

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Gonçalo Dos Santos Oliveira

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básicos e Secundário

Orientador Institucional

Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha

Julho, 2024



Gonçalo Dos Santos Oliveira

N.º 36092

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

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.^a Doutora Mariana de Sena Amaral da Cunha e coorientação de Carla Lima.

Julho, 2024

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

Palavras-Chaves: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante Estagiário; Educação Física.

Dedicatória

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

AGRADECIMENTOS

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

À **Supervisora**, prof.^a doutora Mariana Amaral, pela exigência e pelas palavras de encorajamento.

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

À **Universidade da Maia – UMAIA** e a todos os professores com quem tive a oportunidade de adquirir muito conhecimento essencial para a realização desta caminhada.

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

Ao prof. doutor **Carlos Carvalho**, pela disponibilidade demonstrada para nos ajudar, mesmo quando o tempo era escasso. Pelos ensinamentos que levarei para a vida e por, mesmo em momentos de discordância, nunca ter deixado de acreditar no potencial que temos.

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

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

À **minha turma residente, o 11ºB**, por terem tornado este ano numa aventura com obstáculos e desafios que me permitiram ser melhor professor. Terão sempre um lugar especial guardado em mim, afinal foram a minha primeira turma!

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

À **minha irmã**, por conseguir aguentar o meu mau feitio nos momentos mais difíceis.

À **minha avó**, por sempre acreditar no meu potencial, por estar sempre presente quando mais precisei.

Aos **“Peregrinos”**, por todas as experiências que passámos juntos e pelos momentos de gargalhadas e boa disposição, que amenizavam os dias mais cinzentos.

Ao **Francisco**, pela amizade duradoura, pelos momentos de descontração e convívio e por estar sempre perto quando precisei.

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

A TODOS O MEU MUITO OBRIGADO!

Resumo

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada é baseado na descrição e reflexão sobre as experiências vividas como estudante-estagiário. Esta prática insere-se numa unidade curricular do 2.º ano do 2.º ciclo de estudos, que conduz ao grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade da Maia - UMAIA, durante o ano letivo 2023/2024. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior. O Núcleo de Prática Supervisionada era constituído por cinco pessoas: três estudantes-estagiários, uma professora de Educação Física, designada como orientadora cooperante, e uma orientadora da instituição de ensino superior, UMAIA, denominada supervisora. A prática de ensino supervisionada é a fase em que o estudante estagiário mobiliza para a prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica. Durante este período, o estudante começa a desempenhar o papel de professor de forma progressiva e orientada. Esta experiência em contexto real de ensino foi vivida por mim, um estudante estagiário, e abrangeu diferentes etapas do meu percurso, desde o 1.º ciclo (3.º/4.º ano), passando pelo 2.º ciclo (6.º ano) e 3.º ciclo (7.º ano), até ao ensino secundário (11.º ano). Ao longo deste ano aprendi a planificar e organizar as aulas, a adaptar estratégias pedagógicas, a gerir a sala de aula e a importância da avaliação contínua. Esta experiência permitiu-me ainda compreender os desafios de ensinar em diferentes níveis de ensino, desenvolver relações profissionais e envolver-me em atividades escolares e comunitárias. A prática pedagógica em contexto real de ensino, assim, foi fundamental para o meu crescimento profissional e pessoal, preparando-me para futuros desafios no ensino da Educação Física. Este relatório detalha todos esses momentos, apresentando as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como as estratégias implementadas ao longo do ano letivo. O documento está estruturado em oito capítulos: (1) Introdução, um breve enquadramento do trabalho realizado; (2) Enquadramento pessoal e profissional, descrição do meu percurso académico e desportivo, assim como as minhas expectativas iniciais em relação à prática de ensino supervisionada; (3) Enquadramento institucional, importância da prática de ensino supervisionada, o contexto legal e institucional, e a caracterização da escola cooperante, das turmas e do núcleo de prática de ensino supervisionada; (4) Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, exposição dos conhecimentos adquiridos, integrando a conceção de ensino, a planificação, a realização e a avaliação; (5) Participação na escola e relação com a comunidade, descrição das atividades desenvolvidas pelo núcleo de prática de ensino supervisionada; (6) Desenvolvimento profissional, demonstração das dificuldades enfrentadas e a procura contínua de conhecimento e formação profissional; (7) Considerações finais, apresentação das perspetivas futuras e análise do ano de prática de ensino supervisionada; (8) Referências bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada; Estágio; Estudante Estagiário; Educação Física.

Abstract

The Supervised Teaching Practice report is based on a description of and reflection on the experiences I had as a pre-service teacher. This practice is part of a curricular unit in the 2nd year of the 2nd cycle of studies, which leads to a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education, at the University of Maia - UMAIA, during the 2023/2024 academic year. The Supervised Teaching Practice took place at the Oliveira Júnior Primary and Secondary School. The Supervised Practice Unit was made up of five people: three pre-service teacher, a Physical Education teacher, referred to as the cooperating teacher, and a supervisor from the higher education institution, UMAIA, referred to as the faculty tutor. Supervised Teaching Practice is the phase in which the pre-service teacher mobilizes the knowledge acquired during their academic training into practice. During this period, the pre-service teacher begins to play the role of teacher in a progressive and guided way. This experience in a real teaching context was lived by me, a pre-service teacher and covered different stages of my career, from primary school (3rd/4th grade), through secondary school (6th grade) and secondary school (7th grade), to secondary school (11th grade). Over the course of this year, I've learned how to plan and organize lessons, adapt teaching strategies, manage the classroom and the importance of continuous assessment. This experience has also allowed me to understand the challenges of teaching at different teaching levels, develop professional relationships and get involved in school and community activities. This experience was thus fundamental to my professional and personal growth, preparing me for future challenges in teaching Physical Education. This report details all these moments, presenting the difficulties and challenges faced, as well as the strategies implemented throughout the school year. The document is structured in eight chapters: (1) Introduction, a brief overview of the work carried out; (2) Personal and professional background, a description of my academic and sporting career, as well as my initial expectations in relation to supervised teaching practice; (3) Institutional background, the importance of supervised teaching practice, the legal and institutional context, and a characterization of the cooperating school, the classes and the supervised teaching practice group; (4) Professional practice: from analysis to intervention, presentation of the knowledge acquired, integrating teaching design, planning, implementation and evaluation; (5) Participation in the school and relationship with the community, description of the activities carried out by the supervised teaching practice unit; (6) Professional development, demonstration of the difficulties faced and the continuous search for knowledge and professional training; (7) Final considerations, presentation of future prospects and analysis of the year of supervised teaching practice; (8) Bibliographical references.

KEYWORDS: Supervised Teaching Practice; School Placement; Pre-service Teacher; Physical Education.

Índice

AGRADECIMENTOS	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
SIGLAS E ACRÓNIMOS	XI
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL	2
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO	2
2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS.....	3
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	5
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PES.....	5
3.2. A PES NA UMAIA	6
3.3. A ESCOLA COOPERANTE: O LUGAR DE PRÁTICA.....	8
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PES.....	10
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO	12
4.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	12
4.1.1. <i>Conceção de ensino</i>	12
4.1.2. <i>Modelos de Ensino</i>	15
4.1.2.1. <i>Modelo de Instrução Direta</i>	16
4.1.2.2. <i>Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo</i>	16
4.1.3. <i>Planeamento</i>	17
4.1.3.1. <i>Planeamento anual</i>	18
4.1.3.2. <i>Planeamento semestral</i>	19
4.1.3.3. <i>Plano de aula</i>	21
4.1.4. <i>Realização</i>	22
4.1.4.1. <i>Dimensões da intervenção pedagógica</i>	22
4.1.5. <i>Avaliação</i>	26
4.1.6. <i>Experiência em diferentes ciclos de ensino</i>	28
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	31
5.1. ATIVIDADES REALIZADAS	31
5.1.1. <i>Dia sobre Rodas</i>	32
5.1.2. <i>Corta-Mato</i>	32
5.1.3. <i>Mesas de Natal</i>	32
5.1.4. <i>Liga OJ – Torneio Interturmas</i>	32
5.1.5. <i>Sarau</i>	33
5.1.6. <i>Evento anual “AEOJ on TOUR”</i>	33
5.1.7. <i>Seminário “Capacidades motoras em foco: O Impacto das Aulas de Educação Física”</i>	34
5.1.8. <i>Conselho de Turma</i>	34
5.1.9. <i>Direção de Turma</i>	35

5.2. FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO	35
5.3. SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	37
5.4. A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL	38
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	40
6.1. DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO	40
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

Siglas e Acrónimos

AEOJ – Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior

DT – Diretor de Turma

EBSOL – Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior

ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

ISMAI – Instituto Superior da Maia

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MEEFEBS – Mestrado de Ensino nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

UMAIA – Universidade da Maia

1. Introdução

O presente relatório foi elaborado como parte da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2.º ciclo de estudos para obtenção do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Maia (UMAIA). Ele reflete sobre a experiência de ensino durante o ano letivo de 2023/2024 na Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior (EBSOJ), pertencente ao Agrupamento de Escolas Oliveira Júnior (AEOJ) em S. João da Madeira. Este documento, intitulado Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES), foi criado com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente, incluindo os desafios, dificuldades e os sucessos ao longo do ano. Foi elaborado de acordo com as diretrizes estabelecidas no Documento Orientador da Unidade Curricular (UC) da PES da UMAIA.

Este ano da PES, foi um ano onde mobilizei para a prática os conhecimentos até agora obtidos em sede de uma formação inicial. Tendo em consideração que fui sempre acompanhado e aconselhado tanto pela Orientadora Cooperante (OC) e os restantes professores do grupo de Educação Física (EF). A Supervisora é uma professora da UMAIA experiente na supervisão da prática pedagógica. A turma residente, por mim orientada, foi o lugar onde os conhecimentos foram mobilizados.

Durante o ano letivo, tive a minha responsabilidade uma turma residente (11.º ano); lecionei uma Unidade Didática (UD) numa turma do secundário (12.º ano), nesta mesma turma ainda lecionei uma UD de forma partilhada com o restante Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada (NPES) e tive experiência em turmas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos durante um mês.

O documento está organizado em oito capítulos: Introdução, um breve enquadramento do trabalho realizado; Enquadramento pessoal e profissional, descrição do meu percurso académico e desportivo, e as minhas expectativas iniciais sobre a PES; Enquadramento institucional, importância da PES, contexto legal e institucional, e caracterização da escola cooperante, das turmas e do NPES; Prática profissional: do plano da análise ao de intervenção, exposição dos conhecimentos adquiridos, incluindo conceção de ensino, planificação, realização e avaliação; Participação na escola e relação com a comunidade, descrição das atividades desenvolvidas pelo NPES; Desenvolvimento profissional, dificuldades enfrentadas e a procura contínua de conhecimento e formação profissional; Considerações finais, perspetivas futuras e análise do ano de PES; e Referências bibliográficas.

2. Enquadramento pessoal e profissional

Neste primeiro capítulo, procurei descrever-me, bem como todo o meu percurso até ao momento atual. Começando pela minha infância, passando pelas experiências no ensino básico e secundário e chegando ao presente ano da PES. A seguir, apresentarei as minhas expectativas iniciais em relação à PES, assim como as principais dificuldades que enfrentei no início do ano letivo. Neste capítulo, também será abordada a minha identidade profissional.

2.1. Uma decisão a partir de um percurso

O meu amor pelo desporto despertou desde tenra idade, influenciado pelo meu pai, que sempre que possível me levava para assistir aos jogos de futsal do clube da nossa cidade. Foi através dessas experiências que desenvolvi uma paixão profunda pela modalidade. Ao longo do tempo, o meu desejo de me tornar professor cresceu, em grande parte graças aos meus padrinhos e à minha tia, que são professores. Sempre os admirei e os vi como exemplos a seguir, acreditando na capacidade de ajudar os jovens a alcançar os seus objetivos.

Até hoje, o futsal tem sido o meu único desporto, e o meu amor por ele começou aos cinco anos, quando acompanhava os jogos nos pavilhões. Aos seis anos, iniciei a prática desta modalidade no clube da cidade, mas só aos oito anos comecei a jogar de forma federada na Associação de Futebol de Aveiro. Ao longo de toda a minha formação nesta modalidade, vivenciei momentos marcantes e desafios desafiantes, que contribuíram para a minha formação pessoal. Aprendi valores importantes, como a importância do trabalho em equipa, a comunicação com os outros, a capacidade de ganhar e, acima de tudo, a sabedoria de lidar com a derrota.

Nos últimos anos da minha formação, tive o privilégio de participar por três vezes em competições nacionais, nomeadamente a Taça de Portugal, e em duas dessas ocasiões estive perto de alcançar a fase final. No entanto, o início da minha carreira sénior foi marcado por turbulências devido à pandemia Covid-19. Foi nesse momento que tomei a decisão de deixar de jogar futsal e começar a trilhar o caminho de treinador, um objetivo que já almejava para o meu futuro.

As aulas na UMAIA de futsal e a unidade curricular Atividades Supervisionadas em Treino Desportivo reforçaram ainda mais o meu desejo de seguir essa nova aventura na minha vida, e aproveitei a oportunidade de ter deixado de jogar para dar início a esta nova etapa. Realizei a

transição da área de treino desportivo para a área de ensino, pois ser professor de EF sempre foi algo que almejei e assim poderei vir a conciliar as minhas duas paixões.

