

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



## Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Sandro Alberto Gonçalves da Silva

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador Institucional

Professor Doutor Nuno Teixeira

julho,2024



**Sandro Alberto Gonçalves da Silva**

**Nº A037299**

Relatório de 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 orientação do Professor Doutor Nuno Teixeira da Universidade da Maia.

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

**Palavras-Chave:** Estudante-Estagiário; Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Ensino e Aprendizagem.

## **Agradecimentos**

Depois de concluir esta etapa da minha vida, é preciso agradecer a todas as pessoas que fizeram parte do meu percurso e que o tornaram possível. Sem vocês nada teria sido possível. Este espaço é para vocês.

Um agradecimento especial à minha mãe e ao meu pai, por me terem criado e ensinado o verdadeiro significado de amor e proteção. Por terem sido os meus pilares, o meu porto seguro quando eu mais precisava. Fizeram de tudo que estava ao vosso alcance para eu seguir com a vida académica e com os meus objetivos pessoais e profissionais. Uma coisa vos escrevo, tenho muito orgulho e amor por vocês, sem os dois não era o que sou hoje. Amo-vos!

Ao meu amigo de vida, Jorge Melo, que em todos os momentos esteve lá para mim e ajudou-me a ultrapassar dificuldades pessoais e profissionais. Um muito obrigado meu amigo, e que seja para sempre! Vou estar sempre para ti como tu estiveste para mim!

Aos meus colegas de estágio, Hugo Santos, Arminda Pires e Tiago Costa, pelo contributo e auxílio do meu crescimento e processo desenvolvido ao longo do ano letivo, e que de certa forma, tornaram-se meus amigos e sei que posso contar com eles para qualquer circunstância.

Aos Orientadores Cooperantes, Edison Carlos e Vladimiro Campos, pela disponibilidade, preocupação e orientação em todos os momentos. Um obrigado por toda a partilha de conhecimentos, vivências e rotinas de um professor.

Ao supervisor, Professor Doutor Nuno Teixeira, cujo apoio e orientação foram fundamentais para alcançar os meus objetivos. O seu conhecimento, disponibilidade e vivência prática fizeram toda a diferença no meu percurso.

Aos meus amigos que sempre tiveram uma palavra amiga, de suporte e confiança. Fizeram-me acreditar em mim e nas minhas capacidades, juntos evoluímos e crescemos, obrigado!

Um obrigado a todos os funcionários e a toda a comunidade escolar, pela integração e ajuda que demonstraram ao longo de todo o ano letivo. Criaram e estabeleceram um ambiente acolhedor e familiar, onde tudo se tornou mais fácil.

Agradecer aos meus alunos, que desde o primeiro momento demonstraram respeito e carinho por mim, são vocês o significado da minha escolha. Que o vosso futuro seja repleto de sucesso e felicidade meus alunos, um obrigado a todos!

A ti, que sempre me apoias-te de perto e quiseste o melhor para mim. Foste a minha ajuda em tantos momentos que tudo o que escrever não será suficiente. Tenho muito orgulho em ti e na pessoa que és, obrigado por teres caminhado ao meu lado.

Por fim, agradecer a mim mesmo. Obrigado por teres arranjado motivação e forças quando tudo estava tão difícil e cinzento, por nunca teres desistido quando a saída era a escolha mais fácil. Que o teu futuro seja enorme, e quando pensares em desistir lembra-te por onde começaste.

## **Resumo**

A Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular de carácter obrigatório, está inserida no segundo ano do curso de Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Universidade da Maia – UMAIA. A realização desta unidade curricular ocorreu durante o ano letivo 2023/2024 na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto. Este documento representa os desafios, as conquistas e reflexões ao longo da minha prática de ensino como Estudante Estagiário numa turma do 3º ciclo (8º ano), bem como a passagem pelas turmas dos restantes colegas estagiários (6º, 9º e 12º ano).

O presente relatório encontra-se estruturado em sete capítulos: (1) Introdução, onde foi realizada a contextualização deste trabalho; (2) Enquadramento Pessoal e Social, que relata as motivações e momentos marcantes da minha trajetória de vida que me levaram a traçar este caminho, juntamente com as minhas expectativas iniciais; (3) Enquadramento Institucional, que realça a importância da PES na UMAIA, bem como uma explicação mais detalhada da escola, turma e do núcleo de estágio; (4) Prática Profissional, que remete para a organização e gestão do ensino e aprendizagem, estruturada em cinco capítulos que retratam a conceção e modelos de ensino, o planeamento, a realização propriamente dita e a avaliação; (5) Participação na Escola e Relações com a Comunidade, onde são referidas as atividades em que participei e a sua importância para o enriquecimento da minha experiência e atuação; (6) Desenvolvimento Profissional, onde reflito acerca da importância do desenvolvimento pessoal e profissional do docente; e (7) Reflexões Finais, onde procuro realizar uma reflexão crítica sobre todo o processo de formação, bem como o seu impacto no desenvolvimento do meu Eu pessoal e profissional, bem como as motivações e interesses para o futuro.

**Palavras-Chaves:** Estudante-Estagiário; Prática de Ensino Supervisionado; Educação Física; Ensino e Aprendizagem.

## **Abstract**

Supervised Teaching Practice, a compulsory curricular unit, is part of the second year of the Master's degree in Primary and Secondary Physical Education at the University of Maia - UMAIA. This course took place during the academic year 2023/2024 at the Primary and Secondary School of Cerco do Porto. This document represents the challenges, achievements and reflections during my teaching practice as a student intern in a class of the 3rd cycle (8th grade), as well as the passage through the classes of the other fellow interns (6th, 9th and 12th grades).

This report is divided into seven chapters: (1) Introduction, which contextualises this work; (2) Personal and social framework, which describes the motivations and key moments in my life that have led me down this path, along with my initial expectations; (3) Institutional framework, which highlights the importance of PES at UMAIA, as well as a more detailed explanation of the school, class and placement core; (4) Professional practice, which refers to the organisation and management of teaching and learning, structured into five chapters that present the conception and models of teaching, planning, actual implementation and evaluation; (5) Participation in school and community relations, which mentions the activities I participated in and their importance in enriching my experience and performance; (6) Professional development, where I reflect on the importance of teachers' personal and professional development; and (7) Final reflections, where I try to make a critical reflection on the whole training process and its impact on the development of my personal and professional self, as well as my motivations and interests for the future.

**Keywords:** Trainee teacher; supervised teaching practice; physical education; teaching and learning.

## Índice Geral

|  |     |
|--|-----|
| <b>Agradecimentos</b> .....  | IV  |
| <b>Resumo</b> .....  | VI  |
| <b>Abstract</b> .....  | VII |
| <b>Índice de Figuras</b> .....   | X   |
| <b>Índice de Anexos</b> .....  | XI  |
| <b>Lista de abreviaturas</b> .....   | XII |
| <b>1. Introdução</b> .....   | 1   |
| <b>2. Enquadramento pessoal e profissional</b> .....                                     | 2   |
| <b>2.1 Uma decisão a partir de um percurso</b> .....                                     | 2   |
| <b>2.2 Expectativas iniciais</b> .....   | 3   |
| <b>3. Enquadramento institucional</b> .....  | 4   |
| <b>3.1 A importância da PES</b> .....  | 4   |
| <b>3.2 A PES na UMAIA</b> .....  | 5   |
| <b>3.3 A escola cooperante: lugar de prática</b> .....                                   | 6   |
| <b>3.4 Caracterização do núcleo da PES</b> .....   | 8   |
| <b>4. Prática profissional: do plano de análise ao da intervenção</b> .....              | 9   |
| <b>4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem</b> .....                       | 9   |
| <b>4.1.1. Conceção do ensino e modelos de ensino</b> .....                               | 9   |
| <b>4.1.2. Planeamento</b> .....  | 16  |
| <b>4.1.3. Realização</b> .....   | 20  |
| <b>4.1.4. Avaliação</b> .....  | 27  |
| <b>5. Participação na escola e Relação com a comunidade</b> .....                        | 31  |
| <b>5.1. Atividades Realizadas</b> .....  | 31  |
| <b>5.2 Fazer aprender para lá da aula: impactos da minha experiência e atuação</b> ..... | 41  |
| <b>5.3 Socialização profissional e institucional</b> .....                               | 42  |
| <b>5.4. A Componente ético-profissional</b> .....  | 43  |
| <b>6. Desenvolvimento profissional</b> .....   | 45  |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6.1 Dificuldades e necessidade de formação contínua: um imperativo da profissão.....</b> | <b>45</b> |
| <b>7. Reflexões finais .....</b>  | <b>46</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>   | <b>49</b> |

## **Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura I – Representação do MRPS.....          | 15 |
| Figura II – Nova Visão do MRPS.....            | 15 |
| Figura III – 1º Evento de BTT.....             | 33 |
| Figura IV – 2º Evento de BTT.....              | 34 |
| Figura V – Apresentação do Seminário.....      | 35 |
| Figura VI – Abertura do Torneiro Tri-Ball..... | 37 |
| Figura VII – Apresentação no 6º Seminário..... | 40 |

## Índice de Anexos

|  |    |
|--|----|
| Anexo I- Planeamento Anual.....  | 54 |
| Anexo II – Planeamento da Unidade Didática.....                                | 55 |
| Anexo III – Plano de Aula.....   | 56 |
| Anexo IV – Ficha de Observação da Aula.....                                    | 57 |
| Anexo V – Avaliação Diagnóstica.....   | 58 |
| Anexo VI – Avaliação Sumativa.....   | 58 |
| Anexo VII – Autoavaliação.....   | 59 |
| Anexo VIII – Cartaz do Seminário.....  | 60 |
| Anexo IX – Certificado de Presença no Seminário.....                           | 61 |
| Anexo X – Capa do Torneio Tri-Ball.....  | 61 |
| Anexo XI – Ficha de Inscrição.....   | 62 |
| Anexo XII – Calendário Competitivo Torneio Tri-Ball.....                       | 63 |
| Anexo XIII – Certificado de <i>Fairplay</i> no Torneio Tri-Ball.....           | 64 |
| Anexo XIV – Cronograma Dia Grande + Dia da Criança.....                        | 65 |
| Anexo XV – Dia dos Jogos Olímpicos.....  | 65 |
| Anexo XVI – 6º Seminário “O Ensino da Educação Física”.....                    | 66 |
| Anexo XVII – Capa do PowerPoint utilizado na apresentação do 6º Seminário..... | 66 |

## **Lista de abreviaturas**

AE- Atividades Essenciais

AEC – Atividades Extracurriculares

AF – Avaliação Formativa

AS – Avaliação Sumativa

DE – Desporto Escolar

DGES – Direção Geral de Ensino Superior

EBSC – Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto

EE(s) – Estudante(s) Estagiário(s)

EF – Educação Física

IMC – Índice de Massa Corporal

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

MRPS – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social

NE – Núcleo de Estágio

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OC – Orientador Cooperante

PA – Plano Anual

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção na Escola

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionado

RSI – Rendimento Social de Inserção

SV – Supervisor

TEIP – Programas Território Educativos de Intervenção Prioritária

TGFU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

## **1. Introdução**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no ano letivo 2023/2024, inserida no segundo ano de Mestrado de Ensino da Educação nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade da Maia (UMAIA). A Escola Básica e Secundária do Cerco (EBSC) foi o local onde tive a possibilidade e oportunidade de realizar a PES, da qual resultou o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES).

Neste relatório está presente todo o acumular de experiências vividas no papel de docente, dentro de um núcleo composto por dois estudantes estagiários (EE), um Orientador Cooperante (OC), Professor Edison Carlos, e um Professor Supervisor (SV) Professor Doutor Nuno Teixeira. Este documento tem como propósito ser pessoal, revelar o desenvolvimento do meu processo de formação enquanto docente e refletir em todos os momentos.

Segundo Filho (2010) a PES é o local onde existe uma maior oportunidade de crescimento pessoal e profissional de um EE. Esse mesmo local, surge como um elemento de integração entre a universidade, escola e sociedade. Para Tardif & Lessard (2008), é no momento de transição da universidade para o contexto escolar, que os EE têm oportunidade de criar relações, conhecimentos e aprendizagens de forma a compreenderem a realidade e ultrapassá-la. Por sua vez, Bianchi (2005) afirma que a PES é o lugar onde o EE exprime o seu pensamento crítico, autonomia e personalidade. É uma fase que lhe proporciona oportunidade para compreender se suas expectativas, interesses e motivações correspondem com a escolha profissional.

Durante esta etapa tive a oportunidade de partilhar conhecimentos em quatro turmas diferentes de três ciclos, sendo que uma era a turma principal (8º ano) e, as restantes, tratava-se de três turmas em que apenas lecionei uma unidade didática (UD). Este processo resulta da junção de dois núcleos de estágio, e teve como objetivo aumentar o leque de experiências possíveis durante o estágio.

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

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

Desde os dias que tenho memória que me lembro de acompanhar o meu pai no desporto, que sempre teve um gosto enorme em seguir bem de perto todas as modalidades em que o seu clube de coração estava inserido. Foram esses momentos que fizeram despoletar em mim uma grande vontade e interesse em fazer parte de um grupo, de uma modalidade, de saber o que seria a vitória e a derrota. Como na altura as condições económicas eram difíceis, foi sempre sendo adiada a entrada na prática da modalidade de futebol.

A partir dos dez anos de idade, a minha adolescência foi vivida de forma muito presente e marcada no desporto, nomeadamente no futebol. Estive ligado à prática do futebol até aos 18 anos de idade, sendo que decidi sair devido a um episódio menos feliz a nível de saúde, pois, após um longo período de internamento e recuperação, o rendimento, a motivação e a confiança já não eram as mesmas, o que levou a que abandonasse a prática desportiva.

Como sempre acreditei que tudo acontece com um propósito, com o passar do tempo, apenas tem sido uma confirmação cada vez mais consciente. Após esse episódio, apesar de não conseguir estar inserido na prática, sabia que o gosto pelo desporto não tinha acabado.

O primeiro passo foi a minha inscrição na licenciatura de Educação Física e Desporto na UMAIA e, a par disso, houve a mudança e a transição de jogador para treinador onde até hoje estou inserido. Na vida haverá sempre altos e baixos e somos nós os responsáveis pela forma como lidamos com o sucesso e o insucesso.

Sinto-me realizado e estou a ir ao encontro dos objetivos pessoais e profissionais que tracei e estabeleci para mim mesmo. O MEEFEBS, juntamente com a vertente do treino desportivo, tem-me desenvolvido cada vez mais capacidades e competências para o meu Eu pessoal e profissional. A oportunidade de ajudar jovens no desenvolvimento de competências tanto a nível desportivo, social e cognitivo é algo gratificante porque de alguma forma e em algum momento fui responsável pela aprendizagem deles, com fim a haver transferência para fora do contexto educativo.

## **2.2 Expectativas iniciais**

A EBSC foi a minha primeira opção no momento de fazer a candidatura às escolas para realizar a minha PES. Foi uma decisão que resultou da influência positiva dos EE que lecionaram no ano letivo anterior e, após analisar os prós e contras de todas as escolas, acabei por esta como primeira opção. Após receber a notícia que tinha entrado, foi um sentimento único, tanto a nível pessoal como profissional. Sempre estive ciente das possíveis dificuldades que poderia encontrar, visto que, desde a licenciatura os nossos professores alertam-nos de que é uma escola com bastantes desafios e que iria, em alguns momentos, colocar à prova as nossas capacidades pessoais e profissionais, devido ao seu contexto social e à sua localização.

Desde cedo, por gostar de desafios e conhecer bem o contexto, a EBSC surgiu como uma excelente oportunidade. A sua localização, rodeada de habitações sociais do Distrito do Porto, está inserida no Plano TEIP (Programas Território Educativos de Intervenção Prioritária), sendo um projeto governamental estruturado em 146 escolas, estando situadas em zonas desfavorecidas marcadas principalmente por alguns problemas sociais tais como a exclusão social, abandono escolar e violência, o que leva à reflexão/discussão sobre o poder e a influência que o ambiente escolar pode ter. Estes problemas sociais, muitas vezes associados ao contexto em que está inserida a escola, despoleta um sentimento de responsabilidade acrescido, o que por um lado proporcionou-me o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas habilidades, tais como a comunicação, a liderança e a organização, e, por outro lado, fruto da experiência surgiu em alguns momentos, sentimentos de ansiedade, insegurança e nervosismo.

As minhas expectativas eram realizar um estágio sólido, consistente e bastante benéfico tanto para mim como para a Escola, enfrentando medos e desafios que seriam necessários para crescer e desenvolver o meu Eu. As interações criadas e estabelecidas com os alunos ao longo da PES, transformou-se em sentimentos de felicidade, amizade e empatia. Como EE tive como objetivo desenvolver as suas competências, as suas aprendizagens e estabelecer relações positivas com os alunos, sendo eles o centro de todo o propósito, desejo que encontrem o sucesso e que procurem ser melhores e mais completos a cada dia que passa.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1 A importância da PES**

A PES é importante na formação de futuros professores, permitindo que os EE estabeleçam uma relação entre a prática e a teoria. Como eixo central da qualidade do sistema educativo são necessárias a valorização e dignificação do corpo docente, apelando à necessidade de uma designação sobre as funções a desempenhar, os diferentes níveis de ensino e, por consequência, as necessidades curriculares, destacando a formação contínua em busca da melhoria e aperfeiçoamento constante. A PES proporciona um contexto idêntico àquilo que o EE irá encontrar na sua atividade profissional (Lave & Wenger, 1991).

