

Universidade da Maia

Departamento de Ciências da Educação Física e Desporto




Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

André Pimenta Marques

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico  
e Secundário

Orientador Institucional

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

setembro, 2024 

**André Pimenta Marques**

**N.º 35788**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio e do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, republicado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

Trabalho realizado sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Rita Maria Rodrigues da Silva

setembro, 2024

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

**Palavras-Chaves:** PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

## AGRADECIMENTOS

*“A educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo.”*

Nelson Mandela

Com esta convicção em mente, iniciei o meu percurso de formação em Educação Física, enfrentando inúmeros desafios e medos que, muitas vezes, pareceram insuperáveis. Contudo, foi graças ao apoio, incentivo e orientação de algumas pessoas muito especiais que consegui superar esses obstáculos e alcançar os meus objetivos. Sem a sua presença e ajuda constante, este caminho teria sido bem mais difícil e menos gratificante. Posto isto, sinto a necessidade de agradecer a essas pessoas, nomeadamente:

À UMAIA por proporcionar uma formação de excelência e por todo o suporte durante o meu trajeto académico. A dedicação dos docentes, os recursos disponibilizados e o ambiente estimulante foram fundamentais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional;

À minha Professora Supervisora, Rita Silva, pela sua orientação, paciência e valiosos conselhos que foram essenciais para o meu desenvolvimento e sucesso durante todo este período. A sua experiência e sabedoria ajudaram e motivaram-me a superar os meus desafios e a aprimorar as minhas competências. Agradeço também pela sua disponibilidade constante e pelo apoio incondicional, que me deram a confiança necessária para evoluir como educador e enfrentar os obstáculos com determinação;

Ao Colégio de Lourdes por me acolher durante a prática de ensino supervisionada. A colaboração e o apoio de todos os membros da escola foram indispensáveis para que esta experiência fosse enriquecedora e gratificante. Agradeço a toda a comunidade por criarem um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado, permitindo-me aplicar os conhecimentos adquiridos e crescer como profissional;

Ao meu Professor Orientador, João Flores, pela sua contínua orientação e apoio durante toda a prática de ensino supervisionada. Os seus conselhos e a confiança demonstrada foram fundamentais para o meu crescimento profissional;

Aos meus colegas do núcleo da prática supervisionada, Cláudia e Ricardo, por tornarem esta experiência tão enriquecedora e memorável. Pelo ambiente acolhedor que criaram e pelo apoio constante que foram essenciais para o meu crescimento profissional e pessoal. Por facilitarem todo o processo de adaptação a um novo contexto, partilhando conhecimentos e experiências que me ajudaram a integrar-me de forma mais fácil e eficaz. Por me acompanharem nos cafés depois de almoço que foram preciosos, não apenas pelo descanso, mas também pelo espírito de equipa demonstrado. Pelas sessões de treino que realizamos juntos

que foram muito além do que o simples exercício físico. Pela competição saudável que cultivamos o que me levou a ser cada dia melhor. Por se tornarem família durante este ano tão atribulado;

Aos meus pais, Cristina e Paulo, que foram o alicerce de tudo o que sou hoje. Por me colocarem a mim e ao meu irmão à frente de tudo. Por se sacrificarem sem hesitar para garantir que tivesse as melhores condições e oportunidades. Por me fazerem acreditar que sou capaz de atingir todos os meus sonhos. Pela confiança demonstrada, pelo apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento. Por nunca deixarem que me faltasse alguma coisa e por me proporcionarem todas as condições possíveis para que eu pudesse crescer e aprender. Por todo o amor, valores e força que me deram para enfrentar os desafios da vida;

