

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Orientador Institucional



Sara Patrícia Teixeira Ribeiro

N.º 32228

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(a) Professor(a) Doutor(a) Rui Manuel Flores Araújo – Universidade da Maia e Orientação do Professor Luís Sousa – Colégio Novo da Maia.

Setembro, 2022

Ribeiro, S. (2022), Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Universidade da Maia.

Palavras-Chaves: EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; ESTUDANTE ESTAGIÁRIO; ENSINO E APRENDIZAGEM; CONCEÇÃO DE ENSINO.

Dedicatória

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”
(Campos, 1944). A todos aqueles que
caminharam do meu lado e me ajudaram a
concretizar mais um dos meus sonhos.

Agradecimentos

Após seis anos, termina aqui uma das etapas mais importantes e decisivas da minha vida e, no decorrer deste percurso, aprendi que o sucesso não se alcança sozinho. Por este motivo, eu deixo aqui uma palavra de gratidão a quem sempre me apoiou.

O maior agradecimento é sem dúvida para os meus pais que foram, são e serão os pilares da minha vida. Agradeço pelo esforço, dedicação e apoio em qualquer circunstância da vida. De igual modo, agradeço ao meu Ruca, o irmão que todos gostariam de ter. Obrigada pelas dores de cabeça, por toda a diversão e aventura, mas acima de tudo pelo amor, apoio e cumplicidade. A vocês, impulsionadores deste grande sonho, esta conquista é de vocês, graças a vocês, por vocês e para vocês.

Obrigada a toda a minha família, em particular ao meu tio Ricardo que partiu muito recentemente, deixando excelentes memórias em todos os que consigo conviveram.

*“Mesmo não voltando atrás, ficarás eternamente
Aqui dentro, no meu pensamento
Nos dias de céu azul, nos dias de céu cinzento
Tu viverás eternamente
Até que eu não respire mais e seja pó a ir com o vento”*
(Bispo, 2013)

Não poderia deixar de agradecer à Sofia, ao Rui, à Angelina, à Isa, à Sara e à Carmen que sempre me acompanharam e, passe o tempo que passar, tudo se mantém igual. Amo-vos por amor!

Com todo o meu carinho, agradeço à Lucho por ser um suporte, a razão, a calma, um porto de abrigo. Agradeço também à Manu, por ser um exemplo de força e persistência, talento e trabalho.

À Timon, deixo um agradecimento especial por todos os momentos que passámos. Desde sempre e para sempre. À Catarina, ao Pai Ferreira e à Mãe Conceição por serem a minha segunda família. Resta-me apenas dizer que consegui e se consegui, muito se deve a vocês.

Aos meus amigos da faculdade deixo aqui o meu enorme agradecimento por todos os momentos de aprendizagem e de diversão. O que a UMAIA dá, ninguém tira. É para a vida!

A toda a equipa do Gym4PETIZ o meu profundo agradecimento pela forma como me receberam, proporcionando-me experiências únicas.

Gostaria de deixar uma palavra de gratidão a todos os professores, destacando a professora Teresa Leitão, professora Alzira Finteiro, professora Lúcia Veloso, professor Rui Araújo, professora Mariana Cunha, professora Sara Santos, professora Maria João Lagoa, professora Inês Pinheiro Torres e professor Gustavo Silva que, independentemente de serem da área da Educação Física ou não, fizeram parte do meu percurso, da minha formação e educação. Quando for grande quero ser como vocês e, por isso, hoje sou um bocadinho de cada um.

Ao Supervisor, Doutor Rui Araújo, agradeço pela constante provocação e desafio, fazendo-me viajar na maionese. Por todo o conhecimento transmitido e por ser alguém que ensina para lá da sala de aula, tendo um impacto no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Deixo uma palavra de agradecimento ao Orientador Cooperante Professor Luís Sousa que, com a sua vasta experiência, me ensinou a superar medos e receios, transmitindo muitos dos seus conhecimentos e estratégias.

Agradeço ao Professor Investigador Doutor Rui Marcelino pelo apoio na implementação do projeto de intervenção, permitindo-nos de uma forma autónoma conduzir a nossa própria investigação.

Num lugar especial do meu coração levo comigo a Inês e o Manuel. Obrigada por todo o apoio, carinho, dedicação, paciência e partilha. Fizeram-me superar medos e dificuldades, passar momentos de felicidade e loucura e, por isso, conviver dia a dia com vocês foi fundamental para atingir a excelência.

Gostaria de enaltecer a forma como o grupo de EF e o Colégio Novo da Maia me receberam, pela disponibilidade de todos para ajudar em qualquer situação e por toda a receptividade a novas ideias.

Normalmente diz-se que os últimos são os primeiros e, por este motivo, não poderia esquecer as minhas turmas. Agradeço, de coração, a cada um dos meus alunos por cada momento passado e por todas as lições de vida que me fizeram aprender. Ensinaram-me a ensinar e a aprender. Obrigada!

Índice Geral

Resumo	vi
Abstract.....	vii
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal e profissional	3
2.1 “Como cheguei eu a este clube?” – A importância das épocas anteriores.....	3
2.2 “O que espero eu desta nova época desportiva?” – Uma antevisão à época desportiva	6
3. Enquadramento Institucional.....	8
3.1 A importância da nova época desportiva.....	8
3.2 Órgão dirigente dos clubes e da época desportiva - UMAIA	9
3.3 O meu novo clube para esta época desportiva.....	11
3.4 Caracterização da minha equipa técnica.....	12
4. “Da Ideia de Jogo ao Desempenho no Jogo – A minha prática profissional”	18
4.1 A organização da época desportiva	18
4.1.1. “Qual a minha conceção sobre o jogo?”	18
4.1.1.1.“O meu treino vai ser baseado em modelos de ensino...”	20
4.1.2 Planeamento	26
4.1.3. Realização – Os treinos	29
4.1.4. Avaliação – “Depois de treinar, vamos lá jogar...”	33
5. Participação na escola e Relação com a comunidade.....	38
5.1. Atividades Realizadas	38

5.2. Fazer aprender para lá da sala de aula: impactos da minha experiência e atuação	43
5.3. Socialização profissional e institucional	44
5.4. A componente ético-profissional.....	45
6. Desenvolvimento profissional	46
6.1. Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão ..	46
7. Reflexões finais	48
8. Referências bibliográficas	49

Resumo

O presente documento descreve, através de um processo reflexivo, as experiências vivenciadas por mim enquanto Estudante-Estagiária no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada que, por sua vez, se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Maia. Este relatório tem por base as atividades desenvolvidas no ano letivo de 2021/2022, no Colégio Novo da Maia, situado na Maia. O Núcleo da Prática de Ensino Supervisionada era composto por três Estudantes-Estagiários, um Orientador Cooperante e um Supervisor. O contexto de prática pedagógica em contexto real de ensino foi vivenciado em diferentes ciclos de ensino, nomeadamente numa turma de 6º ano (turma partilhada), numa de 12º ano (turma residente) e em várias turmas do pré-escolar. Paralelamente, foram lecionadas algumas aulas de substituição ao 5º ano, 7º ano e 10º ano. Acrescentar, foram observadas as aulas de uma turma do 7º ano e de uma do 12º ano, atribuídas aos restantes membros do NPES e, para finalizar, foi ainda experienciada a Atividade Extracurricular de Badminton.

Este documento subdivide-se em oito capítulos, a saber: (1) Introdução, visa a explicação e finalidade da PES; (2) Enquadramento pessoal e profissional, diz respeito às vivências e motivos da escolha de EF e às expectativas iniciais; (3) Enquadramento institucional, onde é caracterizada a importância da PES no contexto em que está inserida; (4) Prática profissional: do plano de análise ao de intervenção, no qual é retratada a conceção de ensino, o planeamento, a realização e a avaliação; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, destacando todo o trabalho e impacto na comunidade educativa; (6) Desenvolvimento profissional, no qual são retratadas as dificuldades sentidas ao longo do ano letivo e as necessidades de formação; (7) Reflexões finais, onde se abordam as reflexões acerca da PES, do processo e do meu crescimento.

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

Abstract

This document describes, through a reflexive process, the experiences experienced by me as a Pre Service Teacher within the curricular unit of Supervised Teaching Practice, which, in turn, is part of the 2nd year study plan of the Master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, University of Maia. This report is based on the activities developed in the 2021/2022 school year, at Colégio Novo da Maia, located in Maia. The Supervised Teaching Practice Center consisted of three Trainee Students, a Cooperative Advisor and a Supervisor. The context of pedagogical practice in a real teaching context was experienced in different teaching cycles, namely in a 6th grade class (shared class), in a 12th year (resident class) and in several preschool classes. In parallel, some substitution classes were taught to the 5th year, 7th grade and 10th year. In addition, the classes of a 7th grade and 12th grade classes were observed, assigned to the other members of the NPES and, finally, Badminton was also experienced.

This document is divided into eight chapters, i.e.: (1) Introduction, aims at the explanation and purpose of STP; (2) Personal and professional framework, concerns the experiences and reasons for the choice of PE and the initial expectations; (3) Institutional framework, where the importance of STP is characterized in the context in which it is inserted; (4) Professional practice: from the analysis plan to the intervention plan, in which the teaching design, planning, implementation and evaluation are portrayed; (5) Participation in school and relationship with the community, highlighting all work and impact on the educational community; (6) Professional development, in which the difficulties experienced throughout the school year and training needs are portrayed; (7) Final reflections, which address the reflections on STP, the process and my growth.

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

Índice de Siglas e Acrónimos

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

CNM – Colégio Novo da Maia

CoP – Comunidade de Prática

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

EE – Estudante-Estagário

EF – Educação Física

EFC – Educação Física Criativa

FG – *Focus Group*

IAE – Instrução Assistida por Equipa

IP – Identidade Profissional

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

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

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

ObNVA – Observatório Nacional de Violência contra Atletas

OC – Orientador Cooperante

PAT – Plano Anual da Turma

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Projeto de Intervenção

RPES – Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

SV – Supervisor

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

O presente documento, ao qual eu denominei de Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) – Uma época desportiva ao serviço do ensino, enquadra-se na unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) que, por sua vez, se insere no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA). Este RPES surge como o culminar de todo o processo, evocando algumas experiências pessoais e profissionais que, enquanto Estudante-Estagiária (EE), vivi no contexto de prática real de ensino, baseadas numa reflexão crítica de conceitos e de experiências vividas no ano letivo de 2021/2022.

Não obstante a minha vocação para o ensino, o Futebol sempre foi a minha vida e muito do que sou advém destes dois mundos. No entanto, ingressar nesta modalidade foi uma luta contra o estereótipo de género vincado na sociedade. Considero que esta foi, é e será uma batalha minha e de todas as mulheres que querem derrubar este e outro tipo de preconceitos que existem no mundo do desporto. Deste modo, todo o relatório está assente na analogia da PES como uma época desportiva. Nesta perspetiva o Colégio Novo da Maia (CNM) é o clube que represento e eu, professora, desempenho a função de treinadora, tenho ao meu encargo duas turmas (*equipas*) e faço-me acompanhar de dois EE (*treinadores-adjuntos*) e do orientador cooperante (OC; *Team Manager*) nas várias aulas (*treinos e jogos*). Além disso, nas aulas supervisionadas existe a presença de um supervisor (SV; *Scouter*), sendo este um professor da UMAIA. No capítulo “*Como cheguei eu a este clube? – A importância das épocas anteriores*” (decisão a partir de um percurso) retrato toda a minha experiência prévia, os motivos que me levaram a escolher EF e no capítulo “*O que espero eu desta nova época desportiva? – Uma antevisão à época desportiva*” (expectativas iniciais) refiro os meus medos e receios ao iniciar a *época desportiva*. No capítulo do enquadramento institucional, caracterizo a importância desta *época desportiva* (PES) no contexto em que está inserida, a minha *equipa técnica* (Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada - NPES) e as *equipas* a meu encargo (turmas). No capítulo seguinte, intitulado “*Da Ideia de Jogo ao Desempenho no Jogo*” (prática profissional: do plano de análise ao de intervenção), descrevo “*Qual a minha conceção sobre o jogo*” (a conceção de ensino), o planeamento, os *treinos* (realização) e os *jogos* (avaliações). No quinto capítulo destaco todas as atividades realizadas e o impacto da minha atuação na instituição e nos que dela fazem parte. No capítulo do desenvolvimento profissional, retrato as dificuldades sentidas

ao longo do ano letivo e as necessidades de formação. Para terminar, nas reflexões finais faço uma reflexão acerca de toda a *época desportiva* e do impacto que esta teve no meu crescimento.

A redação deste RPES, assente num processo reflexivo sobre a minha primeira experiência enquanto docente, permitiu-me ter uma perspetiva completa da minha evolução pessoal e profissional, revivendo todos os momentos e processos inerentes à prática. Com este *throwback* reaprendi com cada situação, aprofundando as reflexões realizadas no decorrer do ano letivo. Este documento é, sem dúvida, um marco no meu percurso.

2. Enquadramento pessoal e profissional

“I know who I was when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then” (Carroll, 1865)

Todos somos seres imperfeitos e em constante mudança e evolução. Não obstante ao facto de o passado não poder ser mudado, tudo o que passei teve impacto em mim e nas minhas escolhas, tornando-me naquilo que sou hoje. Assim sendo, é importante que conheçam um pouco do meu percurso.

2.1 *“Como cheguei eu a este clube?” – A importância das épocas anteriores*

Nasci a 23 de dezembro de 1998, na cidade de Vila Nova de Gaia e quem me conheceu nos primeiros anos de vida, descreve-me como uma rapariga muito alegre e irrequieta. Ainda que inserida no meio urbano, lembro-me dos tempos de infância e adolescência, altura em que brincava rodeada de amigos na rua, muitas vezes até escurecer. Em contraste com o ambiente citadino, as minhas memórias de infância são ainda ligadas à natureza, tendo em conta que tenho raízes em Cinfães. Era quase que um ritual passar as “férias grandes” em casa dos meus tios, juntamente com o meu irmão mais novo e os meus primos. Independentemente do lugar, a minha brincadeira preferida sempre foi “jogar à bola” e onde quer que fosse, a bola tinha de estar presente. Aliás, a minha mãe conta que com apenas um ano, numa das típicas festas da aldeia, o primeiro brinquedo que pedi foi uma bola, sendo que nada nem ninguém me fez mudar de ideias.

Nos meus primeiros anos de escolaridade, frequentei uma escola situada em Canidelo e, desde essa altura, desenvolvi um fascínio e admiração pela profissão docente, pois fui contagiada pelos valores, ensinamentos e a paixão da professora Teresa Leitão. Assim, e sabendo que a fonte de crenças pessoais acerca do que é “ser professor” é estabelecida através das vivências e referências de docentes (Marcon et al., 2010), a identificação com a profissão surgiu na infância e manteve-se no decorrer do meu percurso escolar.

Um gosto especial pela escola surge também em consequência das memórias que tenho da liberdade nos recreios, onde a natureza fazia parte do vasto leque de coisas que podíamos explorar e os materiais distribuídos pelo extenso espaço disponível eram apenas objetos que serviam para desafiar e estimular a nossa imaginação. A par de tudo o que foi referido

anteriormente, esta escola foi ainda impulsionadora do meu gosto e interesse pelo desporto pois proporcionou diversas experiências positivas. Tenho ainda bem presente que tão ou mais importante do que levar os livros, era levar a bola de futebol envolvida por um saco de plástico para jogar no campo exterior fizesse sol ou fizesse chuva. Outro exemplo eram os torneios interescolas, nos quais sempre participei em modalidades como o Andebol, a Ginástica e o Futebol.