A PES surge como um sistema profundo e dinâmico, sendo a fonte de ensino e aprendizagem e de progresso profissional através da socialização. Aumenta com aquilo que o EE valoriza, pensa e reflete sobre a sua ação, construindo assim, competências cognitivas e práticas cada vez mais relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional enquadrado com a docência. Segundo Filho & Ghedin (2018) o EE pode construir, desconstruir e reconstruir a sua identidade profissional.

Segundo Pieron (1996), é com o choque da prática que os EE colocam em prova e ação todos os saberes e bases adquiridas no primeiro ano de mestrado, onde são confrontados com a realidade, sendo necessário na conceção do docente. Formosinho (2009) afirma que o professor como profissional da área, tem como dever de procurar novos conhecimentos a nível pessoal e profissional. Através das suas experiências com a prática, o EE tem a oportunidade refletir, de forma, a tornar-se mais completo.

“As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porquanto este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam quotidianamente o professor e a sua prática docente” (Queirós, 2014, p.70)

Esta transição que envolve a mudança é caracterizada por assumir novas tarefas profissionais, levando assim o EE a vivenciar todas as dificuldades, desafios e sensações que passará enquanto profissional da área e como aluno na prática da docência.

O OC e o SV, nesta trajetória, desempenham um papel determinante ao garantir o desenvolvimento do EE a nível pessoal e social, bem como, a entrada no contexto

profissional, estabelecendo-se como facilitadores de aprendizagem, potenciadores do desenvolvimento pessoal e profissional e pilares do equilíbrio emocional.

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

Com uma estrutura de 2 anos académicos, o MEEFEBS na UMAIA tem como objetivo preparar o EE de acordo com o pretendido após o conclusão da etapa. A PES integra o EE na realidade da profissão, sempre de forma orientada por agentes responsáveis no processo de formação, procurando desenvolver e aperfeiçoar as capacidades nas áreas de desempenho propostas: a) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, b) Participação na Escola e Relações com a Comunidade e c) Desenvolvimento Profissional.

A PES é realizada nos agrupamentos de escolas do ensino básico e secundário onde estejam salvaguardadas as condições do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei nº 63/2016 de 13 de setembro, onde são explicitados os contextos, com fim, a obter a habilitação profissional para exercer a profissão. Obtenção essa designada pela especialização de segundo ciclo (grau Mestre) que visa a prática do domínio da profissão, com uma duração de quatro semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu – ECTS).

A UMAIA, para a realização da PES, cria protocolos com escolas que estabelecem uma parceria, procurando assim, alocar o EE com um professor de EF com uma vasta experiência no terreno e com disponibilidade para transmitir vivências, conhecimentos e competências durante o ano letivo. Na EBSC a cada EE é destinado uma turma “Mãe” para a realização do seu estágio, após o primeiro semestre existe a rotação de turmas entre os EE de forma a conhecer e a vivenciar novas realidades e diferentes anos de escolaridade. Cada núcleo de estágio (NE) tem o suporte e acompanhamento de um professor residente da UMAIA que em colaboração com o OC desenvolvem e fomentam o trabalho do EE durante o ano letivo.

No ano que antecede à realização da PES, no primeiro ano de mestrado, recebemos uma vasta informação teórica respetivamente, ao plano anual (PA), plano de aula, UD, modelos de ensino, avaliação e investigação. Aliado a toda a informação teórica somos

colocados á prova na vertente prática, onde lecionamos aulas de todas as modalidades, seguindo os modelos implementados e impostos no princípio da UD.

Na PES, os EE são acompanhados pelos OC de forma gradual e estruturada, permitindo que eles se insiram na vertente de ensino de forma eficiente e sem dificuldades. Esse processo ajuda os EE a aprimorar as suas competências pessoais e profissionais na área de EF.

### **3.3 A escola cooperante: lugar de prática**

O Agrupamento de Escolas do Cerco está situado na freguesia de Campanhã, Cidade do Porto. O agrupamento é composto pelas seguintes escolas (8): EBS do Cerco (Sede); EB1/JI Campanhã, EB1/JI S. Roque; JI Falcão 2; EB1/JI Cerco; EB1/JI Corujeira; EB1/JI Lagarteiro; EB1/JI Falcão.

Os habitantes destas zonas mais desfavorecidas, na sua maioria, são provenientes de famílias com poucas condições económicas, famílias de etnia cigana, consumidores de substâncias ilícitas, ou seja, uma população com vários estigmas sociais associados. A sua afirmação negativa no contexto social e escolar, devido aos seus ensinamentos e vivências, dificulta a sua integração na área laboral, principalmente na população jovem. Nos últimos anos, os problemas sociais têm-se acentuado devido a uma crise económica generalizada, juntamente com o aumento das dificuldades e dos constrangimentos. A maioria da população reside com condições económicas e sociais desfavorecidas, com muitos agregados familiares a viver em situações instáveis, com empregos precários e rendimentos inferiores ao salário mínimo nacional, dependentes de ajudas e programas de assistência social como o RSI (Rendimento Social Inserção).

O principal objetivo do programa TEIP é prevenir e diminuir o abandono escolar precoce, reduzir os problemas disciplinares e estabelecer o sucesso na prática educativa dos alunos. O programa neste momento incide em quatro domínios diferentes: a) apoio à melhoria da aprendizagem; b) gestão e a organização das medidas de agrupamento; c) a prevenção do abandono escolar precoce e da indisciplina e d) as relações entre a escola, as famílias e a comunidade. Os agrupamentos incluídos no programa TEIP enviam à DGES (Direção Geral de Ensino Superior) um relatório referente ao primeiro semestre e um relatório final para que seja possível identificar problemas e questões críticas a serem

identificadas de forma a elaborar ou a reformular o plano de intervenção de forma a redefinir objetivos.

A EBSC tem como missão criar condições e fomentar oportunidades para maximizar o potencial académico e pessoal de todos e de cada um dos alunos presentes, possuindo uma oferta educativa que responda às necessidades da comunidade, num bom clima organizacional e num ambiente acolhedor onde todas as pessoas possam crescer e desenvolverem-se integralmente. O agrupamento tem como visão a implementação de uma comunidade educativa dinâmica, motivada e implicada onde os alunos sejam desafiados continuamente de forma a ultrapassar os constrangimentos de acordo com os propósitos enunciados no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Assenta em valores que promovem uma cultura diversificada e inclusiva de acordo com a equidade, igualdade, ambição, solidariedade, identidade, cooperação, cidadania e excelência.

A EBSC, a nível de estrutura e espaços, é composta por três blocos (A, B e C), que residem as salas de aula, dois auditórios, uma unidade para os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma cantina e uma biblioteca. Para a prática de EF a escola dispõe de dois pavilhões – G1 e G2 – que inclui uma sala de ginásio, uma parede de escalada, duas salas de ginástica, dois campos exteriores com uma caixa de areia, pistas, balizas e cestos. A escola encontra-se bem equipada e preparada para oferecer uma excelente diversidade de práticas desportivas.

A sua oferta educativa, procura recorrer às necessidades educativas e formativas dos alunos e dos contextos sociais. No desporto escolar (DE) existem vinte e cinco grupos, como exemplo: Voleibol, Surf, Judo, Patinagem, Desporto Sobre Rodas, BTT, Futsal, Ginástica Acrobática, entre outros.

A turma mãe, a quem tive a oportunidade de lecionar ao longo da minha PES, pertencia ao 2º Ciclo, concretamente o 8º ano, composta inicialmente por 21 alunos. Após conversar com o OC, debatemos os domínios de aprendizagem na generalidade da turma, tendo concluído que partiria de um bom prisma em relação aquilo que se encontra na realidade da escola. Após a análise da turma, e durante o ano letivo, a mesma revelou-se assídua e participativa nas aulas de EF. A principal meta foi estender a EF a todos os alunos e as valências que por si surgem nos domínios motores, cognitivos e socio afetivos. Trazer para a aula um bom relacionamento entre aluno e aluno, como também aluno-

professor dentro daquilo que tinha sido pré-estabelecido. Ainda, motivar os alunos para a prática, seja de desportos individuais ou coletivos, hábitos de vida saudáveis e, sobretudo, formá-los civicamente criando um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

A turma apresentava quatro alunos com NEE sendo que dois deles não realizam os exercícios na aula de EF, por não possuírem capacidades motoras nem cognitivas para a prática, ficando assim, na unidade destinada. Alguns alunos, apesar do bom aproveitamento escolar e desportivo, em alguns momentos do ano letivo, tiveram comportamentos desviantes, devido a acreditarem que já detinham uma identidade adulta e formada. Como EE, fui colocado várias vezes à prova, devido aos alunos colocarem as suas motivações acima das regras estabelecidas, o que levou ao incumprimento das regras tanto a nível da educação como social.

O objetivo a alcançar passou por contrariar o que havia de pontos negativos na turma, sendo alunos bastantes conversadores e pouco solidários. Foram pontos importantes a trabalhar, pois só assim teríamos um clima positivo e propício à aprendizagem tornando o grupo cada vez mais resiliente para ultrapassar dificuldades individuais e coletivas. Como pontos positivos da turma, o sucesso e aproveitamento escolar foi uma das mais valias da turma, o que na realidade onde estávamos inseridos acabava por ser algo raro, e assim de realçar a competitividade existente na turma, o que por um lado foi bom para extrair o máximo dos alunos e, por outro, em momentos foi indesejável devido a conflitos entre os alunos.

### **3.4 Caracterização do núcleo da PES**

Com o objetivo de aumentar as vivências e experiências dos EE, fomos colocados em dois núcleos, sendo que posteriormente nos juntamos e constituímos apenas um núcleo composto por dois OC, um SV e quatro EE. Relativamente ao grupo, apenas conhecia um EE que frequentou a minha turma no primeiro ano MEEFEBS, sendo que restantes EE apenas conhecia dos corredores da UMAIA.

Num primeiro momento refleti sobre os constrangimentos que podiam advir dessa distância entre os EE. A falta de relação prévia podia ter dificultado a comunicação e a cooperação entre todos, acabando até por gerar conflitos e desentendimentos, o que levaria a uma falha na adaptação de algum EE em relação ao ambiente escolar e à dinâmica de trabalho. Por outro lado, era uma boa oportunidade para conhecer novas

perspetivas e abordagens de ensino, o que levava ao enriquecimento da nossa formação profissional. A diversidade de experiências e desafios que vivenciamos culminou num ambiente de aprendizagem colaborativo criando assim relações interpessoais positivas e novas amizades.

Todo o trabalho, esforço e dedicação desenvolveu-nos como futuros profissionais da área e fez com que superássemos sempre as adversidades que surgiram durante este ano letivo, culminando num percurso maravilhoso.

O nosso OC fez-nos ver que existem outras realidades para além da EF, como conhecer o aluno no seu todo para que, caso seja necessário, auxiliar o aluno na sua totalidade. A sua experiência e partilha de ideias foram cruciais para a nossa evolução pessoal e profissional, fazendo sobressair valências em mim, como a adaptabilidade e a flexibilidade. Fez de mim uma pessoa mais resiliente e dedicada a ultrapassar as minhas dificuldades. Fez-me ver e refletir sobre cada turma e cada aluno, as suas diferenças, as suas semelhanças, os pontos positivos e negativos.

O SV foi responsável pela transmissão de todo o conhecimento e experiência, adotando uma postura profissional e distinta de encarar o ensino. Mesmo à distância, conseguiu estar sempre muito próximo e ligado ao seu núcleo de estágio, incentivando-nos sempre a sermos melhores pessoas e profissionais desafiando as nossas capacidades e estabelecendo um nível alto de trabalho para o núcleo.

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

##### **4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem**

###### **4.1.1. Conceção do ensino e modelos de ensino**

Na EF, o ensino cresce através do movimento, sendo um local propício à inovação e exploração de novas competências, onde o propósito está relacionado com a evolução do aluno. De acordo com Crum (1994), o fundamento da EF não é simplesmente aprender a movimentar-se, mas sim, usar o movimento para aprender a contactar e desenvolver-se através do movimento, manipulação e comunicação. Segundo Bento (2003) a conceção de ensino é representada por pensamentos, vivências, conhecimentos e relações.

“A conceção representa a capacidade, ato ou consequência de compreender, o pensamento e previsão, sendo o ponto de partida para a atuação prática do professor” (Bento, 2003, p.27).

Para Echazarra *et al.* (2016) os professores têm o papel de proporcionar situações pedagógicas que permitam aos alunos adquirir e compreender os conteúdos, que quando aplicados, possam ser transferíveis para fora do contexto educativo. Onwuegbuzie, *et al.* (2007) defendem dois tipos de abordagens ao ensino: o ensino direcionado ao aluno, onde é criada uma simbiose entre o ensino e a aprendizagem baseada em valores humanistas, havendo transferência para fora do ambiente escolar; e o ensino centrado no papel do professor, que pressupõem a partilha dos conteúdos de uma forma direta onde o professor explica e ordena o que é pretendido para as tarefas a realizar. Por sua vez, Pedersen e Liu (2003) destacam que as principais diferenças no ensino centrado no aluno e centrado no professor envolve a definição de objetivos, na participação e presença do professor, na instrução de *feedbacks* e nos métodos de avaliação. Os professores devem estimular a aprendizagem construtiva dos alunos, ou seja, baseadas numa construção ativa dos conhecimentos.

Ao longo da PES, observei aulas de outros professores que frequentemente seguiam uma abordagem centrada no professor, onde o modelo de ensino tradicionalmente utilizado era o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979). Daquilo que pude visualizar, os docentes não utilizaram estratégias para incentivar a motivação e a aprendizagem do grupo. Atualmente, é essencial que os professores modernizem as suas interações com a prática, de forma que a EF possua uma visão mais consistente e ampla. A relação existente entre o ensino e a aprendizagem deve estar focada em estabelecer metas claras e simples, compreender as especificidades do grupo e progredir de forma lógica onde o desenvolvimento do aluno surge como o pilar mais importante. Por isso, surgiu a necessidade e a importância de trabalhar com modelos de ensino centrados no aluno onde promovam o desenvolvimento em três domínios diferentes: motor, cognitivo e socio afetivo.

Foi necessário recorrer e analisar alguns documentos orientadores, como as Aprendizagens Essenciais (AE) e o PASEO, que surgem como um fio condutor na definição de objetivos e valores a desenvolver, com vista, a que o EE possa ajustar e a sua vertente educativa e assim, realizar um planeamento de forma lógica e progressiva para que os alunos consigam atingir as competências pretendidas. De forma, a cumprir

com as metas estabelecidas para a minha turma, o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) (Hellison, 1978), foi implementado para potenciar o aumento do respeito, autonomia, participação, liderança e a conseqüente transferência destas competências para fora do contexto escolar. Estes objetivos foram implementados através do Desporto, da EF e da socialização.

“As concepções que os professores possuem acerca dos conteúdos de ensino e acerca dos alunos com quem trabalham refletem-se no modo como pensam e desenvolvem as suas práticas de ensino” (Graça A., 2001, p. 3).

Na turma em que fui responsável, o 8ºE, foi necessário analisar e realizar ajustes, com fim, de planear e estruturar metas apropriadas e realistas. Como o núcleo de estágio alternou a sua prática entre quatro turmas, a avaliação dos programas e conteúdos tornou-se ainda mais crucial, sendo que as outras três turmas pertenciam a ciclos diferentes (2º ciclo e Secundário). Como EE, foi exigida uma adaptação e reajustamento constantes de forma a garantir qualidade na partilha de conhecimentos.

No primeiro ano de mestrado, aprofundamos os modelos de ensino teoricamente durante o primeiro semestre e, no segundo semestre, tivemos a oportunidade de aplicar diferentes modelos de ensino em modalidades principais e alternativas. Aplicamos à própria turma de mestrado, onde aleatoriamente foi sorteado um modelo de ensino com uma modalidade para cada grupo lecionar. Foi, sem dúvida, uma excelente oportunidade de nos prepararmos para a PES, pois tivemos a oportunidade de planear uma UD, definir objetivos e lecionar os planos de aula. Refletiu-se num processo bastante complexo e desafiador devido às modalidades serem alternativas, bem como pelo facto de termos pouco conhecimento e contacto com os modelos de ensino implementados.

De acordo com Silva *et al* (2017), numa fase inicial da carreira, há a necessidade de realizar formações específicas para a utilização e implementação dos modelos de ensino, devido à complexidade que decorre da organização e estruturação das tarefas em cada modelo. Os OC deram-nos liberdade para vivenciar e experimentar os diferentes modelos de ensino, com o propósito de sairmos da nossa zona de conforto e adaptarmos-nos ao contexto escolar.

Os modelos de ensino centrados no aluno têm sido adotados com o fim de criar oportunidades de aprendizagem mais enriquecedoras para o aluno, quer ao nível das habilidades motoras e desportivas, como ao nível cognitivo, pessoal e social. Graça &

Mesquita (2007) referem que a modificação da visão sobre o ensino da EF está associado às teorias cognitivistas e construtivistas, propondo um aluno capacitado para processar e construir o seu próprio conhecimento. À luz destas teorias, Woolfolk (1998) afirma que o professor deve priorizar a aprendizagem que envolva um processo mental ativo de aquisição, memorização e uso do conhecimento, desenvolvendo-se através da interação social, colaboração e respeito nas diferentes vertentes da ação.