Ao meu ídolo, o meu irmão Tiago, que me fez ver o quão incrível é esta vida ligada ao desporto. Graças a ti descobri o desporto mais incrível do mundo, o voleibol, e nunca esquecerei os finais de tarde durante as férias de verão em que jogávamos juntos. Pela tua presença constante, pelo teu exemplo e pela tua paixão pelo desporto que foram fundamentais para despertar em mim este amor pelo Voleibol e pela atividade física. Pela tua generosidade em assumir as culpas das nossas asneiras quando éramos pequeninos. Por festejares comigo todos os meus sucessos, partilhando cada vitória e cada conquista como se fossem tuas. Pela tua alegria e apoio que me deram forças para continuar a alcançar os meus objetivos;

À minha namorada e melhor amiga, por me acompanhar e apoiar em tudo. Por sofrer comigo em todas as minhas desilusões e por festejar comigo em todas as minhas conquistas. Por cuidar de mim mesmo quando estamos chateados e me amar com todos os meus defeitos;

Ao Tiago Araújo e ao Tiago Rodrigues, pela presença constante durante o primeiro ano do mestrado, pelas trocas de ideias e pela amizade que construímos ao longo desta caminhada;

A todos os professores que tive ao longo da minha vida académica, tanto pelos bons como pelos maus exemplos. Cada aula, conselho e orientação foram fundamentais para a minha formação e para escolher que tipo de professor quero ser;

A todos os clubes que frequentei e treinadores neles presentes que me transmitiram valores importantes e contribuíram de certa forma para a minha formação enquanto pessoa e profissional;

Por fim, quero agradecer aos alunos, pela alegria com que se apresentaram nas aulas, pela curiosidade demonstrada ao longo destas e pela participação ativa nas mesmas. Obrigado por me acolherem tão bem e por tornarem esta experiência inesquecível. Foram a razão e a

motivação para cada planeamento, atividade e avaliação. Aprendi tanto convosco quanto espero ter ensinado.

## **Resumo**

Este relatório integra a unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Universidade da Maia. Ele descreve as experiências de um estudante-estagiário que realizou a sua prática supervisionada no Colégio de Lourdes, em Santo Tirso, durante o ano letivo de 2023/2024. A Prática de Ensino Supervisionada representa uma fase importante no processo formativo dos estudantes-estagiários, tendo como objetivo principal promover uma integração gradual e orientada num contexto prático real. Através da supervisão de uma Professora Supervisora da instituição de ensino superior e da orientação de um Professor de Educação Física experiente, que atua como Orientador Cooperante, o estudante-estagiário desenvolveu a sua prática pedagógica, passando por todos os ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Este documento visa traduzir a experiência da prática de ensino supervisionada do estudante-estagiário, destacando o seu crescimento profissional no contexto de atuação. Este processo é uma oportunidade para desenvolver competências profissionais alicerçadas numa perspetiva crítica, reflexiva e ética, capacitando o futuro professor para enfrentar os desafios e as exigências da profissão docente. Assim, o relatório está estruturado em oito capítulos: 1. Introdução; 2. Enquadramento Pessoal e Profissional; 3. Enquadramento Institucional; 4. Prática Profissional: Do Plano da Análise ao da Intervenção; 5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade; 6. Desenvolvimento Profissional; 7. Reflexões Finais; e 8. Referências Bibliográficas. A Prática de Ensino Supervisionada foi uma etapa fundamental para o estudante-estagiário, que ao longo deste ano letivo desenvolveu as suas competências pedagógicas e aprofundou a sua integração na comunidade escolar, através de experiências enriquecedoras e desafiantes que intensificaram a sua paixão pelo ensino e pelo desporto.

**Palavras-Chaves:** PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA; EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTUDANTE-ESTAGIÁRIO.