Desde de cedo até à universidade, tive o privilégio de entrar em contacto com professores de excelência que deixaram uma marca indelével na minha vida, por variadas razões. Reforçaram a minha convicção de que o ensino era a área que eu desejava seguir e, para mim, eles continuam a ser exemplos a seguir. Foi durante o ensino secundário que comecei a delinear o meu futuro, matriculando-me no curso de Ciências Socioeconómicas. Esta transição para o ensino secundário implicou uma mudança de escola, o que, por sua vez, significou deixar para trás os amigos que conhecia até então. Nesse período, enfrentei uma fase desafiante da minha vida académica, marcada por desafios de integração. Todas essas experiências menos positivas, de alguma forma, contribuíram para a formação da minha identidade. Após concluir o ensino secundário, entrei na licenciatura que sempre ambicionei, Educação Física e Desporto, no então Instituto Universitário da Maia (ISMAI). Ao término desses três anos de estudos, continuei a minha formação académica ao ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS) da UMAIA, ficando assim mais próximo de concretizar o meu sonho de tornar-me professor de EF.

2.2. Expectativas iniciais

As expectativas iniciais de um EE universitário do MEEFEBS, frequentemente consiste numa combinação de entusiasmo e ansiedade. Quando um EE inicia o seu período de PES, vulgo estágio, está a dar os primeiros passos no seu percurso como professor, ingressando num ambiente dinâmico e desafiador.

No dia 1 de setembro de 2023, apresentei-me na escola que me foi destinada através de um processo de seriação e colocação dos estudantes do 2.º ano na rede de escolas da UMAIA, EBSOJ para realizar a minha prática pedagógica em contexto real de ensino da PES. Esta escola, situada em São João da Madeira, caracteriza-se pelo lema “Uma escola de 20 valores”. Neste dia e após chegar à escola, encontrava-me bastante ansioso e com algum receio do que iria acontecer ao longo dos próximos meses. Momentos depois da minha entrada, deparei-me com aquela que seria a minha OC, uma professora experiente de EF da escola. Esta apresentou-se e me colocou-me, tanto a mim como aos meus colegas da PES, completamente à vontade.

A escola possuía excelentes infraestruturas, uma grande diversidade de material e acima de tudo docentes experientes, cooperativos e capazes de me ajudarem no decorrer deste ano letivo.

Como EE, almejei inspirar e motivar os alunos a adotarem um estilo de vida ativo e saudável, além de transmitir a paixão que tenho pela disciplina. Para alcançar esse objetivo, tentei criar um ambiente positivo e seguro no qual os alunos se sintam motivados e predispostos a participar e a aprender das aulas. Por meio das minhas aulas, pretendi auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades físicas, sociais e de bem-estar, contribuindo, assim, para o sucesso integral deles.

Com esta Prática Pedagógica em contexto real de ensino, ambicionei aprimorar ainda mais a minha experiência na prática, aprendendo a gerir a turma, planejar as aulas de acordo com as necessidades dos alunos e manter a motivação da turma durante as aulas. Durante o processo de ensino, também acreditei estar apto a lidar com comportamentos desafiadores dos alunos e ajustar os planos de aula conforme o andamento da aula, sempre que necessário.

Ao longo da PES, tive a expectativa de receber feedbacks construtivos e positivos, tanto da OC quanto dos meus colegas do NPES. Com os quais passei várias horas junto durante este ano letivo, compartilhando experiências e ideias.

3. Enquadramento institucional

Esta secção está dividida em várias partes, nas quais estão incluídas a importância da PES, passando pela escola onde foi realizada e o NPES que a integrou. Estes são aspetos importantes de serem abordados, pois foi aqui que enquanto EE, tive o meu primeiro contacto prático com o contexto real de ensino como professor de EF nos ensinos básico e secundário.

3.1. A importância da PES

A PES representa um processo essencial que os EE devem percorrer, visando contribuir para a sua formação como futuros professores. Neste momento, os EE têm a oportunidade de mobilizar para a prática os conhecimentos adquiridos até então, sendo essa a principal finalidade da PES, como referem Flores et al. (2019), a partir dos saberes docentes, o professor é capaz de qualificar a sua prática. Amaral da Cunha (2016) acrescenta que é durante a PES que o EE tem a oportunidade de se familiarizar com o ambiente profissional do professor de EF, reduzindo a lacuna entre o conhecimento teórico sobre ensino e aprendizagem, adquirido ao longo do percurso académico, e as suas práticas escolares, ao ingressar na prática profissional de EF. Assim, encarei este ano com o propósito de enriquecer o meu conjunto de competências e recursos profissionais.

Considera-se, assim, que a PES é uma fase que visa um processo complexo, permitindo ao EE adquirir uma aprendizagem e um desenvolvimento ao nível da formação da identidade profissional, no decorrer das relações sociais na escola (Flores et al, 2019). Neste período, verifica-se uma diversidade de requisitos pessoais, sociais, institucionais e educativos, devido à transição de aluno para professor, proporcionando a passagem da instituição de formação para a escola cooperante e a aplicação de todo o conhecimento adquirido no Ensino Superior (Seabra et al., 2016). Além disso, estes autores referem que esta experiência potencia o exercício de autorreflexão e autoanálise, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo um conjunto de competências importantes para a construção de uma aprendizagem baseada na investigação, aliada ao processo reflexivo no contexto específico da prática. Assim sendo, é importante que os professores se preparem para a construção do “eu” profissional através de um trabalho de autorreflexão e de autoanálise ao longo da sua carreira (Nóvoa, 2009).

Através da PES, os EE têm a oportunidade de desenvolver e aprimorar o conhecimento, a adaptabilidade/flexibilidade e a capacidade de comunicação, preenchendo assim a “caixa” que,

no início deste ano, se encontrava parcialmente vazia. O objetivo é facilitar o processo de ensino e aprendizagem à medida que avançam na sua jornada como professores.

Conforme observado por Borssoi (2008), a PES e as atividades realizadas nesse contexto exercem um impacto significativo na aprendizagem do EE e na sua formação. Isso ocorre porque é por meio da observação, da análise reflexiva e da prática que o EE se desenvolve como profissional.

Pelo exposto, a PES proporciona ao professor iniciante a oportunidade de trocar experiências que geram sensações, crenças e interrogações, através da convivência com os seus pares, alunos e comunidade escolar (Azevedo et al., 2011). Através dessas experiências, o EE adquire competências essenciais para a sua prática docente. A PES é, assim, um espaço de reflexão ao longo do desenvolvimento do EE, assim como uma oportunidade de contacto com uma componente mais prática. Isto permite desenvolver um conjunto de saberes e conhecimentos, capacitando o EE para intervir quando necessário (Resende et al., 2020).

3.2. A PES na UMAIA

A minha PES no campo da docência, em Portugal, encontrou-se superiormente enquadrada pelo artigo nº11 do Decreto-lei 79/2014 de 14 de maio, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência. Todas as áreas de docência do ensino não superior, à exceção da docência nos jardins de infância ou do 1.º ciclo de escolaridade, obrigam à conclusão de um curso especializado de 2.º ciclo (grau de Mestre) para um domínio da docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS).

A unidade curricular PES na UMAIA faz parte do 2.º ciclo de estudos em EEFBS, mais especificamente no 3.º e 4.º semestres. Ela é composta por duas componentes: a Prática Supervisionada em contexto real de ensino na escola e a elaboração do Relatório Final, que deve ser defendido perante um júri em provas públicas.

Para implementar a PES, a UMAIA estabelece parcerias com uma rede de escolas cooperantes. Isso inclui a seleção de um OC, um professor experiente em EF, que irá receber e orientar um grupo de dois ou três EE (núcleo da PES) ao longo de um ano letivo. Cada EE assume a responsabilidade por turmas do OC para a realização da sua PES. Além do OC, que desempenha um papel crucial na orientação dos EE, cada NPES conta com a orientação de um docente da UMAIA. Este docente coordena a supervisão com o OC e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários, desempenhando a função de supervisor.

Na PES, estão definidas três áreas de desempenho nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o EE terá de dominar para exercer a profissão de professor de EF. São elas: a Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, a Participação na Escola e Relações com a Comunidade e, por fim, o Desenvolvimento Profissional do EE.

A primeira área diz respeito à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, evidenciando a capacidade do EE em planejar, instruir e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, é fundamental que o EE domine os conteúdos a lecionar, adquira uma boa capacidade de instrução e de gestão do clima da aula, conseguindo administrar os comportamentos ao longo da mesma. Nesta área, destaca-se ainda a habilidade de planejar anualmente, por período e por UD, compreendendo e aplicando os diferentes tipos de avaliação. A PES promove, portanto, a oportunidade para o EE desenvolver seu conhecimento, recorrendo a diferentes situações para aplicar técnicas, métodos e estratégias de ensino (Pimenta & Lima, 2006).

A segunda área de desempenho diz respeito à socialização profissional e institucional, assim como às atividades realizadas durante a PES. Considera-se que esta proporciona experiências e vivências nas relações com os vários agentes educativos, permitindo uma ligação constante e muito enriquecedora com a comunidade educativa envolvente, revelando-se mais do que a simples lecionação das aulas de EF (Seabra et al., 2016). Nesse sentido, Lima et al. (2014) afirmam que a escola é vista como um local de harmonia e interação entre professores, EE e alunos.

Por fim, a última grande área refere-se ao desenvolvimento profissional, focando-se nas dificuldades e necessidades de formação dos EE. As principais dificuldades enfrentadas pelos EE estão relacionadas com a falta de contacto com a realidade escolar, especialmente no que diz respeito ao controlo necessário durante as suas aulas e às modalidades que precisam ser abordadas. É essencial que, durante esta formação académica, os EE procurem participar em ações de formação para que tenham um desenvolvimento profissional contínuo e consigam superar essas dificuldades.

3.3. A escola cooperante: O lugar de prática

O AEOJ acolhe aproximadamente 1642 alunos anualmente, abrangendo uma ampla gama de ciclos de ensino, desde a pré-escola até ao ensino secundário. Um dos estabelecimentos de ensino que integra este agrupamento é a EBSOJ, onde tenho a oportunidade de realizar a componente prática da minha PES durante este ano letivo.

No que concerne ao Projeto Educativo da escola, este visa atender às necessidades e características da sua população estudantil, promovendo um ensino diversificado e adaptado com o intuito de fomentar o sucesso dos alunos.

O Desporto Escolar (DE) desempenha um papel significativo nesta escola, oferecendo três modalidades: escalada, padel e bicicletas. As atividades do DE ocorrem às terças-feiras e quartas-feiras, no período das 12:20h às 13:10h.

No que diz respeito às instalações escolares, a escola beneficia de condições bastante favoráveis, dispondo de espaços destinados ao desporto e ao lazer, bem como de uma biblioteca, refeitório e equipamento audiovisual em todas as salas de aula. Além disso, a escola possui áreas verdes que podem ser utilizadas pelos alunos para momentos de descontração fora das salas de aula. Também são providenciados recursos como um centro de apoio à aprendizagem, um gabinete de psicologia, um gabinete de informação e apoio ao aluno e áreas de atendimento aos encarregados de educação. Estas condições possibilitaram que eu pudesse ter sempre um plano B para lecionar as aulas. Ao longo do ano lecionei algumas aulas na sala de aula, mais concretamente quando destinadas à realização dos trabalhos, a apresentação dos mesmos e realização de fichas de verificação de conhecimentos.

A escola é composta por cinco blocos de salas de aula (A, B, C, D e E) interligados entre si, proporcionando maior comodidade aos alunos, sobretudo em condições climáticas adversas. Quanto aos espaços destinados às aulas de EF, existe um pavilhão capaz de acomodar três aulas simultaneamente (P1, P2, P3), e no piso superior, encontra-se uma sala de dança (P4). No exterior, está disponível uma pista de atletismo com caixa de areia, bem como três quadras de basquetebol e dois campos adaptados para as modalidades de futebol e andebol (na vertical) ou um campo de maiores dimensões (na horizontal). Assim, diariamente, cinco aulas de EF são realizadas na escola, distribuídas pelos cinco espaços mencionados anteriormente. No que diz respeito ao material utilizado nas aulas, a escola dispõe de uma ampla variedade de recursos educacionais. O facto de ter à minha disposição uma sala de dança beneficiou-me bastante enquanto lecionava essa modalidade, pois a presença de uma coluna de som e de espelhos facilitou que os alunos tivessem a perceção da postura e da amplitude corporal. Em relação ao

espaço exterior, a disponibilidade de dois campos de futebol foi vantajosa, pois permitiu que toda a turma estivesse ativa durante as aulas, com os tempos de inatividade limitados apenas aos momentos de instrução dos exercícios.

No que concerne à restante comunidade escolar, havia um significativo contingente de indivíduos que diariamente contribuíam para assegurar o funcionamento pleno da instituição. A escola contava com 19 docentes dedicados ao 2.º ciclo e 117 docentes destinados ao 3.º ciclo e ensino secundário, englobando, igualmente, os cursos profissionais. Adicionalmente, a EBSOJ contava com 11 assistentes técnicos e 30 funcionários operacionais.

Em relação ao número de alunos, no presente ano letivo, estavam matriculados 1158 estudantes, distribuídos pelos três ciclos de ensino: 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário.

Em relação aos tempos letivos referentes à minha turma residente e às restantes aulas assistidas, tinha três aulas de 50 minutos por semana com a minha turma. Além disso, assistia às três aulas semanais de 50 minutos que cada elemento do NPES lecionava. Também assisti às aulas de DT, que eram apenas 50 minutos por semana. Tínhamos ainda 50 minutos semanais dedicados à direção de instalações, período que utilizávamos para verificar o estado do material do pavilhão e identificar quais materiais eram necessários para lecionar as aulas.