Os modelos que selecionei para lecionar na PES foram o Modelo de Instrução Direta (MID) (Rosenshine, 1979) (Engelmann, 1980), o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1994), o Ensino do Jogo para a Compreensão (do inglês, Teaching Games for Understanding, TGfU) (Bunker & Thorpe, 1982) e o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS) (Hellison, 1978).

O MID para o EE, surge como uma proteção para o papel do professor e as suas dificuldades numa primeira fase da PES. As suas tarefas encontram-se estruturadas em pequenos passos, o que possibilita melhores níveis de desempenho. Este modelo foi concebido essencialmente para promover a aquisição de competências e conhecimentos básicos, que possam ser ensinados de forma gradual (Metzler, 2017). O professor é o responsável por criar um ambiente altamente estruturado com as tarefas propostas aos alunos de forma a mantê-los a trabalhar de forma ativa nas tarefas determinadas. Este modelo é o mais utilizado nas aulas de EF e surge com a necessidade garantir o controlo total da aula e previsão de acontecimentos (Bessa, 2019).

“Este modelo, dada a sua natureza autocrática, confere ao aluno um papel passivo, essencialmente conotado pela reprodução dos saberes transmitidos pelo professor” (Araújo, 2017, p.31).

Na realização da primeira UD, referente à modalidade de atletismo, optei por trabalhar o MID, pois a turma e o meu papel como EE nesse momento, assim o exigia. Procurava valorizar aspetos técnicos, uma vez que era uma turma com poucas bases e, por ser muito competitiva, era necessário adotar uma voz mais presente do professor de forma a criar rotinas e regras na aula. Depois de uma fase inicial, evoluí e refleti sobre os objetivos que estabeleci para a turma, pelo que este modelo não cumpria com esses requisitos. Então, procurei priorizar a aprendizagem dos alunos através de processos cognitivos.

O MED foi utilizado para promover experiências desportivas e pedagógicas aos alunos, colocando os mesmos no centro do processo de ensino e aprendizagem, tornando-os responsáveis pela sua aprendizagem. Este modelo assenta em três pilares específicos: evolução das capacidades desportivas, da literacia desportiva e do entusiasmo pelo desporto. Como Siedentop (1998) afirma, este modelo, possui seis características: época desportiva, a filiação, competição, registo formal e estatístico, festa e evento culminante. A implementação do modelo decorreu de forma positiva a nível de estruturação das aulas contando com a formação de equipas, a designação de diferentes tarefas como: árbitro, treinador, jogador, capitão, analisador de estatísticas etc e da convivência com os eventos do calendário competitivo. A prática tornou-se mais inclusiva e positiva, devido à passagem pelas situações de aprendizagem, onde vivenciaram diferentes funções e tarefas que o modelo oferece aos alunos. A autonomia e a responsabilidade criada pela implementação do MED, a postura e a visão dos alunos começaram a modificar e valorizar as questões de fair-play, respeito, trabalho de grupo e a disciplina.

O TGfU é um modelo centrado no aluno que procura desenvolver e estimular o a compreensão do aluno, através do *feedback* interrogativo (questionamento), levando-o a decidir e a solucionar os problemas que o jogo oferece. Bunker & Thorpe (1982) apresentaram cinco motivos da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas: o reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; a incapacidade dos alunos em criticarem a prática do jogo; a rigidez das habilidades técnicas aprendidas; a baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; e o conhecimento reduzido acerca do jogo.

“O TGfU é um modelo de ensino que valoriza os jogos condicionados, a contextualização das situações de jogo e as competências dos praticantes para o seu domínio, principalmente no que se refere à componente tática. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor.” (Graça *et al*; 2007, p.3).

O TGfU enfatiza o jogo através da compreensão tática, do desenvolvimento dos processos cognitivos de perceção e tomada decisão. Através deste modelo procurei implementar na realidade da turma, o compreender o jogo, de forma a haver transferência para o planeamento e escolha de exercícios.

Para o ensino de modalidades coletivas, este modelo foi implementado nas aulas sendo o mais indicado, potenciando a transferências de aprendizagens de uma modalidade para a outra. As aulas foram estruturadas com objetivos táticos, para que houvesse transferência para quando a UD termina-se.

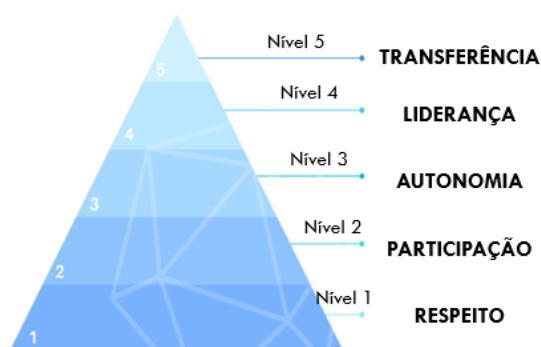
Com este modelo, atendendo as necessidades da turma e características dos alunos, o EE neste modelo deve procurar escolher situações de aprendizagem onde os objetivos estejam pré-estabelecidos, e conseguir através da sua intervenção, espaço para os alunos resolverem problemas e tomarem decisões, sendo a capacidade de tomada de decisão o que mais evoluiu.

A implementação do MRPS desenvolvido por Hellison (1978) teve o objetivo de desenvolver a responsabilidade pessoal e social dos alunos através da EF. Este modelo de ensino procurou adotar um conjunto de estratégias que pudessem auxiliar e preparar os alunos para a vida adulta, procurando um processo de transferência das aulas de EF para fora do contexto escolar, sendo o seu grande objetivo colocar as crianças em primeiro lugar. (Hellison, 2000).

“Eu compreendi que ajudar os meus alunos a assumirem a responsabilidade pelo seu bem-estar e ajudá-los a serem mais sensíveis e responsáveis pelo bem-estar dos outros, seria talvez o melhor contributo, dados os problemas pessoais e sociais que os meus alunos tinham de enfrentar” (Hellison, 1995, p. 172).

Cada nível presente no modelo define-se por comportamentos, atitudes e valores de responsabilidade pessoal e social. Hellison (2011) classificou os níveis de responsabilidade partindo de uma pirâmide, onde desde o nível um ao cinco é necessário obter sucesso na aprendizagem e compreensão do modelo para passar para o nível seguinte. Desde o início, o nível cinco, foi compreendido como um processo complexo e de difícil concretização. A transferência das aprendizagens para fora do contexto escolar envolve explorar os quatros níveis anteriores na escola, em casa, com os amigos e com a família (Ceccini, 2007).

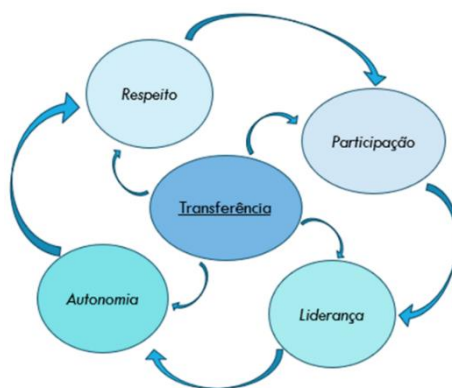
Figura I – Representação do MRPS



Fonte: Aatoria do Núcleo da PES

Atualmente, o MRPS é entendido como uma “filosofia” (Hellison, 2011). Onde o nível cinco é o centro de todo o modelo, e todos os níveis a serem trabalhados com os alunos devem ter como objetivo o transfer para fora da aula de EF. Deste modo, Gordon (2015) apresenta os cinco níveis de uma forma circular. O autor considera que a remoção de níveis cumulativos e o reposicionamento de transferência está mais alinhado à filosofia e intenção de Don Hellison para o modelo.

Figura II – Nova visão do MRPS



Fonte: Aatoria do Núcleo da PES

O MRPS apresenta alguns desafios como a variação da capacidade individual de cada aluno no que diz respeito à autorregulação e responsabilidade, devido aos alunos nestas idades escolares apresentarem baixos níveis de maturidade, o que pode dificultar o seu desempenho e contributo. Fullan (2007) afirma que a exposição a fatores externos podem criar um impacto negativo no trabalho a desenvolver como: desigualdades económicas presentes no contexto escolar, a falta de acessos a recursos educacionais e as diferentes condições do seio familiar.

O MRPS foi utilizado com o objetivo de combater os constrangimentos apresentados no parágrafo anterior, tendo como objetivo, tornar os alunos mais conscientes e responsáveis sobre as suas ações e aprendizagens no contexto educativo e fora do mesmo. Procurei implementar na prática exemplos relacionados com a EF e com o dia a dia dos alunos, no que podiam melhorar e ajudar os outros e a si mesmos. Foi valorizado ao longo de todo o ano letivo nas modalidades individuais e coletivas o domínio socio afetivo com (1p) aos alunos e equipas que cumpriam com o que era pedido nas situações de aprendizagem e com os cinco níveis correspondentes do modelo.

A utilização destes modelos centrados nos alunos: TGfU, MED e o MRPS tornou a prática mais motivadora e promoveu o desenvolvimento social ao longo da implementação. Os alunos aumentaram a qualidade da sua participação e da sua responsabilidade dentro da equipa. A competitividade foi, sem dúvida, fundamental para a melhoria do rendimento, enquanto reflexo da motivação e foco por parte dos alunos.

A investigação acerca dos modelos, ao longo dos últimos anos, trouxe uma nova linha de pensamento, estabelecendo o aluno como centro do processo da aprendizagem influenciado por ideais construtivistas e cognitivistas. É importante compreender as necessidades atuais da educação, conhecer novas estratégias de ensinar e desenvolver as competências dos alunos. A partir dessa etapa, devemos promover a capacidade reflexiva e a sua tomada de decisão na resolução de problemas, adaptando-se ao contexto educativo.

#### **4.1.2. Planeamento**

O planeamento consiste em estruturar pensamentos e ideias antes da intervenção pedagógica do professor. Segundo Januário (1996) a qualidade das decisões do professor acerca do planeamento promovem eficácia pedagógica, boa gestão da aula, muito tempo útil de prática e previne comportamentos desviantes. Para Bento (1987) planejar envolve a organização dos objetivos programados a lecionar, considerando vários fatores na planificação como recursos materiais, espaços e o número de horas disponíveis. O contexto vivenciado na escola e na turma que o EE está inserido é um fator com bastante importância, pois, é a partir daí que o EE define os objetivos e os conteúdos programáticos que os alunos devem adquirir. Como pontos-chave, no planeamento devem constar o plano anual, o planeamento por semestres, as UD e os planos de aula.

## A) Plano Anual

O plano anual (PA)<sup>1</sup> é um instrumento que o professor usa como um espelho do pensamento mental e daquilo que prevê acontecer ao longo do ano. É através deste esboço que o EE sabe qual o caminho e as estratégias mais adequadas a adotar para a turma atingir a consolidação dos objetivos previstos. Segundo Hellison (2011), o PA permite ao professor organizar, sistematizar e estruturar a liberdade a nível individual e coletivo, além de preparar para enfrentar situações imprevistas e adaptar-se às necessidades dos alunos. O PA é elaborado com base em documentos orientadores (PASEO e AE), o professor tem de planear e organizar as UD para os respetivos semestres.

“A elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano letivo” (Bento, 1987, p. 27).

O facto de não existir nenhum *roulement* permite que os professores ocupem o espaço de aula pretendida e por ordem de entrada nos pavilhões desportivos. Como EE, sempre senti uma grande disponibilidade por partes dos professores da EBSC, que cediam o espaço para lecionar as aulas.

Durante o decorrer do ano, o PA sofreu alterações devido a todas as adversidades encontradas como fruto de greves e objetivos não consolidados. Como solução, foi necessário ajustar os conteúdos e acertar as UD para a consolidação e avaliação das modalidades. Uma das dificuldades e preocupações que surgiu com o PA foi o facto de organizar as UD de modo a cumprir com o mínimo de aulas a realizar em cada uma modalidade, garantindo o envolvimento e participação dos alunos na aula de EF. Como estratégia adotei a lecionação das aulas com duas modalidades alternadas, porque permite que os alunos experienciem diferentes atividades, e através do questionamento, consegui perceber o interesse dos alunos, o que levou a uma maior participação e entusiasmo na aula. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas diversas podendo ajudar a solucionar as necessidades dos alunos.

---

<sup>1</sup> Anexo I

## B) Planeamento por Semestre

A EBSC está estruturada por semestres, sendo da responsabilidade do professor organizar e distribuir as UD pelos dois semestres, de acordo com as orientações do grupo de EF. As modalidades escolhidas para lecionar nos dois semestres foram enquadradas e relacionadas com as atividades do calendário escolar, como exemplo, a modalidade de atletismo foi lecionada em primeiro devido ao Corta-Mato se realizar no 1º semestre.

Segundo Duarte (2020) a adoção da divisão semestral do calendário escolar na realidade portuguesa tem trazido várias vantagens para a comunidade escolar a quem o pratica, permitindo uma maior articulação entre disciplinas e facilitando a flexibilidade curricular, traduzindo-se numa melhoria na estruturação do ensino, contribuindo para um ambiente mais produtivo, por parte, dos professores e dos alunos.

No planeamento por semestres, a principal dificuldade vivida foi conseguir estruturar todas as UD no respetivo semestre, uma vez que, tinha de garantir a transferência e continuidade de modalidades e seguir a composição curricular que a escola tinha disponibilizado.

## C) Unidades Didáticas

Segundo Silva (2005) as UD são fundamentais para estruturação e seleção dos objetivos, permitindo ao professor o estabelecimento de objetivos claros, definição de estratégias de ensino adequadas às necessidades e especificidades da turma. Contribui ainda, para uma melhor relação entre o ensino e aprendizagem, possibilitando a progressão e a articulação dos conteúdos.

As UD<sup>2</sup> foram estruturadas a partir do modelo de *BackWard Design* (Wiggins, G., & McTighe, J., 2005), que apresenta como principal vantagem o foco nos resultados de aprendizagem pretendidos. O modelo de *BackWard Design* (Wiggins, G., & McTighe, J., 2005) pretende planear com o objetivo final sempre em mente (*Big Picture Goal*) garantindo que as aulas sejam organizadas de forma lógica e progressiva, o que leva a uma melhor compreensão do conteúdo a ser retido pelo aluno. Desta forma, o ajuda a garantir que todas as atividades e avaliações estão alinhadas com esses objetivos. Dado

---

<sup>2</sup> Anexo II

que os objetivos de aprendizagem estão explícitos neste modelo de UD, o professor consegue ter uma ideia mais clara e transparente do que deseja que os alunos obtenham com as aulas.

McTighe & Wiggins (2012) refere que como primeira fase desta estrutura de UD, é preciso identificar os resultados que pretendemos atingir. De seguida, direcionar as avaliações necessárias para comprovar que os alunos alcançaram essas aprendizagens. Na terceira fase, é necessário organizar as atividades de ensino e aprendizagem, bem como os recursos utilizados para atingir esses objetivos.

Foi necessário ajustar ou modificar as UD tendo sentido dificuldades em relação ao número de aulas necessário para cada modalidade e conjugar o modelo de ensino mais adequado à turma, assegurando o máximo de densidade motora aos alunos e a aprendizagem de todos os objetivos presentes nas UD. No meu ponto de vista, será através das aulas que asseguramos a aprendizagem dos alunos e as UD pequenas, ou que tenham sido reduzidas por algum motivo, levam por consequência que os conteúdos não sejam assimilados e consolidados. Existe a necessidade de priorizar os conteúdos e objetivos avaliados consoante as dificuldades e necessidades da turma.

#### D) Plano de Aula

Como refere Bento (1987), a transferência do pensamento para a operacionalização do EE ocorre através do plano de aula<sup>3</sup>. O mesmo deve possuir objetivos claros e simples, consoante os conteúdos programáticos a trabalhar nas situações de aprendizagem. O plano de aula deve conter a informação necessária para que qualquer docente consiga perceber e lecionar a aula sem nenhuma dificuldade acrescida.

A maior dificuldade que encontrei neste nível de planeamento foi conseguir seguir a progressão pedagógica adequada a cada turma e não aos conteúdos programados que tinha idealizado para a turma. Outro constrangimento da prática foi encontrar exercícios apropriados para uma progressão pedagógica eficaz, tendo em conta os recursos humanos e materiais disponibilizados para a leção, o que proporcionou ajustes e modificações antes e durante a prática.

---

<sup>3</sup> Anexo III

Como estratégia, optei por utilizar esquemas práticos para ajudar-me na interpretação rápida dos exercícios. Sinto que foi uma excelente ajuda, por permitir prever com maior precisão os acontecimentos que decorreriam na prática. Surgiu como um ponto de ligação entre o planeamento e a realização. Para reflexão, o núcleo de estágio na sua observação proponha-me sugestões de melhoria, com vista, a perceber se o plano de aula estava simples e de fácil interpretação.

#### **4.1.3. Realização**

O momento chave do ensino e aprendizagem processa-se na execução do ensino. De acordo com Bento (1987), o desempenho dos alunos está relacionado com tudo aquilo que envolve a aula, programado pelo professor e operacionalizado pelo aluno. A EF é a disciplina onde o tempo de empenhamento motor tem uma maior relevância e, por isso, é necessário uma especial atenção pelo tempo que os alunos passam efetivamente na prática.