## **Abstract**

This report is part of the Supervised Teaching Practice course unit, carried out in the second year of the Master's in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education at the University of Maia. It describes the experiences of a pre-service teacher who completed their Supervised Teaching Practice at Colégio de Lourdes, in Santo Tirso, during the 2023/2024 academic year. The Supervised Teaching Practice represents a crucial stage in the training process of pre-service teachers, with the primary goal of promoting a gradual and guided integration into a real practical context. Under the supervision of a Faculty Tutor from the higher education institution and the guidance of an experienced Physical Education Teacher, who serves as the Cooperating Teacher, the pre-service teacher developed their pedagogical practice, working across all educational levels, from preschool to secondary education. This document aims to reflect the pre-service teacher's experience in the Supervised Teaching Practice, highlighting their professional growth within the context of practice. This process provides an opportunity to develop professional skills grounded in a critical, reflective, and ethical perspective, equipping the future teacher to face the challenges and demands of the teaching profession. Thus, the report is structured into eight chapters: 1. Introduction; 2. Personal and Professional Context; 3. Institutional Framework; 4. Professional Practice: From Analysis to Intervention; 5. School Participation and Relationship with the Community; 6. Professional Development; 7. Final Reflections; and 8. Bibliographical References. The Supervised Teaching Practice was a fundamental step for the pre-service teacher, who throughout this academic year developed their pedagogical skills and deepened their integration into the school community through enriching and challenging experiences that strengthened their passion for teaching and sports.

**KEY WORDS:** SUPERVISED TEACHING PRACTICE; PHYSICAL EDUCATION; PRE-SERVICE TEACHER.

## Índice

AGRADECIMENTOS .....	IV
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XI
1. INTRODUÇÃO .....	1
2. ENQUADRAMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL .....	3
2.1. UMA DECISÃO A PARTIR DE UM PERCURSO .....	3
2.2. EXPECTATIVAS INICIAIS .....	4
3. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL.....	6
3.1. A IMPORTÂNCIA DA PES .....	6
3.2. A PES NA UMAIA .....	7
3.3. A ESCOLA COOPERANTE: LUGAR DE PRÁTICA.....	8
3.3.1 Caracterização do meio envolvente .....	10
3.3.2 Instalações desportivas e materiais didáticos.....	10
3.3.3 Caracterização das turmas atribuídas.....	11
3.4. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DA PES .....	15
4. PRÁTICA PROFISSIONAL: DO PLANO DA ANÁLISE AO DA INTERVENÇÃO .....	17
4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM .....	17
4.1.1 Conceção de ensino .....	17
4.1.1.1 Modelos de Ensino.....	18
4.1.1.1.1 Modelo de Instrução Direta.....	19
4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva .....	20
4.1.1.1.3 Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.....	21
4.1.1.1.4 Modelo de Aprendizagem Cooperativa .....	23
4.1.1.1.5 Student Design Games .....	24
4.1.2 Planeamento .....	25
4.1.2.1 Planeamento Anual.....	25
4.1.2.2 Unidades Didáticas .....	26

4.1.2.3 Planos de Aula .....	28
4.1.3 Realização .....	30
4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica .....	30
4.1.3.1.1 Instrução .....	30
4.1.3.1.2 Gestão.....	32
4.1.3.1.3 Clima .....	33
4.1.3.1.4 Disciplina .....	34
4.1.4 Avaliação.....	35
4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica.....	35
4.1.4.2 Avaliação Formativa.....	36
4.1.4.3 Avaliação Sumativa.....	37
4.1.4.4 Autoavaliação .....	38
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE.....	40
5.1 ATIVIDADES REALIZADAS .....	40
5.2 FAZER APRENDER PARA LÁ DA AULA: IMPACTOS DA MINHA EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO .....	45
5.3 SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL.....	46
5.4 A COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL .....	47
6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	49
6.1 DIFICULDADES E NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: UM IMPERATIVO DA PROFISSÃO .....	49
7. REFLEXÕES FINAIS .....	52
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	54

## **Lista de Abreviaturas**

EE – Estudante Estagiário

EF – Educação Física

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MAPJ – Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

MED – Modelo de Educação Desportiva

MEEFEBS – Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

MID – Modelo de Instrução Direta

NPES – Núcleo da Prática Supervisionada

OC – Orientador Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFIE – Plano de Formação e Intervenção na Escola

RPES – Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

SDG – Student Design Games

SV – Supervisora

UMAIA – Universidade de Maia

## **1. Introdução**

Para finalizar o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) desempenha um requisito essencial. Este relatório reflete a minha experiência prática enquanto estudante-estagiário (EE), permitindo analisar aprofundadamente algumas metodologias e estratégias aplicadas no contexto real de ensino, além de fomentar a reflexão crítica sobre os processos educativos vivenciados (Schön, 2017).