No 3º ciclo, a mudança para uma nova escola trouxe uma “lufada de ar fresco”, muita maturidade, dedicação e foco no sucesso escolar. Na transição para o ensino secundário, tive de tomar uma decisão e mais não passou por escolher entre seguir a razão, e optar pelo curso científico humanístico de ciências e tecnologias, ou seguir o coração, e optar pelo curso profissional de desporto. Acabei por escolher a primeira hipótese, a qual até hoje não me arrependo, visto que ainda não tinha bem definido o que gostaria de fazer no futuro e este curso permitia-me ter um horizonte mais alargado de saídas para o ensino superior.

O ensino secundário foi um ciclo bastante enriquecedor para mim, isto porque as experiências vividas na escola e no desporto foram importantes para as decisões que se aproximavam ao nível formativo, ideia esta apoiada por Cardoso et al. (2016). Foi também nesta altura que iniciei o meu percurso desportivo no Taekwondo através da escola. Esta experiência durou apenas alguns meses porque tinha também o desejo de aprender a tocar algum instrumento e, face a algumas dificuldades financeiras, tive de escolher ou o Taekwondo ou a música. Nessa altura, não hesitei na escolha e decidi escolher a hipótese que nem sequer estava em cima da mesa, o Futebol. Iniciava-se aqui uma luta contra a ideia de que existiam modalidades que não eram para raparigas (Özdemir, 2018). Na verdade, este tipo de argumentos só me provou que realmente estava na direção certa e, apesar de alguma resistência por parte da minha família e com muita persistência minha, ingressei numa academia em 2013 que, tal como eu, estava a dar os seus primeiros passos no Futebol. Este primeiro ano foi um ano muito enriquecedor e fez-me apaixonar ainda mais por esta modalidade. Com o tempo percebi que tinha feito a escolha certa e, na minha perspetiva, foi neste momento que consegui que todos percebessem o significado que o Futebol realmente tinha para mim, passando a ter todo o apoio deles. Nos anos seguintes, fiz parte de uma das equipas mais conceituadas de Gaia onde fui muito feliz dentro e fora das quatro linhas. Paralelamente ao futebol, participei no futsal do Desporto Escolar (DE) da escola onde conseguimos obter excelentes resultados a nível regional e até nacional.

Com todas as hipóteses em aberto, é no 11º e 12º anos que a Educação Física (EF) tomou um papel preponderante naquele que viria a ser o meu futuro. Esta disciplina era o momento do dia que eu mais gostava e podia enumerar mil e um motivos para justificar, mas considero que o gosto pelo desporto e o facto de me sentir bem e feliz eram as principais razões. Estes sentimentos foram estimulados por muitos dos professores de EF que tive, nos quais era visível a dedicação à profissão, à escola, às aulas e aos alunos, sendo que todos eles me fizeram ter uma perspetiva maior e mais bonita sobre a EF.

Ademais, ao longo do meu percurso académico, assumia a responsabilidade de orientar o meu irmão mais novo nas tarefas da escola e, além disso, nas brincadeiras de rua tentava sempre ensinar-lhe algo novo porque sentia gosto em fazê-lo. Ainda que inconscientemente, já existia um sentimento de “pertença” à profissão (Batista & Queirós, 2013).

Para vincular mais este gosto, alguns professores tornaram-se uma referência para mim e por isso culpo, de uma forma positiva, todos os professores de EF, a professora Alzira Finteiro (Físico-química) e professora Lídia Veloso (Inglês) visto que demonstraram um empenho e preocupação com cada um dos seus alunos, particularmente comigo. Com eles aprendi a confiar mais nas minhas capacidades, a desafiar os limites e que, apesar das dificuldades, há que adaptar e reinventar, mas nunca desistir.

No final do 12º ano, é então que chega o momento da segunda decisão e tinha a consciência de que era uma escolha importante, portanto teria de ponderar muito bem. Desta vez segui o coração. Foi então em 2016 que ingressei na licenciatura de EF e Desporto na UMAIA. Entrei nesta nova etapa de mente aberta e, apesar de não estar completamente definido que iria ser professora de EF, prometi a mim mesma que iria dar o meu melhor. O foco no futuro e o volume de trabalho da faculdade fizeram com que tornasse a minha formação profissional a minha prioridade, sendo este um dos motivos para ter abandonado o Futebol. Para além disso, surgiu um problema de saúde e a acrescentar a tudo isto, a falta de motivação tornou ainda mais certa a decisão de me afastar dos relvados. Tenho a ambição de regressar ao Futebol, pois sinto a necessidade de voltar a sentir a emoção, a competição, a paixão, o prazer, a liberdade e a diversão que esta modalidade me proporciona.

Após quatro anos terminei a licenciatura com sucesso e certa de que a vertente de ensino era aquilo que queria para o meu futuro, visto que juntava tudo aquilo que gostava: o desporto, a profissão docente e os jovens. Com o apoio dos meus pais, este sonho tornou-se real e candidatei-me ao MEEFEBS. No primeiro ano do curso aprendi muito e de forma mais aprofundada sobre as várias modalidades, os modelos de ensino e outros temas importantes

para a prática docente. Este primeiro ano permitiu também que me tornasse mais organizada e metódica em tudo o que faço. Todas estas ferramentas e características foram importantes para o ano da PES.

Se já tinha tido algumas referências no passado, este primeiro ano ficou ainda marcado pela influência de alguns docentes que me fizeram consolidar mais a minha vocação para o ensino (Cardoso et al., 2016), nomeadamente a professora Sara Santos a fugir do que é comum, criando e inovando sem medos. A professora Maria João Lagoa e o professor Gustavo Silva são um exemplo de trabalho, dedicação e sabedoria. A acrescentar, aprendi com a professora Inês Pinheiro Torres que um bom professor é também aquele que mostra sensibilidade, subtileza e disponibilidade para ajudar os alunos dentro e fora da aula. Por último, o professor Rui Araújo que, para além de todas as características que foram referidas, incutiu em mim uma maior exigência no trabalho, despertou em mim a necessidade de questionar e investigar e ensinou-me a aceitar o erro sem medos. Refletindo sobre o que é “ser professora” tenho plena consciência de que isso implica muito mais do que transmitir conhecimento e, por isso, tentarei levar um bocadinho de todas estas aprendizagens para as minhas práticas e para os meus alunos.

2.2 “O que espero eu desta nova época desportiva?” – Uma antevisão à época desportiva

O culminar de 17 anos como estudante e o facto de passar para o papel inverso deixou-me no meio de um turbilhão de sentimentos que, segundo Barros et al. (2018), são sentimentos recorrentes nos EE neste período de formação inicial. A ansiedade e o receio são as palavras que mais definiram a fase inicial da PES já que tudo era novo e tão incerto, começando pelos alunos que iria encontrar. A reação e o comportamento dos alunos face a uma EE do sexo feminino, com uma estatura baixa e magra era algo que me questionava. Estas preocupações ficam claras com as notas de campo do início da PES:

“Será que me vão respeitar?”; “será que vou ter controlo sobre a turma?”; “será que vou estar à altura do desafio?” (Notas de campo, 1ª reunião com OC).

Posto isto, sabia que os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado seriam uma ferramenta fundamental para conquistar os meus alunos. De facto, as respostas a estas perguntas são o reflexo da experiência enriquecedora que foi o ano da PES. Nunca houve qualquer tipo de julgamento por parte dos alunos, no entanto, as dificuldades

iniciais estiveram muito relacionadas com minha personalidade, principalmente com a gestão das emoções como era o caso da ansiedade. Para além da ansiedade, o stress (Chong et al., 2011) e a insegurança (Alves, 2018), são referenciados na literatura como alguns dos sentimentos apresentadas pelos EE na PES e, superar algo que me era intrínseco, foi um dos meus maiores desafios.

Um dos objetivos que estabeleci no início do ano letivo foi aprofundar os meus conhecimentos e pesquisar sobre as modalidades que saíam da minha zona de conforto. Outra questão tinha que ver com a barreira que deve existir entre o professor e o aluno. Desde logo, o Luís referiu que era importante “*criar uma ligação com os alunos*”, no entanto, deveria “*existir uma pequena barreira entre nós e eles*” (Notas de campo, 1ª reunião com OC). Tendo em conta a minha personalidade e inexperiência, tinha o receio de não encontrar esse equilíbrio. A responsabilidade, as formalidades e a ética de estar no cargo de professora eram algumas das minhas preocupações, pois esta era a primeira experiência como professora. Outro dos objetivos estabelecidos foi ao nível do colégio, onde gostaria de deixar a minha marca com ideias inovadoras, que pudessem contribuir para uma comunidade mais ativa e culta no que toca ao desporto. Já no que diz respeito à turma, ficou a promessa que daria o meu melhor e de que queria marcar a diferença na vida dos meus alunos, conquistando-os e motivando-os com aulas criativas, motivadoras e desafiantes.

Todas estas preocupações e sentimentos, com mais ou menos dificuldade, foram desconstruídas com o tempo e com a ajuda do OC. Chego ao fim com a consciência de que dei o meu melhor e de que me superei enquanto pessoa e enquanto profissional. Saio com o sentimento de missão cumprida e de que, tal como este ano, quero marcar a comunidade escolar através da participação ativa em todas as atividades, de estratégias diferenciadas nas aulas e da boa relação com todos os alunos e docentes. Posto isto e quanto ao meu futuro, sei que quero ser professora para o resto da vida!

3. Enquadramento Institucional

3.1 *A importância da nova época desportiva*

A PES permite fornecer ao EE uma experiência que desenvolva as ferramentas necessárias de forma a conseguir ultrapassar desafios e dar resposta às exigências da profissão docente. Para mim, e tal como Lange e Burroughs-Lange (2017) defendem, a PES é uma das fases mais importantes para os EE, pois permite desenvolver competências através de um contexto real de prática pedagógica, nomeadamente a escola (Silva et al., 2014). Assim sendo, foi possível aplicar todos os conhecimentos adquiridos na minha formação, existindo uma menor discrepância “entre os constructos teóricos acerca do ensinar e do aprender, adquiridos numa formação inicial anterior, e as suas práticas na escola, aquando da sua entrada na profissão docente” (Cunha, 2016, p.6). É neste momento que existe a interseção entre a formação e a identidade, isto é, há a construção simultânea de um saber experimental e o de se tornar professor (Luehmann, 2007).

Surge assim, o conceito de identidade profissional (IP). Este é um conceito multidimensional, cuja construção é contínua (Beijaard et al., 2004) e pode ser influenciada por fatores como a experiência e relações (Cardoso et al., 2014), as crenças (Korthagen & Vasalos, 2005) e os processos de reflexão (Batista, 2014). A Identidade Profissional do Professor diz respeito à profissão docente pelo que esta é desenvolvida através da participação ativa no terreno profissional (Albuquerque, 2018), nomeadamente através das funções desempenhadas no decorrer da PES como a conceção, planeamento, realização e avaliação (Albuquerque et al., 2005). Em todas estas tarefas, a meu encargo durante a PES, desde a minha visão sobre a EF, o plano de aula, à própria intervenção, fui construindo e (re)construindo a minha identidade enquanto docente.

Assente nesta lógica de ideias, o contexto real de ensino permitiu-me ainda interagir com diferentes intervenientes da comunidade educativa, sendo que é através desta interação, nomeadamente com os alunos e com outros professores em comunidades de prática, que se compreende a profissão docente (Nóvoa, 2009). Além disso, o meio educativo torna-se um lugar privilegiado para desenvolver o entendimento sobre as rotinas, culturas, valores, costumes e práticas da comunidade educativa (Queirós, 2014). Desta forma, entre o desenvolvimento de competências profissionais, a relação mútua da teoria-prática e a construção de uma IP, a PES assumiu um papel fundamental na minha formação inicial enquanto EE.

Este ano, por ter existido uma formação inicial com supervisão pedagógica, nomeadamente através do meu OC e SV, foi possível ainda experimentar e inovar, com o intuito de proporcionar experiências significativas aos meus alunos. Entenda-se inovar como sinónimo de mudança das propostas curriculares e práticas educacionais num determinado grupo (Tavares, 2019), através de práticas sustentadas na literatura e na reflexão (Alcarão & Roldão, 2008). Uma perspetiva mais recente e aprofundada, de Ramirez e Lugo (2020), define a inovação na educação como um novo processo (e.g. estratégias, métodos e modelos de ensino), um novo produto (e.g. *gadgets*, materiais autoconstruídos), um novo serviço (e.g. ação, evento) ou um novo conhecimento (e.g. conteúdo, novas modalidades). Sendo algo inovador, deve sempre existir uma investigação (Seechaliao, 2017) e reflexão de modo a sustentar e melhorar a mudança implementada.

3.2 *Órgão dirigente dos clubes e da época desportiva - UMAIA*

A PES é o culminar de dois ciclos de ensino – a licenciatura e o mestrado. Na licenciatura, os estudantes passam por diferentes UCs de natureza teórica e prática com o intuito de desenvolver competências no âmbito do vasto leque de áreas de especificidade. Das várias modalidades à Pedagogia, aprendi um pouco de tudo e, no último semestre, optei pela vertente de ensino, na qual foram ensinadas diferentes temáticas basilares fundamentais para o mestrado.

Em Portugal, a habilitação profissional para desempenhar atividade docente é uma condição obrigatória. Nas condições para a obtenção de habilitação profissional¹, todas as áreas de docência de ensino, à exceção da docência em jardim infantil ou do 1.º ciclo de escolaridade, necessitam da conclusão obrigatória de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre), com a duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTs).

Nos dois primeiros semestres, nós, estudantes, somos confrontados com UCs como Profissionalidade Docente que permite uma aprendizagem de conceitos ligados à profissão, o que me fez perceber a lógica de todo o percurso até ao momento da docência. Este curso permite ainda ter uma iniciação à investigação, onde somos desafiados a questionar e a investigar temáticas do ensino e do desporto na escola. No meu caso em concreto, a ligação ao programa Gym4PETIZ de anos transatos, permitiu abrir novos horizontes e oportunidades na área da investigação. Em Didática dos Desportos e Prática Pedagógica, estamos inseridos numa prática

¹ Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: 1ª série, n.º 92.

de ensino simulada, onde aplicamos diferentes modelos de ensino nas várias modalidades. Através desta realidade tive a oportunidade de transpor muita da teoria para a prática, de realizar as tarefas que normalmente são as tarefas da profissão docente e de retirar muita aprendizagem através da reflexão sobre a prática. Todas as ferramentas adquiridas ao longo deste 1º ano vieram a revelar-se fundamentais para a PES.

É então no 3º e 4º semestres que se encontra abrangida a PES e, no que concerne à sua estrutura e funcionamento, a regulamentação encontra-se na legislação do Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio e nas normas da instituição formadora^{2,3}. A PES é composta pela Prática Pedagógica em contexto real de ensino e pelo RPES, sendo este defendido perante um júri em provas públicas. A operacionalização da PES é realizada através de protocolos entre a UMAIA e uma vasta rede de escolas cooperantes, nas quais os estudantes são colocados segundo uma ordem de critérios previamente estabelecida³. Nestes protocolos está incluída a seleção de um OC e de um SV, sendo estes responsáveis por orientar e supervisionar um grupo de EE ao longo de um ano letivo.

A PES visa a integração do EE no contexto de docência, desenvolvendo as suas competências profissionais de forma progressiva e orientada. Tais competências estão contempladas em três áreas de desempenho, nomeadamente na Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, na Participação na Escola e Relações com a Comunidade e no Desenvolvimento Profissional. Na área da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem estão implícitas tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação. Na Participação na Escola e Relações com a Comunidade são consideradas todas as atividades não letivas que, através de uma intervenção cooperativa e responsável, permite a integração do EE na comunidade educativa e o sucesso educativo. Por fim, a área do Desenvolvimento Profissional tem que ver com o desenvolvimento da competência profissional e da IP do EE, através da reflexão, investigação e ação.

