mais do que dar aulas e ensinar a jogar.

A PES não é um final, mas sim o início de uma longa caminhada que se inicia na minha vida e, ser professora de EF é o que me satisfaz profissionalmente. Aliado ao entusiasmo de ver este sonho realizado, revoa um sentimento ambíguo face a um futuro de incertezas que se aproxima. Tenho noção que o caminho que se avizinha não será fácil e as oportunidades serão escassas mas, quando estas surgirem estarei aqui para as agarrar. Neste sentido, faço minhas as palavras de Guerra (2002, p. 255) “*porque a esperança nasce da nossa vontade e dá asas ao nosso esforço*”.

## 8. Referências bibliográficas

- Alberto Albuquerque, Eugénia Silva, Rui Resende, Francisco Gonçalves, & Gomes, R. (2015). Pedagogical supervision in physical education - the perspective of student interns. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 20(1), 11-26.
- 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*, 39-49.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Barros, I., Pacheco, A., & 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(253), 605-632.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What Do We Know About the Development of Personal and Social Skills within the Sport Education Model: A Systematic Review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.
- Borssoi, B. L. (2008). O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão.
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M., & Souza, A. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí - UFG*, 8(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>
- Brandão, D. (2002). Expectativas e Importância Atribuída à Disciplina de Educação Física. *Dissertação da Tese de Mestrado de Desporto de crianças e jovens. FCDEF. Porto*.
- Bratfische, S. A. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.
- Caldeira, R., Freitas, R., Sousa, H., Pestana, M., Prudente, J., & Gouveia, É. (2019). O Impacto do Modelo de Competência na Aprendizagem dos Jogos de Invasão: um Estudo Experimental no Contexto Escolar. In *A Educação Física em tempos de mudança: Ferramentas Didáticas*. Universidade da Madeira

- Carvalho, L. M. D. d. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10(11), 135-151.
- Castro, A., & Salva, S. (2012). Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia.
- Costa, I., Greco, P., 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.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor - Bases de uma Sistematização Teórica*. Edições Casa do professor.
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Dario, S. (2012). A avaliação da educação física na escola. *UNESP*, 16, 127-140.
- Estriga, L., & Moreira, I. (2017). Proposta metodológica de ensino no andebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos Ensinar a Jogar* (pp. 301). FADEUP.
- Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., Costa, L., Oliveira, A., & Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Physical Education and Sport Journal*, 17(1), 61-68.
- Freitas, M. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de pesquisas*, 115, 155-172.
- Gomes, P. (2018). Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física. *Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, 247.
- Gomes, P., Ferreira, C., Pereira, A., & Batista, P. (2013). A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(2), 247-267.

- Gomes, P., Silva, P., & Queirós, P. (2000). Educação Física na Equidade e na Diversidade. In *Equidade na Educação: Educação Física e Desporto na Escola*. Associação Portuguesa A Mulher e o Desporto.
- Gouveia, E., Lopes, H., Rodrigues, A., Gouveia, B., Caldeira, R., Freitas, R., Alves, R., Correia, A., Marques, A., Kliegel, M., & Ihle, A. (2021). O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In *Literacia científica: ensino, aprendizagem e quotidiano* (pp. 110-117). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2017). O Ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (pp. 301). FADEUP.
- Guerra, M. (2002). *Uma pedagogia da libertação - Crónica Sentimental de uma Experiência*. Edições Asa.
- Gurvitch, & Metzler, M. (2010). Keeping the Purpose in Mind: The Implementation of Instructional Models in Physical Education Settings. *Journal for Physical and Sport Educators*, 23(3), 32-35.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na Ótica dos Professores Estagiários de Educação Física: Dificuldades e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Edições Almedina.
- Juarez Nascimento, Valmor Ramos, & Tavares, F. (2013). *Jogos Desportivos: formação e investigação* (Vol. 4). Editora UDESC.
- Klein, A., & Pátaro, C. (2008). A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. *Revista Eletrônica de História Social da Cidade*.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional*. Editora FADEUP.