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma componente essencial do plano de estudos do MEEFEBS da Universidade da Maia (UMAIA), sendo estruturada para proporcionar aos futuros docentes uma experiência direta e supervisionada no ambiente escolar. Durante o ano letivo de 2023/2024, realizei a prática pedagógica num colégio privado localizado em Santo Tirso, distrito do Porto e fiz parte de um núcleo de PES (NPES), constituído por três EE, um Orientador Cooperante (OC) e uma Supervisora (SV).

Ao longo do ano letivo tive a responsabilidade de lecionar uma turma do 3º ciclo, especificamente uma turma do 8º ano. Com o intuito de garantir uma experiência abrangente que envolvesse todos os ciclos de ensino, também lecionei uma Unidade Didática (UD) no ensino secundário. Adicionalmente, dividi a responsabilidade das turmas do 5º e 6º anos, alternando a liderança em cada período com os restantes EE, e participei ativamente no desporto escolar, o que me proporcionou, também, oportunidades de interação com alunos do 1º ciclo e da educação pré-escolar.

Este relatório visa documentar e refletir sobre as diversas experiências pedagógicas e práticas desenvolvidas ao longo da PES, destacando os desafios enfrentados, as estratégias implementadas e os resultados obtidos. Através desta análise, busca-se contribuir para o aperfeiçoamento contínuo da formação docente, promovendo um ensino de qualidade e eficaz na área da Educação Física (EF) nos ensinos básico e secundário.

O documento está dividido em vários capítulos, que abrangem diferentes aspetos da experiência da PES. No Enquadramento Pessoal e Profissional, é retratado o meu percurso anterior, assim como as expectativas iniciais relativamente à prática. O Enquadramento Institucional explora a relevância da PES, juntamente com as particularidades do local de prática e das turmas envolvidas. Em seguida, são descritas as metodologias e estratégias implementadas ao longo do processo de conceção, planeamento, realização, intervenção pedagógica e avaliação.

No capítulo referente à Participação na Escola e Relação com a Comunidade, são expostas todas as atividades realizadas, tendo em conta os momentos de integração e interação com a comunidade escolar. O capítulo sobre o Desenvolvimento Profissional aborda os desafios e dificuldades encontradas, as formações realizadas e as oportunidades de partilha de conhecimentos com outros professores (Day, 1999). Por fim, na Reflexão Final, é feita uma reflexão de toda esta experiência, as principais aprendizagens e a importância que estas vão ter ao longo da minha carreira profissional.

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

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

Chamo-me André Pimenta Marques, nasci no dia 10 de abril de 2000 em Santo Tirso e foi esta pequena cidade que vi crescer até aos dias de hoje. Durante o meu percurso escolar, tive o privilégio de estudar em várias instituições educacionais da cidade, que foram essenciais para a minha formação. Comecei na pequena escola EB 1 Conde São Bento onde tudo começou aos 6 anos de idade e onde concluí o 1º ciclo. De seguida fui para a escola EB 2.3 São Rosendo onde tudo se tornou grande e onde concluí o 2º ciclo e, se até agora tudo era grande, a partir daí tudo se tornou enorme quando entrei e finalizei os meus estudos obrigatórios na Escola Básica e Secundária D. Dinis.