No que concerne à minha turma residente, designada como 11ºB, foi composta por um total de 22 alunos, sendo que 16 destes, são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Esta turma já era familiar à minha OC, e, portanto, toda a informação relevante foi-me transmitida pessoalmente pela OC. As informações mais recentes foram fornecidas pela DT através de comunicação por e-mail. A turma demonstra um elevado nível de empenho em todas as tarefas que lhes são atribuídas e exhibe uma saudável competitividade interna. Esta competição foi notoriamente construtiva, uma vez que a turma mantém uma forte coesão e ninguém se sente excluído.

Relativamente à literacia motora dos alunos, posso afirmar que foi uma turma bastante evoluída, com casos pontuais de maior dificuldade em algumas modalidades. Contudo, essas dificuldades foram ultrapassadas ao longo das UD das mesmas.

Após receber a ficha de caracterização da turma da OC, tive acesso a informações mais detalhadas sobre os alunos. É importante destacar que na turma não existem alunos que tenham sido retidos em anos anteriores. Dos 22 alunos que compõem a turma, 7 residem em São João da Madeira, 9 em Oliveira de Azeméis e 6 em Santa Maria da Feira. A maioria dos alunos tem um ou mais irmãos, sendo que apenas três são filhos únicos. No que diz respeito à saúde dos alunos, alguns apresentam condições que requerem um cuidado mais especializado e uma atenção acrescida. Em relação às capacidades da turma, observei uma uniformidade

significativa em termos de maturidade, responsabilidade, empenho e ritmo de trabalho, o que contribuiu para a coesão e união do grupo. A maioria dos alunos demonstrou dedicação e participação ativa nas atividades propostas, mostrando iniciativa e um interesse autêntico pela aprendizagem. Esta informação foi crucial para uma compreensão mais profunda do contexto socioeconômico e geográfico dos alunos e assim estabelecer pontes entre a vida pessoal dos alunos fora da escola e o ambiente de aprendizagem dentro da sala de aula. Estes dados permitiram que eu tomasse consciência das condições de saúde específicas de alguns alunos que requeriam cuidados adicionais. Isso permitiu-me adaptar as atividades e procedimentos na sala de aula para garantir que todos os alunos participassem de maneira segura e inclusiva. Ao verificar a homogeneidade em termos de maturidade, responsabilidade, empenho e ritmo de trabalho da turma, pude ajustar as minhas expectativas e abordagens de ensino para corresponder melhor às características individuais e coletivas da turma.

Enquanto EE, tive o privilégio de conhecer e aprender com um grupo disciplinar experiente que se mostrou sempre disponível para me auxiliar em qualquer situação. Esse grupo foi composto por nove docentes de EF, cujas vivências e partilhas enriquecem ainda mais a minha prática. A relação que se estabeleceu entre todos foi extremamente positiva, contribuindo para um ambiente e clima escolar agradáveis, o que facilitou ainda mais a minha integração no meio envolvente. Todos esses docentes demonstraram um genuíno interesse em ouvir as nossas opiniões e ofereceram as suas próprias contribuições de forma construtiva.

Por unanimidade, o grupo aceitou o nosso projeto e todos os professores que tinham turmas do 10.º ano colaboraram, realizando o circuito de força e os restantes testes do FITescola, para que tivéssemos uma amostra maior para a nossa investigação. Esta investigação consistia na implementação de um programa de treino de força e condição física na escola e na verificação do seu impacto nos resultados dos alunos nos testes do FITescola.

Durante o período em que o circuito de força foi implementado, notou-se a motivação dos alunos nas aulas, pois é uma atividade que por norma os alunos não realizam em aulas de EF.

3.4. Caracterização do núcleo da PES

O NPES foi composto por cinco elementos, sendo que dois deles já foram previamente apresentados, a OC e a supervisora. Além disso, este núcleo inclui três EE do sexo masculino, sendo eu um deles. A relação que se estabeleceu no NPES, juntamente com a simpatia e o acolhimento caloroso que recebi na escola por parte da OC, deixaram-me convicto de que estava no lugar certo para dar início à minha carreira profissional. Cada um dos EE ministrava

as suas aulas nas suas turmas residentes e acompanhava as aulas dos seus colegas, incluindo aquelas ministradas pela OC. Essa dinâmica promoveu um processo reflexivo sobre as aulas lecionadas, com o objetivo de aprimorar as futuras aulas e adquirir ferramentas para enriquecer a minha experiência profissional.

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

4.1. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Esta área de desempenho visa revelar as capacidades e estratégias que utilizei no planeamento, realização e avaliação, com o objetivo de alcançar uma intervenção prática mais eficaz. Segundo Araújo (2007), a organização e gestão do ensino e da aprendizagem deve ser encarada como um processo interligado, envolvendo todos os aspetos essenciais à aprendizagem dos alunos. Aranha (2004) complementa esta ideia, afirmando que, no planeamento, o professor deve definir os objetivos de aprendizagem com base nos recursos disponíveis, assegurando o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A esta área de desempenho estão associadas cinco tarefas principais: conceção de ensino, modelos de ensino, planeamento, realização e avaliação. Para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, é crucial que exista uma simbiose entre estas tarefas do professor.

A organização do ensino e aprendizagem da disciplina de EF exige do professor a execução de quatro grandes tarefas: a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação (Seabra et al., 2016).

4.1.1. Conceção de ensino

A conceção do ensino abrange múltiplos objetivos e envolve várias competências que o professor deve dominar (Seabra et al., 2016). Sendo assim, o professor desempenha um conjunto amplo de tarefas e elabora vários documentos, entre os quais se destacam os planos (anual, semestre, de unidade e de aula), os textos de apoio, as fichas de exercícios e os instrumentos de avaliação (Quina., 2009). Deste modo, para que o professor de EF consiga tornar eficaz o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que possua conhecimentos e estratégias adequadas. Além disso, deve ter em conta o contexto em que trabalha, ajustando e aperfeiçoando constantemente as suas práticas pedagógicas para garantir o sucesso na aprendizagem dos alunos.

A EF enfrenta desafios na sua identidade e propósito. De acordo com Crum (1993), há ambiguidade sobre o que a EF deve ensinar. Alguns veem-na apenas como uma disciplina de saúde e recreação, enquanto outros argumentam que ela também deve incluir o ensino de habilidades técnicas e táticas desportivas. Essa dualidade pode levar a práticas pedagógicas fragmentadas, onde o foco na saúde e recreação pode negligenciar o desenvolvimento de habilidades específicas. No entanto, Pimentel (2017) destaca que, apesar da participação ativa de muitos alunos, ainda há casos de exclusão nas aulas de EF. Essa exclusão pode ser

especialmente prejudicial para os alunos menos dotados, que podem enfrentar dificuldades em acompanhar os colegas mais habilidosos. Face ao exposto, a EF precisa de encontrar um equilíbrio entre a saúde, a recreação, o ensino e a inclusão. Esta disciplina deve de ser uma área que promove o desenvolvimento integral dos alunos considerando tanto os aspetos físicos como os cognitivos e sociais. Conseguir que exista este equilíbrio é importante para que seja reconhecido o potencial desta disciplina e promover práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos é essencial.

A EF deve ser vivenciada por todos e ter um impacto positivo na vida de cada indivíduo. Assim, é essencial orientar a ação educativa para o desenvolvimento do aluno, promovendo a sua formação integral e o aprimoramento das suas capacidades. É crucial orientar a educação de forma a respeitar os direitos humanos, promovendo uma maior autonomia, conhecimento, responsabilidade, sensibilidade e solidariedade (Gomes et al., 2000). No entanto, o mesmo autor observou que a EF dispõe de um tempo de aula limitado para desenvolver as capacidades e habilidades motoras dos alunos. Por isso, deve proporcionar uma série de experiências agradáveis e significativas que os motivem a praticar atividades físicas fora da escola. Complementarmente, Rasberry et al. (2011) afirmam que nas aulas de EF os alunos desenvolvem diversas habilidades motoras, compreendem conceitos de movimento, participam em atividades físicas e mantêm níveis saudáveis de condição física.

Entre professores e investigadores, o conceito e os objetivos da EF são bastante diversos. Segundo a definição de Quina (2009), a EF é uma disciplina que se desenrola num espaço e tempo específicos, que é a escola. Este autor menciona que, sendo uma disciplina escolar, deve ser inclusiva e todos os alunos devem ter a oportunidade de a experimentar. Defende ainda que a EF tem como objetivo desenvolver gradualmente a competência desportiva dos alunos, englobando três áreas distintas: domínio motor, cognitivo e socioafetivo.

Nos últimos anos, as repercussões das intervenções pedagógicas baseadas em abordagens de ensino centradas no aluno têm sido estudadas na EF. A criação de oportunidades de aprendizagem que promovam as habilidades motoras e incentivem altos níveis de atividade física estão entre as principais preocupações dos professores (Gouveia et al., 2021). Entre teorias cognitivistas e construtivistas da aprendizagem reside a esperança numa mudança no ensino da EF. Estas teorias sugerem que o aluno é capaz de tomar decisões como forma de construir o seu próprio conhecimento (Graça & Mesquita, 2007).

Os conteúdos programáticos de ensino têm um caráter importante. Seguindo esta linha de pensamento, o meu planeamento baseou-se em alguns documentos do Ministério da Educação, nomeadamente nas Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória. Também em alguns documentos internos da escola, como o Regulamento interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo. Estes documentos foram o ponto de partida não só para mim, mas também para o restante grupo disciplinar, de modo a definir os conteúdos que seriam lecionados.

Seguindo as orientações do documento das Aprendizagens Essenciais, promovi atividades para que os alunos dominassem as competências relacionadas com a consciência e o domínio do corpo, realizando ações motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, e incentivando relações harmoniosas e saudáveis.

O Projeto Educativo foi um guia importante para o meu desenvolvimento profissional e para as práticas pedagógicas, atendendo às necessidades dos alunos e promovendo um ensino diversificado e adaptado.

Através do Regulamento Interno da escola, compreendi a estrutura organizacional, que inclui direção pedagógica e administrativa, e várias estruturas de orientação pedagógica, como conselhos e coordenações. Este documento também detalha os direitos e deveres da comunidade educativa e o funcionamento da instituição.

O Plano Anual de Atividades ajudou no meu planeamento, fornecendo informações sobre interrupções letivas, reuniões e atividades ao longo do ano. Baseado no Plano Anual de Atividades, elaborei o meu planeamento anual, que foi ajustado conforme necessário ao longo do ano letivo.

Porém, para além do conhecimento do conteúdo programático também é necessário o professor investigar a sua própria prática.

A formação docente é um processo dinâmico e multifacetado, que requer a construção contínua de competências e reflexão constante sobre a prática pedagógica (Nóvoa, 1992). Nesse contexto, o professor que reflete sobre a sua prática emerge como um profissional capaz de alicerçar suas ações em evidências, investigação e inovação.

O professor que reflete procura compreender a realidade da sala de aula por meio da investigação. Ele questiona, observa e analisa a sua própria prática, identificando desafios e oportunidades de melhoria. A reflexão é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional, permitindo ao professor analisar suas ações, considerar diferentes perspetivas e adaptar suas estratégias conforme necessário (Nóvoa, 1992). Além disso, o professor deverá de ser inovador e estar aberto a novas abordagens e metodologias, procurando estratégias criativas para cativar os alunos, tornando o processo de aprendizagem significativo e motivador. A inovação pode envolver o uso de tecnologias, projetos interdisciplinares, jogos educativos e outras práticas que estimulem a curiosidade e a participação ativa dos estudantes.

No contexto das habilidades motoras, o professor deve compreender o desenvolvimento motor das crianças e adolescentes, adaptando as suas estratégias de ensino para promover o desenvolvimento físico e cognitivo. Além disso, a escola inclusiva é aquela que acolhe todos os alunos, independentemente das suas diferenças e características individuais. O professor deve ser um agente ativo na promoção da inclusão, refletindo sobre práticas inclusivas e procurando alternativas para atender às necessidades de todos os estudantes (Guedes et al., 2018).

No decorrer da PES, com o objetivo de promover aprendizagens significativas, relevantes e duradouras (Tannehill, et al. 2015), introduzi diferentes modelos de ensino. Utilizei o Modelo de Instrução Direta, que é mais focado no professor, e o Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo, que visa melhorar gradualmente a performance dos alunos através do desenvolvimento contínuo das habilidades técnicas e táticas, com ênfase na evolução faseada de cada aspeto do jogo.

4.1.2. Modelos de Ensino

Os modelos de ensino ou instrucionais surgem como abordagens alternativas, atribuindo aos alunos um papel ativo na construção das suas aprendizagens, promovendo a autonomia, o sentido de responsabilidade e a motivação para a prática desportiva. De acordo com Metzler (2017), um modelo instrucional pode ser caracterizado como “um plano abrangente e coerente para o ensino que inclui: sustentação teórica, pretensão de obter resultados de aprendizagem, conhecimento aprofundado por parte do professor, atividades de aprendizagem adequadas e sequenciadas, expectativas para o comportamento de professores e alunos, estruturas de tarefas únicas, avaliação do processo de aprendizagem e formas de verificar a implementação exata do modelo”. Os modelos instrucionais são, portanto, ferramentas que permitem ao professor utilizar um determinado método num contexto específico e numa determinada UD, considerando os diferentes níveis dos alunos e visando uma aprendizagem mais eficaz.

Graça e Mesquita, 2007 completam esta informação, referindo que, entre os modelos de instrução centrados no professor, que atribuem um papel passivo aos alunos, e os modelos instrucionais centrados nos alunos, que lhes conferem um papel mais ativo, deve-se encontrar um equilíbrio entre as necessidades de apoio e orientação e a estimulação da autonomia dos discentes. Desta forma, promovem-se condições benéficas para um vínculo duradouro à prática desportiva.