- Lopes, N. (2019). Supervisão pedagógica: função do professor cooperante na escola durante o estágio. *Revista Prácticum*, 4(1), 55-69.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. Jones & Bartlett Learning.
- Macedo, S., & Queirós, J. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivos. *Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, 21(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.33836/interacao.v21i1.196>
- Machado, M., Matos, Z., Alves, M., & Batista, P. (2012). A promoção da reflexão no contexto do estágio profissional em educação física na perspetiva dos professores cooperantes *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 10(2), 1-33.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mesquita, E., & Roldao, M. d. C. (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In *Livro de resumos educação, territórios e desenvolvimento humano*. Universidade Católica Portuguesa.
- Mesquita, I., & Bento, J. (2014). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais (de Educação Física). In *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-73). FADEUP.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2015). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Faculdade de Motricidade Humana.
- Metzler, M. (2000). *Instructional Models for Physical Education*. Allyn and Bacon.
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models for Physical Education*. Routledge.
- Moreira, J., Marques, P., & Cunha, M. (2015). A (re)construção da identidade profissional de um estudante estagiário de educação física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: A influência de vivências anteriores e do estágio. In R. Marques, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. FADEUP.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão *Revista de educación*, 350, 203-218.

- Oliveira, B. (2016). A Construção da Relação Pedagógica em Educação Física: Um Estudo de Caso. *Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, 210.
- Oliveira, J. (2015). Um olhar sobre o ensino dos jogos desportivos em contexto escolar. In R. Marques, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* (pp. 107-124). Editora FADEUP.
- Pacheco, A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto Editora.
- Pastana, C., Rehfeldt, M., & Schuc, R. (2016). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: um olhar sobre uma prática pedagógica. *Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI)*, 16(1), 131-142.
- Pedersen, V. J. (2017). Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação. *Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP*.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramalho, L. (2015). Diversidade cultural na escola. *Revista Diversidade e Educação*, 3(6), 26-36.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K., & Nihiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. 52, S10-S20.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, A. R. (2015). Formação do Professor de Educação Física: Rotinas de planeamento e de ensino. . In *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer* Visão e Contexto, Edições e Representações, Lda.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2001). Investigating the Assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.

- Rogério Grillo, & Swerts, M. (2020). *Educação física e ciências do esporte: uma abordagem interdisciplinar* (Vol. 1). editora científica digital.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Revista Pedagogia do desporto*, 69.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. SAGE Publications.
- Rufino, L. G. B., Benites, L. C., & Neto, S. d. S. (2017). Os desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de professores de educação física. *Corpoconsciência, Cuiabá-MT*, 21(3), 55-65.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Sanchotene, M. U., & Neto, V. M. (2013). Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física: um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 447-457.
- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de ensino supervisionada em educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender A Enseñar La Educacion Fisica*. INDE.
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. *Universidade da Madeira*.
- Sousa, R. P. (2012). A promoção do aluno e do critério na aula de educação física. *Boletim SPEF* 36, 85-92.
- Teixeira, I. (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Sociedade & Educação Revista de Ciências da Educação*, 28(99), 426-443.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. *Universidade de Santiago de Compostela*, 1159-1170.

- Ulasowicz, C., & Peixoto, J. R. P. (2004). Conhecimentos conceituais e procedimentais na educação física escolar: a importância atribuída pelo aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3), 63-76.
- Viciano, J., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Martínez-Baena, A. (2017). Effect of two alternated teaching units of invasion team sports on the tactical learning in primary schoolchildren. *International Journal of Performance Analysis in Sport*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/24748668.2017.1331575>
- Viciano, J., & Vega, D. M.-. (2018). The three-axes model of planning in physical education (El modelo de planificación de tres ejes en Educación Física) *Retos*, 33, 313-319.
- Zancha, D., Magalhães, G., Martins, J., Silva, T., & Abrahão, T. (2013). Conhecimento dos professores de educação física escolar sobre a abordagem saúde renovada e a temática saúde. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 11(1), 204-217.

# Anexos

## Anexo I - Trabalhos e projetos realizados



Exemplo de um mapa utilizado no peddy paper



Cartaz do Evento Anual – Torneio solidário



Palestra - Comportamentos de risco na adolescência

UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI

# EDUCAÇÃO FÍSICA: NOVOS CAMINHOS

**Programa**

**Concepção, desenvolvimento e impacto do Modelo de Educação Desportiva**  
Prof. Dr. Rui Araújo

**O Modelo de Educação Desportiva aplicado por estudantes estagiários**  
José Roberto | Patrícia Soares | Pedro Almeida

Seminário  
4 de maio  
14h30

Auditório da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

**Organização:**  
Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada  
2021/2022

Oliveira Júnior  
Uma escola de 20 valores

## Convite

O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionado do Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior, convida Vossa Excelência a participar no **Seminário "Educação Física: novos caminhos"**, no qual se refletirá sobre novas práticas no ensino da Educação Física. Este seminário irá decorrer no dia **4 de maio, das 14h30 às 15h30, no Auditório da Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior**, em São João da Madeira.