Mas, no meio disto tudo, quando é que surgiu a minha paixão pelo desporto? Começou muito cedo, ainda era eu um bebé e já gatinhava atrás das bolas enquanto o meu irmão tentava jogar com o meu primo. Há medida que fui crescendo, fui praticando diversas modalidades como o Futebol e a Natação, mas foi aos 8 anos que realmente encontrei a modalidade que fez de mim muito daquilo que sou hoje, o Voleibol. Foi graças ao meu irmão que esta modalidade entrou na minha vida. Lembro-me como se fosse hoje: ter de esperar que o treino dele acabasse para poder dar uns toques na bola, quer no pavilhão como em casa.

Foi então que surgiu a possibilidade de entrar para o meu primeiro clube federado, o Ginásio Clube de Santo Tirso. Nesse clube, onde fiz praticamente toda a minha formação, tive a honra de pertencer a uma equipa que foi campeã nacional de infantis e também foi lá onde senti uma das maiores emoções da minha vida, ser convocado pela primeira vez para a seleção nacional. Foram tempos complicados, muitas horas de treino quer no clube como na seleção, muitas horas de viagem para ir aos mesmos e não esquecendo a escola, que tudo isto só era possível se tivesse o bom rendimento na mesma, mas no final tudo compensou.

Começaram a surgir propostas de outros clubes, como o Famalicense Atlético Clube e o Castelo da Maia Ginásio Clube, clubes esses que me deram melhores condições para evoluir enquanto pessoa e atleta e assim alcançar o meu verdadeiro objetivo, chegar à seleção nacional sénior. Quando vi a lista de convocados nem estava a acreditar que aquilo podia estar a acontecer, escorreram-me lágrimas pela cara abaixo de tanta emoção. Costumo dizer que foi no Voleibol que aprendi a ser quem sou atualmente, aprendi a fazer as minhas próprias escolhas, a saber qual seria a melhor maneira de me organizar, deu-me disciplina, respeito não só pelos outros, mas também para comigo mesmo, espírito crítico e de superação, fez de mim uma pessoa humilde e responsável.

Com toda esta ligação ao Voleibol e ao desporto, nunca tive dúvidas que curso escolher no ensino superior, difícil seria escolher um curso que nada tivesse haver com isso. Para facilitar ainda mais a escolha, tive duas professoras que serviram como exemplos e modelos. Uma delas serviu como um modelo positivo visto ser uma professora bastante criativa e motivadora, compreendia as nossas dificuldades e necessidades e adaptava as aulas conforme as mesmas. A outra professora serviu como um modelo negativo. Foi uma professora que se encontrava perto da sua reforma, talvez já sem paciência de lidar com as crianças e achou por bem pedir um atestado médico até ao final da sua carreira. Essa professora fez-me perceber e acreditar que seria possível fazer melhor se gostarmos realmente daquilo que estamos a fazer e, por essa razão, por mais difícil que seja arranjar emprego nesta área, nenhuma outra me conseguiria dar o mesmo nível de satisfação e alegria que esta me poderá dar.

Foi então que entrei para o Instituto Superior da Maia (ISMAI) ou, como é recentemente denominado, UMAIA, para a licenciatura em EF e Desporto. Mas como é que acabei eu por entrar no MEEFEBS estando tão ligado ao alto rendimento? Pois, às vezes é preciso tomar decisões difíceis e esta foi uma delas. A situação do Voleibol em Portugal não é das melhores, tive de pensar naquilo que seria mais seguro e rentável para o meu futuro, acreditando eu que conseguirei manter sempre a minha ligação ao desporto que verdadeiramente amo. Até ao momento, acho que esta decisão foi a correta e que o MEEFEBS e a PES estão a contribuir para a minha formação não só académica, mas também pessoal, nomeadamente, o meu autoconhecimento, onde consigo identificar as minhas próprias forças, fraquezas, valores e motivações, a minha resiliência, fortalecendo a capacidade de enfrentar novos desafios e a autoconfiança, onde supero esses mesmos desafios acabando por alcançar situações de sucesso.