4.1.2.1. Modelo de Instrução Direta

Segundo Graça e Mesquita (2007) este modelo é centrado no professor, o qual toma as decisões relativas ao processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, controlando e determinando as regras e as rotinas de gestão. Apresenta as novas matérias de forma estruturada, com o objetivo de obter a máxima eficácia nas atividades realizadas pelos mesmos. O MID é um modelo autocrático, conferindo ao aluno um papel passivo, limitando-se este a reproduzir os saberes emitidos pelo professor (Pereira et al., 2013). Através deste modelo, o professor procura rentabilizar melhor o tempo e os recursos da aula, potenciando o envolvimento dos alunos nas tarefas, conseguindo observar os mesmos e emitir a maior quantidade possível de feedbacks (Metzler, 2017).

Deste modo, nas diferentes UD, recorri à utilização deste modelo, na tentativa de ser mais esclarecedor e monitorizar de forma contínua a progressão dos alunos. Assim, consegui criar gradualmente rotinas e regras que me permitissem obter um melhor controlo da turma.

4.1.2.2. Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) surgiu da necessidade de estabelecer um modelo de ensino para o Voleibol que fosse estruturado, com metas de aprendizagem claras, atribuindo papéis específicos aos professores e alunos e promovendo uma igualdade de oportunidades no desporto. Este modelo prioriza uma abordagem holística em detrimento da abordagem detalhada das habilidades técnicas, focando-se nos benefícios globais proporcionados pelo jogo.

A abordagem progressiva do MAPJ requer que o praticante domine completamente os conteúdos de uma etapa específica antes de poder avançar para a próxima (Mesquita et al, 2015). Na implementação deste modelo, é essencial que o aluno não apenas compreenda o conteúdo, mas também saiba como e quando aplicar técnicas específicas, facilitando a compreensão das tarefas de aprendizagem técnicas e táticas (Mesquita et al, 2015). Deste modo, é crucial que o professor adapte e ajuste os exercícios em cada etapa de acordo com as necessidades e o nível de habilidade demonstrado pelos alunos.

Com a implementação deste modelo, optei por iniciar na 2ª etapa (jogo anárquico), pois os alunos já demonstravam um bom nível de habilidade no jogo. Na segunda etapa do MAPJ (jogo

anárquico. Nesta fase, era fundamental que os alunos conseguissem dar continuidade à jogada ofensiva em situações de 2x2, ocupando o espaço de forma racional, posicionando-se para receber a bola e enviá-la de volta para o campo adversário.

Na 3ª etapa do modelo (organização rudimentar do ataque) (Mesquita et al., 2015), foquei-me no jogo 4x4, que seria o formato utilizado para avaliar a turma. Nesta fase, a comunicação entre colegas e equipa resultou em intervenções mais frequentes e eficazes sobre a bola. A construção de jogadas com três toques tornou-se comum, embora ainda sem grande qualidade.

4.1.3. Planeamento

O ato de planear é fundamental na vida de qualquer professor, especialmente no caso dos EE, uma vez que estes enfrentam desafios adicionais devido à sua inexperiência. Planear implica estabelecer metas no nosso trabalho com o intuito de alcançar objetivos específicos. No contexto do ensino, esses objetivos estão relacionados com o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos.

Este é um procedimento no qual os professores se baseiam nos programas escolares, adaptando-os e ajustando-os às necessidades específicas do ensino (Januário, 1996). Considerando o que foi mencionado, o planeamento torna-se uma peça fundamental para guiar o processo de ensino, possibilitando e ampliando as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Embora este processo seja crucial na vida de qualquer professor, ele representa um dos principais desafios enfrentados pelos EE. No entanto, com o passar do tempo, torna-se mais fácil, uma vez que adquirimos experiência e nos acostumamos a realizá-lo (Teixeira & Onofre, 2009).

Embora este seja o meu primeiro ano nesta escola, eu não estava acostumado, no facto, das aulas ser organizadas em semestres, quebrando o padrão tradicional de planeamento por períodos letivos. Além disso, surgiu o desafio de ensinar sete modalidades desportivas ao longo do ano com uma rotação de espaços a cada duas semanas (*roulement*), o que representou uma abordagem que eu não havia experimentado enquanto aluno. As modalidades escolhidas incluíram: futebol, ginástica acrobática, basquetebol, voleibol, corfebol, dança e orientação.

De acordo com Bento (2003) existem três níveis de planeamento, como, por exemplo, o plano anual, o planeamento semestral, ou o planeamento de aula, fundamentais na preparação de todo o processo de ensino.

4.1.3.1. Planeamento anual

O planeamento anual é um plano que abrange o ano letivo de forma geral, sem detalhar todas as ações específicas. Ele exige preparação prévia, incluindo análises, balanços e reflexões de longo prazo, para orientar o desenvolvimento do ensino ao longo do ano (Bento, 2003).

Este planeamento, proporciona organização das UD ao longo do ano letivo, servindo como suporte para o professor. Januário et al. (2015) destacam que o planeamento é uma atividade essencial que nos ajuda a lidar com a imprevisibilidade do ensino.

A elaboração do plano anual foi feita em reunião com o grupo de EF, onde se definiu a rotação dos espaços e as matérias (modalidades desportivas) para os diferentes ciclos de ensino. Esta reunião foi muito útil para mim, pois, sem experiência prévia, tinha dificuldades na criação dos documentos necessários. A reunião ajudou-me a entender melhor os critérios de avaliação dos alunos, a distribuição das modalidades ao longo do ano e a calcular o número de aulas previstas, considerando os dois semestres e as pausas letivas.

Em relação à rotação dos espaços, o grupo disciplinar de EF, por algumas inconveniências dos anos transatos, em realizar a rotação de quatro em quatro semanas, decidi que a rotação seria após duas semanas, para evitar que o professor que se encontra no espaço exterior, estivesse sujeito a perder diversas aulas devido às condições climatéricas adversas e à dificuldade acrescida na gestão do material.

Após esta reunião, comecei a realizar o planeamento e então juntamente com a OC defini que no primeiro semestre iria abordar as modalidades do futebol, da ginástica acrobática, do basquetebol e do corfebol. Deixando as restantes, que eram dança, voleibol e orientação, para o segundo semestre. Sendo assim, no 1.º semestre lecionei quatro aulas de futebol, seguidas de 13 de ginástica acrobática, no seguimento lecionei 10 aulas de basquetebol, ainda neste semestre foram lecionadas nove aulas de corfebol. No início do 2.º semestre lecionei ainda mais oito aulas de corfebol, seguidas de 11 aulas de dança, de seguida lecionei seis aulas de futebol, também lecionei seis aulas de voleibol, e, por fim lecionei três aulas de orientação.

Optei por realizar esta organização, pois preferi iniciar pela modalidade onde me sinto mais confortável (futebol), sendo que, ainda estava a conhecer a turma e por o espaço de aula ser os dois campos de futebol no exterior. Contudo, devido as condições climatéricas, as greves da função pública e a uma atividade realizada pelo grupo disciplinar de EF (Dia sobre Rodas), não foi possível concluir esta UD, sendo então transposta para o segundo semestre.

De seguida, lecionei ginástica acrobática, pois encontrava-me na sala dos espelhos, espaço direcionado para o ensino da ginástica acrobática e da dança, e por indicação do grupo de EF,

a modalidade de dança seria no segundo semestre devido a preparar os alunos para o Sarau de final de ano.

No primeiro semestre lecionei ainda, basquetebol e corfebol, sendo que eram duas modalidades em que havia transfer de uma para a outra decidi que iriam ser realizadas de forma consecutiva para ajudar a compreensão dos alunos numa modalidade nova e que nunca tinham praticado. Contudo, os alunos evidenciaram demasiadas dificuldades na componente tática da modalidade do corfebol, sendo esta lecionada no primeiro semestre e no segundo semestre também.

No segundo semestre, após terminar a UD de corfebol, iniciei a UD de dança. Nesta UD, uma vez que a minha turma participou no sarau com uma turma do 12.º ano, as aulas em que os horários coincidiram eram realizadas em conjunto para que pudessem ensaiar.

De seguida, aproveitando o facto de estar num terço do pavilhão e de ter à minha disposição balizas, dei continuidade à UD de futebol, contudo esta UD foi se arrastando, por mais tempo do que devia, devido ao facto de haver greves, atividades que não tinham datas pré-definidas no Plano Anual de Atividades.

Este atraso, levou que ao contrário do que estava inicialmente delineado que era a modalidade de voleibol, num dos terços do pavilhão, acabou por ser lecionada no exterior e apenas teve cinco aulas práticas.

Para finalizar, abordei a modalidade de orientação, mas como apenas consegui lecionar três aulas, devido à realização do Seminário que acabou por ser num dia em que tinha de lecionar uma aula e por a turma ter uma apresentação no museu da chapelaria.

Desta forma, foi decidido que a turma não seria avaliada nesta modalidade, ficando essa informação em ata.

4.1.3.2. Planeamento semestral

No que diz respeito ao planeamento das UD realizado no início do ano letivo, iniciei contabilizando o número de aulas disponíveis para cada modalidade, a fim de realizar uma distribuição equilibrada dos conteúdos a serem ensinados. No entanto, esses planos foram sujeitos a ajustes contínuos com base no progresso dos alunos ao longo das aulas e imprevistos circunstanciais (espaços, plano anual de atividades, entre outros). O objetivo deste nível de planeamento é criar uma sequência metodológica para o conteúdo a ser ensinado, bem como sistematizar as atividades tanto do professor como dos alunos, regulando e orientando a ação pedagógica para promover o desenvolvimento dos estudantes (Quina, 2009).

Para a elaboração das UD, também utilizei o "Backward Design", (Grant Wiggins & Jay McTighe, 2005), que é uma abordagem pedagógica estruturada em três etapas principais: a identificação dos resultados desejados, o plano de avaliação e por fim o planejamento das experiências de ensino (MacPhail et al., 2021).

Na primeira etapa, o professor define claramente os objetivos de aprendizagem que os alunos devem alcançar no final da UD. Estes objetivos são referentes as competências específicas, proporcionando uma visão clara do que se pretende que os alunos saibam, compreendam e sejam capazes de fazer.

Na segunda etapa, que diz respeito ao plano de avaliação, o professor determina de que maneira os alunos demonstram que atingiram os objetivos delineados na primeira etapa. Isto envolve a criação de avaliações autênticas e vão de encontro com os objetivos propostos.

Na terceira e última etapa é o planejamento das experiências de ensino. Nesta fase, o professor planifica as atividades e estratégias de ensino que ajudem os alunos a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para atingir os resultados desejados. Este planejamento inclui a seleção de métodos de ensino, recursos educativos e estratégias de envolvimento dos alunos.

Esta metodologia é utilizada para garantir que todos os elementos do ensino, desde as avaliações até às atividades diárias, estejam alinhados com os resultados esperados. Inicialmente, a UD era apenas uma previsão para, após realizar a avaliação diagnóstica, adaptar e ajustar ao contexto e desempenho da turma. Fiz isto porque o tempo entre as duas aulas era reduzido para a realização desta planificação, optando por iniciar o planejamento da UD com alguma antecedência.

No que toca a construção da UD, a primeira aula foi sempre destinada para a realização da avaliação diagnóstica, sendo que as seguintes aulas seriam delineadas após a leitura das Aprendizagens Essenciais e dos critérios de avaliação que estavam delineados pelo grupo de EF da escola. Sendo que as primeiras aulas foram sempre mais centradas nas habilidades técnicas de cada modalidade e só depois de estarem consolidadas é que a turma começou a abordar as questões táticas. Ao longo do 2.º semestre, senti algumas dificuldades na realização das UD, pois os alunos tiveram menos aulas do que o inicialmente planeado. E por isso, senti que não haveria aulas suficientes para consolidar as habilidades técnico-táticas. Porém nas modalidades que restavam a turma demonstrou ter as habilidades base das modalidades bem assimiladas o que facilitou quer a construção das UD quer o lecionamento das aulas.

Numa fase inicial, as UD iriam ter aproximadamente dez aulas cada uma, com a exceção de ginástica acrobática e de dança que iriam ter doze aulas, uma vez que eram lecionadas num espaço, onde não era possível lecionar nenhuma outra modalidade.

No início do ano, juntamente com a OC ficou decidido os modelos que ensino que iria implementar o MID, o MAPJ e o SDG. Sendo que devido ao facto de ter existido aulas que não foram possíveis de lecionar, também não foi possível de aplicar o modelo de SDG, pois iria ficar sem aulas que eram imprescindíveis para as UD das modalidades que faltavam lecionar.

4.1.3.3. Plano de aula

De acordo com Seabra et al. (2016), o plano de aula é o terceiro e último nível de planeamento, elaborado após a planificação da UD e deve ser baseado numa análise e reflexão detalhadas. Estes autores também referem que este documento é um guia flexível para a atuação.

Januário et al. (2015) defendem que ele deve ser composto por três fases: (1) parte inicial; (2) parte fundamental; e (3) parte final. A parte inicial é um momento de preparação pedagógica e psicológica, onde se deve fazer uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, apresentar o que se irá realizar na aula e também realizar a ativação geral para que os alunos se preparassem para a prática desportiva. Na parte fundamental da aula, são ensinados novos conteúdos e aperfeiçoadas as matérias já conhecidas, trabalhando as capacidades motoras coordenativas e condicionais. A estrutura desta parte pode variar consoante a função didática, o número de alunos, os objetivos e os materiais disponíveis. Na parte final da aula, o professor faz um balanço da atividade, dando feedback e avaliando o desempenho dos alunos, podendo também fazer uma ligação com a aula seguinte.