A realização trata-se de colocar em prática toda a ação estruturada em prol do aluno, sendo o EE responsável pela transferência dos conteúdos programados, de forma que estes sejam assimilados e adquiridos pelos alunos. Segundo Siedentop (1998), a ação do professor está estabelecida em quatro dimensões: instrução, gestão, disciplina e o clima da aula.

Como EE, senti a necessidade de adequar estratégias para ir ao encontro das especificidades e necessidades dos alunos, tendo por base a implementação de ações metodológicas para promover uma maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Durante a prática, compreendi o impacto que a minha intervenção tinha para os alunos alcançarem aos objetivos pretendidos. Como ponto de partida preocupei-me com a organização e gestão da aula, esquecendo por vezes, a importância da minha instrução e *feedback* para a contribuição do rendimento e clima de aula mais favorável para a aprendizagem.

#### 4.1.3.1. Dimensões da intervenção pedagógica

##### A) Instrução

*“A instrução é um comportamento de ensino através do qual o professor motiva e transmite ao aluno informações sobre as atividades de objeto de aprendizagem”*

(Quina, 2009, p.90)

No que diz respeito a esta dimensão, Carreiro da Costa & Onofre (1994) realçam a importância de o professor transmitir os conteúdos de forma simples e clara, de forma, a potenciar a compreensão dos alunos.

No decorrer da PES, houve a necessidade de adequar a comunicação consoante as turmas que tivemos e as necessidades dos alunos. A demonstração surge como recurso fundamental para a aquisição da perceção da tarefa dos alunos, conseguindo perceber os critérios de eficácia e eficiência dos exercícios, torna assim, a informação visualmente compreensível o que acaba por se traduzir em melhores resultados. Na maior parte das situações a demonstração foi realizada por mim, onde acabei por sentir maior atenção e concentração dos alunos; por vezes, tanto em modalidades individuais e coletivas, optei por escolher os alunos com maior sucesso nas tarefas para servirem como demonstração na realização das situações de aprendizagem, o que levou a um aumento da compreensão dos alunos sobre aquilo que era pedido.

Por estar inserido noutros contextos relacionados com a prática, a instrução foi a dimensão em que senti mais facilidade. Procurei sempre ter uma comunicação simples, clara e efetiva com os alunos facilitando sempre a sua compreensão. Ainda nesta dimensão, Rosado & Mesquita (2011) defendem que o aluno consegue realizar com sucesso a tarefa quando recebe *feedbacks* enquadrados com os objetivos estabelecidos. O EE deve promover correções e melhorias nas situações de aprendizagem para que os alunos reconheçam o seu erro e melhorem com ele. Segundo Metzler (2017), o uso do *feedback* permite compreender o estado de aprendizagem do aluno e posteriormente a sua ação prática na tarefa.

A instrução é uma dimensão que se vai alterando consoante os contextos que nos deparamos e por sua vez, as dinâmicas vão sendo reajustadas. Na lecionação da turma do 8ºE, dependendo do momento e da fase em que a aula se encontrava, as estratégias iam-

se alterando. Por vezes, foi necessário sentar os alunos em forma de U quando era preciso fornecer uma instrução aprofundada, e por consequência, existia uma maior atenção e retenção da informação por parte da turma. Em situações mais simples, procurava emitir *feedbacks* durante o exercício ou nas transições de tarefa.

Uma vez a trabalhar com o modelo TGU é enfatizado e realçado o *feedback* interrogativo, o questionamento, procurando desenvolver o domínio cognitivo e a capacidade de decidir em momentos de pressão. Castro (2013) expressa que a utilização deste *feedback* promove a reflexão e o desenvolvimento crítico dos alunos ao procurarem respostas para a sua prática, estimulam outros pensamentos e ideias na resolução de problemas que surgem com um novo constrangimento. No decorrer da ação, a turma em vários momentos foi questionada sobre as suas práticas, possibilitando que os mesmos, tivessem a capacidade de reflexão para identificar os seus pontos negativos e positivos.

Nas turmas do 6º e 9º ano, apesar de serem de ciclos diferentes, os alunos na sua generalidade apresentavam características semelhantes. Contudo, na turma do 3º ciclo foi necessário reforçar o *feedback* na execução dos exercícios, de forma a ganhar mais tempo útil de aula. Também optei por fazer parar toda a turma quando identificava um erro coletivo, utilizando com meio de comunicação a projeção do tom de voz. Na turma do 12º ano, por já terem a capacidade de organização mais enraizada e o tempo de útil era maior, optei por usar como estratégia o agrupá-los de modo a corrigir o necessário para alcançar o objetivo do exercício.

Os obstáculos encontrados, tendo em conta o tamanho das turmas e o ruído sentido nos pavilhões, foi o captar a atenção dos alunos e a transmissão de informação. Como estratégia, utilizei um apito como meio de comunicação e posicionei os alunos mais próximos de mim, ajustando o meu tom de voz. Além disso, organizei a turma em estações de trabalho, promovendo uma participação ativa, instruindo em pequenos grupos enquanto outros estavam em prática.

## B) Gestão

A participação e empenho dos alunos é essencial nas aulas de EF, o que exige uma organização cuidada e lógica para evitar perdas de tempo ou tempos “mortos”. Na dimensão da gestão estão incluídas todas as ações direcionadas para a otimização do

tempo útil da aula, da organização dos espaços e materiais e dos comportamentos na tarefa por parte dos alunos (Quina, 2009). Uma gestão eficiente melhora a organização e estrutura do ensino e da aprendizagem, sendo fundamental para o sucesso individual e coletivo. Na minha realidade, a capacidade de organizar a aula foi fundamental nas transições realizadas entre exercícios. Um ambiente estruturado minimiza a desestabilização da aula.

As estratégias encontradas e trabalhadas para atingir os objetivos mencionados anteriormente passaram por aumentar o tempo útil da aula, criando dinâmicas e distribuindo funções na arrumação do material de forma a perder menos tempo possível, tentando evitar que os alunos estivessem em filas de espera e prevenir momentos de distração que tirasse o foco e a concentração da turma.

Pieron (1992), afirma que o professor deve promover nas aulas a automatização de rotinas de trabalho, como de comportamento e organização, por isso a necessidade de programar o tempo para cada atividade, e assim evitar comportamentos desviantes.

Na altura da realização do plano de aula, considerando a vertente da intervenção pedagógica da gestão, foi refletido e definido em reunião com o núcleo da PES, a implementação de estações de aprendizagem como uma estratégia central da organização das aulas. Silva (2005) defende que o trabalho a partir de estações de aprendizagem são fundamentais para desenvolver as habilidades motoras e cognitivas dos alunos. As estações passaram a pertencer à estrutura das aulas, e dando seguimento a este processo, procurei dinamizar e organizar as diferentes áreas na aula dedicadas a atividades específicas. A implementação desta rotina quebrou a monotonia presente em alguns exercícios e previa a transição rápida entre estações proporcionando uma experiência mais prática e interativa. A organização do espaço, a maximização do tempo de instrução e a resposta às necessidades individuais dos alunos foram consideradas elementos cruciais para uma maior eficácia educativa. Estas estratégias, implementadas de forma integrada, visaram criar um ambiente propício de aprendizagem.

### C) Disciplina

Em relação à disciplina, Tousignant (1982) relaciona o comportamento dos alunos dentro e fora das situações de aprendizagem. Com a tarefa o aluno pode surgir como um

exemplo, escuta o professor, mostra desejo em ser participativo e nunca perde tempo com situações desnecessárias. Por outro lado, podemos encontrar alunos que procuraram alterar as situações de aprendizagem conforme os seus interesses e motivações, acabando por ter mais liberdade para comportamentos desviantes. Segundo Pieron (1992), o aluno especializado na modificação da tarefa está empenhado e motivado a perceber o ponto de tolerância do docente, em vez de adquirir conhecimentos e as situações de aprendizagem. De acordo com o mesmo autor, uma conduta apropriada está associada com aquilo que o professor pediu, permitindo a ausência de comportamentos desviantes e foco na realização dos conteúdos pretendidos para a aula. As atitudes não desejáveis encontram-se ligadas com o incumprimento de regras dentro da aula, por isso, é necessário estar atento à participação do aluno a fim de uma melhor previsão e controlo dos comportamentos desviantes. As posturas inadequadas tendem a surgir nos momentos em que os alunos ficam sem atividades, esperam muito tempo em filas ou demasiado tempo em descanso, acresce ainda, quando o professor instrói ou organiza durante longos períodos.

Na EBSC, devido ao contexto em que está inserida, a dimensão da disciplina é posta em causa em muitas situações. Por isso, é relevante que o EE adote uma postura cuidada, rigorosa e assertiva, onde, através da reflexão, perceba o melhor caminho para conduzir a turma ao objetivo pretendido. A palavra “Não” tem um peso muito grande nos alunos, por isso, procurei em vários momentos, quando considerei pertinente, adotar uma postura flexível e menos rígida, promovendo o desenvolvimento de um clima positivo e acolhedor.

Como estratégias, procurei maximizar o tempo de atividade, escolhi situações de aprendizagem enquadradas nas especificidades da turma relacionadas com os níveis de participação e motivação dos alunos, tive um cuidado especial em todas as funções de organização implementadas na aula e nos níveis de atenção e concentração, procurando ir ao encontro de uma atuação coerente e consistente. Uma das dificuldades sentidas foi relacionada com a imposição de regras, quando aplicado algum castigo ou recompensa a um aluno numa determinada situação teria de aplicar o mesmo critério aos restantes alunos em situações semelhantes.

#### D) Clima

“Um clima positivo e agradável, facilitador da aprendizagem dos alunos, não é, naturalmente, fruto do acaso” (Quina, 2009, p. 36)

Segundo o autor Pieron (1992), os EE mais eficientes fomentam o crescimento em um clima positivo, desafiante e afetivo. Um clima que proporcione a aprendizagem do aluno, pode-se obter ter quando o professor exterioriza entusiasmos perante a ocorrência de bons comportamentos, domina técnicas de comunicação e elogia o aluno de forma verbal e não verbal através do *feedback* positivo.

Em relação à dimensão do clima, na reunião com o núcleo da PES, foi transmitido pelos OC que deveríamos ser nós mesmos, por isso, procurei ser uma pessoa com personalidade forte e rigorosa, de forma que os alunos cumprissem com o que fosse pedido e exigido. Desde o primeiro momento, procurei estabelecer uma ligação agradável e positiva entre EE e alunos, tendo como propósito motivar e manter os alunos empenhados nas situações de aprendizagem. O início da PES, é um momento marcante e crucial para implementar rotinas e regras, por não conhecermos os alunos nem eles a nós. Sempre procurei ser claro e rígido, de forma que os alunos percebessem os momentos de diversão e de trabalho. A meu ver, o clima da aula constrói-se fora dela, através da partilha dos espaços e das vivências positivas e negativas que acontecem fora do contexto escolar. No 2º Semestre, após a rotação de turmas, a turma da qual fui responsável demonstrou a disciplina, rotinas e o clima positivo presente na aula de EF. Esse trabalho exigente e consistente foi recompensador, vivenciei uma turma mais unida, humilde e em procura de mais conhecimento, o que por consequência, conduziu a menos situações de indisciplina.

Como EE, enfrentar constrangimentos e tomar decisões rápidas foram oportunidades de crescimento. A adaptabilidade tornou-se uma ferramenta e uma característica que me permitiu ajustar ou modificar planos de aula, abordagens pedagógicas e estratégias de ensino conforme a necessidade. É necessário o professor possuir um “plano b” para cada constrangimento que possa surgir com a intervenção prática, adaptando-se e apresentando soluções às circunstâncias.

A vivência da PES ajudou a ter uma visão mais clara na compreensão de que cada aluno é único, com o seu próprio desenvolvimento, experiências e emoções. Costa (2019) afirma ser fundamental ajustar vários pormenores na EF para atender às especificidades

e características da turma, promovendo a efetividade do progresso de ensino e aprendizagem. Além disso, uma ajuste ou modificação muitas vezes é útil para melhorar a segurança e a eficácia dos exercícios, garantindo assim, que os objetivos pedagógicos sejam realizados e cumpridos.

Corresponder a todas as exigências que surgem com a PES é uma tarefa onde temos de cultivar uma mentalidade humilde à procura de conhecimento. Estou ciente que necessito de corrigir e adaptar-me cada vez mais ao contexto escolar, procurar ajuda junto dos EE e dos docentes de EF.

#### E) Reflexão

O ponto mais importante para a melhoria da minha prática foi a reflexão. Segundo Schön (2000) a reflexão oferece a oportunidade de o EE criticar as próprias ações, identificando os pontos positivos e negativos relacionados com as aprendizagens dos alunos.

Como afirma o autor mencionado, a reflexão divide-se em três momentos: a reflexão na ação decorre durante a prática e procura questionar as condições colocadas durante a realização da mesma, a reflexão sobre a ação resulta de uma análise de uma ação passada, de forma perceber e compreender os pontos positivos e negativos de todo o processo decorrido e a reflexão sobre a reflexão na ação onde o EE identifica as dificuldades e encontra estratégias para combater os constrangimentos encontrados e avaliar o seu processo reflexivo.

Com a estruturação feita pelos OC, esse processo de reflexão ficou estabelecido por reuniões após a aula dada por um EE e pelo registo numa ficha de observação<sup>4</sup>. Este momento de reflexão com os meus colegas de núcleo e OC, permitiu-me ver outras perspetivas e a orientar os objetivos a atingir. O crescimento pessoal e profissional resulta de uma reflexão contínua sobre a sua intervenção pedagógica.

A meu ver, o EE não deve ter receio de intervir e ajustar a prática durante a sua ação, uma vez que o planeamento não decorre de maneira prevista. Portanto é necessário analisar e questionar-nos sobre o que podemos melhorar na prática dos alunos em todos

---

<sup>4</sup> Anexo IV

os momentos e/ou que numa próxima vez podemos fazer diferente e melhor para atingir os objetivos pretendidos. Este processo de reflexão e questionamento ajudou-me a melhorar a minha prática e a minha intervenção, conseguindo assim estar mais perto de um de processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e efetivo.

#### **4.1.4. Avaliação**

A PES tem proporcionado uma experiência enriquecedora no ambiente educativo, permitindo-me compreender cada vez mais o processo e a importância da avaliação como uma ferramenta essencial para aprimorar o ensino e aprendizagem na EF. Para Dias (2004) o processo de avaliar possibilita ao EE identificar as habilidades e competências da turma, sendo possível ajustar a sua prática pedagógica e promover uma aprendizagem segura e inclusiva. Contribui para a melhoria do processo reflexivo acerca da autoavaliação dos alunos, sendo essencial para o planeamento e efetividade da aula.

Nos dias de hoje, a grande questão da investigação à volta do processo de avaliação é: avaliar o ensino ou avaliar para ensinar? A meu ver, o principal objetivo da avaliação deve ser a melhoria do ensino, o professor deve ver como uma ferramenta educativa que permite seguir a evolução do aluno, e através, do *feedback* perceber o próximo passo a alcançar nas próximas aulas.

A avaliação é uma das tarefas mais desafiantes que o professor encontra na prática, pelo facto de se associar ao conceito da comparação. Acaba por ser uma dificuldade mais acentuada nos EE que, ao enfrentar o “choque com a realidade”, tendem a replicar o que foi vivenciado enquanto estudantes (Graça, 2022). Segundo Quina (2009) é necessário avaliar comparando com uma referência, em que, por noma, os critérios são previamente definidos juntamente com os objetivos de aprendizagem. Assim a avaliação pode referenciar-se à norma, ao critério e a ambos (mista).

A avaliação normativa desempenha um papel fundamental na comparação e classificação do desempenho dos alunos com base em padrões estabelecidos. Segundo Kirk (2015), permite uma avaliação que fornece perceções sobre como cada aluno está posicionado em relação à média da turma. Com esta avaliação, é permitido desenvolver e orientar estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas do aluno. Por sua vez, a avaliação por critério enfatiza a análise qualitativa das habilidades e competências individuais dos alunos. Metzler (2017) afirma que esta abordagem esta

concentrada em critérios específicos de desempenho, oferecendo uma avaliação mais precisa e construtiva. O autor realça que ao ordenar os conteúdos de aprendizagem com critérios claros, a avaliação por critério proporciona uma compreensão aprofundada do desenvolvimento de cada aluno.

A avaliação mista combina as duas abordagens de avaliação: normativa e por critério, proporcionando uma análise abrangente do desempenho dos alunos. Segundo Parker, M., & Martin, E. H. (2017) esta avaliação permite que seja mais equilibrada, considerando objetivos comuns quanto critérios específicos, procurando valorizar a evolução do aluno sem esquecer domínio motor da turma.

“O processo de avaliação deve ser sistemático. O processo de ensino e aprendizagem é um processo contínuo que integra de forma interativa três fases: planificação, realização e avaliação.” (Quina, 2009, p. 174)

Segundo Bento (1987) o processo de ensino e aprendizagem é orientado para atingir os objetivos pretendidos. A avaliação, considerada como uma etapa essencial desse processo, é dividida em quatro modalidades.