O Núcleo de Prática de Ensino Supervisionado,  
*Manuela Patrícia Soares Pedro Almeida*


UNIVERSIDADE DA MAIA - ISMAI

Programa e convite do seminário

## Anexo II - Documentos utilizados o MED



Exemplo de alguns manuais – treinador e árbitro



## Contrato Desportivo 2021-22

Eu, \_\_\_\_\_, aceito realizar as diferentes funções que me forem distribuídas, respeitando todas as decisões dos colegas, quer sejam estes atletas, árbitros, oficiais de mesa ou capitão. Além disso, prometo empenhar-me e cooperar com toda a equipa de forma a conseguir evoluir, ganhando vários pontos para a classificação.

**Nota:** o desrespeito das regras subtrai pontos à classificação da equipa.

**Assinaturas**


**Atleta** \_\_\_\_\_ **Professor/a** \_\_\_\_\_

(Patrícia Soares)

Contrato desportivo assinado pelos alunos e professora



Exemplo de crachá dos árbitros

Boletim de jogo nº   Modalidade

Equipa:											
Jogou v - Sim	NOME										
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

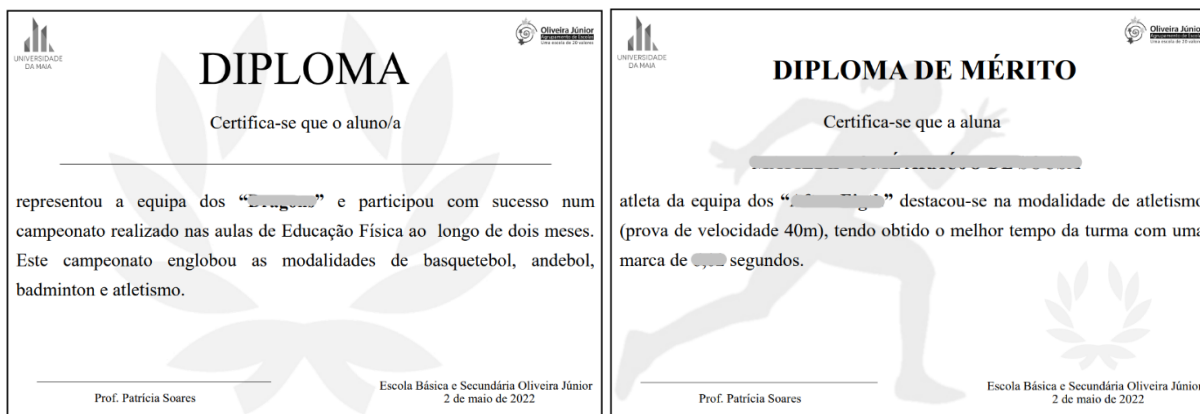
Equipa:											
Jogou v - Sim	NOME										
Pontos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

\_\_\_\_\_ Equipa \_\_\_\_\_ **RESULTADO FINAL** Equipa \_\_\_\_\_

rubrica capitão \_\_\_\_\_ rubrica capitão \_\_\_\_\_

Observações:	Juizes de mesa: _____
--------------	-----------------------

Exemplo de boletim de jogo



Exemplo de diplomas de participação e mérito entregues aos alunos

### Anexo III - Participação em ações de formação



Certificado XII Jornadas da Educação



Certificado Boas Práticas na Educação Física e Desporto para Crianças e Jovens



Certificado Encontros da Psicologia e da Educação



Certificado Iniciação à Atividade Física em Crianças e Jovens com NEE



**CERTIFICADO**

Certifica-se que **Patrícia Soares** com o Número de Identificação Fiscal **253194300**, participou na **Formação Geral** certificada pelo IPDJ – Workshops Pré-Congresso – **Workshop 1 – Boas Práticas: Prevenção e Combate ao Bullying no Desporto; Workshop 2 – Boas Práticas: Prevenção e Combate à Violência Sexual no Desporto**, que se realizaram no dia 24 de fevereiro de 2022, no Auditório do Campus Académico da Maiêutica, com o código de ação N.º218128886, sendo atribuída 1 Unidade de crédito.

Pela comissão Organizadora  
*Cláudia Pinheiro*  
 (Prof.ª Doutora Cláudia Pinheiro)



**CERTIFICADO**

Certifica-se que **Patrícia Soares** participou no **1º Congresso do Observatório Nacional de Violência Contra Atletas – ObNVA**, que se realizou no dia 25 de fevereiro de 2022, no Auditório do Campus Académico da Maiêutica.

Pela comissão Organizadora  
*Cláudia Pinheiro*  
 (Prof.ª Doutora Cláudia Pinheiro)



Certificado workshop e congresso ObNVA