Durante as minhas aulas, fiz ajustes pontuais sempre que necessário, beneficiando a aprendizagem dos alunos. Todos os planos de aula foram entregues antecipadamente a OC antes de cada aula, permitindo que observasse as aulas e fizesse comentários relevantes para o meu desenvolvimento. Esta estratégia foi muito eficaz, enriquecendo a minha prática e a minha reflexão após as aulas. Além da minha reflexão individual, houve sempre uma reflexão conjunta com o NPES, o que me ajudou a melhorar a minha intervenção, gestão de aula, implementação e adaptação dos exercícios.

Planear e preparar as aulas com antecedência permitiu-me refletir sobre as diferentes possibilidades de construir os exercícios e adaptá-los mentalmente aos possíveis constrangimentos. Como explica Quina (2009), os exercícios têm uma grande importância no

processo de ensino e aprendizagem, servindo de ligação entre professor e aluno. À medida que fui realizando as Avaliações diagnósticas, percebi melhor o nível dos alunos nas diferentes modalidades, ajustando os planos de aula e os exercícios conforme necessário.

4.1.4. Realização

4.1.4.1. Dimensões da intervenção pedagógica

No que diz respeito à realização durante a PES, a minha evolução está refletida na sua prática. De acordo com Siedentop (2008), é nesse momento que o professor coloca em prática o planeamento em situações reais de ensino. Por essa razão, é importante abordar esta experiência relacionando-a com os diferentes sistemas de ecologia da aula de EF (Siedentop, 2008), também designadas de dimensões da intervenção pedagógica.

A turma que me foi atribuída dispunha de um número total de 22 alunos. Apesar de haver alguns deles com comportamentos desviantes no início do ano, consegui sempre que todos os alunos fossem empenhados na aula e que ao longo das aulas conseguissem corrigir esses comportamentos inadequados. Estes aspetos foram tidos em conta na elaboração de todos os planeamentos. Foi necessário pensar detalhadamente em cada exercício e na forma como este seria aplicado. Esta dificuldade foi sentida não só no planeamento, mas também na intervenção pedagógica, que é composta por quatro dimensões fundamentais: a instrução, gestão, clima e disciplina (Siedentop, 2008).

No que diz respeito à primeira, a *instrução*, esta visa simultaneamente três aspetos: fornecer informação sobre o que fazer e como fazer, apoiar/sustentar a prática e manter os alunos motivados (Quina, 2009). Ao longo de todo o processo de instrução, é necessário considerar não só aspetos do ponto de vista didático e metodológico, mas também a forma como as tarefas são estruturadas na aula, bem como a informação que as acompanha (Rosado & Mesquita, 2011). Nas primeiras aulas, fiquei com a sensação de que os alunos não compreendiam perfeitamente o que lhes era solicitado. Esta dificuldade de compreensão pode ser justificada pelo excesso de informações ou pelo uso de terminologias excessivamente específicas (Arends, 2008). O excerto da justificação do plano de aula seguinte retrata esta perceção:

No último exercício, demonstrei o que pretendia da turma, que seria o princípio do jogo 3x3, o passe e corta. Contudo, durante o jogo, senti que os alunos estavam com demasiadas dificuldades para o realizar. (Plano de aula de Basquetebol – Aula 22 – Dia 7 de novembro de 2023)

Por esse motivo, passei a fornecer palavras-chave ou pistas de aprendizagem aos alunos. É uma prática comum os professores de EF usarem dicas verbais de ensino durante as demonstrações para descrever movimentos relevantes ou ações de forma significativa (Rink, 2010). Outro aspeto importante durante a fase de instrução é a explicação dos exercícios e a sua razão. Alguns alunos aprendem e lembram-se de elementos da competência ou até mesmo das dicas de ensino quando podem pensar no seu processo (Rink, 2010). Nos momentos de introdução dos exercícios, procurei acrescentar uma justificação e uma explicação rápida sobre o porquê da competência ou exercício proposto ser como é. O professor de EF deve ter uma voz de comando, e falar alto é necessário para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto escolar (Pedersen, 2017). Neste sentido, considero que esta seja uma das minhas limitações. Em modo de crítica construtiva, fui alertado pelo NPES que observavam as minhas aulas, que na maioria das vezes não conseguiam ouvir a minha emissão de feedbacks. O facto de partilhar o espaço (pavilhão) com outros colegas, dificultava ainda mais esta tarefa. A citação da justificação do plano de aula seguinte evidencia esta perceção:

Nesta aula, verifiquei que a minha maior debilidade é a projeção de voz, sendo que esta aula decorreu no P2 e havia mais duas aulas a decorrer ao mesmo tempo.

(Plano de aula de Basquetebol – Aula 19 – Dia 31 de outubro de 2023)

Por esse motivo, passei a usar diferentes estratégias nas aulas, nomeadamente, quando explicava um exercício novo juntava a turma toda para que pudessem ouvir com clareza tudo o que dizia. Tendo isso em conta, procurei sempre que os momentos de instrução inicial fossem rápidos. Numa fase inicial, procurei emitir feedbacks essencialmente positivos e corretivos, de forma a incrementar as respostas motoras dos alunos e apelar ao seu empenho e esforço para a prática (Rosado & Mesquita, 2015). Contudo senti dificuldade em transmitir feedbacks grupais. O excerto da justificação do plano de aula que se segue reflete esta perceção:

O ponto a melhorar desta aula, é conseguir ter mais presença na aula, através da projeção de voz e de feedbacks gerais.

(Plano de aula de Basquetebol – Aula 20 – Dia 3 de novembro de 2023)

Por outro lado, não basta elogiar o aluno, também é preciso de forma oportuna, intervir caso ele não esteja a realizar corretamente o gesto ou movimento desejado, de forma que ele consiga melhorar. O parágrafo da justificação do plano de aula abaixo descrito retrata esta perceção:

A meio da aula, estava a surgir bastantes dúvidas da turma sobre como funcionava a marcação, então decidi parar a aula e chamar a turma toda para que toda a gente ouvisse a explicação.

(Plano de aula de Corfebol – Aula 50 – Dia 20 de fevereiro de 2024)

Após esta interrupção da aula, para que os alunos compreendessem melhor este aspeto tático da modalidade foi possível verificar uma melhoria abismal por parte deles.

Relativamente à *gestão*, esta envolve a combinação de vários fatores: alunos, tempo, material e espaço. O objetivo é garantir o envolvimento dos alunos na aula, reduzir a indisciplina e utilizar o tempo de aula de forma eficaz (Rosado & Mesquita, 2011). Esta tarefa revelou-se ser desafiante pelo inúmero número de aspetos que foram necessários de controlar, tais como: a assiduidade da turma, o tempo de duração dos exercícios e de transição dos mesmos, os grupos de trabalho, o espaço destinado para a prática e o material para a mesma. A EF segue um modelo de ensino e instrução desenvolvido para proporcionar aos alunos um programa rico em aprendizagens, num ambiente agradável e repleto de experiências com modalidades desportivas. A EF distingue-se em muitos aspetos das expectativas habituais dos alunos em relação ao que aprenderão na EF e à forma como os seus professores organizam as experiências de aprendizagem (Siedentop et al., 2019). Num estudo desenvolvido por Sanchotene e Neto (2013), é mencionado que as rotinas ajudam os professores não só na gestão das tarefas e na organização do ambiente escolar, mas também proporcionam um espaço de crítica para os alunos. Em conformidade, com Sousa (2010), criei grupos de trabalho homogéneos, com vista a promover o aluno na sua globalidade, grupos estes que foram sempre diferentes de modalidade para modalidade. No planeamento da aula, tentei sempre escolher exercícios que mantivesse os mesmos grupos do início ao final da mesma, de forma, a que fosse mais fácil e rápido de explicar os exercícios e a transição dos mesmos. O excerto da justificação do plano de aula que se segue demonstra esta perceção:

Os alunos em atraso chegaram a aula e para a não se perder tempo posteriormente na avaliação, tomei a decisão de retomar ao plano inicial que assim as equipas já ficavam prontas para o resto da aula.

A estrutura da aula não variava muito, independentemente da modalidade, com exceção da ginástica. Desta forma, uma vez que os alunos já estavam familiarizados com as dinâmicas das aulas, o tempo útil acabava por ser mais rentável. O meu foco nas aulas ia além da aprendizagem, centrando-se na maximização do empenho motor dos alunos. Para isso, procurei criar um ambiente favorável à prática, proporcionando um bom clima de aula.

Relativamente a dimensão do *clima*, Rosado e Ferreira (2015) referem que a criação de um ambiente propício à aprendizagem envolve a capacidade de adaptar o nível das tarefas propostas ao nível de prática dos alunos, evitando que sejam demasiado difíceis, mas também não demasiado fáceis, pois isso poderia levar ao desinteresse. Quina (2009) acrescenta que o divertimento, o gozo e o prazer sentidos pelas crianças e jovens são essenciais para criar laços afetivos positivos com os exercícios. No início das aulas, durante a transmissão dos conteúdos, sentia que os alunos se mantinham irrequietos e facilmente se distraíam com o que acontecia nos outros espaços do pavilhão. Para resolver este problema, optei por interromper a minha intervenção e manter-me em silêncio até que se voltassem a concentrar na aula. Esta estratégia revelou-se muito eficaz, resultando em momentos em que os próprios alunos chamavam a atenção dos seus colegas para manterem silêncio. Além disso, este procedimento permitia-me gerir os comportamentos menos adequados dos alunos, estabelecendo interações positivas com eles de forma individual. Ao longo da PES, procurei sempre adotar uma postura correta, posicionando-me em campo de forma a obter uma visão global de toda a turma.

Tendo em mente que alguns alunos apresentavam menor capacidade motora, optei por incluí-los em grupos formados por mim, escolhendo colegas que os ajudassem a sentirem-se integrados. Esta solução estimulou o sentido de pertença ao grupo por parte dos alunos, potenciando o seu espírito colaborativo e respeito pelos outros, contribuindo desta forma para a criação de um ambiente de mestria (Rosado & Ferreira, 2015). Nesta linha de pensamento, McCaughtry (2006) afirma que a instauração gradual de uma cultura autêntica de participação pode ser determinante nas aprendizagens dos discentes, proporcionando-lhes oportunidades de controlo sobre o seu próprio ambiente de aprendizagem.

A dimensão disciplina é entendida como a capacidade de o professor lidar com as ocorrências na sua aula, nomeadamente ao nível do controlo da turma. Tal como refere Aranha (2004), esta dimensão engloba os comportamentos e técnicas de ensino que o professor utiliza para alterar e promover comportamentos adequados. Assim, sempre que um aluno exiba algum comportamento inadequado, o professor deve intervir imediatamente, prestando especial

atenção aos restantes alunos para que a aula continue de forma normal e o seu bom funcionamento seja assegurado. Para se conseguir a disciplina numa turma, é necessário estabelecer regras e rotinas. Este estabelecimento reduz o tempo necessário para obter a atenção dos alunos, transmitir conteúdos ou trocar de exercícios. Quando bem conseguido, isto leva a um bom ritmo de aula e evita comportamentos inadequados por parte dos alunos. Numa fase inicial do ano letivo, quando os alunos tinham comportamentos desviantes, penalizava os alunos com exercícios de condição física, mas passado algum tempo essa estratégia passou a não ser eficaz. Porém, se o castigo for a única ou a principal arma do professor, então as hipóteses de sucesso são severamente limitadas (Tannehill et al, 2015).

Como o objetivo é eliminar os comportamentos e não fazer com que o aluno sinta que é uma má pessoa (Tannehill et al., 2015). Comecei a parar a aula e a explicar o que queria que eles deixassem de fazer e o que queria que começassem a fazer. A citação seguinte da justificação do plano de aula demonstra esta perceção:

Houve um aluno que estava a dar toques com a bola de basquetebol e foi imediatamente penalizado e aproveitei esse momento para chamar a atenção da turma toda.

(Plano de Basquetebol – Aula 20 – Dia 3 de novembro de 2023)

Os alunos no final do semestre, quando receberam as notas, perceberam o quão a nota pode ser influenciada pelo comportamento deles na sala de aula e após uma conversa com os alunos, perceberam que só iam conseguir atingir as notas que desejavam caso mudassem os seus comportamentos, que foi o que aconteceu no que restava do ano letivo.

4.1.5. Avaliação

Segundo Simões et al. (2014), a avaliação é muitas vezes vista apenas como uma atribuição de notas aos alunos, e não como uma ferramenta para orientar o seu processo de aprendizagem.

No início de cada UD, foi necessário realizar uma avaliação inicial para entender quais os recursos e o tempo necessário para o leccionamento de cada modalidade, assim como uma avaliação contínua da sua evolução. A avaliação final teve como objetivo verificar se os resultados esperados foram alcançados. Estas três modalidades de avaliação correspondem à Avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

Na avaliação inicial, o principal objetivo é identificar as dificuldades que poderão surgir ao longo do processo de ensino e aprendizagem e as suas causas. Esta avaliação é muito importante, pois, quando bem realizada, permite uma aprendizagem mais significativa para os alunos (Bratfische, 2003). A Avaliação Diagnóstica é fundamental para orientar o planeamento das UD e dos futuros planos de aula, pois ajuda o professor a seleccionar os conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas. Dos três momentos de avaliação, a inicial foi aquela que senti mais dificuldade em realizar, uma vez que tentei observar o comportamento individual de cada aluno em determinadas ações técnicas e táticas, utilizando uma grelha mais simples em relação a da Avaliação Sumativa, sendo que na avaliação diagnóstica, apenas verificava o nível dos alunos nos determinados critérios de avaliação, sendo esses níveis: (1) nível introdutório, (2) nível elementar e (3) nível avançado. Estes níveis são referentes a vários comportamentos, sendo estes diferentes de modalidade para modalidade. Sendo que na modalidade de voleibol verificamos se os alunos conseguiam receber a bola corretamente, se realizavam o passe de forma correta, se o aluno se posicionava adequadamente, se atacava corretamente e se servia de maneira correta. Com tudo, sendo que era a primeira vez que realizava uma avaliação, senti dificuldade em observar tudo o que era suposto.