A avaliação diagnóstica<sup>5</sup> visa identificar o coletivo e a individualidade da turma em relação às habilidades motoras, conhecimentos prévios e o interesse acerca da modalidade. William (1998) descreve esta avaliação como uma recolha de informações durante a ação para informar e melhorar a prática do grupo. Segundo Santana (1995), através desta avaliação, podemos planejar de acordo com o nível e segundo as necessidades do alunos, conseguindo detetar o nível de habilidades e as dificuldades que possam ser abordadas e superadas durante a aprendizagem. Em cada modalidade durante a PES, a primeira aula de cada UD tem presente uma avaliação diagnóstica, procurando que o planeamento, a realização e a avaliação estejam relacionadas e direcionadas para o mesmo fim. O principal objetivo é assegurar que tanto a turma como o aluno alcancem um nível de desempenho esperado.

Na PES, foi um grande desafio ter de avaliar todos os critérios definidos para a avaliação diagnóstica, devido à falta de conhecimento numa fase inicial. Consequentemente, depois dessa avaliação é necessário desenvolver e planejar a UD, juntamente com os planos de aula. Na minha turma, utilizei como suporte a observação

---

<sup>5</sup> Anexo V

direta e os apontamentos relativos à aprendizagem dos alunos nas situações de aprendizagem.

As vivências com professores e os OC durante a PES, possibilitou-me melhorar a observação, resolução de problemas e criar uma progressão pedagógica lógica onde a prática solucionou as dificuldades dos alunos.

A avaliação formativa (AF) fornece uma visão abrangente do progresso dos alunos ao longo do tempo. Segundo Melo (2018), não é medida apenas a proficiência atlética, mas também orienta a progressão contínua do domínio motor e competências cognitivas dos alunos. Do ponto de vista do autor, a AF contribui para o progresso educativo e promove a evolução do aluno na sua totalidade. Para Arends (2008) a AF envolve a observação e a interpretação das ações do alunos, permitindo orientações sobre a sua aprendizagem, com vista, a apoiar o processo do planeamento.

Ao longo de todas as aulas procurei realizar uma AF para cada aluno. No processo avaliativo, está incluído toda a sua ação nos três domínios: motor, cognitivo e socio afetivo. Este processo está presente em todos os momentos da aprendizagem, a partir do início até ao fim da UD, conseguindo perceber e captar as dificuldades sentidas pela turma e ajustar ou modificar os conteúdos programados. Segundo Gonçalves *et al.* (2016) esta abordagem reduz a pressão associada à avaliação sumativa (AS), simplificando assim o processo da avaliação final. Como EE, a AF foi importante devido à capacidade de fornecer *feedback* constante sobre a aprendizagem do aluno, o que permitiu intervenções oportunas para o desenvolvimento da experiência educativa. A recolha destes dados foi importante para avaliar os alunos nos três domínios, nomeadamente, o domínio motor que retrata as habilidades motoras, o domínio cognitivo refere o conhecimento relativo à prática e no domínio socio afetivo está presente a autonomia, empenho e a assiduidade.

A AS<sup>6</sup> ocorre no fim da UD, atribuindo uma nota, quantitativa ou qualitativa onde é refletida a aprendizagem do aluno segundo os objetivos estipulados pelo grupo de EF. Para Gonçalves *et al.* (2016), este tipo de avaliação oferece uma visão ampla do processo de aprendizagem, ou seja, realiza uma avaliação geral sobre as aprendizagens consolidadas e competências obtidas durante a UD.

---

<sup>6</sup> Anexo VI

De acordo com as tabelas fornecidas pelo 4º Departamento, as competências motoras representavam 65% da avaliação, a aptidão física 15% e o domínio cognitivo 20%. As ferramentas utilizadas para avaliar devem ser diretas/práticas, e de fácil aplicação, possibilitando a sua utilização em diversas UD. Nos 2º e 3º ciclos os alunos eram avaliados dentro da escala de 1 a 5 e no secundário de 0 a 20 valores.

Elaborei as minhas próprias grelhas de avaliação para as distintas modalidades, incorporando elementos táticos e técnicos. Nas modalidades coletivas, as capacidades motoras foram avaliadas principalmente no contexto tático, com maior ênfase na representação. Já nas modalidades individuais, os elementos técnicos tiveram maior predominância. A aptidão física tinha como função avaliar o domínio motor do aluno e a sua evolução, enquanto o domínio cognitivo valoriza o cumprimento de regras, a compreensão ao jogo e a resolução de problemas. A atribuição de notas foi a tarefa mais desafiadora para mim. Avaliar os alunos com base em comparações de níveis, apesar das suas individualidades, é um aspeto em que sinto necessidade de mais estudo e prática.

A autoavaliação<sup>7</sup> é realizada no fim da UD e permite ao aluno assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem, promovendo a consciência crítica sobre a sua prática física e cognitiva. Para Bandura (1997) a autoavaliação promove a autorregulação e a autoeficácia, impulsionando a melhoria contínua do aluno. Ao realizar a autoavaliação, os alunos identificam as áreas que necessitam de melhoria e avaliam as suas competências as aulas.

Como reflexão sobre o processo de avaliar, senti algumas dificuldades na definição dos parâmetros a avaliar, por ser difícil identificar por serem muito gerais. Foi necessário recorrer à observação e análise do desempenho, planeando a avaliação de uma forma mais concisa para facilitar a construção da UD e, com fim, a atingir os objetivos previamente estabelecidos. A falta de capacidade reflexiva dos alunos foi notória ao realizarem uma autoavaliação de forma injusta e pouco coerente. Acaba por ser necessário mais momentos onde a autoavaliação esteja presente para que os alunos consigam atribuir uma avaliação equivalente ao seu nível prático.

---

<sup>7</sup> Anexo VII

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

### **5.1. Atividades Realizadas**

Ao longo do ano letivo 2023/2024 foram várias as atividades que fizeram parte do calendário anual de atividades. Como EE, cooperamos e efetuamos as seguintes atividades:

#### Dia do Desporto Escolar

O Dia do Desporto Escolar realizou-se no dia 15 setembro 2023, teve como objetivo principal apresentar a oferta educativa que a EBSC possuía nas diversas modalidades aos alunos que estão a ingressar no 2º Ciclo, de forma a haver uma maior adesão a esta iniciativa. Esta atividade, por ter sido a primeira, teve um papel preponderante para o arranque do ano letivo, aliado ao facto de ter sido o primeiro contacto enquanto EE. Tanto os docentes de EF como os EE separaram-se e distribuíram-se pelas diversas estações que correspondiam a uma modalidade. As modalidades presentes foram: judo, futsal, voleibol, ginástica, badminton, desporto sobre rodas, golf e ténis de mesa. Nesta atividade ocorria a rotação das turmas para as diferentes modalidades.

#### Semana do Desporto Escolar

Na semana de 25 a 29 de setembro, o grupo de EF juntamente com os EE dedicaram a semana ao Desporto Escolar. Nesses dias, todas as turmas que tinham no horário EF tiveram a oportunidade de vivenciar as modalidades que estão presentes no DE. Essa semana consiste na promoção e divulgação do desporto e da AF em todos os alunos de forma a adquirirem bases sólidas da sua literacia motora e a adoção de comportamentos saudáveis para uma maior qualidade de vida. Esse momento teve o propósito de levar ao máximo da adesão possível do DE e conseguir assim novas inscrições para as diferentes modalidades.

#### Testes Fit Escola – 1º

Durante os dias 2 e 16 de outubro foram realizados os Testes FitEscola tendo como propósito perceber a aptidão física das turmas e as suas capacidades motoras até ao momento. A turma do 8ºE realizou os seguintes testes: peso, altura, IMC (índice de massa corporal), vaivém, impulsão horizontal, abdominais, flexões, velocidade (20m), flexibilidade de membros inferiores esquerdo e direito, flexibilidade do ombro esquerdo

e direito. Numa turma com 21 alunos, onde quatro têm NEE, 13 alunos realizaram 100% dos testes propostos, o que representa 61% da turma. Três alunos realizaram 11 testes, ficando a faltar a realização do teste vaivém, o que representa 14%. Os restantes elementos da turma faltaram à realização de dois ou mais testes. Em termos gerais, a turma apresentou, na sua maioria, um nível saudável de aptidão física.

### Corta-Mato Escolar

No dia 13 de dezembro realizou-se o corta-mato escolar na parte da manhã. Nesta atividade participaram mais de 250 alunos, desde os 11 anos até aos 18/19, de ambos os sexos. O corta-mato, além de fomentar a prática desportiva, também incentiva a competição saudável e a promoção da saúde. O sucesso da atividade foi evidenciado pela participação e entusiasmo dos alunos presentes. Foi organizado pelos EE todos os documentos necessários à realização do corta-mato tendo sido ajustado e entregue pelo departamento de EF. As inscrições ficaram à responsabilidade de cada professor, ou seja, nas respetivas turmas foi feito o levantamento das mesmas para a participação nesta atividade. Depois da estruturação da atividade, os docentes, os EE e os alunos do curso de desporto foram distribuídos para controlar e orientar a prova.

### Desporto Escolar – 1º Evento BTT

O 1º Evento de BTT (bicicletas todo-o-terreno) que tive oportunidade de participar realizou-se no dia 23 de fevereiro 2024, onde tiveram presentes 18 alunos. Esta atividade realizou-se em Oliveira de Azeméis, num parque local, onde os alunos puderam explorar trilhos e enfrentar diversos tipo de terreno. Esta atividade proporciona aos participantes um ambiente dinâmico, com o objetivo de desenvolver as suas habilidades motoras, coordenação e resistência física. Sob a minha orientação e de outros professores presentes, os alunos foram recebendo instruções sobre as técnicas de ciclismo, segurança e manutenção básicas das bicicletas, o que contribuiu para uma aprendizagem prática e significativa para o contexto.

Como EE, observei a importância de adaptar as atividades ao nível de habilidade dos alunos, garantindo que todos pudessem participar de forma segura e divertida. A colaboração com os professores experientes de Valongo foi fundamental para ajustar o percurso e fornecer apoio contínuo aos alunos durante a atividade.

Figura III – 1º Evento BTT



Fonte: Autoria própria

### Desporto Escolar – 2º Evento BTT

O 2º Evento de BTT realizou-se em Valongo, no dia 15 de março 2024, numa área montanhosa, oferecendo aos alunos um cenário desafiador e estimulante. A variedade de trilhas e a topografia acidentada proporcionaram um ambiente ideal para a prática de técnicas avançadas de ciclismo e a superação de obstáculos naturais.

A prática desta modalidade em ambientes distintos, como Oliveira de Azeméis e Valongo, evidenciou a importância de um planeamento cuidadoso e a adaptação das atividades às condições locais e ao perfil dos alunos. Refletindo sobre essas experiências, pude perceber que a diversidade de terrenos e desafios oferecidos pelas diferentes localidades contribuiu significativamente para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, além de promover a resiliência e a autoconfiança.

Figura IV – 2º Evento



Fonte: Autoria própria

### Seminário

O seminário<sup>8</sup> foi organizado e estruturado por ambos os núcleos de estágio, no dia 21 de maio. O conteúdo presente foi ao encontro do Projeto de Intervenção, abordando o antes e o após a implementação do MRPS. Por estarmos inseridos num projeto TEIP e por acreditarmos que o ambiente escolar desempenha um papel importante na formação dos alunos, não se pode limitar apenas à aquisição de conhecimentos, mas também desenvolver o aluno através da responsabilidade pessoal e social. Enquanto EE, o facto de termos tido a possibilidade de investigar o MRPS possibilitou-nos uma nova aprendizagem e descoberta no meio das possibilidades da EF.

A apresentação encontrou-se dividida em duas partes. Na parte teórica pretendemos descrever e explicar o MRPS, referindo a sua história, as suas origens, os níveis de responsabilidade associados ao modelo para que todos percebam os fundamentos e o valores integrados neste plano de intervenção. Na parte prática foram relatadas as experiências como EE na aplicação do modelo, e por consequência, as estratégias utilizadas durante a implementação nas turmas. Na segunda parte do seminário, após o *coffe break*, foi estabelecido que os professores convidados: Professor Doutor Rui Marcelino (UMAIA), Professor Doutor Nuno Corte Real (FADEUP),

---

<sup>8</sup> Anexo VIII

Professor Vladimiro (EBSC) e a Professora Susana Pires (EBSC) teriam uma voz presente, com vista, a explicar outras vertentes do modelo e da sua aplicação prática.

De uma forma geral, apesar da sua dificuldade que acresce com os constrangimentos da apresentação, o seminário correu de forma bastante positiva nas duas partes. O apreço demonstrado pelos professores convidados e participantes foi uma clara evidência de como correu o seminário e obtiveram um certificado de presença<sup>9</sup>.

Figura V – Apresentação do Seminário



Fonte: Autoria própria

### Tri-ball

O torneio realizado pelos EE surgiu como uma inovação no calendário de atividades anual. Conseguimos estruturar, a nível competitivo, as modalidades de futebol, voleibol e basquetebol num só torneio, conhecido como “Tribal”<sup>10</sup>. Durante cinco meses, de fevereiro a junho, a EBSC transformou-se num espaço de partilha, de competição saudável e desenvolvimento pessoal, onde todos os alunos do 5º ano ao 12º ano, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, tiveram a oportunidade de participar. O desenrolar da competição demonstrou a necessidade de preparar bem as equipas, o compromisso e o trabalho de grupo, culminando num grande evento onde foram realizadas as finais das três modalidades do 12º ano.

---

<sup>9</sup> Anexo IX

<sup>10</sup> Anexo X

Para a participação no torneio, as equipas tiveram de preencher a ficha de inscrição<sup>11</sup> individual e entregar ao professor responsável de EF. Após a estruturação das equipas estarem prontas foi necessário a passagem para um ficheiro Excel, a programação de um calendário competitivo<sup>12</sup> para ser o suporte da organização e do bom funcionamento do mesmo.

O objetivo deste torneio foi promover a prática desportiva e gosto pela mesma, assim como, incentivar o convívio entre as turmas participantes. O ambiente de competição no decorrer do torneio teve como objetivo proporcionar oportunidade únicas para o desenvolvimento social e pessoal do aluno, fomentando o trabalho de equipa, respeito por adversários e árbitros, o lidar com vitórias e derrotas, além do desenvolvimento de habilidades de comunicação e cooperação. Através desta prática, estiveram valores presentes como o *fair play*, ética desportiva, respeito e disciplina culminando em alunos e pessoas mais conscientes no seu processo educativo.

A realização do Tri-ball foi um processo longo e complexo, onde constantemente surgiram constrangimentos e, como EE, tivemos de nos adaptar e arranjar estratégias para solucionar esses mesmos problemas. Por ser novidade no agrupamento, foi tudo realizado a partir do zero, sem bases que podiam ajudar na organização e gestão da atividade. Os problemas mais vivenciados por parte dos EE, foram ao nível de espaços e de horários, sofrendo muitas alterações em cima da hora. A falta de comunicação entre os funcionários e o grupo de EF em alguns momentos, não foi articulada da melhor maneira. A falta de compromisso dos alunos foi uma grande fragilidade, na medida em que houve equipas que perderam por falta de comparência ou atrasos. Houve a entrega de certificados às equipas que apresentaram melhor registo de *Fair-play*<sup>13</sup>.

Contudo, foi uma experiência enriquecedora a todos os aspetos, por tudo aquilo que exigiu dos EE, em termos de adaptabilidade e na resolução de problemas. Penso que numa próxima vez, com ajustes e modificações de erros anteriores pode ser ainda mais impactante na escola.

---

<sup>11</sup> Anexo XI

<sup>12</sup> Anexo XII

<sup>13</sup> Anexo XIII

Figura VI – Abertura do Torneio Tri-ball



Fonte: Autoria própria

### Dia da Grande Atividade + Dia da Criança

O dia da Grande Atividade, realizado no dia 31 de maio, culminou com o dia das finais do torneio Tri-ball, onde foram disputadas as finais das três modalidades do ensino secundário. A par das finais, foram estruturadas atividades tradicionais e jogos lúdicos relacionadas com o Dia da Criança e com o objetivo de integrar toda a comunidade escolar e acolher principalmente os alunos que não participaram no torneio.

Esta atividade, teve como propósito encontrar os grandes vencedores do torneio, e no espaço exterior foi estruturado um cronograma<sup>14</sup> com atividades para conseguir proporcionar aos alunos um dia diferente, interessante e divertido, que os cativasse para a prática de EF e a promoção da AF. No dia da atividade, todas as equipas vencedoras e vencidas da grande final do torneio, foram chamadas para ser reconhecidas com a devida entrega de prémios, onde subiram ao pódio para receber as medalhas e a taça, juntamente com o prémio de fair-play, para a equipa que demonstrou maior competência no cumprimento das regras impostas no torneio e pelos valores do Desporto.

Foi a atividade mais desafiadora devido a tudo aquilo que nos proporcionou, obstáculos a nível de recursos e de espaços, bem como, a falta de experiência na organização de atividades. A adesão não foi a melhor devido a termos turmas na escola

---

<sup>14</sup> Anexo XIV

em preparação para os exames, em visitas de estudo e por no dia seguinte ser um feriado. Em suma, esta atividade contribuiu imenso para o meu crescimento pessoal e profissional, por obrigar-me a procurar conhecimentos sobre a organização e gestão de eventos e a refletir em vários pontos ao mesmo tempo para que tudo corre-se como esperado.

### Projeto de Intervenção

Ao longo do estágio, tive a oportunidade de implementar um projeto de intervenção que me permitiu compreender de maneira mais profunda o impacto dos modelos de ensino na EF nos alunos de uma escola socialmente desfavorecida.