² Regulamento Específico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMAIA.

³ Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da UMAIA.

3.3 O meu novo clube para esta época desportiva

“Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor.”⁴

A cultura organizacional pode ser definida como a missão, o conjunto de valores, crenças e hábitos que são comuns aos membros de uma organização inseridos numa estrutura formal, sendo um aspeto diferenciador e que pode motivar os indivíduos a representar uma organização (Teixeira, 2013). Posto isto, por estar de acordo com a minha visão sobre a formação, a cultura organizacional do CNM foi preponderante no momento de selecionar aquele que seria o *clube* que representaria durante um ano letivo.

O CNM foi inaugurado em 2001 e é uma instituição de ensino particular localizada na freguesia de Milheirós, situada na Maia. O colégio iniciou a sua atividade com a Creche e Pré-escolar e, ao longo dos anos, expandiu para os ensinamentos básicos e secundário. Destacada pela diferenciação pedagógica, o CNM apresenta uma autonomia e flexibilidade curricular, permitindo experimentar e aprofundar novas metodologias e avaliação do currículo. Desta forma, são promovidas características nos alunos como a inovação, criatividade e espírito empreendedor, valorizando assim o aluno e cidadão do século XXI. Mais ainda, são reunidas condições para garantir o sucesso baseado em aprendizagens significativas, contribuindo para a superação dos desafios da sociedade e conseqüentemente, para uma cidadania de sucesso. Neste panorama, o colégio tem três valores basilares: Liberdade, Responsabilidade e Cooperação. A Liberdade diz respeito à promoção e valorização na expressão e aceitação de opiniões, ideias, críticas e pensamentos. A Responsabilidade, do colégio e do “outro”, no cumprimento das normas vigentes e da reflexão crítica no sentido do constante aperfeiçoamento. Por último, a Solidariedade fomenta a consciencialização de uma cidadania planetária, partindo do colégio, do mundo e da capacidade de o tornar melhor. O reflexo de todo o trabalho rigoroso e diferenciado, traduz-se em conquistas importantes num ranking oficial das escolas e reconhecimento a nível ministerial e concelhio pela gestão educativa, financeira e organizacional, em regime de autonomia pedagógica.

No que concerne às instalações (o “*meu estádio*”), o CNM dispõe três polos distintos e, de modo a satisfazer a elevada procura desta instituição, está a ser construído um novo polo.

⁴ Projeto Educativo 2015/2019 do Colégio Novo da Maia

No Polo I, estão presentes a Creche e Pré-Escolar, bem como os serviços administrativos e sociais. No Polo II são lecionadas as aulas do 1º, 2º e 3º ciclos e aos seus serviços. Já no Polo III encontram-se os serviços e as salas referentes ao Ensino Secundário. A destacar espaços como a Biblioteca e Centro de Recursos Educativos, as Salas ProLab e o Auditório do CNM. Existem ainda zonas exteriores e disso são exemplo os diversos jardins e equipamentos desportivos e de lazer. Relativamente às instalações desportivas, existem dois pavilhões, um campo exterior e uma sala de espelhos. Os pavilhões de EF são divididos em dois meios-campos, o que permite lecionar duas aulas no mesmo horário. O campo exterior podia ser utilizado conforme a disponibilidade do mesmo, tendo em conta o recreio, as atividades extracurriculares e outras aulas que pudessem estar a decorrer. No que toca aos recursos materiais, o CNM conta com um vasto leque de equipamentos, facilitando todo o planeamento das aulas e alargando horizontes para a criatividade e inovação das mesmas. Para a disciplina de EF estão reservadas três aulas semanais de 50 minutos para o ensino básico e duas aulas semanais, uma de 50 e outra de 75 minutos para o ensino secundário.

Esta instituição tem parcerias com clubes de modo a abarcar atividades extracurriculares nas sete áreas curriculares: artes, danças, música, línguas, ciências, desporto e lazer. A título de exemplo, Stem Labs, Critical Thinking, Ballet, Multi Dance, Hip Hop, Dança Contemporânea, Atletismo, Badminton, Futebol, Karaté, Natação, Ténis de Mesa, Râguebi, Alemão, Inglês, Xadrez, Yoga, Zumba Kids, School of Rock e Music School.

O CNM é uma instituição que, pela vasta disponibilidade de recursos, pela qualidade no processo de ensino e aprendizagem e pela inovação permite responder às necessidades e objetivos dos estudantes.

3.4 *Caracterização da minha equipa técnica*

“One man can be a crucial ingredient on a team, but one man cannot make a team.”

Kareem Abdul Jabbar

3.4.1 *A Treinadora principal e os Treinadores-adjuntos*

Do núcleo PES, para além de mim, são parte integrante os meus dois *treinadores-adjuntos*, Inês Brito e Manuel Gomes. Esta *equipa técnica* surgiu ainda na licenciatura quando, após um trabalho de grupo, percebemos que os nossos objetivos eram muito semelhantes e a

interação, partilha e funcionamento de todos nós propiciava o ambiente de aprendizagem ideal – aprendizagem situada numa Comunidade de Prática (CoP; Lave & Wenger, 1991). A partir desse momento, iniciou-se uma aventura em grupo o que nos proporcionou muitas horas de trabalho em videochamada. Partindo desta ideia, estão inevitavelmente associados momentos de diversão fantásticos e que serviam para relaxar um pouco e disso são exemplo as noites de *karaoke* que fazíamos. Em contrapartida vivemos também momentos de pressão e pequenos conflitos que, muitas vezes eram resolvidos com a nossa terapia de grupo onde referíamos e refletíamos em conjunto quais os aspetos de personalidade e atitudes positivos e negativos de cada um. Todos os processos de interação, nomeadamente de negociação e de aprendizagem, cada um trazia características pessoais e competências que se tornavam uma enorme potencialidade quando se cruzavam. Desta forma, a imersão da Cop teve também uma contribuição para a construção da IP (Alves et al., 2017).

Após todas estas vivências e sabendo da importância que seria o ano da PES, tínhamos a decisão de escolher qual o local da PES. No meu caso em concreto e ainda que com a minha escola de formação como opção, optei por dar prioridade ao NPES. A Inês Brito tem 23 anos e realizou a sua formação na UMAIA. A nível desportivo, integrou a sua formação em modalidades como o Andebol e Natação. Profissionalmente, trabalha com crianças e jovens pelo que já possui alguma experiência nestas faixas etárias. A Inês é uma pessoa com uma criatividade sem fim, com muita capacidade de organização e de liderança que, juntando à sua forte personalidade, a torna muito completa. O Manuel Gomes tem 24 anos e também fez toda a sua formação na UMAIA. Esteve ligado à Natação e atualmente é atleta federado de Futebol. No que diz respeito à sua experiência profissional, a PES foi o seu primeiro contacto com a prática. O Manuel é uma pessoa muito divertida, muito competente e assertiva. Para além de determinado, tem uma personalidade muito vincada e é um crítico por natureza.

Considerando que no ano anterior tivemos resultados académicos excelentes, o nosso grupo começou a PES com uma pressão acrescida, visto que as nossas expectativas e as dos outros sobre o nosso desempenho eram elevadas. O nosso objetivo passava então por atingir a excelência e desde o início soube que seria difícil. No entanto, com o potencial do grupo podia ser algo alcançável, visto que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (Flores & Simão, 2009, p.31), fazendo-nos superar as nossas próprias expectativas. Tendo por base esta afirmação, considero que este ano se tornou muito mais enriquecedor em diversos âmbitos, pois cada um de nós apresentou sempre uma postura

crítica sobre as práticas dos restantes. O trabalho, o empenho, a cooperação e a determinação foram determinantes para todo o processo, bem como a presença de valores de entreajuda, cumplicidade e respeito. Juntando a tudo isto, o apoio nas fases mais complicadas e a felicidade nas conquistas pessoais e do grupo atribuíram um sabor especial a todo este percurso.

Dinâmico, completo, exímio, acolhedor, compreensivo, completamente louco, divertido, competente e determinado, mas pela convivência com todas estas características, se torna o melhor grupo para se atingir a excelência e crescer enquanto profissionais e enquanto seres humanos.

3.4.2 “O Team Manager como coordenador da equipa”

“The conventional definition of management is getting work done through people, but real management is developing people through work”.

Agha Hasan Abedi

O OC, o nosso *Team Manager*, teve como responsabilidade⁵ “coorientar, acompanhar e supervisionar os Estudantes-Estagiários durante os períodos de participação nas atividades da instituição cooperante” (p.5). Na nossa primeira visita ao colégio, conhecemos o nosso OC, o professor Luís Sousa. O Luís conta com uma carreira de 25 anos na área da docência, bem como uma imensa experiência na orientação de vários NPES e na coordenação do departamento de expressões. O OC foi uma peça fundamental para despoletar toda a socialização e desenvolvimento profissional, integrando-nos no corpo docente e naqueles que são os valores do CNM. Fomos recebidos pelo Luís de braços abertos dizendo que, a partir daquele momento, nós éramos iguais a qualquer outro docente e que tínhamos de nos colocar do lado dos professores pelo que nos pediu para tratá-lo por tu. Devo confessar que esse pequeno pormenor permitiu quebrar muitas barreiras entre nós, deixando-me mais tranquila em relação à PES.

Numa fase inicial, o apoio do Luís foi fundamental tendo em conta que o nervosismo e ansiedade eram sentimentos dominantes, transparecendo muitas vezes para os que me rodeavam. Com a sua personalidade tranquila e divertida, conseguiu desconstruir alguns medos e receios e a estabelecer um equilíbrio socioemocional (Albuquerque et al., 2014), ensinando-

⁵ Artigo 11º – Funções, Responsabilidades e Competências do Orientador do Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

me a controlar os sentimentos que me impediam de disfrutar de uma experiência tão enriquecedora quanto a PES.

O OC é também o principal agente mediador (Henry, 2016), pois é entendido como “alguém autónomo, detentor de conhecimento, com capacidade de refletir, com um forte sentido de responsabilidade e de inovação, bem como com espírito de missão” (Batista, 2014, p.32). Com o decorrer da PES, o Luís foi sempre um pilar a quem recorriámos frequentemente dado o seu conhecimento sobre várias temáticas. Eram partilhadas muitas experiências pessoais e profissionais, das quais conseguíamos sempre retirar alguma coisa para nós e para as nossas práticas. Com o objetivo de construirmos o nosso próprio conhecimento, o OC nunca nos deu respostas diretas aos problemas advindos da prática. Disso são exemplos as reflexões conjuntas e os vários *feedbacks* transmitidos onde éramos questionados, muitas vezes retoricamente, para nos fazer perceber algo ou tentar ir em busca de uma resposta.

3.4.3 “O Scouter foi fundamental”

“The sport in Scouting is to find the good in every boy and develop it”

Robert Powell

O SV realiza a supervisão não só com o intuito de formar os EE, apoiando-os e orientando-os (Alcarão & Roldão, 2008), mas também para fornecer dados relativos à avaliação do EE. No momento em que tomei conhecimento que o SV seria o professor Rui Araújo fiquei entusiasmada, pois estava consciente que seria um grande desafio. Já o conhecia da licenciatura, onde o primeiro trabalho que apresentei na UC de Pedagogia estava todo errado e recordo com alguma frequência as correções realizadas: “*depende*”. Desde sempre que mostrou ser um profissional extremamente exigente e competente, portanto não esperava menos do que isso no ano da PES, particularmente nas observações realizadas. Foram três as observações, uma por período com o intuito de perceber numa primeira instância aspetos relacionados com a gestão e controlo da turma, na segunda com o conhecimento do conteúdo e a última com a inovação.

Com “a necessidade de dar autonomia profissional aos estudantes estagiários, no sentido de estes se tornarem verdadeiros profissionais” (Batista, 2014, p.27), o SV promovia muitos momentos de reflexão das práticas e reflexões pessoais. O professor Rui Araújo, através do *scaffolding* (Smit et al., 2013), mostrou-se um verdadeiro *facilitador* da construção do meu próprio conhecimento e até mesmo da minha IP. Inicialmente contei com o seu apoio para a

resolução de problemas, sempre assente numa lógica de reflexão. Com o passar do tempo e como a própria definição do termo *scaffolding* indica, a responsabilidade foi gradualmente transferida para mim, até ao momento em que era totalmente capaz realizar a tarefa de forma independente (Smit et al., 2013). Assim, numa instigação da dúvida e inquietação constante, era promovida a busca pelo conhecimento e resolução de problemas, tornando todo este processo dinâmico (Farias et al., 2018). Com tudo isto, a fasquia era cada vez mais elevada o que fez com que novas portas se abrissem.

3.4.4 Caracterização das equipas para esta desafiante época esportiva

“No coach is more important than the Team”

Bo Schembechler

Consciente de que iria assumir um papel crucial este ano, nada seria possível sem ter a minha equipa. Do mesmo modo, não existe ensino sem professor ou sem alunos. Ao iniciar o ano letivo, os EE reuniram com o OC e um dos propósitos dessa reunião foi a atribuição de turmas (*equipas*). Esta escolha ficou ao nosso critério sendo que a única condicionante imposta foi que a turma partilhada tinha de ser o 6º ano (*equipa de Infantis*) pela obrigatoriedade de lecionar aulas neste ciclo de ensino. Posto isto, a Inês ficou responsável pelo 7º B. Já eu e o Manuel queríamos lecionar uma turma de 12º ano para podermos vivenciar anos de escolaridade completamente diferentes. Tendo em conta que havia duas turmas, optamos por sortear. Ficou como minha turma residente o 12º A1 (*equipa de Juniores*) e do Manuel o 12º BC. Não poderia ter ficado encarregue por melhor turma.

A Equipa de Juniores

Perante todos os sentimentos que a fase inicial da PES acarreta, surge o primeiro Concelho de Turma (CT) para dar resposta ao tipo de alunos que iria encontrar. O 12º A1 era então constituído por 22 alunos, sendo 13 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Pela descrição dos docentes, esta era uma turma muito querida, fácil de trabalhar e com excelentes resultados académicos. Devo confessar que a reunião me deixou mais tranquila, atendendo ao *feedback* positivo dos professores em relação à turma.

A primeira aula... Um dos momentos mais importantes e mais marcantes para mim tendo em conta que estava a ser apresentada como professora responsável do 12º A1. Inicialmente eu e o Luís tivemos uma pequena conversa com a turma sobre o decorrer das aulas e, apesar de conhecer alguns aspetos dos alunos, pedi a cada um deles que falasse um pouquinho sobre si. Esta conversa, entre outros factos, permitiu-me ter uma perspetiva da prática desportiva e das modalidades mais praticadas. Uma grande maioria praticava desporto federado em modalidades como a Ginástica, o Futebol, a Dança, o Atletismo, o Karaté, o Kickboxing e o Ténis. Alguns frequentavam ginásio sendo que apenas cinco alunos não praticavam qualquer tipo de exercício ou atividade física.