A Avaliação Formativa foi realizada ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem e auxiliou o meu trabalho enquanto professor (Ulasowicz, 2009). Esta avaliação permitiu identificar as dificuldades que surgiram ao longo do percurso e ajustar todo o processo. Desde o primeiro minuto de aula, os alunos estavam em constante avaliação, embora de forma menos formal do que na Avaliação Sumativa. Segundo Araújo (2017), para o professor, a Avaliação Formativa não só orienta e regula o seu ensino, como também permite compreender o progresso dos alunos. Além disso, para o aluno, a Avaliação Formativa funciona como uma forma de verificar o seu progresso e ajuda na orientação da sua aprendizagem. Assim, a Avaliação Formativa é crucial, pois contribui para melhorar a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação foi realizada de forma contínua, permitindo não apenas avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos, mas também a sua motivação e desempenho nas tarefas, observando o comportamento, assiduidade e pontualidade. Além disso, esta abordagem de avaliação ajudou-me a identificar formas de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, levando a ajustes nas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, Aranha (2004) menciona que através deste tipo de avaliação, o professor pode recolher informações que, posteriormente, permitem a classificação dos alunos nos domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo.

Finalmente, a Avaliação Sumativa é uma apreciação global das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos no final de um período (Araújo, 2017).

Na EBSOJ, em vez de três períodos letivos, temos apenas dois semestres. O receio de prejudicar algum aluno era grande, sobretudo se fosse questionado acerca de alguma classificação, e foi nesse momento que percebi verdadeiramente a importância da avaliação ser contínua. Todas as informações e registros que fiz ao longo das aulas ajudaram-me a classificar os alunos de forma justa. Apesar de haver uma aula formal dedicada à Avaliação Sumativa, nessa aula eu já sabia a classificação que iria atribuir a praticamente todos os alunos da turma. Essa aula serviu apenas para "confirmar" as classificações. O instrumento de observação de Avaliação Sumativa foi a mesma utilizada na Avaliação Diagnóstico, ou seja, uma escala de apreciação, onde constava todos os critérios de avaliação de cada modalidade divididos em dois níveis, o nível introdutório e o nível elementar, sendo que estes critérios representavam (90%) da nota da respectiva modalidade, sendo que os restantes (10%) eram equivalentes ao conhecimento das regras da modalidade. O que permitiu perceber a evolução dos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Além do domínio motor, os alunos foram também avaliados noutros parâmetros, nomeadamente o domínio socioafetivo e o domínio cognitivo. No domínio socioafetivo, foram contemplados aspetos como a assiduidade, pontualidade, empenho, cooperação e relação com os pares. Em relação ao domínio cognitivo, foram avaliados em cada modalidade, ou com uma ficha de verificação de conhecimentos ou com um Kahoot, sobre as regras específicas da modalidade.

Como referido anteriormente, o instrumento utilizado foi uma escala de apreciação que continha os elementos técnicos e táticos a serem observados nos alunos, atribuindo uma classificação de 0 a 20. A grelha de Avaliação Sumativa estava dividida em três partes com diferentes ponderações: informação e comunicação (10%), Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) (30%) e modalidades desportivas (60%). Estas ponderações culminavam numa classificação final, resultando numa nota de 1 a 20 valores atribuída aos alunos.

A autoavaliação dos alunos foi realizada considerando que eles tiveram conhecimento das classificações obtidas em cada uma das modalidades. No entanto, a classificação do DPS não foi divulgada. Mesmo assim, a maioria dos alunos demonstrou uma percepção assertiva das suas capacidades e desempenho nas aulas, com a sua autoavaliação a coincidir com a classificação atribuída por mim.

4.1.6. Experiência em diferentes ciclos de ensino

Além da minha turma residente, este ano de PES ficou também marcado pela minha ativa participação em diferentes ciclos de ensino, começando pelos mais pequeninos, as turmas do

3.º/4.º ano, sendo que eram apenas duas turmas, esta foram divididas de maneira a formar três grupos, para que todos pudéssemos lecionar ao mesmo tempo. Estas aulas, denominadas de AEC, foram lecionadas no Pavilhão das Travessas, em S. João da Madeira. Em relação ao planeamento destas aulas, uma vez, que tanto eu como os meus colegas íamos lecionar as aulas ao mesmo tempo decidimos planear-lhas em conjunto, para dar a todos os alunos a mesma experiência. A única experiência que tinha com crianças desta idade era como treinador e com grupos mais pequenos. Desta forma, no início foi um bocado complicado devido a contrastarem com os restantes ciclos de ensino e a grande diferença está na motivação, predisposição e energia dos alunos para a prática. Em qualquer exercício realizado nestas aulas havia o máximo de empenho dos alunos, mas em contrapartida, a instrução era mais complicada. O vocabulário tinha de ser ajustado a estas idades e a explicação dos exercícios era muito curta, pois o tempo de concentração dos alunos era, também ele, reduzido. Neste sentido, optei por priorizar a demonstração como forma destes perceberem os exercícios. Esta demonstração era realizada por mim, ou então, por algum aluno que eu escolhia e que sabia ter mais facilidade na realização prática.

A leção de uma UD no 2.º ciclo (6.ºano), permitiu-me evidenciar a minha capacidade de planear e executar um planeamento de ensino eficaz. Para conceber estas aulas, foi necessário ter uma reunião com a professora da turma, para que eu pudesse conhecer a turma em questão e saber os aspetos que já tinham sido trabalhados pela turma e o que era necessário trabalhar. No que toca ao planeamento das aulas, procurei adaptar os exercícios às necessidades individuais dos alunos, oferecendo feedback construtivo e específico. Esta abordagem personalizada foi fundamental para o progresso dos alunos e para a minha própria confiança como professor. No conjunto, estas cinco aulas foram extremamente gratificantes e conseguiram que eu vincasse mais o meu papel de professor na minha turma residente, que até então estava a sentir dificuldades a realizar.

Lecionar quatro aulas de andebol a uma turma do 3.º ciclo (7.ºano) foi uma experiência extremamente gratificante e produtiva. Uma vez que a turma, ainda não tinha começado a abordar esta modalidade, e como a professora deixou-me à vontade para abordar o ensino da mesma como considerasse melhor, comecei por estudar as Aprendizagens Essenciais e os critérios de avaliação para compreender os aspetos técnicos e táticos que seriam mais importantes de trabalhar. Numa fase inicial, as aulas foram bastante focadas nos aspetos técnicos como o passe, o drible e o remate, mas como a turma demonstrava uma boa aptidão para a modalidade, fui avançando para os aspetos táticos. Um dos aspetos mais gratificantes foi a criação de uma boa ligação com a turma. Esta relação positiva facilitou um ambiente de

aprendizagem onde os alunos se sentiam motivados e envolvidos. O respeito mútuo e a comunicação aberta entre professor e alunos contribuíram para uma atmosfera de confiança e cooperação. Esta conexão foi crucial para o sucesso das aulas, permitindo que os alunos se sentissem à vontade para experimentar, errar e melhorar. A criação de um bom ambiente de aprendizagem, aliada a uma abordagem estruturada e repetitiva, resultou num progresso significativo nas habilidades dos alunos e numa experiência de ensino altamente gratificante para mim.

No que toca à avaliação, nas três experiências de ensino, todos os professores das turmas estavam presentes. Contudo, em nenhum dos casos chegámos ao final do ensino das modalidades, o que resultou na minha não participação na avaliação das turmas.

Lecionar duas UD no ensino secundário (12.º ano) mostrou-me a maturidade que estes alunos já são capazes de demonstrar, em comparação com os do ensino básico. A instrução nestas aulas era mais acessível, os alunos eram cumpridores e aplicados, e o tempo de aula prática era muito mais rentável.

Em relação a esta turma, lecionei duas UD: uma de basquetebol, que lecionei sozinho, e outra de TAG-rugby, que foi ensinada em conjunto com o restante NPES. A OC, sendo a professora desta turma, deu-nos liberdade para planear as UD. A UD de basquetebol foi mais focada em situações de jogo, enquanto as primeiras aulas da UD de TAG-rugby se concentraram nos aspetos técnicos da modalidade, como o passe, o drible e o tag.

Através desta experiência de lecionar aulas nos diferentes ciclos de ensino, percebi que as metodologias e os exercícios utilizados não funcionam de igual modo em todas as turmas e idades. No que toca à avaliação, estivemos sempre envolvidos, participando em todas as aulas e realizando reflexões com a OC no final de cada aula sobre a prestação da turma.

Desta forma, considero que a diversidade de experiências proporcionadas neste ano da PES foi bastante enriquecedora para o meu futuro profissional.

5. Participação na escola e Relação com a comunidade

Cardoso (2013) sublinha a importância de o docente trabalhar em equipa e em colaboração com a comunidade, acrescentando que um bom professor reconhece que não pode fazer tudo sozinho. De acordo com Cardoso et al. (2016), os EE identificam várias formas de envolvimento na escola, tais como a prática pedagógica, a presença nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, o acompanhamento do DT e a participação no DE. No entanto, os autores afirmam que este envolvimento na escola não se limita apenas ao conhecimento teórico e prático, mas também inclui a relação estabelecida com os alunos fora da sala de aula. Assim, destacam a importância da participação na escola e na comunidade, enfatizando a responsabilidade dos EE em criar oportunidades de prática desportiva para todos os alunos, através da colaboração com os membros do grupo da PES.

A participação na escola implica uma intervenção ativa nas suas ações e decisões. É através do contacto com as diversas atividades que o EE vivencia gradualmente vários papéis e funções da profissão docente.

Desde o início do ano letivo, demonstrei total disponibilidade para com a EBSOJ. Esforcei-me por estabelecer uma excelente relação com todos os colaboradores, participando ativamente em todas as atividades da comunidade escolar. O meu objetivo foi integrar-me na sua cultura, hábitos e costumes.

Assim, e com o objetivo de promover uma cultura reflexiva entre os docentes, é essencial que estes colaborem na realização de projetos disciplinares e multidisciplinares, bem como na elaboração do Plano Anual de Atividades.

5.1. Atividades realizadas

Ao longo do ano letivo, o NPES realizou diversas atividades, incluindo a oportunidade de lecionar em diferentes ciclos de ensino. Destaco o meu envolvimento e empenho na construção do Plano Anual de Atividades, bem como na organização de várias atividades, o que se revelou uma mais-valia para a aquisição de diferentes competências.

Além destas funções, é importante referir que a participação em todas as reuniões de DT e conselhos de turma contribuiu significativamente para adquirir um conhecimento mais aprofundado das funções de DT.

Assim, apresento de seguida as diferentes atividades nas quais me envolvi, tanto na sua participação quanto na organização e concretização.

5.1.1. Dia sobre Rodas

Relativamente ao Dia sobre Rodas, este foi realizado com o objetivo de celebrar a Semana Europeia do DE, proporcionando aos alunos um dia diferente. Para isso, foi permitido que trouxessem bicicletas, skates, patins ou trotinetes, possibilitando a participação em circuitos preparados para essas atividades. Dessa forma, procuramos mostrar aos alunos que poderiam desfrutar mais dessas opções para se divertirem durante os tempos livres. Para quem optou por não trazerem nenhuma das opções realizada uma caminhada à volta da escola.

5.1.2. Corta-Mato

O Dia do Corta-Mato foi uma experiência singular, pois não houve aulas para nenhum dos alunos. Além disso, os alunos do 1.º ciclo deslocaram-se até a nossa escola para participarem no evento. Em termos de organização, todos os professores de EF desempenharam seus papéis, e o evento correu com êxito, sem contratempos. Sendo que nós, os EE ficamos responsáveis pelos diversos pontos existentes de “agulha”, ou seja, da mudança de percurso ao longo das voltas realizadas. Os alunos do curso profissional de desporto também colaboraram na organização do evento, contribuindo para que tudo corresse da melhor forma possível.

5.1.3. Mesas de Natal

No mesmo dia do Corta-Mato, à tarde, realizou-se as Mesas de Natal. As turmas interessadas em participar decoraram uma mesa com acessórios alusivos ao Natal e trouxeram comida típica da época natalícia. Após a conclusão da decoração das mesas, um júri avaliou cada uma, atribuindo pontuações. Ao final, foi escolhido um vencedor, e todos os presentes puderam desfrutar da comida que os alunos trouxeram para as mesas.

5.1.4. Liga OJ – Torneio Interturmas

Ao longo do primeiro semestre, o NPES realizou um torneio de futsal, que se destinava ao 3.º ciclo. Este torneio foi realizado, no âmbito do DE, como uma atividade interna da escola. Os jogos do torneio foram realizados todas as terças-feiras durante o horário do DE, no espaço exterior do pavilhão, sendo que eramos nós que realizávamos a arbitragem e controlávamos as presenças, todas as segundas-feiras, disponibilizávamos a classificação do torneio e os jogos

que se iriam realizar nessa semana. No final do torneio, oferecemos medalhas a turma que venceu o torneio e a turma que venceu a secção do 7.ºano. Contudo, todos os participantes receberam um diploma de participação.