A escola, localizada em uma área desfavorecida com a população oriunda de empreendimentos sociais, apresenta dificuldades de adaptação e integração dos jovens. Esse cenário motivou a implementação do projeto, que visou analisar como os modelos de ensino na EF podem impactar positivamente ou negativamente o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos.

O estudo foi quasi-experimental que envolveu um grupo específico de alunos numa intervenção planeada, divididos em GI (Grupo de Intervenção) e em GC (Grupo de Controlo) em contexto escolar. A amostra foi selecionada por conveniência na EBSC em duas turmas (uma do 1º Ciclo e uma do 2º Ciclo) e envolveu a recolha de dados, antes e após a intervenção do modelo. O método utilizado para a recolha dados foi a seleção de instrumentos tais como: Questionário LAPOPECQ, observação direta, utilização de sensores não invasivos e duas entrevistas semiestruturadas.

Ao aplicar o MRPS nas aulas de EF, observei mudanças significativas no comportamento e nas atitudes dos alunos do GI. Estes demonstraram maior responsabilidade, melhoraram as suas habilidades sociais e exibiram um desenvolvimento motor mais acentuado em comparação com ao GC. A autorreflexão e a tomada de decisões, incentivadas pelo MRPS, foram particularmente importantes, proporcionando aos alunos não apenas melhorias físicas, mas também ferramentas valiosas para enfrentar desafios dentro e fora da escola.

A experiência deste projeto reforçou a minha convicção na importância da EF como uma componente vital do desenvolvimento integral dos alunos. Acredito que, como futuros professores, temos a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem que

não apenas promovam a saúde física, mas que também contribuam para o crescimento psicossocial dos nossos alunos. Ainda, este tipo de intervenção pode ser replicado e adaptado para outras realidades escolares, sempre com o objetivo de colocar as necessidades e o bem-estar dos alunos em primeiro lugar.

### Dia dos Jogos Olímpicos

No dia 7 de junho foi realizado na EBSC, o dia dos Jogos Olímpicos<sup>15</sup>. Foram selecionados os estudantes do 3º e 4º ano, contando com 132 participantes das escolas: EB Cerco, EB Corujeira, EB Falcão, EB Lagarteiro, EB Campanhã, EB São Roque. A atividade além da prática desportiva, promove a partilha dos valores olímpicos como respeito, amizade e excelência. As modalidades presentes na atividade foram: Atletismo (Corrida 40m, salto em comprimento e lançamento do peso), Ginástica (Solo), Futsal, Judo e Basquetebol.

A preparação desta atividade envolveu um planeamento detalhado, desde a escolha das modalidades até à estruturação das competições. Como EE, ajudei o grupo de EF no necessário para garantir que todas as atividades decorressem de forma segura e inclusiva. Fui responsável pela montagem das competições e pela anotação dos resultados na modalidade do atletismo. O objetivo deste dia, foi que todos os alunos compreendessem a importância de comemorar este dia, de forma, a promover os ideais do Movimento Olímpico e participem ativamente nas atividades de celebração do Dia Olímpico, com a recriação da Cerimónia de Abertura e a organização de uma competição desportiva.

### 6º Seminário – O Ensino da Educação Física

No dia 25 de junho, o núcleo da PES da EBSC foram convidados para apresentar o Projeto de Intervenção em uma única apresentação. Surgiu como uma excelente oportunidade, após o nosso projeto ter sido selecionado pelos professores investigadores para apresentar no 6º Seminário<sup>16</sup>: O Ensino da Educação Física; foi uma brilhante recompensa pelo nosso esforço e um momento para desenvolvermos habilidade científicas para as nossas futuras carreiras.

---

<sup>15</sup> Anexo XV

<sup>16</sup> Anexo XVI

A atividade decorreu de forma positiva e como estava planeada. Cada EE conseguiu expor com clareza e confiança todo o projeto, desde a explicação e evolução do modelo até ao impacto resultante da implementação do MRPS. Foi utilizado um suporte digital<sup>17</sup> para a apresentação do projeto MRPS.

A participação neste seminário fez-nos perceber o quanto crescemos profissionalmente e pessoalmente, ao ultrapassarmos barreiras como a comunicação que, por vezes, se identificava como uma dificuldade. Ainda, participar nestes eventos traz a preparação para responder de forma eficaz a questões que possam surgir vindas do público, o que revela o nosso conhecimento e domínio do assunto.

Concluindo, termos a oportunidade de participar como oradores nestes seminário foi uma experiência enriquecedora. O reconhecimento do nosso projeto e a oportunidade de compartilhá-lo num encontro tão importante para o ensino, reforçaram a nossa confiança e entusiasmo para continuarmos a contribuir para futuras intervenções na nossa área.

Figura VII: Apresentação no 6º Seminário



Fonte: Autoria própria

---

<sup>17</sup> Anexo XVII

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

Atualmente, o papel do EE não se prende pela transmissão de conhecimento, estratégias ou “receitas” durante o decorrer das aulas. Devemos formar indivíduos capacitando-os para inovarem, capazes de criarem algo em situações de adversidades. Segundo Almeida (1997) o progresso da educação está ligado às capacidades profissionais, traços humanos, competências sociais e pedagógicas dos docentes. Mesmo com todas essas mudanças e evolução relacionadas com o método de ensinar: os valores, o caráter e a evolução dos professores continuam a ter um papel preponderante

No contexto educativo em que estive inserido, os alunos possuem uma personalidade resiliente, com poucas regras e responsabilidades, sendo a minha função, enquanto EE, tentar formar alunos, por intermédio do desporto. Inculcando-lhes princípios como a colaboração, o respeito e o espírito desportivo. A profissão de professor tem o propósito de criar e estabelecer influências positivas na fase da infância e adolescência, e quando esta é positiva os alunos sentem-se mais valorizados e confiantes. O docente desempenha uma posição fundamental na vida do aluno, sendo visto muitas vezes como uma figura central. Isso cria uma relação amigo-professor, dentro dos limites do respeito e da confiança, facilitando a tarefa para o docente.

As atividades que fomos enfrentando durante a prática foram positivas para a evolução da distribuição e orientação da educação. Uma ação que não me sentia tão confortável era na comunicação, principalmente com a língua inglesa. O comunicar e instruir na língua era um constrangimento que tinha de enfrentar, por isso, ao longo da PES e a existência de alunos nativos da língua, fui melhorando tanto a minha compreensão, comunicação e instrução. Acabamos por melhorar nesses pontos e conhecemos práticas de ensinamentos diferentes e culturas heterogêneas. Estas atividades permitiram o EE a ganhar mais capacidades e maior ligação com os alunos e com a comunidade escolar, sendo um ponto positivo para a realização da Atividade do Dia Grande.

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

A socialização profissional e institucional na EF desempenha um papel cada vez mais importante e crucial na formação do EE. Segundo Tinning (1998) a integração e interação com OC e a prática pedagógica resultante da PES contribui no crescimento a nível pessoal e profissional dos professores em formação. Com o núcleo da PES e com os OC surge oportunidades para compartilhar experiências, aprender práticas pré-estabelecidas e rotinas da escola, construindo assim, uma base sólida de respeito, confiança e conhecimento.

A componente que se revelou primordial para o primeiro contacto com o contexto escolar, foi o compromisso e a disponibilidade que o OC sempre teve com os EE. O professor Edison Carlos, contribuiu de forma positiva para o nosso percurso enquanto futuros professores, pois ajudou na melhoria das nossas capacidades, como por exemplo, na disposição e condução da aula, mostrando-se sempre presente durante a realização das aulas e posteriormente na análise sobre as mesmas. Durante a prática, foi necessário adotar algumas estratégias, sendo uma delas procurar não estar sempre na zona de conforto para que não se tornasse um hábito e por consequência o meu rendimento em relação à PES baixasse.

O docente Vladimiro Campos, representante do núcleo 1, foi uma peça fundamental na ligação ao grupo de EF. No momento de troca de turmas, demonstrou a sua importância no momento de transmitir feedback nas reflexões partilha de conhecimentos, auxiliando na identificação de novas estratégias que enquanto EE podia adotar. Ainda, utilizava várias vezes uma frase peculiar da sua autoria “Máxima liberdade, máxima responsabilidade”, o que demonstrava a confiança que depositava no nosso núcleo de estágio. A inovação foi um ponto fulcral no qual o professor nos incentivou, de forma que o leque de saberes vivenciadas pelos EE aumentasse.

O SV, o Professor Nuno Teixeira, o elo entre o EE e a universidade, foi um elemento importante no estágio. Atribuiu prazos e definiu trabalhos, o que contribuiu para uma melhor estruturação e elaboração da documentação e, mostrou ainda, uma grande flexibilidade e responsabilidade, o que demonstrou que podemos confiar sem nunca podermos falhar. Nas aulas supervisionadas, o professor mostrou-se sempre presente, auxiliou-nos no que precisássemos, partilhando o seu ponto de vista com o objetivo de contribuir para a minha evolução enquanto futuro professor e EE.

A EBSC adotou sempre de forma muito positiva os EE, sobretudo os funcionários que nos fizeram vivenciar a experiência de sermos futuros professores como um todo. Estes contribuíram para a nossa integração e tornaram cada dia alegre, animado e único. Este clima de cooperação e de aprendizagem refletiu-se ser fundamental para a construção de relações profissionais sólidas e para uma nova perspectiva sobre a importância da colaboração e partilha de conhecimento no contexto educativo.

Numa fase inicial, senti-me reticente dado que a minha única experiência fora no treino ou com colegas de turma, no primeiro ano de mestrado. No entanto, ao chegar ao local e ao interagir com as turmas e com o ambiente escolar consegui ajustar-me rapidamente à realidade, captando de imediato a atenção dos alunos. Senti que os alunos gostavam de mim e que respeitavam as minhas decisões; são estes pequenos pormenores que me fez sentir que estou a realizar com sucesso o meu trabalho e que me motiva a continuar a carreira de docente.

Enquanto EE, esforcei-me e procurei estar a par dos assuntos relacionados com a PES, considerando importante aprender com os docentes mais experientes, que já acumularam experiências e conhecimentos ao longo dos anos. Conseguiram demonstrar a capacidade com que lidam com todos os obstáculos que sejam possíveis de acontecer na aula e fora da mesma.

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

No ensino da EF é fundamental a presença e a aplicação de princípios morais e normas que orientem os professores na interação com os alunos e comunidade escolar. Caetano & Silva (2009) afirmam que existem valores e princípios imprescindíveis que auxiliam o docente e a evolução do aluno, como por exemplo: a justiça, o cumprimento de regras, responsabilidade, imparcialidade, liberdade e entre outros. Estes valores devem acompanhar o trabalho do docente, visto que muitas vezes é considerado um modelo a seguir.

Stoer & Araújo (2000) afirmam a importância do desenvolvimento da ética dos alunos, podendo ser modificada consoante o ambiente que rodeia a escola e dentro da comunidade educativa. O conceito de ética surge da ligação entre a escola, comunidade, cultura da escola e o local inserido. A ética do professor é um comportamento de natureza moral e é necessário que o professor recorra a uma estratégia e método lógico e

progressivo, desenvolvendo recursos para promover valores éticos e morais nos alunos. (Caetano & Silva, 2009)

O processo da profissão de docente, decorre de um percurso longo e complexo, desde as experiências vivenciadas como aluno onde são criadas as concepções do que é ensinar e aprender, atribuindo significados através do processo da socialização. Posteriormente, no momento da PES surge as dificuldades em articular as expectativas e as ações provenientes da prática. É através destas vivências que o EE cria e forma a sua identidade profissional (Pires *et al.*, 2017). Para o êxito na prática da docência, é fundamental que o professor para além da sua correta prática e transferência de conhecimento, saiba dar o exemplo e partilhar informações com os alunos para promover valores e atitudes importantes para a sua formação pessoal e profissional.

Siedentop (2009) defende que o código de ética dos docentes de EF deve garantir práticas éticas de ensino como a confidencialidade, capaz de respeitar a privacidade dos alunos; demonstrar um comportamento exemplar sendo um modelo para os alunos em situações de conflitos e promover um clima positivo, seguro e inclusivo; e sobretudo avaliar os alunos de forma justa e imparcial, baseado em objetivos claros e transparentes.

No processo de ensinar, as habilidades do docente são fundamentais, pois o sucesso dos alunos não se resume apenas ao conhecimento da modalidades, mas abrange todos os aspetos relacionados à EF e à aprendizagem dos estudantes. A relação entre o ensino e a aprendizagem está influenciada por fatores internos, como o desejo de melhorar a nível motor, cognitivo e social, bem como fatores externos, a nível de uma relação afetiva positiva com o professor. Segundo Amado (2009) o interesse e a motivação dos alunos pela aprendizagem está relacionado às características do professor.

Como EE o maior objetivo é desenvolver e ajudar os alunos a serem melhores pessoas e alunos na EF, construindo capacidades motoras e cognitivas com transferência para fora do contexto escolar. Como referido anteriormente, é importante estar sempre presente os valores e os princípios em qualquer ação ou tarefa realizada. A turma responsável por mim, composta por diferentes personalidades e características teve oportunidade de trabalhar em grupo, tendo como objetivo incutir os valores e os princípios anteriormente referidos.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

A formação de um docente é um processo contínuo, que nunca se completa ou se alcança um nível plenamente satisfatório. A atividade docente tem como dimensão central o ensino, que preconiza a necessidade de um progresso profissional durante a sua atividade (Day, 2001). O conceito de desenvolvimento profissional está relacionado com o desenvolvimento em tudo aquilo que envolva este processo, com vista, a melhorar o conhecimento, as atitudes, as crenças e as ações do professor no seu papel (Day, 1999).

Mesquita & Roldão (2017) afirmam que a evolução e o crescimento é um processo complexo, onde os docentes percebem e têm a noção que o conhecimento não surge apenas pela experiência prática, por isso, cada vez mais existe a necessidade da partilha de conhecimentos e a reflexão com outros profissionais da área. Segundo os mesmos autores, a reflexão juntamente com a experiência prática são os impulsionares do desenvolvimentos profissional, onde aprimoram as habilidades pedagógicas e científicas.

O desenvolvimento profissional na EF tem sido cada vez mais essencial para aprimorar a capacidade da instrução e promover uma evolução continuada dos docentes. Segundo Loughran (2006), a PES representa uma parte crucial nesse processo, oferece oportunidades para a aplicação prática de teorias e a identificação de desafios. Neste contexto prático, Guskey (2002) afirma a necessidade de formação continua nesta área para capacitar os EE a enfrentar possíveis desafios, fomentado a procura constante em obter conhecimento e o progresso durante a sua ação prática.

Em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo deste processo, procurei estar em constante crescimento, adaptação e mudança que decorre da junção das experiências que tive oportunidade de vivenciar contribuindo para o meu desenvolvimento enquanto EE. A meu ver, é necessário criar bases sólidas e sustentadas, sendo assim, aprofundar ao máximo o conhecimento de cada modalidade para conseguir uma progressão mais eficiente e lógica de cada turma bem como de cada aluno.

Numa fase inicial, a pesquisa sobre os modelos era limitada e senti, por isso, a carência de aprofundar o meu conhecimento, reconhecendo a importância da continuidade desta prática. A par disso, identifiquei a necessidade de aprimorar as minhas

competências digitais, por isso, procurei trazer para a PES novas dinâmicas e implementar a tecnologia com a prática.

Uma das principais adversidades que encontrei na PES foi a falta de experiência em contexto real, sendo um dos pontos negativos que o curso de licenciatura e mestrado apresenta. Em relação ao meu caso, tive a oportunidade de poder adquirir alguma formação fora do contexto de faculdade, como treinador da modalidade de futebol e enquanto professor de AEC. Estas experiências anteriores foram um bom ponto de partida para desenvolver as minhas capacidades enquanto profissional, a nível de organização, instrução e gestão. A nível do conhecimento de modalidades, foi um ponto onde senti dificuldade e senti a exigência de me dedicar ainda mais, acrescentando a necessidade de conhecer mais exercícios de forma a ter uma evolução positiva e contínua.

Como a área de ensino está em constante mudança e atualização, tanto nos modelos, formas de organização e gestão das turmas cabe ao professor para o seu sucesso a participação em formações para desenvolver as suas capacidades e conhecimentos referentes à área. Esta dinâmica enriquecedora possibilita a oportunidade de debater ideias diferentes e novas. Considero estes aspetos como um dos principais motivos para a minha participação nestas formações, pois aprecio a oportunidade de contribuir e beneficiar deste ambiente de aprendizagem colaborativo.

O seminário apresentado foi o primeiro momento enquanto EE a nível de investigação. Além de me ter capacitado em termos da literacia física, desenvolvi e aprofundei novos conceitos. Todo o processo referente ao seminário, capacitou-me com novas habilidades como a comunicação, a pesquisa, a interpretação de resultados e a minha fundamentação sobre as minhas decisões. Com este ano, veio o descobrir de muitas falhas pessoais e adversidades devido a toda a inexperiência, demonstrando assim, a importância da investigação para a evolução da identidade profissional.

## **7. Reflexões finais**

A PES oferece ao EE a possibilidade de aplicar diversos modelos de ensino, criar e implementar novas atividades, vivenciar o ambiente escolar e aplicar diversas práticas e estratégias pedagógicas. O mais importante é a oportunidade de errar, aprendermos e corrigir os nossos erros com vista a sermos melhores.