A turma apresentou uma conduta exemplar desde o primeiro dia até ao último, o que permitiu adaptar-me rapidamente e lecionar as aulas sem ter a preocupação acrescida de resolver possíveis problemas comportamentais. A grande parte dos alunos demonstrava empenho, interesse, recetividade aos desafios propostos, principalmente quando estimulados com competição. Relativamente ao domínio motor, a turma revelou ser heterogénea, existindo alunos com algumas dificuldades e outros sem quaisquer dificuldades no que diz respeito às várias habilidades e capacidades motoras associadas às modalidades desportivas. No que diz respeito ao domínio cognitivo, a turma apresentava algum conhecimento acerca das modalidades, mas nem sempre era assertiva nas tomadas de decisão. No domínio afetivo e social, o 12º A1 apresentava um clima positivo demonstrando, em todas as tarefas da aula, respeito e cooperação com todos os colegas. A acrescentar a tudo isto, o foco nos resultados e a forte personalidade individual dos alunos eram particularidades desta turma. Todos estes aspetos colocavam-me numa posição desafiadora visto que poderia extrapolar com desafios maiores em ambas as partes.

Equipa de Infantis

Contrariamente ao CT do 12º ano, o CT do 6º ano deixou-me assustada e ansiosa. Tendo em consideração o ano de escolaridade em questão, as características referidas sobre o 6º A eram expectáveis e completamente naturais. No entanto, a minha pouca experiência nestas faixas etárias, associadas à minha personalidade e às particularidades desta turma, tornaram esta experiência o verdadeiro “choque com a realidade” (Lortie, 2020). Recordo-me de que a minha primeira aula foi a definição pura de caos e as minhas primeiras palavras dirigidas ao OC e aos meus colegas foram “*odeio dar aulas ao 6º ano*”. Desde então, o meu compromisso e

persistência foram fundamentais para recuperar o controlo de toda a turma. A par disso, foram importantes todas as estratégias implementadas de forma a contornar a situação. Sem dúvida de que esta turma ficou marcada como o meu maior desafio da PES!

O 6º A era constituído por 28 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, e a grande maioria da turma praticava ou já tinha praticado desporto, nomeadamente, Ginástica, Futebol, Basquetebol, Dança, Atletismo e Ténis. No que diz respeito ao domínio motor, deparamo-nos com alunos com um excelente reportório motor e outros com algumas dificuldades. Para nosso espanto, a cultura desportiva desta turma era muito boa, revelando conhecimento acerca das diversas modalidades e das suas regras. A acrescentar, se por um lado tínhamos alunos muito empenhados, interessados em aprofundar mais o seu conhecimento e motivados para a prática de EF, por outro, tínhamos outros que não se mostravam minimamente interessados nas aulas. Para além de tudo isto e ao nível do comportamento, fomos desde logo alertados para o facto de ser uma turma irrequieta, brincalhona e conversadora. A este respeito, existiam alguns alunos que desestabilizavam a aula com algumas atitudes de mau comportamento. Muitas das questões comportamentais prendiam-se com o excesso de competitividade e a pouca perceção e aceitação da derrota, o que nos levou a contornar a situação através da implementação de diferentes estratégias.

4. “Da Ideia de Jogo ao Desempenho no Jogo – A minha prática profissional”

Derivando da conceção de ensino (*visão geral e pessoal sobre o jogo*), são abordadas diversas temáticas referentes aos vários estágios da organização e gestão do ensino e da aprendizagem (*organização da época desportiva*), partindo do planeamento (*quadro*), passando pela realização (*os treinos*), terminando na avaliação (*os jogos*). Ao longo do presente capítulo serão apresentados os relatos da PES assentes numa perspetiva reflexiva e, simultaneamente, fundamentada.

4.1 A organização da época desportiva

4.1.1. “Qual a minha conceção sobre o jogo?”

A conceção é vista por como o conjunto de crenças dos professores no que diz respeito à identidade e função da EF como disciplina. No que diz respeito à qualidade do processo de

ensino e aprendizagem, esta tem sido colocado em causa (Crum, 1993), questionando assim a importância da disciplina (Graça, 2014). A legitimação da EF é uma problemática debatida e escrutinada há alguns anos mundialmente, tendo em conta a diversidade de concepções e perspectivas que existem (Graça, 2014). Crum (1993) defende que este problema surge de os docentes não priorizarem aquela que é a essência da EF - o ensino. O mesmo autor acredita que a ideologia do *biologismo* e do *pedagogismo* contribuem para a desvalorização da disciplina. Os ideais do *biologismo* baseiam-se na ideia de que o corpo é uma máquina e, desta forma, o treino físico é predominante. Como aluna e como professora não me identifico com este conceito, no entanto, tenho plena consciência de que é importante o trabalho físico sendo que este pode ser realizado de formas alternativas, promovendo a aprendizagem dos alunos (Crum, 1993). Por outro lado, o *pedagogismo* defende a aprendizagem através da exploração e do desenvolvimento pessoal, resultando muitas vezes em objetivos abstratos e uma postura demasiado relaxada por parte do docente. Mas, não será que o *pedagogismo* é mais sério do que apenas a perspetiva redutora “*busy, happy and good*”? A pedagogia assume um papel preponderante na EF, nomeadamente no desenvolvimento dos domínios físico, cognitivo, afetivo e comportamental (Literacia Física; Whitehead, 2010). Assim sendo, situo-me mais numa perspetiva do *pedagogismo*, no sentido em que pretendo promover um desenvolvimento holístico dos alunos, tornando-os cidadãos cultos, ativos e com gosto pela prática desportiva. Tudo isto será possível através das aprendizagens significativas que a EF pode proporcionar.

Graça (2014) apresenta-nos como fonte de legitimação o currículo baseado nas habilidades desportivas que, segundo este autor, se trata de um currículo superficial e descontínuo. Por outro lado, o discurso da saúde está orientado para a saúde, para o gasto energético e para a promoção da Atividade Física e de um estilo de vida saudável. Porém, hoje sabe-se que que a duração e intensidade das aulas não permitem que este seja um argumento válido (Abdulla et al., 2022). Por fim, o discurso da possibilidade mais não passa de defender as aulas de EF como um espaço animado, baseado no jogo lúdico e de que não é algo sério (Graça, 2014). Consequentemente torna-se inerente a visão sobre a disciplina como algo recreativo e não obrigatório. No entanto, o problema torna-se mais profundo pois, na nossa sociedade, as ideologias aparecem fundidas influenciando não só a perspetiva dos docentes, como também a opinião pública, criando assim um ciclo vicioso (Graça, 2014).

Novas perspetivas têm sido apresentadas, a título de exemplo, a aprendizagem situada sustentada nos modelos de ensino de (Graça, 2014). É nesta instância que me revejo, invocando

aulas inovadoras e experiências significativas aos alunos, desconstruindo a ideia de que a função de ensinar é apenas a transmissão de conteúdo.

4.1.1.1. “O meu treino vai ser baseado em modelos de ensino...”

Uma das problemáticas no âmbito do currículo de multiactividades, também constatado ao longo do ano letivo, é o facto de este ter uma vasta quantidade de modalidades para lecionar, encurtando a duração das Unidades Didáticas (UD; Gerdin & Pringle, 2015). Por conseguinte, não há o devido aprofundamento dos conteúdos, nem proporciona experiências significativas aos alunos. Considerando estes problemas e o facto da qualidade do ensino poder ser promovida com novas estratégias e abordagens, tornando o processo de ensino e aprendizagem inovador e dinâmico, os modelos de ensino podem ser uma possível solução (Casey, 2014).

Os modelos de ensino podem ser definidos como uma estrutura global, oferecendo uma configuração geral do processo formativo em função da associação de estratégias de ensino a determinadas orientações educativas e a princípios teóricos de atuação pedagógica (Metzler, 2017). Hastie e Casey (2014) corroboram essa ideia ao definirem os modelos de ensino como uma forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem para atingir objetivos específicos.

Posto isto e assente na ideia de que não existe uma receita, isto é, não existe um modelo perfeito, nas duas turmas foram implementados diferentes modelos e metodologias consoante a modalidade a lecionar, os objetivos a atingir e as particularidades de cada turma. Dos modelos existentes foi possível experienciar o Modelo de Instrução Direta (MID; Rosenshine, 1979), o Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC; Bunker & Thorpe, 1982), um modelo híbrido constituído pelo Modelo de Educação Desportiva (MED; Siedentop, 1994) e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ; Araújo et al., 2017), bem como a Individualização Assistida por Equipa (IAE; Slavin, 1983), uma das possíveis estratégias do Modelo de Aprendizagem Cooperativa. A acrescentar foi implementada a Educação Física Criativa (EFC; Quay & Peters, 2012), associada ao nosso Projeto de Intervenção (PI).

Modelo de Instrução Direta

O EE, numa fase inicial da PES, encontra-se num momento de adaptação ao contexto, nomeadamente aos alunos e, no meu caso em concreto, os problemas de confiança e ansiedade eram sentimentos predominantes. Face a estas questões, o MID foi utilizado no início do ano

letivo na turma residente (por mim) e na turma partilhada (pelo Manuel e Inês), por ser uma abordagem centrada no professor, isto é, a maioria das decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem eram da minha responsabilidade enquanto professora (Mesquita & Graça, 2009), atribuindo níveis mínimos de autonomia ao aluno (Hastie, 2012).

As aulas eram iniciadas com uma pequena revisão da aula anterior e uma contextualização da aula que iria lecionar. De seguida apresentava o conteúdo ou habilidade, referindo os critérios da mesma sendo que estes eram o foco da monitorização e correções ao longo dos exercícios. Mesquita e Graça (2009) advogam que a revisão da matéria previamente aprendida, a apresentação de nova habilidade ou conteúdo geral, a monitorização elevada da atividade motora dos alunos e a avaliação e correções sistemáticas em referências aos objetivos traçados são ações que são realizadas no MID.

Com esta organização, foi possível ter uma quantidade de tempo de prática adequada e um maior controlo e gestão da aula e da turma (Metzler, 2017). Neste modelo, comparativamente a outros implementados, a tarefa da monitorização era mais facilitada visto que não tinha de me preocupar tanto com as questões relacionadas à organização do exercício. Todas estas vantagens permitiram-me estar mais confiante sobre a minha atuação, no entanto, percebi que o MID não era suficientemente desafiador, não tinha qualquer festividade associada e era limitador no sentido de ensinar a componente tática (Çelen et al., 2012), aspetos que eram necessários estimular na turma.

Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

O MEJC é um modelo centrado no aluno e no jogo para aprender o jogo (Tan et al., 2012) e assenta na ideia de que as habilidades técnicas estão subordinadas à compreensão tática do jogo. Assim sendo, juntando a este propósito a intenção de promover nos meus alunos questões como a literacia, a motivação, a resolução de problemas e as tomadas de decisão (Metzler, 2017), o MEJC foi aplicado na UD de Basquetebol, Hóquei em Campo e Rugby na turma partilhada e na UD de Basquetebol e Futebol na turma residente. Este modelo tem por base seis fases, a saber, forma de jogo, apreciação do jogo, consciência tática, tomada de decisão, execução motora e desempenho (Bunker & Thorpe, 1982), apoiados por princípios pedagógicos como a amostragem criteriosa de jogos selecionados, a modificação quer por representação quer por exagero e a complexidade tática (Tan et al., 2012), tendo sido fundamentais para lecionar as aulas. No decorrer destas, a minha intervenção passou por colocar

um problema subjacente à forma de jogo como por exemplo, na UD de Futebol da turma residente, realizei um exercício 2x2 em campo reduzido, onde, após o ataque o aluno não poderia defender, existindo uma superioridade numérica ofensiva. Sem transmitir o comportamento que queria, quis perceber qual a resposta dos alunos à situação. Através do questionamento, já que este está ao serviço do MEJC (Metzler, 2017), tentava em conjunto com eles perceber possíveis soluções (e.g. “*o que deverias fazer nesta situação?*”). Era na fase de excitação, através de jogo reduzido ou formal que me focava em corrigir não só os aspetos táticos, mas também os aspetos técnicos (e.g. realizar o passe com a parte interna do pé).

Modelo híbrido Modelo de Educação Desportiva-Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O MED é um modelo centrado no aluno que tem como objetivo formar estudantes fisicamente literatos, desportivamente competentes e entusiastas (Siedentop et al., 2019), através de aprendizagens contextualizadas. Neste sentido, o MED é caracterizado pela época desportiva, afiliação em equipas, quadro competitivo, registo de resultados, evento culminante e festividade (Siedentop, 1994). No decorrer da época, os alunos desempenham diferentes funções como jogador, árbitro, estatístico, dirigentes, fotógrafos, entre outros. Para o funcionamento da época desportiva, existem quadros competitivos e, de forma a sinalizar o término da época desportiva e a apurar um vencedor, existe um evento culminante com um carácter festivo.

A literatura tem referido o impacto positivo do MED nos valores e atitudes como a igualdade, *fair play*, motivação, entusiasmo e a aquisição de conhecimentos (Araújo, 2017). No entanto, os modelos de ensino revelam algumas limitações e nenhum modelo é efetivo em todos os contextos (Lund & Tannehill, 2014). Uma das lacunas deste modelo de ensino, referida por Wallhead e O’Sullivan (2007), é a elevada preocupação na organização e na autenticidade do processo de ensino e aprendizagem, mas não é atribuída a devida atenção ao conteúdo e à natureza das tarefas. Assim e de forma a contornar este tipo de limitações, surgem os modelos híbridos que consistem na junção de características de dois ou mais modelos. No caso concreto do MED, este é frequentemente associado a modelos que apresentem outras formas de instrução baseada em jogos com estrutura específica para o conteúdo e tarefa de aprendizagem a serem ensinadas durante a época desportiva (Araújo, 2015). O MAPJ (Araújo et al., 2017) surgiu da urgência de completar o MED, no sentido de clarificar os objetivos de aprendizagem e

perspetivar tarefas de aprendizagem para a modalidade de Voleibol. O MAPJ, entre muitas características, apresenta o ensino por etapas de aprendizagem que incluem atividades desde o jogo na sua versão mais simples (1x1) até ao jogo formal (6x6). Para esta evolução, existem quatro etapas de aprendizagem (Mesquita et al., 2015) sendo que estas utilizam tarefas de adaptação, tarefas de estruturação e tarefas de aquisição, aumentando a variabilidade e dificuldade da prática aproximando gradualmente ao jogo formal (Pereira et al., 2011).

Na UD de voleibol do 6º A foi implementado o MED-MAPJ, mormente através da criação uma época desportiva, tendo-se esta iniciado com um contrato com os alunos. Ao longo das aulas, os alunos desempenharam algumas funções, nomeadamente capitão/treinador e árbitro/oficial de mesa com os respetivos manuais, destacando o facto de a função de árbitro ser rotativa. Além disso, foram criados quadros competitivos, nos quais eram contabilizadas as pontuações dos diferentes exercícios das várias aulas. Para sinalizar o término da UD, foi realizado um evento culminante.

No início da UD, senti alguma dificuldade em controlar a turma, pois era atribuída uma maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão das tarefas da aula (Araújo, 2017). Esta dificuldade pode ainda ser explicada pela pouca experiência com modelos híbridos (Stran et al., 2012). Após reflexão com o NPES e o SV, foi necessário criar e melhorar os sistemas de *accountability* como por exemplo, atribuir 40 pontos à equipa com melhor comportamento e atitude na aula, 30 pontos à segunda equipa e assim sucessivamente. Com uma pontuação tão relevante e ainda que alguma equipa tivesse mais dificuldades nos exercícios, existia sempre a hipótese de ser a equipa com mais pontos nessa aula devido à pontuação do comportamento. Estes ajustes permitiram que a turma melhorasse a conduta e, no decorrer das aulas, com o constante aperfeiçoamento de pequenos pormenores e com os alunos a entenderem a dinâmica, tudo se tornou mais fluído.