5.1.5. Sarau

No dia 19 de abril de 2024, o grupo de EF organizou o Sarau gimnodesportivo, no qual tivemos um papel importante, sendo que cada um de nós foi teve uma tarefa devidamente designada, para que este dia corresse na perfeição. Durante o dia, foram realizados os últimos ensaios e já no local do Sarau, sendo por isso, importante que algum professor ficasse responsável pelo controlo das viagens de autocarro, para que todos os alunos pudessem ensaiar, sendo que este foi o meu papel. Durante o evento em si, ficamos a ajudar os professores no que fosse necessário, sendo que neste momento não tínhamos nenhuma tarefa pré-definida. Sendo de salientar também que o grupo de EF, juntamente com outros professores da escola realizou uma atuação e que nós, os EE, também participamos e ajudamos a coreografar.

5.1.6. Evento anual “AEOJ on TOUR”

O Evento Anual foi organizado pelo NPES e destinava-se a toda a comunidade escolar da AEOJ, com o propósito de apoiar a agenda 2030. Consistiu numa volta de bicicleta pela cidade de São João da Madeira, realizada na véspera do dia 25 de abril, seguida por uma manifestação. Os EE encarregaram-se de elaborar o regulamento, definir o percurso e criar os formulários de inscrição, com orientação da OC. Após finalizar os detalhes, divulgaram o evento por meio de cartazes afixados na escola. O clube de ciclismo de São João de Ver participou, acompanhando o percurso e promovendo o uso de meios de transporte sustentáveis. No dia 24 de abril de 2024, o evento teve grande adesão da comunidade escolar, com os EE e os alunos de uma turma do 11.º ano colaborando ativamente na sua operacionalização. Os alunos desta turma auxiliaram em diversas tarefas, como guardar as bicicletas dos participantes e montar bandeiras. Durante o percurso, EE e alunos da turma do 11.º ano estavam divididos em três grupos para garantir presença em caso de imprevistos.

5.1.7. Seminário “Capacidades motoras em foco: O Impacto das Aulas de Educação Física”

No dia 27 de maio de 2024, realizámos, no âmbito da Unidade Curricular de Projetos de Intervenção II, o nosso seminário intitulado "Capacidades Motoras em Foco: O Impacto das Aulas de Educação Física". Este evento foi destinado à comunidade escolar da EBSOJ e contou com a presença especial da diretora do AEOJ, a Dra. Paula Azevedo.

A elaboração deste seminário envolveu um enorme empenho por parte do NPES, que contou com a preciosa ajuda da OC. A OC aconselhou-nos e colaborou incansavelmente na divulgação do seminário, assim como na criação do cartaz e dos convites. O investigador Prof. Doutor Carlos Carvalho, com a sua vasta experiência e conhecimento, foi fundamental na compilação de toda a informação científica e orientou-nos durante todo o processo.

O objetivo deste seminário foi divulgar a nossa experiência com a implementação de um programa de treino nas aulas de EF. Durante a apresentação, a sala foi-se enchendo, atingindo quase 50 docentes presentes. Eu e os meus colegas EE conseguimos transmitir toda a nossa experiência, apresentando a informação de forma simples e intuitiva para que o público compreendesse.

Os professores presentes demonstraram entusiasmo no final da apresentação, felicitando-nos pela iniciativa e pela audácia em inovar nas nossas aulas. Alguns docentes ficaram tão fascinados que quiseram saber como poderiam aplicar um programa de treino nas suas próprias aulas para potencializar as aptidões físicas dos seus alunos.

5.1.8. Conselho de Turma

Como EE, tive a oportunidade de participar em todas as reuniões, o que me permitiu observar de perto a liderança e coordenação de um DT em colaboração com os restantes docentes da turma, psicólogos e professores de educação especial. Esta experiência proporcionou-me uma compreensão das diferentes interações e relações entre os membros da equipa educativa.

Além disso, estas reuniões foram fundamentais para adquirir novos conhecimentos e competências, bem como para compreender a metodologia de avaliação e a dinâmica do PAA. Por fim, a participação nos conselhos de turma permitiu-me entender em profundidade o trabalho realizado por um DT e todas as responsabilidades associadas a esta função.

5.1.9. Direção de Turma

Através da minha participação ativa nas reuniões de direção de turma, constatei que o DT possui competências de gestão intermédia, posicionando-se numa estrutura pedagógica essencial. Além de desempenhar as funções de líder e coordenador interdisciplinar dos docentes de diferentes disciplinas, o DT estabelece um diálogo permanente entre os encarregados de educação e a escola, sempre com o superior interesse dos alunos em mente, abrangendo o seu desenvolvimento social, pessoal e cognitivo.

A mediação de conflitos entre os alunos e a gestão das ocorrências disciplinares são responsabilidades cruciais do DT, bem como o tratamento de várias situações administrativas, como a justificação de faltas e a marcação de reuniões com os encarregados de educação. O objetivo final é garantir o sucesso escolar dos alunos. Boavista e Sousa (2013) reforçam esta perspetiva, referindo que o DT, através das suas diversas funções, procura responder adequadamente às necessidades dos encarregados de educação, alunos e professores.

Esta experiência foi extremamente enriquecedora, pois preparou-me para, no futuro, desempenhar a função de DT com maior competência e confiança.

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

Ao longo da PES, o EE efetua uma transição gradual e refletida, passando de uma participação mais externa para uma mais interna, ativa e autónoma, imergindo na cultura da comunidade escolar e reconfigurando a sua identidade profissional (Batista & Queirós, 2015).

As atividades realizadas ao longo da PES proporcionaram-me experiências enriquecedoras que contribuíram significativamente para a minha evolução pessoal e profissional. A organização e concretização de todas as atividades mencionadas anteriormente permitiram-me aprofundar o meu conhecimento sobre as diferentes dinâmicas de funcionamento da escola e o seu processo pedagógico.

A organização do Evento Anual, contribuiu para a melhoria da minha compreensão sobre a conceção, a divulgação, organização e gestão de recursos materiais e humanos, sendo assim uma mais-valia para a realização de futuros projetos.

A organização do Seminário, foi essencial para compreender como organizar um evento, que foi realizado no horário das aulas, tendo isso em conta foi necessário mover os professores que estavam a lecionar as aulas aos nossos alunos, para que estes tivessem presentes, sendo que foram elementos importantes na investigação que realizamos.

O Dia sobre Rodas, foi importante, para perceber que o grupo de EF tem que ir mais além do que apenas realizar os eventos referentes ao DE, mas que também tem que celebrar o mesmo, pois é um componente importante da nossa disciplina.

O Corta-Mato, permitiu que compreendesse toda a logística e trabalho que está por detrás dum evento referente ao DE, que tem a aderência de grande parte dos alunos da escola e que exige um controlo de diversas variáveis ao mesmo tempo e para isso é necessário que o grupo de EF tenha todas as tarefas bem distribuídas

No que toca a organização da Liga OJ - Torneio Interturmas, foi importante para que pudéssemos compreender como realizar um evento do DE internamente, ao longo deste torneio tivemos várias adversidades, desde das condições atmosféricas até à desistência de equipas, então foi importante para que conseguíssemos tomar decisões e improvisar de forma rápida para que o evento se realizasse da melhor forma possível.

O Sarau, foi o evento que moveu a comunidade escolar completa, desde professores, alunos, assistentes operacionais\técnicos e familiares. Este evento exigiu uma coordenação colossal da organização para que tudo corresse bem, tendo em conta o número de alunos presente no evento.

A experiência letiva em diferentes ciclos de ensino foi muito pertinente, preparando-me melhor para enfrentar diversos contextos. Esta vivência resultou na aquisição de diferentes competências e habilidades, permitindo-me melhorar a minha prática letiva. Batista e Pereira (2014) corroboram esta ideia, defendendo que o futuro professor deve adquirir um conhecimento especializado e um conjunto de habilidades ajustadas a um nível de exigência superior, tornando-se capaz de se adaptar e enfrentar diferentes desafios.

A minha participação nas reuniões dos conselhos de turma e direção de turma foi crucial para a minha compreensão desses cargos. A OC e a DT foram sempre incansáveis, colaborando comigo diariamente e ajudando-me a entender o ponto de vista dos alunos e das suas famílias em relação aos objetivos pretendidos.

Além desses aspetos, senti que contribuí significativamente para a formação dos meus alunos, preparando-os para uma cidadania ativa, consciente e responsável. Transmiti-lhes um conjunto de valores, como a solidariedade, o respeito, a tolerância, a empatia e a igualdade.

5.3. Socialização profissional e institucional

Para Freitas (2002), a socialização profissional resulta da junção entre o agente em socialização e o âmbito profissional ao qual se pretende vincular. Compreender não só as estratégias e a interação do meio envolvente, mas também o espaço em que esta socialização ocorre, é crucial para este processo. Em consequência, as práticas educativas de qualquer professor só se desenvolvem plenamente quando inseridas num cenário de trabalho coletivo. Tardif (2014), refere que a socialização profissional gera conhecimentos que são integrados, transformados e ajustados de acordo com os diferentes momentos e fases da carreira, permitindo ao professor aprender a ensinar através da prática do seu trabalho. Assim sendo, o bom relacionamento e a participação na escola, através de atividades, reuniões e espaços de convívio, foram fundamentais para o meu desenvolvimento como docente. A partir dessas vivências, adquiri uma valiosa experiência que levarei comigo para o futuro.

Desde o primeiro dia em que entrei na escola, procurei manter um bom relacionamento com todos os que me rodeavam, sejam docentes, alunos ou funcionários. O ambiente acolhedor, especialmente dentro do grupo disciplinar de EF com o qual lidava diariamente, foi muito benéfico para nós, EE. A prontidão com que os colegas se disponibilizaram para nos ajudar facilitou muito a nossa integração.

A relação pedagógica com a OC foi uma das mais importantes para mim, pois considero que é um elemento de referência na escola e acarinhada por todos. A forma como nos integrou no meio escolar, a constante partilha de informações e estratégias pedagógicas, o seu rigor e dedicação, bem como as suas organizações, contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional. A OC desempenhou um papel crucial no meu primeiro contacto com a instituição e com o grupo disciplinar. Segundo Barros et al. (2018), os EE veem a OC como um pilar que suporta o início da sua atividade profissional. A OC foi o elo entre mim e a escola e a primeira pessoa a quem recorria quando precisava de alguma informação. A forma como a OC era tratada pela comunidade escolar transparecia uma imagem de referência na instituição.

A relação com os meus colegas da PES, que já vinha do primeiro ano de mestrado, foi essencial. Embora muitas vezes tivéssemos opiniões diferentes, esta diversidade permitiu-nos crescer e evoluir como docentes, mantendo uma boa dinâmica de trabalho. Os momentos de reflexão conjunta com a OC foram importantes para a nossa evolução, tanto profissional quanto pessoal. Aprender a ser professor é um processo de transformação que emerge do envolvimento

social, cognitivo, emocional e pessoal através da interação com o meio envolvente e os seus intervenientes (Gomes, 2018).

Neste ano da PES, procurei sentir-me útil na escola e mantive uma relação positiva com a instituição, esforçando-me para fazer além do esperado. Sabendo que o esperado era o mínimo que qualquer EE deveria fazer, tentei sempre melhorar a cada dia. O EE deve demonstrar competência diante da comunidade escolar, afirmando ter o necessário para desempenhar o seu papel como profissional docente e atendendo às expectativas estabelecidas, refletindo assim a sua identidade profissional. Resende et al. (2014) afirmam que a identidade profissional do professor de EF constrói-se através de escolhas e ligações profissionais ao longo do seu percurso de vida. Este autor acrescenta que a identidade profissional abrange um processo de aprendizagem que necessita de grande comprometimento com a profissão, empenho, esforço e vontade própria.

5.4. A Componente ético-profissional

De acordo com Queirós (2014), para além de adquirirem conhecimentos e técnicas essenciais à sua profissão, os professores precisam de adotar valores éticos que regulem tanto o seu ensino quanto as relações dentro e fora da comunidade escolar. A autora enfatiza que, sendo a ética intrínseca à vida humana, ela assume um papel crucial na vida profissional dos docentes. Assim, o papel do professor não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também à disseminação de valores que influenciam alunos e colegas. E por esse motivo, procurei também ser um modelo de comportamento ético, demonstrando integridade, honestidade e responsabilidade em todas as minhas ações. Incentivei os alunos a adotarem comportamentos semelhantes, promovendo valores como a cooperação, a responsabilidade social e o respeito pelo próximo.

Portanto, é fundamental que o professor estabeleça uma boa relação com os seus alunos, baseada no conhecimento e compreensão das singularidades de cada um, promovendo uma relação de empatia e proximidade (Almeida et al., 2015). Durante a PES, procurei estabelecer uma relação de respeito e empatia com os alunos, valorizando as suas individualidades e promovendo um ambiente inclusivo. Esforcei-me por conhecer cada aluno, compreender as suas necessidades e adaptar as minhas práticas pedagógicas para atender a essas especificidades. Este esforço foi fundamental para criar um clima de confiança e respeito mútuo na sala de aula. Procurei também transmitir diversos valores aos meus alunos, encorajando-os a cooperarem uns com os outros, a desenvolverem resiliência diante das adversidades, a

estimulem a sua autonomia e a adotarem um espírito crítico na busca de soluções para os problemas do dia a dia.