A PES representa um percurso crucial na formação do EE, permitindo a concretização prática das aprendizagens teóricas obtidos ao longo dos anos anteriores. Segundo Tardif (2002) este contexto oferece oportunidades únicas entre a teoria e a prática, incentivando uma observação profunda sobre as experiências vivenciadas. Durante o estágio, enfrentei desafios práticos e pedagógicos, e a orientação dos OC e do SV foi fundamental para a minha evolução. O apoio e a orientação do núcleo da PES e dos professores do grupo de EF foram cruciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. As reflexões, críticas construtivas e partilha de conhecimentos possibilitou-me abrir novos horizontes em relação às práticas pedagógicas e sobre a minha atuação.

O envolvimento prático é crucial durante a formação dos EE, pois permite compreender e avaliar o funcionamento da profissão. Este ano foi muito importante viver de perto com a classe docente e perceber os seus interesses e motivações. A construção de relações com os alunos é a etapa mais significativa que o estágio nos oferece. Formamos ligações e criamos memórias duradouras com os nossos primeiros alunos, sendo eles, que nos motivam ao longo destes cinco anos de formação. Mostram--nos e fazem acreditar que fizemos a escolha certa.

O meu objetivo em tornar-me professor foi o facto de ter o poder da mudança, poder ajudar toda uma comunidade a serem melhores pessoas e alunos. Conseguir passar a imagem de um bom professor, responsável e amigo tendo uma grande importância, pois passamos a maior parte do tempo com os alunos e sem dúvida tem uma papel importante na sua formação e educação.

A conclusão do estágio representa o término deste capítulo e o início da minha carreira enquanto docente. A interação com os alunos, a energia e o entusiasmo demonstrado por eles tornou cada dia gratificante e único. A oportunidade de experienciar e vivenciar o papel do professor de EF, traduziu-se numa mais-valia, permitindo-me aplicar todo o conhecimento teórico aprendido.

Ser professor vai além da partilha de conhecimentos, é uma profissão que requer empatia e uma capacidade de adaptação em diferentes contextos. Refletir e perceber as motivações e as inquietações dos alunos foi um passo fundamental para a minha evolução e construção de práticas pedagógicas ajustadas à realidade escolar.

Houve momentos que a disciplina, a atuação, o domínio de conhecimento e a reflexão foram um desafio, exigindo estratégias e ajustes constantes durante a prática. A

sensação de dever cumprido é especial, ver a evolução dos alunos em relação as habilidades motoras, cognitivas e sócio afetivas foi extremamente recompensador.

Concluindo, espero continuar a desfrutar e possuir este enorme entusiasmo e admiração pelo ensino para conseguir partilhar conhecimentos e vivências com cada aluno. Todas as dificuldades que irei enfrentar ao longo da profissão vão exigir uma adaptação e evolução constante, fazendo de mim uma melhor pessoa e um melhor profissional.

## **Bibliografia**

- Almeida, I. O. (1997). *Representações da Actividade Profissional em Formadores de Professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. F.M.H. .
- Amado, J. F. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação.*, (8), 75-86.
- Araújo, F. (2017). *A avaliação das aprendizagens em Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 119-149.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, (7a ed., p.208).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bento. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa Pereira, C. R. (2019, January). Impact of Sport Education and Direct Instruction Models on personal and social responsibility development in sport activities. ResearchGate.
- Bianchi, A. C. (2005). *Orientações para o Estágio em Licenciatura e Mestrado*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. Bulletin of physical education. .
- Caetano, Ana Paula & Silva, Maria de Lurdes (2009). Ética Profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação.*, 08, 49-60.
- Castro, B. (2013). *O Feedback Pedagógico Nas Aulas de Educação Física: Relação Com a Informação Inicial, Especificidade e Direção - Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à entrega do 2º Ciclo de Estudos condutores ao grau de Básico e Secundário*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Ceccini. (2007). *Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths*. European Journal of Sport Science.

- Coelho-Filho, M. D. S., & Ghendin, E. L. (2018). *Formação de professores e construção da identidade profissional docente*. Colbeduca: Colóquio luso-brasileiro de educação, 4.
- Costa, A. (2019). *Da sala de aula para o pavilhão. Relatório de Estágio Profissional*. Fadeup. 88- 102
- Crum, B. (1994). *A critical review of competing physical education concepts*. . Sport Sciences in Europe.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London, Routledge Falmer.
- Dias, A. A. (2004). *Avaliação em Educação Física, Monografia de especialização, UNIFMU - Centro Universitário, São Paulo*.
- Duarte, A. (11 de 09 de 2020). *Escola Portuguesa*. Obtido de <https://escolapt.wordpress.com/2020/09/22/vantagens-do-ano-lectivo-semesteral/>
- Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V., & Rech, G. (2016). *How teachers teach and students learn: Successful strategies for school*. Paris: OECD Education Working Papers.
- Engelmann, S. (1980). *Direct instruction*. Educational Technology., (Vol. 22).
- Filho, A. P. (2010). *Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente*. Obtido de Revista Portes: Disponível em <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>.
- Formosinho, J. (2009). *Ser professor na escola de massa* In: Formosinho, J.(Org.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora Ltda.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (5ª ed.) Routledge.
- Gonçalves, F. A. (2016). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI, (2a).

- Gordon, B. &. (2015). *Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches.* . Journal of Teaching in Physical Education.
- Graça, A. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciência e Desporto.*, 7(3), 401- 421.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.*, 1(1), 104-113.
- Graça, A., & André Moura, P. B. (2022). *Reconstruindo concepções e práticas de avaliação: Estudo com estagiários de Educação Física.* Porto: FADEUP.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change. Teachers and Teaching.* (8), 380-391
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity.* . Human Kinetics.
- Hellison, D. (2000). Desenvolvimento juvenil e atividade física: ligando universidades e comunidades.
- Hellison, D. (2011). *A importância do planeamento na Educação Física.*
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula.* Coimbra: Livraria Almedina.
- Kirk. (2015). *The Handbook of Physical Education.* London. (96-108)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* . Cambridge university press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching.* London: Routledge
- McTighe, J. &. (2012). *UNDERSTANDING BY DESIGN® FRAMEWORK.* VA: ASCD.
- Melo, A. B. (2018). *Avaliação sumativa na Educação Física: Uma abordagem holística.*
- Mesquita, E. & Roldão (2017). A Supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. *Atas do II Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, 786-802.

- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education*. New York: Routledge.
- Onofre, M. &. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-26.
- Onwuegbuzie, A. J., Witch, A. E., Collins, K. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D., & Moore, C. W. (2007). Students perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed methods analysis. *American Educational Research Journal.*, 113-160.
- Parker, M., & Martin, E. H. (2017). *Student-Centered Physical Education*.
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centred learning environment. *Educational Technology Research and Development.*, v. 51, p. 57-76.
- Pieron. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport.* . Paris: Revue EPS.
- Pieron, M. C. (1996). *An investigation of the effects of daily physical education in kindergarten and elementary schools.* . European Physical Education Review, 2(2).
- Pires, V. d. (2017). Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. *Revista Portuguesa de Educação.*, 30(1), 35-60.
- Queirós, P. (2014). *Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física.* Universidade do Porto, Faculdade de Desporto 67-83.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física (pp 10-113).* Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2011). *Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes.* Manual de psicologia do desporto para treinadores.
- Rosenshine, B. (1979). Content, Time and Direct Instruction. In P. Peterson & H. Walberg (Eds.), *Research and Teaching: Concepts; Findings and Implications* (pp. 28-56). Berkeley: McCutchan.
- Santana, J. (1995). *A educação física: conceitos e práticas.*

- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. . Artmed Editora. .
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion fisica*. . INDE.
- Siedentop, D. (2009). *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*. . New York, NY: McGraw-Hill.
- Silva, R. Q. (2017, January.). *Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física*. ResearchGate.
- Silva, R. S. (2005). *Modelos de ensino em Educação Física: reflexões a partir de uma experiência de estágio supervisionado*.
- Stoer, S. R. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periféria Europeia (2ª ed.)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tardif, M. (2002). *Os saberes do professor: Formação do professor e profissão docente*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. . RJ: Vozes.: Ed. Petrópolis.
- Thorpe, B. & Bunker, D. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*.
- Tinning, R. & Fitzclarence. (1998). *Health, Curriculum, and Culture: Representations of Health Discourse in Physical Education Curricul*.
- Tousignant, M. (1982). *Análise das Estruturas de Tarefas nas Aulas de Educação Física*. The Ohio State University: Columbus.
- William, B. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice*.
- Woolfolk, A. (1998). *Psicologia da Educação (7.º ed.)*. São Paulo: Artes Médicas Sul LTDA.

## Anexos

### Anexo I – Planeamento Anual

| Planeamento anual 8ºE |          |             |             |          |                                      |                       |  |
|-----------------------|----------|-------------|-------------|----------|--------------------------------------|-----------------------|--|
| MÊS                   | DIA      | HORA        | ESPAÇO      | AULA N.º | TEMA/UNIDADE DIDÁTICA                | obs:                  |  |
| Setembro              | *****    | 15h10-16h40 | G2          | 1 e 2    | Apresentação/Atletismo               | servação Diagonós     |  |
|                       | 21       | 10h45-11h30 | G2          | 3        | Atletismo                            |                       |  |
|                       | 25       | 15h10-16h40 | G2          | 4 e 5    | Atletismo/Semana do Desporto Escolar |                       |  |
|                       | 28       | 10h45-11h30 | G2          | 6        | Semana do Desporto Escolar           |                       |  |
| Outubro               | *****    | 15h10-16h40 | G2          | 7 e 8    | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 9        | 15h10-16h40 | G2          | 9 e 10   | Greve                                |                       |  |
|                       | 12       | 10h45-11h30 | G2          | 11       | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 16       | 15h10-16h40 | G2          | 12 e 13  | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 19       | 10h45-11h30 | G2          | 14       | Voleibol                             | servação Diagonós     |  |
|                       | 23       | 15h10-16h40 | G2          | 15 e 16  | Tag Rugby                            | servação Diagonós     |  |
|                       | 26       | 10h45-11h30 | G2          | 17       | Voleibol                             |                       |  |
|                       | 30       | 15h10-16h40 | G2          | 18 e 19  | Voleibol                             |                       |  |
| Novembro              | *****    | 10h45-11h30 | G2          | 20       | Atletismo                            |                       |  |
|                       | 6        | 15h10-16h40 | G2          | 21 e 22  | Voleibol/Atletismo                   |                       |  |
|                       | 9        | 10h45-11h30 | G2          | 23       | Atletismo                            |                       |  |
|                       | 13       | 15h10-16h40 | G2          | 24 e 25  | Atletismo/Voleibol                   | Avaliação             |  |
|                       | 16       | 10h45-11h30 | G2          | 26       | Atletismo                            | Avaliação             |  |
|                       | 20       | 15h10-16h40 | G2          | 27 e 28  | Tag Rugby                            |                       |  |
|                       | 23       | 10h45-11h30 | G2          | 29       | Futebol                              | servação Diagonós     |  |
|                       | 27       | 15h10-16h40 | G2          | 30 e 31  | Futebol                              |                       |  |
|                       | 30       | 10h45-11h30 | G2          | 32       | Falta O.C                            |                       |  |
|                       | Dezembro | *****       | 15h10-16h40 | G2       | 33 e 34                              | Voleibol              |  |
| 7                     |          | 10h45-11h30 | G2          | 35       | Futebol                              |                       |  |
| 11                    |          | 15h10-16h40 | G2          | 36 e 37  | Andebol                              | servação Diagonós     |  |
| 14                    |          | 10h45-11h30 | G2          | 38       | Andebol                              |                       |  |
| 18                    |          | 15h10-16h40 | G2          | 39 e 40  | Tag Rugby                            |                       |  |
| 21                    |          | 10h45-11h30 | G2          | 41       | Andebol                              |                       |  |
| Janeiro               | *****    | 10h45-11h30 | G2          | 42       | Futebol                              |                       |  |
|                       | 8        | 15h10-16h40 | G2          | 43 e 44  | Andebol                              | Avaliação             |  |
|                       | 11       | 10h45-11h30 | G2          | 45       | Andebol                              | Avaliação             |  |
|                       | 15       | 15h10-16h40 | G2          | 46 e 47  | Futebol                              | Avaliação             |  |
|                       | 18       | 10h45-11h30 | G2          | 48       | Futebol                              | Avaliação             |  |
| Janeiro               | *****    | 15h10-16h40 | G2          | 49 e 50  |                                      | servação Diagon       |  |
| Fevereiro             | *****    | 10h45-11h30 | G2          | 50       | Dança                                |                       |  |
|                       | 5        | 15h10-16h40 | G2          | 51 e 52  | Dança                                |                       |  |
|                       | 8        | 10h45-11h30 | G2          | 53       | Dança                                | Avaliação             |  |
|                       | 15       | 10h45-11h30 | G2          | 53       | Tchok-Ball                           | servação Diagonóstica |  |
|                       | 19       | 15h10-16h40 | G2          | 54 e 55  | Tchok-Ball                           |                       |  |
|                       | 22       | 10h45-11h30 | G2          | 56       | Tchok-Ball                           |                       |  |
|                       | 26       | 15h10-16h40 | G2          | 57 e 58  | Tag Rugby                            |                       |  |
|                       | 29       | 10h45-11h30 | G2          | 59       | Tchok-Ball                           |                       |  |
| Março                 | *****    | 15h10-16h40 | G2          | 60 e 61  | Patinagem                            | servação Diagonóstica |  |
|                       | 7        | 10h45-11h30 | G2          | 62       | Tchok-Ball                           | Avaliação             |  |
|                       | 11       | 15h10-16h40 | G2          | 63 e 64  | Patinagem                            |                       |  |
|                       | 14       | 10h45-11h30 | G2          | 65       | Patinagem                            | Avaliação             |  |
|                       | 18       | 15h10-16h40 | G2          | 66 e 67  | D.Raquetes                           | servação Diagonóstica |  |
|                       | 21       | 10h45-11h30 | G2          | 68       | Tag Rugby                            |                       |  |
| Abril                 | *****    | 15h10-16h40 | G2          | 69 e 70  | D.Raquetes                           |                       |  |
|                       | 11       | 10h45-11h30 | G2          | 71       | Tag Rugby                            |                       |  |
|                       | 15       | 15h10-16h40 | G2          | 72 e 73  | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 18       | 10h45-11h30 | G2          | 74       | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 22       | 15h10-16h40 | G2          | 75 e 76  | FITESCOLA                            |                       |  |
|                       | 29       | 15h10-16h40 | G2          | 77 e 78  | D.Raquetes                           |                       |  |
| Maio                  | *****    | 10h45-11h30 | G2          | 79       | Tag Rugby                            |                       |  |

## Anexo II – Planeamento da Unidade Didática

8ºE - Basquetebol



Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto (Sede)



### Unidade Didática – Basquetebol

Escola Básica e Secundária Cerco do Porto

“Big Picture Goal”

A Unidade Didática (UD) Basquetebol é composta por 9 aulas, tendo estas a duração de 90/45 minutos. A nossa UD foi planeada conforme três modelos de ensino.

A turma é do 8º ano de escolaridade, composta por 21 alunos (17 rapazes e 4 raparigas), com idades compreendidas entre os 13 – 17 anos. Consoante a avaliação diagnóstica, os alunos apresentam diferentes níveis em relação aos diversos aspetos incluídos no basquetebol como: relação com bola; tomada de decisão; compreensão do jogo; desmarcação, etc...

Ao nível dos recursos humanos, o funcionário ajuda na organização do material e o professor juntamente com os alunos é que tem de montar e desmontar o material que necessita.

UMAIA – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo)  
EBS Cerco do Porto  
Orientadora Cooperante: Edison Carlos  
2023/2024

8ºE - Basquetebol



Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto (Sede)



### Plano de avaliação

- Pontualidade e assiduidade;
- Critério de êxito;
- Em relação à execução dos exercícios:
  - a. O aluno consegue identificar o exercício pedido?
  - b. O aluno consegue compreender a execução do exercício?
  - c. O aluno consegue dominar a técnica de execução?
- Em relação aos grupos:
  - a. O aluno consegue identificar o exercício pedido?
  - b. O aluno consegue compreender a execução do exercício?
  - c. O aluno domina a técnica de execução?
  - d. O aluno sabe trabalhar em equipa?

### Momento de avaliação

Aula 1 – Avaliação diagnóstica do nível dos alunos.