Modelo híbrido Modelo de Educação Desportiva-Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

Já no que diz respeito ao MED e MEJC, a junção destes modelos mostrou benefícios na competência dos alunos, no conhecimento das regras e princípios do jogo, na literacia, na motivação e no entusiasmo, autonomia e responsabilidade (Gil-Arias et al., 2017). O MED-MEJC foi utilizado na UD de Basquetebol do 6º A, lecionada pelo Manuel. No que diz respeito ao MED, os alunos já estavam familiarizados com a dinâmica e foram utilizadas as funções de

jogador, treinador e de estatístico. Estas funções foram desempenhadas ao longo dos exercícios sendo que estes consistiam em jogos pré desportivos, jogos reduzidos e condicionados e, quando necessário, recorriamos a exercícios analíticos.

Modelo híbrido Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo- Individualização Assistida por Equipa

Partindo do conceito de ideia de que os alunos aprendem uns com os outros (Metzler, 2017), no MAC pressupõe-se o trabalho em grupo permitindo assim desenvolver competências pessoais e sociais (Mesquita & Graça, 2009). Para além da formação de grupo intencional, a continuidade de interação de grupo, a interdependência entre membros do grupo, a responsabilidade individual e o especial cuidado no desenvolvimento de habilidades sociais são características do MAC (Metzler, 2017). O MAC não é considerado um modelo por si só mas, dada a integração de determinadas características da Aprendizagem Cooperativa, é possível considerá-las como um modelo (Metzler, 2017).

Na UD de Voleibol da turma residente tinha inicialmente definido como linha orientadora as etapas de aprendizagem do MAPJ, mas queria desafiar os meus alunos e a minha capacidade de inovar. Após rever todos os modelos, uma das estratégias que me pareceu adequada foi a IAE. Esta opção teve por base a competição existente e a responsabilização dos alunos nas tarefas, permitindo a consciencialização dos critérios e erros através da observação e avaliação com o apoio de uma *checklist*, ou seja, uma orientação objetiva sobre a meta a atingir. A IAE une características da Aprendizagem Cooperativa com o Sistema Personalizado para a Instrução (Metzler, 2017), e tem revelado melhores resultados na aprendizagem do que os modelos convencionais (Ariani, 2017). Criei uma lista de critérios sobre aspetos técnicos e táticos do jogo e, em equipa, os alunos eram responsáveis por praticar, sendo que o processo de verificação dos vários critérios eram os próprios colegas de equipa. De modo a dar mais significância à verificação, o aluno que estava a avaliar tinha obrigatoriamente de transmitir algum *feedback* ao avaliado. De destacar a pontuação que existia para o cumprimento das tarefas e do momento competitivo presente em cada aula. No fim de cada aula e consoante o alcance dos objetivos ou não, era indicada aos alunos a técnica a ser abordada na aula seguinte, pois um aluno seria selecionado ao acaso para explicar essa mesma técnica.

Educação Física Criativa

Para Quay et al. (2016), a EFC tem como objetivo pensar na EF de uma forma mais holística utilizando pressupostos de diferentes modelos de ensino como o modelo da Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 2011), Student Design Games (Hastie, 2010), MED e MEJC (Quay & Peters, 2012). Segundo Quay e Peters (2012), a EFC está dividida em quatro fases, nomeadamente a equipa, o jogo, a época e a prática. Com base nestas fases, a turma foi dividida em quatro equipas homogéneas inter-grupo e heterogéneas intra-grupo, sendo que estas permaneceram ao longo de toda a UD. Após a definição dos grupos, procedeu-se à entrega dos *workbooks* a todos os alunos para que preenchessem as características da sua equipa (nome do grupo e dos elementos, grito, mascote e fotografia). Em equipa criam um jogo que deveria incluir as seguintes características: diversão, participação, segurança, habilidades, equipamento, tempo, espaço, arbitragem e pontuação (Quay & Peters, 2012). Assim, as equipas iniciaram a criação do jogo e foi interessante ver a evolução dos vários jogos onde, muitos deles, começaram com ideias completamente aleatórias. Com todos os jogos criados, os grupos apresentaram o seu próprio jogo às restantes equipas com o objetivo de estas não só experienciarem o jogo em si, mas também para poderem dar opiniões de possíveis melhorias (fase do refinamento). Após refinados os jogos de equipa, seguiu-se a escolha do jogo da turma, onde a turma optou por ser eu a criar um jogo novo com características dos quatro jogos apresentados. Com o jogo de turma decidido, passou novamente por um momento de refinamento (fase seguinte) e, terminada esta etapa, os alunos tiveram uma fase de treino para o evento culminante. Durante todo o torneio, foi gratificante poder ver o culminar de todo o processo.

Ao longo da UD, os alunos demonstraram um grande empenho, espírito desportivo e competitividade. De realçar que a EFC teve um grande impacto não só nas turmas participantes, mas também noutras turmas que, através dos cartazes expostos, questionaram em que consistiam os jogos, demonstrando ainda bastante interesse em experimentar.

Em modo conclusão e apesar do desafio que foi implementar cada modelo de ensino, foi muito importante experienciá-los para enfrentar problemas reais tendo em conta que, até então, não tinha essa noção, o que corrobora a literatura (Fernandez-Rio & Iglesias, 2022). De realçar ainda as aprendizagens mais significativas que foram proporcionadas aos alunos, gerando assim uma aprendizagem mais eficaz.

4.1.2 Planeamento

“Trying to manage a project without project management is like trying to play a football game without a game plan”.

Katherine Tate

Nesta fase do presente relatório pretendo destacar a importância do planeamento, pois permite orientar os nossos passos e contribuir para uma aprendizagem mais cuidada e eficaz (Seabra et al., 2016). Bento (2003) afirma que o planeamento acontece a vários níveis: plano anual, UD e plano de aula. Neste sentido, a primeira tarefa da PES passou por analisar os documentos centrais que orientam o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais. Para completar o leque de documentos utilizados para orientar a minha conceção de ensino, tive ainda em consideração os documentos orientadores do CNM.

4.1.2.1 “Se queremos subir de divisão vou ter que pensar no macrociclo”

“A man who does not plan long ahead will find trouble at his door”.

Confucius

Começando pelo primeiro nível de planeamento, Bento (2003, p.59) refere que “um plano anual é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas”. O mesmo autor explica que este tipo de planeamento é realizado sem grandes pormenores de atuação e que os detalhes didáticos e metodológicos são preocupações para a UD e planos de aula. Assim, no início do ano letivo, na primeira reunião do grupo de EF, ficaram definidas quais seriam as modalidades lecionadas. No primeiro período iniciamos com os testes FITescola, seguindo-se Andebol, Badminton e, por último, Voleibol. Para o segundo período ficou definido que iniciaríamos com Basquetebol, depois Ginástica e por fim Hóquei em Campo. No entanto, face às contingências da COVID-19 e consequente elevado risco de contágio na modalidade de Ginástica, alterou-se a modalidade para Futebol em todas as turmas. Para além disso, na minha turma residente, a implementação do PI, que consistiu na implementação da EFC, substituiu a modalidade de Hóquei em Campo. Para o terceiro período ficou destinado lecionar Ginástica.

No CNM todo este planeamento é facilitado pela ausência do *roulement*. No colégio é utilizado o planeamento por professor, sendo que este consiste na distribuição das diferentes modalidades pelos docentes para que estas nunca sejam lecionadas por dois professores ao mesmo tempo. Para além disso, os espaços estão organizados para que as várias turmas estejam em simultâneo a realizar aula no espaço interior. Toda esta organização permite que o material esteja totalmente disponível para o docente que leciona uma determinada modalidade e que a aula seja sempre garantida, independentemente das condições climatéricas. Após a distribuição das modalidades, tive de elaborar o Plano Anual de Turma (PAT) sendo que para tal foi necessário ter em consideração as Aprendizagens Essenciais. Ao elaborar este documento senti algumas dificuldades, sentimento que acontece naturalmente em EE (Teixeira & Onofre, 2009). O primeiro fator foi sem dúvida a inexperiência (Viciania & Mayorga-Vega, 2016) e o segundo foi o facto de estabelecer objetivos a longo prazo sem sequer conhecer a turma.

4.1.2.2 Fases da época – Mesociclos

“Our goals can only be reached through the vehicle of a plan. There is no other route to success”.

Pablo Picasso

A UD é considerada como um conjunto de aulas de uma certa modalidade e engloba toda a organização de ensino da mesma (Bento, 2003). Para além disso, serve como ponto de partida para o nível de planeamento seguinte. Planear a longo prazo pode trazer algumas dificuldades, no entanto, devemos ter em conta que a avaliação diagnóstica (AD) pode facilitar esta tarefa visto que, segundo Simões et al. (2014), esta permite perceber as capacidades de um aluno face a um conteúdo, identificando as facilidades e dificuldades. A mesma autora acrescenta que é, também, através da AD que são definidos os objetivos, estratégias e metodologias para o processo de ensino e aprendizagem (Simões et al., 2014). Assim, a UD deve ser construída em função do nível da turma, bem como em função dos objetivos a atingir (Quina, 2009). É também importante que o docente tenha a noção de que a planificação inicialmente elaborada não é fixa e pode sofrer alterações se necessário (Seabra et al., 2016). Nas primeiras UD senti dificuldades neste nível de planeamento, especificamente na construção dos objetivos e tendo em conta que sou ligada à área do Futebol (modalidade invasiva), esta tarefa revelou ser mais complexa em planear as modalidades não invasivas, como foi o caso do

Badminton. Deste modo, a utilização de livros e documentos oficiais foram um suporte fundamental para perceber e aprofundar os meus conhecimentos técnico-táticos das modalidades.

Após perceber quais os objetivos, é importante estruturar uma sequência lógica de conteúdos ao longo das aulas disponíveis para a modalidade. Para este efeito, utilizei uma grelha baseada no Modelo de Estrutura e Conhecimento de Vickers (1990). Apesar de me sentir confortável com este instrumento, senti a necessidade de adaptar para tabela de forma a acrescentar mais informação que não é perceptível através da grelha. Numa perspetiva de evolução e de auto desafio, comecei a utilizar o *backward design* (Wiggins et al., 2005). Ainda que com algumas dificuldades iniciais, estas foram diminuindo à medida que eram realizados novos planeamentos. Considero que foi uma mudança muito positiva, onde o primeiro impacto sentido foi na preparação das aulas. Wiggins et al. (2005) refere que este tipo de planeamento se mostra efetivo no sentido em que se torna um guia para o planeamento das aulas, permitindo que o profissional desenvolva instruções mais transparentes e explícitas e, para além disso, permite a realização de avaliações mais precisas.

4.1.2.3 “Vamos lá planear o nosso treino para logo equipa”

“You can plan, but what happens on a football field cannot be predicted”.

Manuel Neuer

O último nível de planeamento é também o momento mais específico e passa por planear cada aula. Segundo Bossle (2002, p.33), o “plano de aula é a unidade básica de planeamento e uma forma detalhada e pormenorizada do planeamento de ensino adaptado e aplicado à sala de aula”. No entanto, há que ter em consideração que a tarefa de planear é sempre percecionada pelos EE como uma tarefa difícil devido à complexidade e imprevisibilidade do ensino (Teixeira & Onofre, 2009). Tendo por base esta afirmação e tendo em conta as dificuldades sentidas com a turma partilhada, senti a necessidade de planear de uma forma mais rigorosa e estruturada, pensando em possíveis constrangimentos e em possíveis soluções para os mesmos. Esta estratégia, juntamente com os conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo da formação, permitiu-me estar mais confiante a lecionar as aulas, estando mais preparada para adaptar consoante as circunstâncias e a resposta dos alunos (Hashweh, 2005). Por fim, ao longo da PES fui observando aulas de outros professores e verificava que existiam poucos exercícios

por aula, mas com algumas variantes inseridas nos mesmos. Quina (2009) confere esta ideia referindo que ao longo da UD é importante selecionar poucos exercícios, pois mais importante do que a quantidade é a qualidade dos mesmos.

4.1.3. Realização – Os treinos

4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

Na passagem da teoria para a prática constitui-se uma ligação entre a educação e a formação e importa ter em conta que um bom planeamento é um bom ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem eficaz. No entanto, este de nada vale se não for acompanhado de conhecimentos didáticos e pedagógicos, aplicando-os aquando da prática. Assim sendo, as dimensões da intervenção pedagógica dividem-se em quatro, sendo elas a instrução, a gestão, o clima e a disciplina (Siedentop et al., 2019).

As instruções aos jogadores

Rosado e Mesquita (2009) definem a instrução como a transmissão do conteúdo, normalmente associada à explicação, demonstração, questionamento e *feedback*. Em todos estes momentos instrucionais, a capacidade de comunicar é um fator determinante para o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente apresentar a informação de uma forma clara e objetiva é essencial para que esta seja eficaz, pelo que muitas vezes tive de me preparar melhor. Esta preparação, juntamente com a experiência adquirida com o tempo, fez com que perdesse o hábito recorrente de andar sempre com a minha capa na mão como uma forma de “proteção” nos momentos de instrução.

Desde o início do ano letivo que a instrução inicial esteve sempre presente nas minhas aulas, onde juntava a turma e dava a conhecer os objetivos da aula de forma a que soubessem o que era expectável e o que seria feito. Este momento foi apontado e reconhecido pelos alunos como algo importante nas FG recolhidas no âmbito do PI:

E5- *“Professora, eu acho que por exemplo, quando era com o desporto de Basquetebol, os outros professores, eles mandavam jogar. E com a professora, a professora estabelece objetivos e acho que conseguimos aprender muito melhor assim.”*

E4- “Porque nós estamos num patamar e a professora diz: ‘ok, nós agora vamos acrescentar isto. Vamos acrescentar aquilo’. Os professores não nos ensinavam nada, diziam: ‘joguem’”. (1ºFG- 12º A1)

Um dos aspetos importantes na instrução é o *feedback* pedagógico (Rosado & Mesquita, 2009). Utilizei a transmissão de *feedback* não só para informar o que estava a ser feito corretamente, ou não, e o quão próximos os alunos estavam do objetivo pretendido (Smith & Ragan, 2004), e também para motivar os alunos (Kangalgil & Özgül, 2018), promovendo a aquisição de conhecimentos e habilidades através de experiências mais significativas (Tunstall & Gipps, 1996). Neste sentido, tornou-se importante ter em conta a quantidade e qualidade dos *feedbacks* (Koka & Hein, 2006) e, com o decorrer do primeiro período, após a primeira observação do SV, concluímos que eu utilizava demasiados *feedbacks* individuais, quando estes também podem ser transmitidos em pequenos grupos ou coletivamente. Posteriormente, quase que contra aquela que era a minha zona de conforto relativamente à intervenção na aula, obriguei-me a intervir mais e a variar entre *feedbacks* individuais e *feedbacks* coletivos. Refletindo sobre este processo, sair da zona de conforto permitiu-me agir com mais confiança e fez com que a dinâmica das aulas fosse maior. Foi também importante desenvolver a capacidade de perceber em que momentos deveria intervir e de que forma o faria, tendo em consideração o aluno a quem me dirigia e toda a situação envolvente.

Outra questão associada aos momentos de instrução era a colocação de voz que, pelo contexto e pelas características naturais, dificultavam a transmissão da mensagem. Após algum tempo foi ultrapassada a questão de me fazer ouvir num pavilhão, através da prática da colocação da voz e da implementação de estratégias como juntar os alunos em lugares favoráveis, isto é, o mais longe possível da fonte de barulho ou levar os alunos para o exterior do pavilhão. Relativamente à adaptação do discurso conforme as faixas etárias e sendo este um receio inicial, quando confrontada com a prática, este foi um processo natural tanto na turma do 12º ano, como na turma de 6º ano. Também articulado com a instrução verbal, recorria frequentemente à demonstração nas duas turmas, visto que esta estratégia tem evidenciado ser eficaz, especificamente em tarefas de cariz motor (Rosado & Mesquita, 2009).