## **2.2. Expectativas iniciais**

Será que é isto que eu quero fazer no meu futuro enquanto profissional?

Este ano foi um dos anos mais importantes, foi o ano em que soube se realmente era isto que eu queria fazer durante o resto da minha vida, ser professor de EF. Como tal, por ter sido um ano tão importante, apresentaram-se alguns medos, dúvidas e receios iniciais aos quais só soube que foram superados no fim deste grande ciclo. Como será a minha integração no meio escolar, visto que, a partir de agora não serei aluno, mas sim professor? Será que vou conseguir controlar as turmas durante o ano? Será que vou conseguir adaptar conforme os problemas que me serão apresentados? Será que vou conseguir motivar os alunos durante as aulas? Como será

a minha relação com os restantes EE, OC e a SV? Estas foram algumas das dúvidas e receios que tive naquele momento inicial.

Quando iniciei este ano, esperava que fosse revelador, permitindo-me perceber, em contexto real, os maiores desafios da profissão, enquanto aprendia a lidar com a transição de aluno para professor e ganhava confiança nessa nova posição. Estava ansioso por desenvolver as competências e estratégias necessárias para gerir bem as turmas, lidar com problemas inesperados e manter os alunos entusiasmados com a prática de atividades desportivas. No entanto, tinha a noção de que o receio de ter a responsabilidade de influenciar a visão futura daqueles que iriam conviver diariamente comigo poderia persistir ao longo de toda a minha carreira. Eram precisamente esses receios, e o medo de desiludir tanto aqueles de quem mais gosto como a mim mesmo, que me motivavam a querer aprender mais e melhorar a cada dia que passava.

Segundo Gomes et al. (2014), no contexto da prática real de ensino, os EE são pressionados a abandonar a segurança proporcionada pelos apoios da instituição formadora e, ao tomar decisões de forma independente, enfrentam desafios que promovem seu crescimento. Ou seja, estava consciente de que este seria um ano de mudança, em que teria de sair frequentemente da minha zona de conforto, o que, inevitavelmente, me levou a questionar se seria capaz ou não.

Inicialmente, esperava encontrar respostas para muitas das minhas dúvidas durante o ano, embora soubesse que algumas só seriam esclarecidas com o tempo, ao longo da minha futura vida profissional. Via este ano como uma oportunidade valiosa para crescer tanto a nível pessoal como profissional. Estava ciente dos desafios que iria enfrentar, mas também ansioso por superá-los e desenvolver as competências necessárias para me tornar um bom professor de EF. Acima de tudo, e refletindo sobre a minha primeira dúvida: “Será que é isto que quero fazer no meu futuro enquanto profissional?”, sinceramente, naquela altura ainda não sabia. No entanto, de uma coisa tinha a certeza, que queria terminar o mestrado de consciência tranquila, com a certeza de que tomei as decisões corretas ao longo de todo o meu percurso escolar.

### **3. Enquadramento institucional**

#### **3.1. A importância da PES**

Segundo Gonçalves & Silva (2018), a PES vai além de uma simples unidade curricular, trata-se de um período em que a prática é vista como o momento crucial na formação de docentes. No contexto da EF, esta prática é de grande relevância, pois não só promove o desenvolvimento de competências pedagógicas, como também permite a aplicação de conhecimentos teórico-práticos que são fundamentais para a promoção de uma EF de qualidade nos ensinos básico e secundário (Silva et al., 2017).

A PES é uma experiência estruturante para os EE, proporcionando-lhes a oportunidade de integrar teoria e prática num ambiente real de ensino. Segundo Schön (2017), a reflexão na ação é essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, e a PES oferece um contexto ideal para que os EE possam refletir sobre a sua prática pedagógica, receber feedback construtivo e ajustar as suas estratégias de ensino. Esta fase de formação é caracterizada pela observação, participação e intervenção gradual no processo educativo, permitindo uma aprendizagem situada que facilita a internalização das práticas pedagógicas (Lave & Wenger, 1991).