UMAIA – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo)  
EBS Cerco do Porto  
Orientadora Cooperante: Edison Carlos  
2023/2024

Aula 1 a 9 – Avaliação formativa do desempenho dos alunos;

Aula 9- Avaliação sumativa de todos os conteúdos lecionados em formato 3x3/4x4

**Modelo de Educação Desportiva/ Modelo de TGFU/ Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social**

8ºE

9 Aulas

| Objetivos de aprendizagem  | Processo de ensino e aprendizagem  | Plano de avaliação  | Outros  |
|--|--|---|---|
| <b>Psicomotores</b><br>Em situação de jogo 3 x 3, coopera com os companheiros para alcançar o objetivo do jogo o mais rápido possível:<br>- Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defesa-ataque:<br>-> desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de primeiro passe ao jogador com bola e, se esta não lhe for passada, corta para o cesto.<br>-> quando está em posição de linha de segundo passe e o colega da primeira linha cortou para o cesto (ou na sua direção), oferece linha de primeiro passe ao portador da bola.<br>-> durante a progressão para o cesto, seleciona a ação mais ofensiva: * passa a um companheiro que lhe garante | <b>Aula 1 e 2</b><br>- Apresentação da modalidade, conceitos básicos;<br>-Estabelecimento das regras de aula;<br><br><b>- Relação com bola (Drible)</b><br><b>Objetivo da aula/avaliação:</b><br>O aluno é capaz de desenvolver diferentes tipos de drible sem oposição e transferir para as situações de 1X1; 2X2; 3X3<br><br><b>Situação de Jogo 3X3</b> | - Observação diagnóstica<br>- Avaliar e diagnosticar o nível dos alunos na modalidade.<br><br>- Registo do desempenho dos alunos (Avaliação Formativa). | - Aula de observação da forma e conhecimento dos alunos à modalidade.<br><br>- Utilização de perguntas para perceber o nível de aquisição cognitivo dos alunos sobre o Basquetebol. |


UMAIA – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo)

EBS Cerco do Porto

Orientadora Cooperante: Edson Carlos

2023/2024

**Anexo III – Plano de Aula****Plano de Aula**

| <b>Professor estagiário:</b> Sandro Silva  | <b>Turma:</b> 8ºE | <b>Data:</b> 20/04/2024   | <b>Nº de Alunos:</b> 21   |
|--|-------------------|---|---|
| <b>Orientador Responsável:</b> Edson Carlos  |                   | <b>Aula nº:</b> 3 e 4 de 8  |   |
| <b>Unidade Didática:</b> Basquetebol   | <b>Espaço:</b> G2 | <b>Hora:</b> 15:10/16:40  | <b>Material:</b> 20 Sinalizadores, 6 bolas de basquetebol, 2 conjuntos de 6 coletes   |
| <b>Objetivos gerais:</b> O aluno é capaz de tomar a melhor decisão consoante a situação: progredir quando não tem oposição/ passar ou fintar quando está a ser marcado e direcionar-se para o cesto. O aluno é capaz de criar linhas de passe mais ofensivas em direção ao cesto que permitam finalizar.   |                   |   |   |
| <b>Função Didática:</b> Exercitação  |                   |   |   |
| <b>Objetivos dos domínios:</b> <b>Socio afetivo-</b> Participa ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo. Relaciona-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários. <b>Cognitivo-</b> Ter conhecimentos das regras da modalidade, e aplicá-las na prática. Analisa e interpreta a realização das atividades propostas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva. <b>Motor:</b> Desenvolver habilidades técnicas e táticas do jogo (3x3) como a organização ofensiva e a tomada de decisão. |                   |   |   |
| Parte  | TP                | Objetivos Específicos   | Situações de Aprendizagem / Organização Alunos/Prof.  |
| I<br>N<br>I<br>C<br>I<br>A<br>L  | 10'               | - Conversa inicial com os alunos  | - Momento de transmissão dos conteúdos e objetivos da UD;   |
|  | 20'<br>(3x6')     | - Prepara o aluno para a aula<br>- Exercitação da relação com bola<br><b>*Nível de Responsabilidade II, III e IV</b><br>(Participação, Autonomia) | <b>Aquecimento geral</b><br>- Os alunos serão distribuídos pela sua equipa, onde uma equipa estará como apoio lateral. Deverão efetuar a finalização com o lançamento na passada<br><b>Variantes:</b> Passe de Ombro/Picado<br><b>*Como podemos realizar o exercício de forma positiva e aquisitiva para nós?</b> |
|  |                   |   | <br>- Como podemos chegar mais rápido?<br>- Como devemos realizar o passe?<br>- Como devemos realizar a finalização?  |

## Anexo IV – Ficha de Observação de Aula

### Ficha de Observação de Aula

| Observação nº:        |                                      | Ano/Turma: |   |   |                      |
|-----------------------|--------------------------------------|------------|---|---|----------------------|
| Professor Observado:  |                                      | Data:      |   |   |                      |
| Professor Observador: |                                      |            |   |   |                      |
| Dimensão              | Variáveis                            | Avaliação  |   |   | Apreciação/Sugestões |
|                       |                                      | ANC        | C | E |                      |
| Professor             | Domínio da matéria                   |            |   |   |                      |
|                       | Definição dos objetivos              |            |   |   |                      |
|                       | Escolha dos exercícios               |            |   |   |                      |
|                       | Clareza e objetividade               |            |   |   |                      |
|                       | Posicionamento (Ocupação do espaço)  |            |   |   |                      |
|                       | Controlo da aula (geral)             |            |   |   |                      |
|                       | Comunicação                          |            |   |   |                      |
|                       | Projeção da voz                      |            |   |   |                      |
|                       | Adaptações/Modificações do Professor |            |   |   |                      |
| Domínio dos conteúdos | No plano de aula                     |            |   |   |                      |
|                       | Crterios de êxito                    |            |   |   |                      |
|                       | Na demonstração                      |            |   |   |                      |
|                       | Nos feedbacks                        |            |   |   |                      |
|                       | Nas repetições (demonstração)        |            |   |   |                      |
| Organização           | Des alunos                           |            |   |   |                      |
|                       | Do espaço                            |            |   |   |                      |
|                       | Do tempo                             |            |   |   |                      |
|                       | Material                             |            |   |   |                      |
|                       | Resolução dificuldades               |            |   |   |                      |
| Apreciação global     |                                      |            |   |   |                      |

ANC – Ainda não competente

C – Competente

E – Excelente

## Anexo V – Avaliação Diagnóstica

| Unidade didática: Futebol |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
|---------------------------|-------|--------|----------|--------|-----------|--------|------------|--------------|-----------------|
| Habilidades Motoras 65%   |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| NOME                      | Passe | Remate | Recepção | Drible | Ação Jogo | Regras | Cooperação | Nota prática | Nota Final - AD |
| Beatriz Magalhães         |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Bernardo Rocha            |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Cecilia Sousa             |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Diogo Figueiredo          |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Fábio Coelho              |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Francisca Costa           |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Gabriel Azevedo           |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Gabriel Rocha             |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Gabrielly Santos          |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Helder Mota               |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| José Pereira              |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Kevin Ribeiro             |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Malam Fati                |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Manuel Velosa             |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Maria Teixeira            |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Mauro Mateus              |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Pedro Carvalho            |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Quemo Fati                |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Rafael Santos             |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Telmo Cabreira            |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |
| Tiago Vieira              |       |        |          |        |           |        |            |              |                 |

## Anexo VI – Avaliação Sumativa

| Unidade didática: Futebol |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
|---------------------------|-------|--------|----------|--------|-----------|--------|------------|--------------|--------------------|-------------------|------------|------------|
| Habilidades Motoras 65%   |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
| NOME                      | Passe | Remate | Recepção | Drible | Ação Jogo | Regras | Cooperação | Nota prática | Aptidão física 15% | Conhecimentos 20% | Nota Final | Nota Prof. |
| Beatriz Magalhães         | 4     | 4      | 3        | 3      | 3         | 4      | 4          | 3,5          | 3                  | 4                 | 4,0        | 4          |
| Bernardo Rocha            | 4     | 4      | 4        | 4      | 4         | 4      | 4          | 4,0          | 4                  | 5                 | 4,2        | 4          |
| Cecilia Sousa             | 3     | 3      | 3        | 3      | 3         | 2      | 3          | 2,9          | 2                  | 3                 | 2,8        | 3          |
| Diogo Figueiredo          | 4     | 4      | 3        | 3      | 3         | 4      | 2          | 3,3          | 3                  | 4                 | 3,4        | 3          |
| Fábio Coelho              | 4     | 4      | 4        | 4      | 3         | 4      | 4          | 3,9          | 4                  | 4                 | 3,9        | 4          |
| Francisca Costa           | 4     | 5      | 4        | 4      | 4         | 4      | 4          | 4,1          | 4                  | 4                 | 4,1        | 4          |
| Gabriel Azevedo           | 3     | 3      | 4        | 4      | 4         | 5      | 5          | 4,0          | 3                  | 4                 | 3,9        | 4          |
| Gabriel Rocha             |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
| Gabrielly Santos          |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
| Helder Mota               | 4     | 5      | 4        | 4      | 5         | 5      | 3          | 4,3          | 5                  | 4                 | 4,3        | 4          |
| José Pereira              | 5     | 4      | 4        | 4      | 3         | 4      | 4          | 4,0          | 4                  | 4                 | 4,0        | 4          |
| Kevin Ribeiro             | 5     | 4      | 4        | 4      | 4         | 5      | 4          | 4,3          | 4                  | 4                 | 4,2        | 4          |
| Malam Fati                | 5     | 4      | 5        | 4      | 4         | 5      | 5          | 4,6          | 5                  | 5                 | 4,7        | 5          |
| Manuel Velosa             | 4     | 4      | 4        | 4      | 4         | 4      | 4          | 4,0          | 4                  | 4                 | 4,0        | 4          |
| Maria Teixeira            | 4     | 4      | 4        | 4      | 3         | 3      | 4          | 3,7          | 3                  | 4                 | 3,7        | 4          |
| Mauro Mateus              | 4     | 4      | 4        | 5      | 4         | 5      | 5          | 4,4          | 5                  | 5                 | 4,6        | 5          |
| Pedro Carvalho            |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
| Quemo Fati                | 4     | 4      | 4        | 4      | 3         | 4      | 3          | 3,7          | 4                  | 4                 | 3,8        | 4          |
| Rafael Santos             | 3     | 3      | 3        | 4      | 3         | 4      | 4          | 3,4          | 2                  | 4                 | 3,3        | 3          |
| Telmo Cabreira            |       |        |          |        |           |        |            |              |                    |                   |            |            |
| Tiago Vieira              | 4     | 5      | 4        | 5      | 4         | 4      | 4          | 4,3          | 5                  | 4                 | 4,3        | 5          |

## Anexo VII - Autoavaliação

Nome: \*

A sua resposta

Número: \*

A sua resposta

Autoavaliação \*

- 1 Valor
- 2 Valores
- 3 Valores
- 4 Valores
- 5 Valores

## Anexo VIII – Cartaz do Seminário



The poster features a network diagram at the top with nodes for 'Educação', 'Respeito', 'Competências', 'Valores', 'PAZ', 'Vida', and 'Felicidade'. The central text reads: 'DE MÃOS DADAS PELA RESPONSABILIDADE E RESPEITO DENTRO E FORA DO ENSINO... PARA A VIDA'. Logos for 'UNIVERSIDADE DA MADEIRA - UPM' and 'UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO ALGARVE - UTAD' are in the top right.

**Dia 21 de maio  
às 14:30**

**Auditório da Escola Básica e  
Secundária do Cerco do Porto**

---

**Dinamizadores**

Armanda Pires      Tiago Costa      Hugo Santos      Sandro Silva

---

**Convidados Especiais**

Rui Marcelino      Nuno Corte-Real      Susana Pires      Vladimiro Campos

**Inscrições**



The QR code contains a graphic of two hands shaking inside a heart shape.

Logos at the bottom include: Universidade da Madeira - UPM, Faculdade de Desporto Universidade do Porto, AE, teip, PESSOAS 2030, PORTUGAL 2030, and the European Union flag with the text 'Cofinanciado pela União Europeia'.

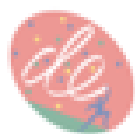
## Anexo IX – Certificado de Presença no Seminário



## Anexo X – Capa do Torneio Tri-Ball



## Anexo XI – Ficha de Inscrição



Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto, Porto (4040)



### FICHA DE INSCRIÇÃO "TRI-BALL"

2023/2024

Escola: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Nº CC: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação autorizo o/a meu/a minha educando/a a participar no torneio escolar "TRI-BALL", ao longo do 2º Semestre na Escola Básica e Secundária do Cerco do Porto.

Contacto E.E.: \_\_\_\_\_ Assinatura do E.E.: \_\_\_\_\_

#### Observações:

- Os alunos devem fazer-se acompanhar com uma mala de roupa adequada, apresentando-se devidamente equipados. É obrigatório trazerem C.C. ou B.I.
- Os alunos serão acompanhados por professores durante o torneio.
- Mais informações em <http://www.cercos.pt/>
- Responsável: Departamento de Educação Física e Desporto e Grupo Profissional Técnico Desporto



1



Cofinanciado pela  
União Europeia

## Anexo XII – Calendário Competitivo Torneio Tri-Ball



### Calendário Competitivo Torneio Tri-Ball

-  **2.º Ciclo - Futsal**  
13 & 20 março
-  **3.º Ciclo - Voleibol**  
10 & 12 abril
-  **Secundário - Voleibol**  
17 & 19 abril
-  **3.º Ciclo - Basquetebol**  
24 & 26 abril
-  **Secundário - Basquetebol**  
3 maio
-  **3.º Ciclo - Futsal**  
8 & 10 maio
-  **Secundário - Futsal**  
15 & 17 maio
-  **3.º Ciclo & Secundário**  
Dia da Grande Final - 24 maio



Mais informação  
no Instagram:  
[@torneiotriball](https://www.instagram.com/torneiotriball)



## Anexo XIII– Certificado de *Fairplay* no Torneio Tri-Ball



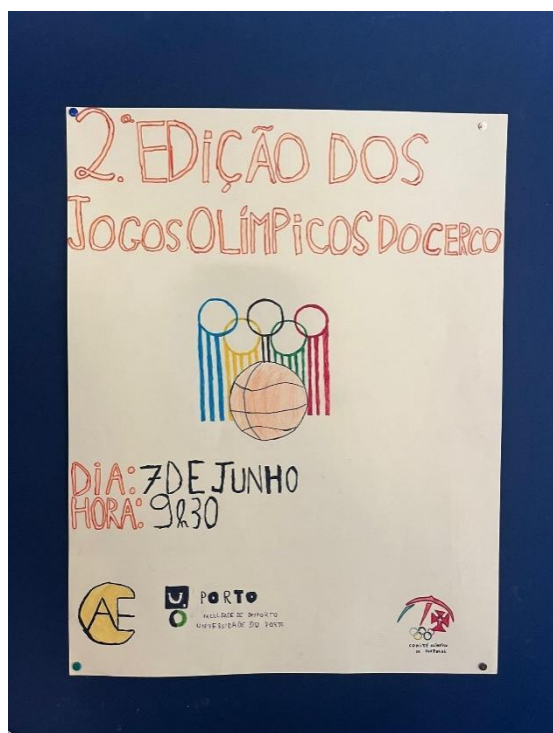
## Anexo XIV – Cronograma Dia da Grande Atividade + Dia da Criança

### CRONOGRAMA DO DIA GRANDE

|               |
|---------------|
| 5.º e 6.º ano |
| 7.º ano       |
| 8.º ano       |
| 9.º ano       |
| Secundário    |

| Dia da Criança | Final de Voleibol | Final de Basquetebol | Final de Futsal | Macaca        | Corrida de Sacos | Jogos de Equilíbrio | Jogo das Latas | Jogo do Galo  | Caça ao Tesouro | Corrida de Bicicletas | Carros Rolamentos | Jogo da Pontaria | Toques na Bola | Limbo         | Salto à Corda | Entrega dos Prémios      |
|----------------|-------------------|----------------------|-----------------|---------------|------------------|---------------------|----------------|---------------|-----------------|-----------------------|-------------------|------------------|----------------|---------------|---------------|--------------------------|
| 09:00 - 09:45  | 10.º e 11.º ano   |                      |                 | 5.º e 6.º ano | 5.º e 6.º ano    | 5.º e 6.º ano       | 5.º e 6.º ano  | 5.º e 6.º ano | 5.º e 6.º ano   | 5.º e 6.º ano         | 5.º e 6.º ano     | 5.º e 6.º ano    | 5.º e 6.º ano  | 5.º e 6.º ano | 5.º e 6.º ano | Prémios do 5.º e 6.º ano |
| 10:00 - 10:45  | 12.º ano          |                      |                 | 7.º           | 7.º              | 7.º                 | 7.º            | 7.º           | 7.º             | 7.º                   | 7.º               | 7.º              | 7.º            | 7.º           | 7.º           | Prémios do 7.º ano       |
| 10:45 - 11:30  | 10.º e 11.º ano   |                      |                 | 8.º           | 8.º              | 8.º                 | 8.º            | 8.º           | 8.º             | 8.º                   | 8.º               | 8.º              | 8.º            | 8.º           | 8.º           | Prémios do 8.º ano       |
| 11:45 - 12:30  | 12.º ano          |                      |                 | 9.º           | 9.º              | 9.º                 | 9.º            | 9.º           | 9.º             | 9.º                   | 9.º               | 9.º              | 9.º            | 9.º           | 9.º           | Prémios do 9.º ano       |
| 12:30 - 13:15  | 10.º e 11.º ano   |                      |                 | Secundário    | Secundário       | Secundário          | Secundário     | Secundário    | Secundário      | Secundário            | Secundário        | Secundário       | Secundário     | Secundário    | Secundário    | Prémios do Secundário    |
| 13:30 - 14:15  |                   |                      |                 | 12.º ano      | Secundário       | Secundário          | Secundário     | Secundário    | Secundário      | Secundário            | Secundário        | Secundário       | Secundário     | Secundário    | Secundário    | Prémios do Secundário    |

## Anexo XV – Dia dos Jogos Olímpicos



## Anexo XVI – 6º Seminário “O Ensino da Educação Física”



## Anexo XVII – Capa do PowerPoint utilizado na apresentação do 6º Seminário