Enaltecendo a utilização dos modelos de ensino, na implementação do modelo híbrido MED-MAPJ, a transmissão da mensagem era fundamentalmente direcionada para os alunos com função de treinadores. A partir desse momento, eles eram os responsáveis por instruir aos membros da equipa, sempre com a minha supervisão. O mesmo acontecia na UD de voleibol do 12º ano, onde eram os próprios alunos a observar e transmitir *feedback* aos restantes colegas.

No MEJC foi frequentemente utilizado o questionamento e na EFC toda a instrução era da inteira responsabilidade dos alunos.

“Se quero vencer, tenho que ter uma gestão eficaz e eficiente”

A gestão é um plano de ação do professor e inclui diversas tarefas como é o caso da gestão dos materiais, dos alunos e do tempo (Vassiliadou et al., 2009), procurando evitar comportamentos de indisciplina e utilizar de forma eficaz do tempo. Com o pouco tempo de aula que a EF dispõe, procurei estratégias no sentido de rentabilizar cada aula, como por exemplo, manter os grupos ao longo dos exercícios e da UD e planejar exercícios com estrutura e dinâmica semelhantes. Ainda neste sentido, as rotinas estabelecidas foram importantes nos momentos de transição, diminuindo o tempo das mesmas. Assim, durante as aulas, caso o sinal fosse um apito, todos paravam no lugar e ouviam, e no caso de serem dois apitos os alunos juntavam-se à minha frente. Esta estratégia deixou de ser necessária com o tempo pois, à medida que eu conhecia os meus alunos e vice-versa, bastava chamá-los ou fazer um sinal. Na turma partilhada, com a impossibilidade de estarem todos em atividade, optou-se por criar questionários relacionados com o objetivo da aula para as equipas que estavam de fora. Um exemplo é o caso da ocupação racional do espaço, sendo que nos questionários estavam duas imagens, uma com uma grande aglomeração de pessoas na mesma zona do campo e outra com uma distribuição correta pelo espaço. Após responderem às perguntas e, para que existisse ainda uma melhor perceção do que era pretendido, eram identificados esses aspetos nos colegas que estavam a jogar. Com essa estratégia verificou-se uma maior facilidade no controlo dos alunos e, para além disso, houve um impacto no desempenho dos mesmos tendo-se verificado uma transferência para a prática. No caso explanado, os alunos apresentaram uma melhor perceção do campo, dos adversários e dos próprios colegas de equipa.

Ao longo do ano estabeleci como objetivo que gostaria de alterar a gestão do exercício por tempo, para gerir por objetivos, pois de nada adianta acabar com uma tarefa sem que os alunos tenham compreendido o que é pretendido. Com o decorrer do primeiro período fui desconstruindo a ideia de cumprir com os tempos dos exercícios, mas considero que só no segundo período é que consegui desprender-me do tempo, mais especificamente ao lecionar a modalidade de Futebol e EFC. Lecionar a modalidade de Futebol, deixou-me completamente à vontade pois tinha conhecimento sobre a mesma e isso fez com que olhasse para o desempenho dos alunos com um sentido mais crítico, isto é, só quando observava o comportamento

pretendido é que avançava. Na EFC, por ser muito imprevisível e depender completamente do ritmo dos alunos, só conseguia avançar consoante o término de cada etapa. Aliás, este tipo de gestão fez com que perdesse a noção do tempo algumas vezes.

A gestão dos alunos revelou ser uma dificuldade, principalmente, no 6º ano por vários fatores. O primeiro prende-se com o facto de a turma ter muitos alunos, o segundo com a minha inexperiência e o terceiro estava relacionado com a gestão das minhas emoções. É então que surge uma dualidade de sentimentos onde, se por um lado existe esta dificuldade na gestão da turma partilhada, por outro lado, sentia era urgente inovar. No dilema entre manter o MID ou implementar o MED-MAPJ na minha primeira modalidade com o 6º ano, optou-se pela segunda opção sendo que poderia ser a resolução dos problemas que, até então, sentia com a turma. Ao contrário do que era expectável, a fase inicial foi muito confusa tanto para mim, como para os alunos. No entanto, com as várias aulas e os vários refinamentos feitos, tudo se endireitou e o trabalho e a vontade de arriscar, compensou.

Já no que toca à gestão dos materiais, o CNM apresenta uma grande variedade e quantidade de materiais e, tal como já foi referido anteriormente, cada professor leciona apenas uma modalidade pelo que o material da mesma está sempre disponível. Para as aulas procurei nunca utilizar demasiado material e para a gestão do mesmo no decorrer da aula, contei com a ajuda dos alunos.

Disciplina

A dimensão da disciplina engloba os comportamentos e estratégias do professor para alterar ou promover comportamentos adequados (Aranha, 2004). No que toca à disciplina, encontrei algumas dificuldades na turma partilhada no primeiro período, mas nunca na ordem do desrespeito para comigo. A primeira aula ditou parte do meu percurso com esta turma e o primeiro passo para contornar a situação foi controlar a minha ansiedade e não deixar transparecer isso para os alunos. O segundo, passou pela criação de regras e rotinas claras e objetivas (e.g. colocar o stick no chão quando falava). A par disso, restringi ao máximo as situações que pudessem desencadear desentendimentos (e.g. criação das equipas, definição dos vários jogos e respetivos campos, entre outros) e valorizei os alunos que tinham melhor comportamento (e.g. na UD onde foi aplicado o MED-MAPJ, eram atribuídos pontos às equipas consoante o comportamento na aula). Em certos momentos fui tomando algumas decisões que acreditava que seriam úteis para conseguir a disciplina, mas nem sempre foram as mais

assertivas. Um exemplo prático desta questão foi o facto de chamar à atenção recorrentemente um dos alunos desestabilizadores da turma até que, em reflexão com o OC, percebi que teria de agir de outra forma com esse aluno. Através de conversas, reflexões, brincadeiras e negociações consegui tê-lo do meu lado e não contra mim. Como ele, o resto da turma. Já na turma residente nunca surgiu nenhuma situação de comportamento desviante.

A disciplina de EF é também considerada um espaço favorável à transmissão de princípios e valores importantes para a vida pelo que sempre incentivei ao respeito pelo outro, pelo material e ao fair play.

Clima

O ambiente de aprendizagem e a ligação estabelecida entre o professor e o aluno permitem a criação de um clima afetivo (Weidong et al., 2013). De facto, até existir um controlo e disciplina na turma partilhada, tornou-se difícil estabelecer ligações com os alunos. Após estabelecer essas ligações foi fundamental encontrar o equilíbrio entre os momentos de trabalho e de diversão para estabelecer um bom clima de aula e de aprendizagem. O clima de aula é um aspeto preponderante para a motivação dos alunos sendo que existe uma relação positiva entre o clima e a predisposição para a aprendizagem nas aulas de EF (Todorovich & Model, 2005). Quina (2009) refere que para a criação de um ambiente positivo nos exercícios é necessário que as crianças sintam gozo, prazer e diversão. Na turma do 6º ano foi preciso ter alguma cautela com a escolha dos exercícios de modo que estes não fossem nem aborrecidos, nem demasiado competitivos. A competição trouxe alguns momentos de tensão nas aulas e foi necessário muito trabalho ao longo do ano para estimular o fair play, a aceitação da derrota e do erro do outro. O que tentava combater no 6º ano, tive que estimular no 12º ano, para que as aulas não se tornassem monótonas, nomeadamente competição, festejos, música e, por vezes, momentos de lazer.

4.1.4. Avaliação – “Depois de treinar, vamos lá jogar...”

“Diz me como treinas e dir-te-ei como jogas”

Paulo Bento

Partindo da transcrição acima, e tendo anteriormente associado os *treinos* às aulas, aqui os *jogos* são entendidos como avaliações. Na minha perspectiva, esta comparação pode ter uma conotação meramente classificativa ao processo de avaliação, no entanto, sabemos que a avaliação pode e deve tornar-se também pedagógica (Fernandes, 2021). É através de uma reflexão crítica aprofundada que conseguimos retirar o verdadeiro “sumo” da questão, nomeadamente retirar informações sobre o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de o melhorar e de promover a aprendizagem nos alunos (Ferreira, 2018). Para tal, ao longo do ano letivo estiveram sempre presentes quatro modalidades de avaliação distintas: a Avaliação Diagnóstica (AD), a Avaliação Formativa (AF), a Avaliação Sumativa (AS) e a Autoavaliação.

Os alunos foram avaliados em diferentes domínios, fazendo corresponder 60% da classificação às Atividades Físicas (e.g. Andebol, Badminton, Voleibol, os seus conhecimentos e as Experiências de Aprendizagem), 10% à Aptidão Física (e.g. resistência, flexibilidade, força – Testes FITescola) e 30% às Atitudes e Valores (empenho, autonomia, cooperação, relações interpessoais, pensamento crítico e cumprimento de regras). Já no ensino secundário eram atribuídas 50% Atividades Físicas, 10% Aptidão Física e 30% Atitudes e Valores. De destacar que as Experiências de Aprendizagem foram criadas este ano letivo onde, em grupos, os alunos tinham de organizar um torneio para a turma associado à modalidade que estava a ser lecionada.

4.1.4.1. Avaliação Diagnóstica – Jogos de Preparação

No início de cada UD, realizava a AD o que me permitia recolher informação dos alunos a fim de planear e definir objetivos para cada matéria de ensino (Gonçalves et al., 2016) e estratégias que permitissem a diferenciação pedagógica. Para esta tarefa foi utilizada uma grelha onde eram registadas as informações de cada aluno, situando-os nos níveis de aprendizagem introdutório, elementar ou avançado em cada modalidade. Inicialmente estas anotações eram realizadas no decorrer da aula e posteriormente passaram a ser realizadas após a aula e após reflexão com os restantes EE e OC.

As primeiras AD que realizei caracterizaram-se pela sensação de estar perdida, como demonstra o excerto seguinte:

“Durante a aula, senti muitas dificuldades nesta tarefa, visto que estava muita coisa a acontecer e foi a primeira vez que realizei uma avaliação diagnóstica. Para além disso, preparamos uma folha de observação para anotar o desempenho individual dos alunos, no entanto, por não saber muito bem o nome deles, sentia-me completamente perdida tentando

associar a cara ao nome dos alunos.” (1ª Reflexão de Aula UD de Andebol, dia 28 de setembro de 2021)

Estas questões foram resolvidas com o passar do tempo, pois cada vez conhecia melhor as turmas e, também, com a experiência que ia sendo adquirida com as diferentes AD das várias modalidades. Numa das reflexões afirmo mesmo que:

“Após a terceira avaliação diagnóstica (AD), senti uma maior facilidade em observar os vários aspetos. Para além da experiência das AD anteriores, o facto de ter tido o suporte do MAPJ permitiu-me sentir mais confiante e à vontade com este momento de avaliação.” (1ª Reflexão de Aula UD de Voleibol, dia 16 de novembro de 2021)

No excerto da reflexão apresentada refiro ainda que o MAPJ foi um aspeto importante para e sentir confiante para a AD. Esta afirmação prende-se com o facto de ser um modelo que me permitia ter um suporte sobre o conteúdo, nomeadamente os objetivos/conteúdos no momento inicial da UD.

4.1.4.2. Fase regular da época desportiva

A AF deve ser contínua e sistemática com o intuito de constatar o desempenho dos alunos e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Para esse efeito, realizei uma avaliação informal, mais especificamente, através de reflexões de aula e pequenas notas baseadas na observação direta da aula. Um dos exemplos encontra-se abaixo transcrito.

“(…) Para além disso, o tipo de tarefa (mais analítica) não motiva a turma pelo que, nas aulas seguintes, irei selecionar preferencialmente jogos pré-desportivos e jogos reduzidos condicionados.” (2ª Reflexão de Aula UD de Andebol, dia 30 de setembro de 2021)

Posto isto, esta avaliação teve uma grande importância para poder adaptar ou alterar as estratégias utilizadas (Ferreira, 2018), melhorando o meu processo de ensino e consequentemente tornar as experiências mais significativas. Para além disso, à medida de que as UD iam avançando fornecia indicações aos alunos sobre o que iríamos fazer, o que tinha alterado e de que forma deveria ser feito (*feed up*; Frey & Fisher, 2011), situando os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

4.1.4.3. Avaliação Sumativa – As finais

A AS, tal como uma final, é um momento decisivo e com um resultado final e, por isso, uma das suas características é visar uma classificação (Gonçalves et al., 2016). Esta avaliação tinha lugar na penúltima aula, sempre com o conhecimento prévio dos alunos da data desse momento avaliativo. Para a AS construí grelhas com os conteúdos ensinados nas aulas e utilizei uma escala de zero a 20. Com uma escala tão específica, existiu a necessidade de a alterar para as UD seguintes para uma escala de zero (não executa) a cinco (executa bem e com intenção). No final de cada período era preenchida a grelha final de avaliação sendo que me foi dada total autonomia para atribuir as classificações aos alunos. Posteriormente, reunia com o OC para discutir essas mesmas classificações, retificando-as novamente em caso de necessidade. De modo a ter uma grelha coerente, o OC muitas vezes referia que era importante realizar uma análise vertical e horizontal da grelha de modo a nunca prejudicar ninguém. A verdade é que foram muitas as vezes que tive de refletir sobre as notas atribuídas e é também verdade que foram algumas as vezes que foram realizados ajustes.

Na minha perspetiva, a classificação tomou uma dimensão maior do que a esperada, principalmente no 12º ano, pois sabia que era uma responsabilidade acrescida, influenciando o futuro daqueles alunos. Isso gerava uma ansiedade em mim, ficando presa ao pensamento e sentimento de insegurança face às classificações atribuídas. Esta tarefa só se torna oficialmente encerrada caso não surjam pedidos de justificação de nota ou de revisão sendo que, durante o ano da PES, passei pelas duas experiências. Tal como a informação é necessária para os pais, tem a mesma importância fazê-lo para os alunos. Em turma e individualmente, tentei orientá-los para o caminho que deveriam seguir para alcançar mais e melhor (*feed forward*; Frey & Fisher, 2011).

Em síntese e refletindo sobre a avaliação, considero que quando esta é utilizada da forma correta o processo de ensino e aprendizagem só sai enriquecido, caso contrário torna-se exclusivamente um rótulo ao aluno. Nunca tendo duvidado da importância e da dimensão desta tarefa, quando confrontada com a prática, esta revelou ser das tarefas mais complexas para mim.

4.1.4.4. Autoavaliação

Para além dos professores terem a responsabilidade de avaliar os seus alunos, eles devem ser capazes de refletir sobre o seu valor e o que merece consoante o seu desempenho

(Gonçalves et al., 2016). Assim, num sentido de promover a reflexão e o espírito crítico sobre as suas capacidades e o seu trabalho ao longo do período, os alunos realizavam a sua autoavaliação através do preenchimento de uma ficha / questionário online.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

5.1. Atividades Realizadas

“Sentir tudo de todas as maneiras”

(Campos, 1988)

O EE tem como função⁶ participar nas atividades educativas, envolvendo-se ativamente nas ações e decisões da organização. Neste sentido, e sabendo que queria ter impacto no colégio, não só participei nas atividades já existentes, como também me propus a fazer para além disso. Enquanto EE, aproveitei o maior leque de experiências que conseguisse de forma a ganhar experiência e conhecimento.