A PES promove o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, tais como a gestão da sala de aula, o planeamento e a execução de aulas, a avaliação dos alunos e a adaptação das atividades às necessidades individuais. No contexto da EF, estas competências incluem ainda a capacidade de ensinar habilidades motoras, promover estilos de vida saudáveis e fomentar a inclusão através do desporto. Estudos como os de Tardif (2006) mostram que os professores que passam por programas de formação que incluem PES estão mais aptos a enfrentar os desafios da sala de aula e apresentam uma maior eficácia no ensino.

Durante a PES, o EE é acompanhado por um SV, cuja função é proporcionar orientação pedagógica e apoio constante. O SV desempenha um papel vital no processo de formação dos EE, atuando como mentor, modelo e avaliador. A relação SV-EE é fundamental para o sucesso da PES, pois é através dela que se estabelece um ambiente de aprendizagem colaborativa (Fonseca et al., 2019). O autor Zeichner (2005) destaca que a supervisão eficaz envolve a observação sistemática das aulas, o feedback construtivo e o suporte contínuo, elementos que são essenciais para o desenvolvimento profissional dos EE.

Na área da EF, a PES assume um impacto significativo na formação de futuros professores, uma vez que estes precisam de desenvolver competências práticas específicas que não podem ser adquiridas exclusivamente através de formação teórica. A PES permite que os

EE experimentem e refinem suas abordagens pedagógicas em contextos reais, preparando-os para enfrentar as diversas situações que surgem no ensino da EF (Iza & Neto, 2014).

A PES é uma componente essencial na formação dos professores de EF, proporcionando uma ligação entre a teoria aprendida na universidade e a prática no contexto escolar (Holanda & Vêras, 2024). Através da PES, os EE desenvolvem competências pedagógicas fundamentais, aprendem a refletir sobre a sua prática e recebem suporte contínuo dos seus SV. Esta experiência prepara-os de forma eficaz para uma carreira de ensino bem-sucedida, beneficiando não apenas os próprios EE, mas também os alunos do ensino básico e secundário que irão beneficiar de uma EF de qualidade (Darling-Hammond, 2006).

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

A PES da UMAIA é uma parte fundamental do programa, realizada no segundo ano no curso do MEEFEBS. Esta unidade curricular está integrada no plano de estudos do mestrado e enquadra-se na regulamentação estipulada pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que define os requisitos para a qualificação profissional para o exercício da docência.

O processo de seriação e entrada nas escolas para a PES é meticulosamente estruturado. Os estudantes são classificados com base no seu desempenho académico e outras qualificações, e posteriormente alocados nas escolas conforme essas classificações. Após a divulgação da lista provisória de seriação, os candidatos têm a oportunidade de apresentar reclamações antes da publicação da lista definitiva. A candidatura para a PES ocorre após a inscrição no segundo ano do mestrado, momento em que os estudantes submetem suas preferências de escolas, e são alocados de acordo com essas preferências e a seriação estabelecida.

A PES está dividida em diferentes áreas de desempenho, nomeadamente a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, a Participação na Escola e a Relação com a Comunidade e o Desenvolvimento Profissional.

A Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem centra-se na elaboração de estratégias e metodologias de intervenção pedagógica, orientadas por objetivos que visam o desenvolvimento pessoal e didático dos alunos. Relativamente à Participação na Escola e a Relação com a Comunidade, esta é a área onde se inclui todas as atividades realizadas que promovem o trabalho colaborativo entre a escola, os encarregados de educação e toda a comunidade, facilitando e melhorando o processo educacional. Já o Desenvolvimento Profissional tenta responder às exigências da sociedade que está em constante transformação, enfatizando a necessidade de formação contínua dos professores.