Acredito que os alunos valorizam a prática do professor que não só ensina conteúdos curriculares, mas também forma futuros cidadãos capazes de julgar o meio social em que estão inseridos de maneira crítica e criativa, empenhando-se na sua contínua transformação. Sarmiento et al. (2014) destaca a importância de motivar e preparar os jovens para uma prática desportiva que promova hábitos e relacionamentos saudáveis, permitindo-lhes adquirir capacidades de superação e resiliência, essenciais para enfrentar um quotidiano cada vez mais competitivo. Procurei transmitir valores fundamentais como a cooperação, a resiliência, a autonomia e o pensamento crítico em todas as minhas aulas. Incentivei os alunos a trabalhar em equipa, a superar dificuldades e a desenvolver uma atitude proactiva na resolução de problemas. Através de atividades desportivas, promovi hábitos de vida saudáveis e a importância de relacionamentos positivos, reforçando a capacidade de cada aluno para enfrentar os desafios diários de forma construtiva e competitiva.

As funções e papéis que desempenhei além da lecionação contribuíram significativamente para a construção da minha identidade profissional. Esta identidade resultou da convergência entre uma construção individual e social, proveniente das minhas experiências e das proporcionadas pela OC e pelos outros docentes com quem aprendi muito (Batista & Pereira, 2014). Assim, torna-se importante que os EE construam a sua identidade, sendo capazes de fomentar o seu saber experiencial e expandir as suas competências funcionais em articulação com o conhecimento adquirido. A participação ativa na comunidade escolar foi fundamental para afirmar esta componente ética. Colaborei com outros professores e participei em reuniões e atividades extracurriculares, reforçando o meu compromisso com a comunidade educativa. Partilhei práticas pedagógicas e estratégias com os colegas, contribuindo para um ambiente de trabalho colaborativo e de constante melhoria.

6. Desenvolvimento profissional

Como afirma Cunha (2010), a sociedade está em constante mudança, exigindo que os professores atualizem continuamente os seus métodos, técnicas e conteúdos, bem como realizem uma autoavaliação permanente, pois a prática por si só não garante a evolução profissional.

Segundo Januário et al. (2015), o professor atravessa um processo de mudança comportamental através da experiência construída pelas relações, pelo ambiente e pela instituição, já que o conhecimento é continuamente construído e reconstruído. A prática reflexiva, conforme descrito por Onofre (2003), abrange momentos produtivos (criativos e inovadores) na ação do professor e está intimamente relacionada com a resolução de situações problemáticas na prática.

Portanto, a construção do conhecimento do professor depende fortemente da oportunidade de testá-lo em contextos reais. O desenvolvimento profissional pode ser entendido como um processo contínuo, produzido à medida que os docentes ganham experiência com a prática (Marcelo et al., 2019).

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

A necessidade de formação contínua no processo de desenvolvimento profissional é um dos fatores mais influentes, não apenas para o desenvolvimento pessoal do docente, mas também para a construção da sua identidade profissional (Lima et al., 2014). Rossi e Hunger (2012) corroboram esta ideia, afirmando que a busca contínua pelo conhecimento é um processo incessante, com o objetivo de aprimorar a ação pedagógica. É fundamental entender que a profissão de professor é um processo inacabado, exigindo uma constante renovação do conhecimento (Batista et al., 2012).

Nesse contexto, participei ativamente em ações de formação como a “Gestão de Emocional para Professores em Contexto Escolar” e “Da Liderança à Gestão: O Impacto da Comunicação do Treinador”, com o propósito de me atualizar e adquirir novos conhecimentos, tanto na área do ensino quanto em outras áreas. Este esforço visa melhorar o meu desempenho profissional e a minha postura enquanto docente.

Desta forma e tendo em vista a procura de um melhor conhecimento de estratégias para saber lidar com os momentos bons e menos bons que advêm desta profissão inscrevi-me na formação “Gestão de Emocional para professores em Contexto Escolar”, esta formação foi organizada

pela enfermeira da escola. Ao longo desta formação foi possível aprender a distinguir os nossos sentimentos, foi possível aprender como lidar com eles.

Uma vez, que ao longo do ano, senti alguma dificuldade em fazer com que os alunos sentissem a minha presença como professor na aula, realizei uma formação, que também estava relacionada com o futsal, que se chamava “Da Liderança à Gestão: O Impacto da Comunicação do Treinador”, organizada pelo treinador Alcino Rodrigues e foi certificada pela entidade formadora Carlinda Manuela, Soc. Unipessoal.Lda. Nesta formação, consegui desenvolver as minhas capacidades como líder e como podia ter um ambiente favorável para a aprendizagem e conseguir sentir a minha presença na aula como professo a melhorar.

7. Considerações finais

Desde muito cedo, percebi que o meu futuro estaria ligado ao desporto e vi no ensino da EF a forma ideal de concretizar esse sonho. Qualquer dúvida que pudesse ter sobre essa decisão foi definitivamente esclarecida durante este ano de PES.

A PES foi um processo de constante evolução, essencial para aprender a ensinar. Estes 10 meses, divididos em dois semestres, foram marcados por momentos de aquisição de conhecimento, alegria, partilha, insegurança, aprendizagem e, acima de tudo, de superação e de realização. As experiências vividas na escola, os momentos de reflexão individual e em grupo (NPES), a autonomia proporcionada pela PES e a vontade de me tornar competente na profissão que escolhi - ser professor de EF-, foram essenciais para o meu desenvolvimento e formação da minha identidade profissional. Estes fatores ajudaram-me a crescer tanto como pessoa quanto como EE. Além disso, os conhecimentos adquiridos ao longo do ciclo de estudos (licenciatura e primeiro ano de mestrado) na UMAIA foram fundamentais, sendo a PES a mobilização de saberes para a prática e o desenvolvimento consequente desses conhecimentos.

A minha participação ativa em reuniões, quer fossem do grupo de EF quer fossem de DT, o envolvimento no DE e nas atividades desenvolvidas pelo grupo de EF foram essenciais para compreender a dinâmica da escola e fortalecer a minha relação com a comunidade escolar.

O principal desafio foi gerir a ansiedade e o receio de errar. Com o tempo, aprendi que o erro é uma parte indispensável do processo de aprendizagem. Através da reflexão constante e do feedback dos colegas e orientadores, consegui transformar os erros em oportunidades de crescimento. A construção de uma relação de confiança com os alunos e a adaptação das metodologias de ensino às suas necessidades foram fundamentais para superar os desafios.

Aprendi a planear e executar aulas de forma eficaz, adaptando as metodologias às necessidades específicas de cada turma. Desenvolvi competências de comunicação, gestão de tempo e resolução de conflitos, além de uma maior sensibilidade para as dinâmicas e desafios do ambiente escolar. A PES reforçou a importância da reflexão contínua e da adaptação às circunstâncias variáveis do ensino.

Face à minha experiência na PES, acredito que um bom professor de EF é alguém que vai além de ensinar técnicas desportivas. Um bom professor de EF é capaz de criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, promovendo a motivação e o envolvimento dos alunos. Deve ser flexível, adaptando as suas metodologias às necessidades e características dos alunos, e estar comprometido com o desenvolvimento pessoal e académico dos seus alunos.

Inicialmente, acreditava que a PES seria um ano dedicado ao meu desenvolvimento como professor e como indivíduo, com desafios, trabalho árduo e exigências constantes. Posso afirmar que este ano foi tudo isso, mas hoje concluo a PES preparado para o futuro nesta profissão e com o sentimento de dever cumprido.

A PES não é o fim, mas o início de uma longa caminhada na minha vida profissional. Ser professor de EF é o que me satisfaz profissionalmente. Com o entusiasmo de ver este sonho realizado, sinto um misto de emoções face ao futuro incerto que se aproxima. Sei que o caminho não será fácil e as oportunidades serão escassas, mas estou preparado para agarrá-las quando surgirem.

8. Referencias bibliográficas

- Almeida, J., Moreira, L., & Santos, P. (2015). Dilemas e Dificuldades do Estudante-Estagiário no Decurso do Estágio Profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 207-226). Editora FADEUP.
- Amaral Da Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: Uma análise situacional de discursos e narrativas*. M. Amaral da Cunha. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto do Porto.
- Aranha, Á. (2004). *Organização, planeamento e avaliação em educação física: definição de objetivos, planeamento, organização e análise da actividade pedagógica, técnicas de intervenção pedagógica*. Vila Real: UTAD.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Araújo, R. (2017). A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: Evidências da investigação e direções futuras. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 39–49.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar (7ªed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, E., Pereira, B., & Sá, C. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: estudo de caso dos professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226
- Baptista, I. (2012). Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade. *Pedagogía Social*, 19, 37-49.
- Barros, I., Pacheco, A., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.
- Batista, P., & Pereira, A. (2014). Uma Reflexão Acerca da Formação Superior de Profissionais de Educação Física: da Competência à Conquista de uma Identidade Profissional. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 75-101). Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). O Estágio Profissional Enquanto Espaço de Formação Profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física* (pp. 33-51). Editora FADEUP.
- Borssoi, B. L. (2008). *O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão*. Apresentado no 20º Simpósio Nacional de Educação. Cascavel, PR.
- Bothelo Gomes, P., Silva, P., Queirós, P., & Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto. (2000). *Equidade na Educação. Educação Física e Desporto na Escola*. Porto: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto.

- Bratfische, S. (2003). Avaliação em educação física: um desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e paz.
- Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (2016). A identidade do professor de Educação Física: Um processo simultaneamente biográfico e relacional. *Revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 22(2), 523-538.
- Crum, Bart. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Cunha, A. (2010). Representação do "bom" professor: o "bom" professor em geral e o "bom" professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro (Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Flores, P., Caraçato, Y., Anversa, A., Solera, B., Costa, L., Oliveira, A., & Souza, V. (2019). Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. *Physical Education and Sport Journal*, 17(1), 61-68
- Freitas, M. N. de C. (2002). Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 155–172.
- Gomes, P. M. S. (2018). *Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física*. P. Gomes. Dissertação de Doutoramento Em Ciências Do Desporto Apresentada à Faculdade de Desporto Da Universidade Do Porto.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., & Gouveia, B. (2021). O ensino da educação física: contributos da investigação sobre os modelos de ensino centrados no aluno. In *Livro de Atas do Seminário Internacional Desporto e Ciência 2021*, 110–117. Funchal: Universidade da Madeira.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, (3), 401–421.
- Guedes, S., Piscalho, I., & Uva, M. (2018). Reflexão sobre Práticas de Educação Inclusiva no Contexto de Iniciação à Prática: o Uso de Narrativas de Autoformação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 211-226.

- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Edições Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2015). Rotinas de planeamento e ensino. *Formação e Saberes Em Desporto, Educação Física e Lazer*, Junho, 401–420.
- Lima, R., Cardoso, S., Resende, R., Albuquerque, A., Castro, J., & Pimenta, N. (2014). Formação Inicial de Professores de Educação Física: A perspetiva dos Estudantes Estagiários. In P. Queirós, P. Batista, & Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 77-92). Porto: Editora FADEUP.
- Lima, R., Castro, J., Cardoso, S., & Resende, R. (2014). A Prática de Ensino Supervisionada: As dificuldades dos estudantes estagiários. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 68-74.
- Macedo, S., & Queiros, J. (2019). A ética profissional docente: dimensão interdisciplinar na inclusão de educandos (as) com déficite auditivo. *Interação*, 21(1), 4-19.
- MacPhail, A., Tannehill, D., Leirhaug, P. E., & Borghouts, L. (2021). Promoting instructional alignment in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 153–164.
- McCaughy, N. (2006). Working politically amongst professional knowledge landscapes to implement gender-sensitive physical education reform. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 159-179.
- Mesquita, I., Araújo, J., Carvalho, P., & Resende, A. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar* (2nd ed., pp. 73-122). Porto: Editora FADEUP..
- Metzler, M. (2017). *Instructional Models in Physical Education* (4thed.). Nova Iorque: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 1-10.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Bom Quixote.
- Onofre, M. (2003). Das características do conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 26/27(1), 55-67.
- Pedersen, V. (2017). *Voz do professor de Educação Física: uso, exigência, preparo e interação*. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do Atletismo nas aulas de Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 13(2), 29–43.

- Pimenta, S., & Lima, M. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3(4), 5-24.
- Pimentel, M. D. S. (2017). *A exclusão de estudantes na Educação Física escolar*. UniCEUB.
- Pires, V., Oliveira Farias, G., & Fazendeiro Batista, P. M. (2019). Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. *Educación Física y Ciencia*, 21(4), 104-117.
- Queirós, P. (2014). Profissionalidade Docente: Importância das Questões Deontológicas na Formação Inicial de Profissionais (de educação física e desporto). In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 55-74). Porto: Editora FADEUP.
- Quina, J. do N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: IPB, Escola Superior de Educação.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(SUPPL.), S10–S20.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & da Cunha, M. A. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes-estagiários de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(2), 52-60.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (pp. 350-370). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Revista Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2015). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323–338.
- Sarmiento, J., Bastos, F., & Luguetti, C. (2014). A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto na Escola. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 323-347). Porto: Editora FADEUP
- Sanchotene, M. U., & Molina Neto, V. (2013). Rotinas, estratégias e saberes de professores de Educação Física um estudo de caso etnográfico. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 447–458.

- Seabra, C., Silva, E., & Resende, R. (2016). A prática de Ensino Supervisionada em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(3), 32-47.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender A Enseñar La Educacion Fisica*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Simões, J., Fernando, C., Lopes, H., da Madeira, U., & Resumo, C. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas Da Educação Física I*, 17–23.
- Sousa, R. (2010). A promoção do aluno e do critério na aula de Educação Física. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 0(35), 85–92.
- Tannehill, D., & Van der Mars, H. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Tardif, M. (2014). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). *Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Santiago de compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 1159-1170.
- Ulasowicz, C. (2009). Conhecimentos conceituais e procedimentais na Educação Física escolar: a importância atribuída pelo aluno. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 3(3), 63–76.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Londres: Pearson.