Corta-mato escolar e distrital

Esta atividade teve lugar no dia cinco de novembro de 2021, no campo de jogos de Milheirós, e foi destinada para alunos do 1º ao 12º ano. Tendo em conta a dimensão do evento, foi necessária uma preparação e organização dos recursos e da dinâmica do mesmo. A título de exemplo, a definição do percurso e das funções correspondentes a cada docente, a requisição de lanches, o transporte dos alunos para o recinto, foram algumas das tarefas na organização pré-evento. No dia, foi necessário ajudar a montar o percurso e fazer o transporte de todo o material necessário. Já no evento, existiu tempo para fazer um pouco de tudo incluindo a colocação e recolha dos dorsais, a distribuição de lanches e o encaminhamento dos alunos na partida, ao longo do percurso e na chegada à meta. Por fim, o NPES disponibilizou-se para o tratamento dos dorsais a fim de determinar as classificações individuais, onde no primeiro lugar do pódio esteve presente uma aluna da minha turma residente e duas alunas da turma partilhada ficaram em primeiro e segundo lugar. Claramente que me senti orgulhosa de ter alunos meus no pódio, revelando também o trabalho que é feito com eles. Esta experiência fez-me perceber todo o trabalho que é necessário para ser realizado um evento que, no fundo, é muito mais do que apenas um evento desportivo. No passo seguinte, acompanhei os alunos apurados no corta-mato distrital no Parque dos Picoutos, onde acabaram bem classificados. Neste patamar, a

⁶ Regulamento da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

responsabilidade é muito maior, pois vamos para uma aventura num contexto mais descontraído e mais difícil de controlar, mas continuamos a representar uma instituição. Acima de tudo foi um bom momento desportivo, onde até tive a oportunidade de reencontrar professores de EF e colegas de curso.

Dia Internacional das Pessoas com Deficiência

No primeiro período, mais concretamente no dia três de dezembro de 2021, o NPES tinha o objetivo de dinamizar uma atividade no âmbito do desporto adaptado. Em conversa com o OC percebemos que uma empresa já estaria responsável por fazer uma demonstração às turmas do Boccia, Goalball e Polybat. Apesar disso, tivemos uma participação ativa na turma da Inês Brito (7º B), ajudando nas modalidades e optamos por criar e improvisar uma estação de Voleibol sentado para que os alunos conseguissem passar por uma experiência mais completa. A acrescentar, realizou-se um espaço de reflexão com algumas folhas em branco para os alunos responderem à pergunta “*o que é para ti a deficiência e a inclusão?*”. Este evento foi extremamente enriquecedor tanto para os alunos, como para mim. Foi fácil de perceber que os alunos se interessam por temas como estes e que é importante dar-lhes a conhecer modalidades do desporto adaptado. Mesmo não sendo a minha área de preferência, este desafio foi também importante para aprofundar o meu conhecimento sobre a mesma.

Festa de Natal

Para terminar o primeiro período, o colégio encerra as atividades escolares com uma festa de Natal. Os alunos apresentam as suas performances e o NPES foi convidado a preparar uma dança para as turmas de 5º e 6º ano. Inicialmente, este evento teria como espaço de atuação o Europarque em Santa Maria da Feira com a presença dos encarregados de educação, mas, face às contingências da COVID-19, este acabou por se realizar no colégio e sem a presença dos encarregados de educação. Com esta alteração, a coreografia e a dinâmica da mesma teve de ser também reajustada às condições do espaço. Foi uma experiência desafiante por sair da minha zona de conforto e por tirar alguns alunos da zona de conforto deles. No fim, foi gratificante ver todas as turmas a realizar a coreografia e, mais do que bem feita, com um sorriso na cara, felizes e a disfrutar do momento.

Evento Anual – Materiais Autoconstruídos

No seguimento do ano letivo, nos dias 24 de fevereiro de 2022 e dez de março de 2022, realizou-se o evento anual baseado nos materiais autoconstruídos. Este evento foi direcionado para todas as turmas do 6º ano. Para a primeira data foi-lhes pedido que trouxessem alguns materiais para a aula de EF para construir raquetes de mão, com a possibilidade de darem o seu cunho pessoal na forma e estética da mesma. Foi um processo rápido e muito agradável para os alunos que, logo no intervalo seguinte, improvisaram bolas com papel e fita cola para conseguirem jogar. Posteriormente, na segunda data e com todas as turmas presentes, foram criadas várias estações, separadas por diferentes cores e bolas (e.g. bola de Ténis e de Hóquei) e regras (e.g. regras do Badminton, mas era permitido dar dois toques seguidos pelo mesmo aluno), com o intuito de os alunos passarem por diferentes experiências. Quando terminou a aula, tivemos alunos a virem agradecer pela iniciativa e a pedir que fizéssemos mais atividades assim. Posso estar errada, mas penso que isto significa que foi um evento relevante e divertido para eles. Juntando isto ao facto de terem criado bolas e utilizado as raquetes fora da aula, só mostra que conseguimos passar a mensagem dos materiais autoconstruídos e estimular a prática de atividade física. Uma experiência para mais tarde recordar e, além disso, certamente que irei aplicar nas minhas práticas futuras.

Dia Internacional da Felicidade

“A ciência mostra-nos que a felicidade é uma escolha e uma necessidade do ser humano e neste sentido devemos assumi-la como uma responsabilidade para conosco próprios, para com a nossa família e amigos, para com as nossas organizações e para com a nossa sociedade”⁷.

No dia 20 de março de 2022, celebrou-se no CNM o Dia Internacional da Felicidade, associado ao Dia do Pai. Neste dia proporcionou-se à comunidade educativa um programa de atividades de meditação, dança e até mesmo de alguns jogos. Relativamente a esta última, juntamente com outro docente, dinamizei uns jogos de cooperação e competição para que as crianças e as famílias ou amigos passassem por momentos de felicidade. A boa disposição,

⁷ Colégio Novo da Maia – Circular Normativa nº 325. 2022-03-10. Dia Internacional da Felicidade.

alegria e diversão que se proporcionou naquele espaço era notória e contagiante a quem lá estivesse presente. Sem dúvida que se tornou um momento único pelo contacto que estabeleci com outros docentes, funcionários (que também realizavam os jogos), alunos das minhas turmas e até mesmo com os encarregados de educação dos meus alunos.

Jornadas Desportivas

As Jornadas Desportivas habitualmente são realizadas em dois momentos distintos, no final do segundo e terceiro períodos. Este ano não foi exceção pelo que decorreu nos dias 1 de abril e 21 de junho de 2022. Durante a manhã do dia um de abril foram realizados os torneios de Futebol no campo de jogos de Milheirós para os 2º e 3º ciclos. No que diz respeito aos jogos, estes decorreram com a emoção natural de um torneio, sempre priorizando os valores e princípios do desporto. Cada turma era uma equipa e era da inteira responsabilidade deles a gestão dos jogadores sendo que, aqueles que não jogavam, tinham lugar direto na claque. Para além disso, existiu um espaço livre e com material para os alunos poderem jogar, onde foi possível ver vários docentes de outras áreas disciplinares a jogar com os alunos. Momentos de diversão e de convívio quer para os alunos, quer para os professores.

Já no dia 21 de junho, para o 3º ciclo estaria preparado um torneio de Rugby, Hóquei em Campo e uma competição de Atletismo no campo de jogos de Milheirós. No entanto, as condições não estavam favoráveis à prática de exercício no exterior e, por este motivo, realizou-se um torneio de Basquetebol e uma competição de estafetas no pavilhão do polo III do CNM. Com a mudança de dinâmica e modalidades, decidimos realizar uma competição de cestos convertidos nas pausas dos jogos de Basquetebol. Mais uma vez uma manhã desportiva recheada de diversão e muita competição.

Seminário da Prática Desportiva

O seminário foi realizado a 25 de maio de 2022 pelos EE pelas 14h, numa sala do CNM e contou com a presença de todos os docentes de EF, docentes com relação ao departamento de expressões, elementos da direção da instituição e do SV. Ainda que com a hipótese de apresentar o nosso PI, escolhemos atender às necessidades do colégio e fazer um estudo para perceber a prática desportiva dos alunos do CNM. Neste seminário foram apresentados os resultados da análise às respostas dos alunos ao inquérito construído pelo NPES. Estes dados

serviram de ponto de partida para propor algumas sugestões de novas atividades extracurriculares. Posto isto, surgiu um momento de debate entre todos que se tornou muito construtivo. Assim que ficou concluída esta tarefa, a sensação de dever cumprido e que se tinha feito mais alguma coisa em prol do colégio era muito gratificante.

Atividade Extracurricular de Badminton

Desde o início da PES que o OC lançou o desafio de participar nas atividades extracurriculares do colégio e, sabendo eu que seria algo que me causaria algum desconforto, aceitei. O Badminton era lecionado às segundas e quintas-feiras, pelas 17h30, no pavilhão do polo III do CNM.

Estar inserida nesta atividade permitiu-me ter contacto com outra realidade daquela que é a da aula da EF, visto que a quantidade de alunos é muito menor do que numa turma normal. Deste modo, o acompanhamento ao aluno é muito mais específico e individualizado e, neste sentido, foi gratificante acompanhá-los aula após aula, permitindo ver de perto a evolução de cada um. Frequentar o Badminton permitiu conhecer mais e melhor a modalidade e também recolher estratégias e exercícios que poderei utilizar futuramente. Assim, tenho a certeza de que cresci tanto ao nível pessoal, como profissional com a participação na atividade curricular de Badminton.

Lecionar aulas em diferentes ciclos de ensino

Ao longo da PES, passei por quase todos os anos de escolaridade que o colégio oferece. Começando do topo para a base, e como já explicado ao longo do RPES, o 12º ano foi a minha escolha para turma residente sendo que o 6º ano era obrigatoriamente a turma partilhada. Esta disparidade de idades, refletida na maturidade ou falta dela, foi um desafio que considero enriquecedor. O que resultou com uma das turmas, na outra não resultou, a minha instrução tinha necessariamente de ser distinta nas duas turmas e a postura mais tranquila que adotava nos mais velhos, era impensável nos mais novos. Nos restantes anos de escolaridade, compreendidos no 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário, pude ter a sensação de lecionar diversas aulas de substituição a turmas que não eram minhas e não conhecia os alunos. Aproveito para enaltecer aqui uma das atividades que dinamizei no 12º A1 onde dei oportunidade aos alunos

de lecionarem uma aula da sua modalidade à turma, nomeadamente o Kickboxing, a Capoeira e Dança, contribuindo para uma maior divulgação e conhecimento do desporto.

Chegando aos mais novos, o NPES propôs-se a lecionar aulas ao pré-escolar e foi das experiências mais marcantes do vulgo estágio. Começamos nas turmas de dois e três anos uma vez por mês e, a cada mês que passava, tínhamos uma educadora nova a vir pedir para irmos à turma dela. Terminamos este ano letivo nas turmas dos dois, três, quatro e cinco anos o que para mim é um sinal do bom trabalho e do reconhecimento por parte do colégio. As aulas tinham uma parte inicial de aquecimento, seguido de um circuito de habilidades motoras, terminando com um retorno à calma. De aula para aula, aumentou-se a autonomia das crianças e na última foram eles próprios a criar o circuito e apresentá-lo aos restantes colegas. Trabalhar com estas idades foi como descobrir um mundo completamente novo e colorido. A leveza e a pré-disposição destas crianças são contagiantes e são um constante desafio no sentido de trazer coisas novas (e.g. associar as temáticas abordadas nas outras atividades para as nossas aulas).

Além de todas as atividades referidas, experienciei as várias reuniões de CT, do departamento de expressões e do grupo de EF, vigiei testes de outras disciplinas e participei em diversas visitas de estudo, como por exemplo, a visita a Lisboa, a Arouca e ao Diverlanhoso, lidando com diferentes alunos de diferentes anos e turmas em contextos fora do habitual.

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

“Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola.” (Nóvoa, 2009)

Na minha perspetiva, ser professora significa formar e educar o aluno de forma holística, ultrapassando a função de lecionar que lhe é atribuída. Assim, a minha atuação nas aulas e fora dela passou também por transmitir valores e princípios coincidentes com aqueles que são necessários para se tornarem bons cidadãos e ativos. Assim, na PES, para além da componente letiva, a realização de eventos com grande variedade desportiva foi essencial para promover a curiosidade e motivação dos alunos, estimulando à prática de Atividade Física ou desporto fora do contexto escolar. Para além disso, através das atividades ligadas ao desporto, foi possível ensinar valores como o respeito pelo outro, fair play, espírito de equipa e disciplina. De destacar

o evento anual, onde levamos até aos alunos a vertente criativa, adaptativa e de reaproveitamento de materiais simples, transparecendo a mensagem de que podemos sempre arranjar uma forma de fazer Atividade Física. Para além disso, através da atividade extracurricular de Badminton, consegui promover não só um estilo de vida ativo, como também hábitos de higiene.

Quando assumimos a função de docente, assumimos inevitavelmente uma posição de exemplo para os nossos alunos. O que dizemos e fazemos tem sempre um impacto em quem nos ouve ou vê e, por este motivo, demonstrei uma atitude positiva pensando sempre na solução e não no problema de forma que os meus alunos adotassem essa forma de pensamento. Da mesma forma, sempre incentivei ao bom senso (e.g. colocar-se no lugar do outro e pensar se gostaria de certa atitude) e regras de boa educação (e.g. dizer “bom dia” e cumprimentar toda a gente quando chegam a um local). Todas estas condutas são fulcrais para saber conviver em sociedade. Como comecei por dizer, somos um exemplo para os nossos alunos dentro e fora do contexto de aula e, por isso, sempre estive disponível para ajudar os meus alunos no que fosse necessário, nomeadamente ajudar com conselhos, como inclusivamente chegou a acontecer. Foi estabelecida uma boa relação com todos os alunos e sempre que nos cruzávamos nos corredores, era abordada com carinho e simpatia.

5.3. Socialização profissional e institucional

A criação de relações entre as pessoas durante a atividade profissional e na sociedade em que se inserem, num determinado período de tempo, resulta na socialização profissional (Lopes et al., 2014). No caso concreto da minha PES, receberam-me de braços abertos desde o primeiro dia no colégio, permitindo uma ligação quer com docentes, quer com o pessoal não docente. O clima do contexto escolar que sempre se fez sentir no CNM foi muito positivo pelo que me deixa extremamente satisfeita com a minha escolha para o local da PES. O grupo disciplinar era constituído por membros com muita competência e que sempre se mostraram disponíveis para ajudar ou esclarecer qualquer dúvida. Os excelentes valores humanos e a união que se vive permitiu-me adaptar mais facilmente e ser bem acolhida num sítio que me era completamente novo.

Desde a direção ao aluno que existe uma articulação e transparência entre todos os que fazem parte desta instituição, fazendo jus aos princípios orientadores do colégio. No meio de todo este processo, surgem pessoas que de uma forma subentendida auxiliam no processo. Com

isto refiro-me aos funcionários do colégio que sempre se mostraram disponíveis para ajudar naquilo que fosse necessário.

Este panorama permite compreender que é inerente a esta experiência o desenvolvimento profissional através da socialização na escola (Seabra et al., 2016). A reflexão aprofundada e partilha de conhecimentos constante entre todos os elementos envolvidos na PES foram uma fonte de conhecimento e aprendizagem que permitiam uma evolução das minhas práticas (Gomes et al., 2014). A experiência de estar na prática com todas as tarefas e características envolventes permitem refletir sobre a construção da profissão e da IP (Lima et al., 2018), pelo que a PES se tornou um contexto favorecido para a construção da minha IP (Batista et al., 2018).

5.4. A componente ético-profissional

A formação humana, mais concretamente o perfil e o carácter do indivíduo, estão intrinsecamente relacionados à ética, refletindo quem somos, como pensamos e agimos (Macedo & Queiros, 2019). No decorrer da PES, mantive-me autêntica e fiel àqueles que são os meus valores e que acredito serem importantes para a docência, agindo sempre com respeito, solidariedade, autonomia, honestidade, responsabilidade, rigor e competência com todos os que integravam a comunidade educativa. Assim, inerente à profissão docente, a ética estrutura-se a partir das relações (Macedo & Queiros, 2019), nomeadamente com os restantes elementos do NPES e com outros membros do CNM, que permitiram uma reflexão e, conseqüentemente, melhorar a componente ético-profissional.

Posto isto, as experiências deste último ano contribuíram para a construção da minha identidade, trazendo consigo uma maior responsabilidade quanto aquele que é o meu papel na sociedade. Com isto pretendo referir que como professora transmiti aos alunos valores que se podem transpor para o desporto e para a vida enquanto bom cidadão do século XXI.

6. Desenvolvimento profissional

“Once you stop learning, you star dying”

Albert Einstein

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

Um professor deve sempre questionar e refletir sobre as suas práticas, mas é igualmente fundamental refletir sobre as suas dificuldades e necessidades de formação, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal (Atjonen, 2011). No decorrer da PES foram inúmeros os constrangimentos com que me confrontei pelo que procurei aumentar constantemente o meu conhecimento de forma a melhorar a minha ação pedagógica.

Nos dias doze e treze de novembro de 2021, assisti à Ação Formação Boas Práticas na EF e Desporto para Crianças e Jovens tendo em conta a variedade de temáticas associadas ao ensino, nomeadamente a criatividade, o Desporto Escolar, a necessidade de (re)pensar nos espaços e a vertente do desporto adaptado. Todas as comunicações apresentaram estratégias para implementar nas escolas e despoletaram uma reflexão sobre a escola de hoje e a que pretendemos.

Com o pouco conhecimento e contacto com o desporto adaptado, em dezembro, surgiu a oportunidade de participar na ação de formação intitulada de “Iniciação à Atividade Física e Desportiva em Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais”. Com esta formação consegui ter contacto com a prática onde experimentei Rugby de cadeira de rodas, Goalball, Boccia e Polybat. O facto de ter passado pela experiência faz com que, na próxima vez que tenha de lecionar uma modalidade destas, me sinta mais confiante e preparada.

Em fevereiro, estive presente nos “Encontro(s) da Psicologia da Educação” e de todos os temas abordados destaco o da cultura digital, associada à Atividade Física e ao apoio parental. Na era tecnológica em que nos encontramos, os *gadgets* são ferramentas utilizadas por todos e torna-se importante perceber qual é o limite da sua utilização e de que forma se pode agir para contrariar tudo isto. Como profissional, este era um tema de interesse para mim percebendo como posso intervir junto dos alunos.

O workshop e congresso do Observatório Nacional de Violência contra Atletas (ObNVA), realizado também em fevereiro, foi importante para perceber que tipos de violência

existem e de que forma podem ser combatidos pois, como pessoa e professora, tento combater esse tipo de atitudes.

Já no dia um de julho tive o prazer de estar presente no seminário internacional “Porque é Importante saber Investigar sobre a, e na, Formação de Professores em Educação Física?”. Para além de ter integrado a equipa organizadora do evento, apresentei o PI implementado na PES e denominado de “Educação Física Criativa – Motivação para a prática de Educação Física”. Foi um momento enriquecedor que contou com a presença de preletores conceituados como o doutor Amândio Graça.

Para além de todas estas formações, participei no XVI Seminário Desenvolvimento Motor da Criança, na formação “Desafios para um professor em início de carreira”, no seminário do CNM, no Webinar “Corpo Ativo, Cérebro Aprendiz” e na sessão de Esclarecimento do MEEFEBS. Numa perspetiva futura irei continuar em busca do conhecimento através de formações, nomeadamente relacionadas com a avaliação tendo em conta que foi uma das dificuldades sentidas na PES.

À parte da PES, mas que considero ter sido importante no meu percurso, foi a elaboração e posterior apresentação de um artigo científico no Seminário do Desenvolvimento Motor da Criança, no âmbito do projeto Gym4PETIZ. Foi também através deste projeto que, no presente ano letivo, ganhei uma bolsa de iniciação à investigação.

7. Reflexões finais

Se ainda ontem estava na *pré-época*, hoje termina aqui a *época desportiva* da PES referente ao ano letivo de 2021/2022 e, sem dúvida, que foi uma das fases mais importantes e enriquecedoras de todo o meu percurso académico. Algo que se torna difícil de colocar em palavras tendo em conta tantas e tantas experiências vividas.

No decorrer da *época* considero que só existiram vitórias pois, e por mais *cliché* que possa parecer, até as derrotas me fizeram ganhar. Das vitórias (minhas, do meu *staff* e dos meus *jogadores*) levo a aprendizagem de disfrutar das mesmas, o sabor da conquista e o sentimento de que após cada uma, vem um novo objetivo e/ou desafio para o qual me sinto mais competente e confiante para enfrentar após este ano. Já das derrotas, a minha primeira aprendizagem prende-se com a aceitação do erro com naturalidade. A segunda, com a perspetiva direcionada para a solução e não para o problema, encarando estes momentos para refletir e evoluir o meu processo de ensino e aprendizagem. Por último, a capacidade de resiliência, persistência, dedicação e compromisso foram fundamentais para, de uma derrota passar para uma vitória e culminar num sentimento de autoconfiança naquilo que sou e que valho. Mudei, aprendi, cresci emocionalmente e evoluí profissionalmente, deixando em mim memórias que me deixam extremamente orgulhosa de tudo o que foi alcançado até hoje.

Neste percurso ri, chorei, diverti-me, trabalhei, critiquei e fui criticada (construtivamente), juntamente com os meus *treinadores-adjuntos*, o *Team Manager* e o *Scouter*, que foram pilares fundamentais para a construção da minha IP, do meu desenvolvimento profissional e do sucesso desta etapa. Etapa esta que me fez perceber não só as funções e responsabilidades da profissão docente, como também e, para além disso, “ser professor” é tudo o que imaginava. Para os meus alunos fui a professora que gostaria e idealizava no início do ano e com eles fui feliz, verdadeiramente feliz. Levo desta experiência a esperança de mudar e marcar as pessoas e os sítios por onde possa vir a ser professora.

Acabo a PES com o sentimento de missão cumprida, com muitas das expectativas a serem alcançadas e com muitas mais para o futuro incerto que se avizinha. Este documento marca o fim do início e, por isso, acabo este relatório como comecei:

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo” (Campos, 1944)

8. Referências bibliográficas

- Abdulla, A., Whipp, P. R., & Teo, T. (2022). Teaching physical education in ‘paradise’: Activity levels, lesson context and barriers to quality implementation. *European Physical Education Review*, 28(1), 225–243.
- Albuquerque, A. (2018). Conceito De Identidades E a Identidade Profissional Docente. *Colloquium Humanarum*, 15(3), 42–53.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Albuquerque, A., Silva, E., & Freitas, I. V. de. (2014). *Novas exigências da prática docente: perspectivas dos estudantes estagiários de educação física*. Edições ISMAI.
- Alcarão, I., & Roldão, M. do C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2nd ed.). Edições Pedagogo.
- Alves, M. (2018). *Explorando possibilidades acerca da construção da identidade profissional em contexto de estágio em educação física: contributo para a formação de professores através de um olhar etnográfico* [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto].
- Alves, M., Queirós, P., & Batista, P. (2017). O valor formativo das comunidades de prática na construção da identidade profissional. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 159–185.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objectivos: planeamento, organização e análise da actividade pedagógica: técnicas de intervenção pedagógica: avaliação*.
- Araújo, R. (2015). *Long-term Implementation of Sport Education and Step-Game Approach: The Development of Students’ Volleyball Competence and Student- Coaches’ Instructional Skills* [Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- 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, S1A*, 39–49.
- Araújo, R., Hastie, P., Lohse, K. R., Bessa, C., & Mesquita, I. (2017). The long-term development of volleyball game play performance using Sport Education and the Step-Game-Approach model. *European Physical Education Review*, 25(2), 311–326.
- Ariani, T. (2017). Team Assisted Individualization (TAD): Cooperative Learning: The Impact

- on Students`Physics Learning Outcomes. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 6(2), 169–177.
- Atjonen, P. (2011). Student Teachers' Outlooks upon the Ethics of Their Mentors during Teaching Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–15.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605–632.
- Batista, P. (2014). O Papel do Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação Física: Cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 9–41).
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33–52).
- Batista, P., Silva, E., & Aparício, J. L. (2018). Projeto PITE - Construção da Identidade Profissional e Perspetivas de Ensino no Contexto da Formação Inicial de Professores: Uma Visão Internacional. *Revista Red Global De Educación Física y Deporte*, 1(1), 28–34.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bispo, P. (2013, September 13). *Aviola II*.
https://www.youtube.com/watch?v=QvIPCL0Q38s&ab_channel=Bispo-Topic
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Campos, Á. de. (1944). Tabacaria. In *Poesias de Álvaro de Campos* (Lisboa: Ática). Presença.
- Campos, Á. de. (1988). Passagem das horas. In I. N. C. da Moeda (Ed.), *Poesias de Álvaro de Campos* (Cleonice B).
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2014). Aprender a ser professor em comunidade de prática: Um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 191–207).
- Cardoso, I., Graça, A., & Batista, P. (2016). A Identidade do Professor de Educação Física: Um

- Processo Simultaneamente Biográfico e Relacional. *Movimento*, 22(2), 523–538.
- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan Publishers.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18–34.
- Çelen, A., Yldiran, I., & Mirzeoglu, A. (2012). *Spor eğitimi modeli ile işlenen voleybol derslerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor erişimi düzeylerine etkisi*.
- Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities – An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30–38.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 133–148.
- Cunha, M. de S. A. da. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas* [Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto].
- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269–291.
- Fernandes, D. (2021). *Avaliação Sumativa. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*.
- Fernandez-Rio, J., & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16.
- Ferreira, C. A. (2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar Em Revista*, 34(70), 231–254.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo.
- Frey, N., & Fisher, D. (2011). Feedback and Feed Forward. *Principal Leadership*, 11(9), 90–93.
- Gerdin, G., & Pringle, R. (2015). The politics of pleasure: an ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society*, 22(2), 194–213.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*,

12(6), 1–17.

- Gomes, P., Pereira, A., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. In *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto* (Vol. 1, Issue 3, pp. 37–47).
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2016). *Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem* (2nd ed.). Instituto Universitário da Maia.
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93–117).
- Hashweh, M. Z. (2005). Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273–292.
- Hastie, P. (2010). *Student-designed games: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development*. Human Kinetics.
- Hastie, P. (2012). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In *Sport Education: international perspectives (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport* (pp. 1–12). USA: Routledge.
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431.
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 1–15.
- Kangalgil, M., & Özgül, F. (2018). Use of Feedback in Physical Education and Sports Lessons for Student Point of View. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1235–1242.
- Koka, A., & Hein, V. (2006). Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: A longitudinal study. *European Physical Education Review*, 12(2), 165–179.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Lange, J., & Burroughs-Lange, S. (2017). *Learning to be a teacher*. Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

- Lima, R. J. F., Benites, L. C., Resende, R. M. C., & Cardoso, S. M. C. F. (2018). Reflexões dos futuros professores de educação física sobre o seu processo de formação acadêmica. *Kinesis*, 36(1), 2–13.
- Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, Á. (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança* (CIIE-Centr).
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A Sociological Study* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity Development As a Lens to Science Teacher Preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- Lund, J., & Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (3rd ed.). Jones & Bartlett.
- Macedo, S., & Queiros, J. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficit auditivo. *Interação*, 21(1), 4–19.
- Marcon, D., Graça, A., & Nascimento, J. V. do. (2010). Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. *Motriz. Revista de Educação Física*, 16(3), 776–787.
- Mesquita, I., Afonso, J., Coutinho, P., & Araújo, R. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos desportivos coletivos: Ensinar a jogar* (2nd ed., pp. 73–122).
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (Edições FM, pp. 39–68).
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (3rd ed.). Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.
- Özdemir, N. (2018). GELECEĞİN Beden Eğitimi Öğretmenleri Sporda Kadini Yerini Nasıl Tanımlıyor? *Spormetre*, 16(1), 119–124.
- Pereira, F., Graça, A., Blomqvist, M., & Mesquita, I. (2011). Instructional approaches in youth volleyball training settings: the influence of players age and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 42(3), 227–244.
- Quay, J., Kokkonen, J., & Kokkonen, M. (2016). Finnish interpretations of Creative Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 173–190.
- Quay, J., & Peters, J. (2012). *Creative physical education: integrating curriculum through innovative pe projects*. Human Kinetics.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A.

- Graça, & P. Queirós (Eds.), *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67–83).
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*.
- Ramirez, M., & Lugo, J. (2020). v. *Comunicar*, 28(65), 9–20.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto* (Edições FM).
- Rosenshine, B. (1979). Content, time and direct instruction. In P. L. Peterson & H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching: concepts, findings and implications*. Berkeley, California. : McCutchan.
- 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.
- Seechaliao, T. (2017). Instructional Strategies to Support Creativity and Innovation in Education. *Journal of Education and Learning*, 6(4).
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Mars, H. Van Der. (2019). *Complete Guide to Sport Education* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Silva, T., Batista, P., & Graça, A. (2014). Os programas de formação inicial de professores de Educação Física nas Universidades Públicas Portuguesas: Estrutura e fundamentos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Eds.), *Estágio Profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 113–141).
- Simões, J., Fernando, C., & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física: A Necessidade de um Quadro Conceptual. In H. Lopes, É. Gouveia, R. Alves, & A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I*.
- Slavin, R. E. (1983). *Team-Assisted Individualization: a Cooperative Learning Solution for Adaptive Instruction in Mathematics*.
- Smit, J., Van Eerde, H. A. A., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817–834.
- Smith, P., & Ragan, T. (2004). *Instructional Design* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Stran, M., Sinelnikov, O., & Woodruff, E. (2012). Pre-service teachers' experiences implementing a hybrid curriculum: Sport education and teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 18(3), 287–308.
- Tan, C. W. K., Chow, J. Y., & Davids, K. (2012). “How does TGfU work?”: Examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 17(4), 331–348.

- Tavares, F. (2019). O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, 44, 1–19.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In U. de S. de Compostela (Ed.), *El Practicum más allá del empleo formación vs. training: una universidad orientada a la formación y al desarrollo personal: un practicum que responda a dicho propósito: Poio (Pontevedra) 29 de junio-1 de julio de 2009: X Symposium Internacional sobre el P* (pp. 1159–1170).
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações* (E. Editora (ed.); 3rd ed.).
- Todorovich, J., & Model, E. (2005). The TARGET Approach to Motivating Students: An Introduction. *Teaching Elementary Physical Education*, 8–10.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389–404.
- Vassiliadou, O., Derri, V., Galanis, N., & Emmanouilidou, K. (2009). Training in-service physical educators to improve class time management. *Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 5(17), 33–43.
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to physical education - Changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142–152.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities: A Knowledge Structures Approach*. Human Kinetics.
- Wallhead, T., & O’Sullivan, M. (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(3), 225–243.
- Weidong, L., Rukavina, P., & Foster, C. (2013). Overweight or obese students’ perceptions of caring in urban physical education programs. *Journal of Sport Behavior*, 36(2), 189–208.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy - Throughout the Lifecourse*. Routledge.
- Wiggins, G., P., W. G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Ascd.