Durante a PES, os EE têm como obrigatoriedade realizar diversas atividades na escola, incluindo a lecionação das aulas, a participação no departamento curricular, a direção de turma, o desenvolvimento de um seminário e a participação no desporto escolar. Cada EE é responsável por criar um Plano de Formação e Intervenção na Escola (PFIE), analisando as dificuldades enfrentadas durante a prática, realizando uma autoanálise das competências pessoais e profissionais e propondo áreas de melhoria. Ao longo de toda a PES é utilizado um dossier digital na plataforma OneDrive, que tem de ser atualizado de forma contínua e deve documentar todas as atividades realizadas. A avaliação da PES é abrangente e contínua, sendo realizada por um OC da escola e por um SV da universidade. Esta avaliação inclui a observação direta do desempenho dos estagiários nas diversas dimensões da prática pedagógica, complementada por relatórios e momentos de autoavaliação.

O RPES culmina o ano da PES, refletindo a experiência prática e evidenciando o desenvolvimento profissional. Este relatório é fundamental para a conclusão do mestrado, documentando todo o processo da PES, desde a planificação das aulas até à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Ele serve como um instrumento de autoavaliação e desenvolvimento profissional, permitindo aos EE identificar pontos fortes e áreas de melhoria. A PES na UMAIA é bem estruturada e essencial para a formação integral dos futuros professores. Oferece uma oportunidade de enriquecer e complementar a formação académica, integrando progressivamente os EE no contexto escolar através de experiências práticas. O RPES, ao documentar essa experiência, promove uma reflexão crítica e contínua, contribuindo para o crescimento profissional dos EE.

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

A colaboração das escolas cooperantes é fundamental para a formação dos EE. Estas instituições proporcionam aos futuros profissionais da educação um ambiente real e prático onde podem aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolver competências pedagógicas e obter um entendimento profundo do contexto escolar. A experiência em escolas cooperantes prepara os EE para enfrentar os desafios da profissão, contribuindo significativamente para a sua formação integral e para a qualidade da educação que irão proporcionar no futuro (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

Posto isto, a PES realizou-se numa instituição privada, localizada na cidade de Santo Tirso que pertence à região Norte de Portugal, conhecida pela sua rica cultura e por ter um ambiente natural e acolhedor. Situada no coração da cidade, o colégio beneficia de fácil acesso

às principais vias de comunicação e infraestruturas da cidade, tornando-se um dos pontos de referência na educação local.

Fundado há várias décadas, esta instituição tem uma longa tradição de excelência acadêmica e formação integral dos seus alunos. A instituição segue os princípios de uma educação humanista, promovendo valores como o respeito, a solidariedade, a cidadania e a responsabilidade. A sua missão é proporcionar uma educação de qualidade que prepara os alunos para os desafios do futuro, integrando saberes culturais, científicos e éticos (Colégio de Lourdes, 2024).

A instituição possui instalações bem equipadas, que proporcionam um ambiente de aprendizagem adequado e estimulante. Entre as suas infraestruturas destacam-se as salas de aula, espaçosas, bem iluminadas e equipadas com tecnologia recente, como quadros interativos e sistemas de projeção, que facilitam o ensino e a aprendizagem; a biblioteca, um espaço acolhedor que oferece uma vasta coleção de livros, revistas e recursos multimídia, incentivando a leitura e a pesquisa; os laboratórios, equipados para as disciplinas de ciências, informática e línguas, proporcionando experiências práticas essenciais para a compreensão teórica; e as instalações desportivas, que incluem um ginásio e dois campos de jogos exteriores.

O corpo docente do colégio é composto por profissionais qualificados e dedicados, que se empenham em proporcionar uma educação de excelência. Os professores são incentivados a participar em programas de formação contínua, garantindo a atualização constante das suas práticas pedagógicas. A equipa pedagógica trabalha de forma colaborativa, promovendo um ambiente de trabalho dinâmico e inovador.

O colégio oferece uma educação completa, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. A sua oferta educativa é diversificada e adaptada às necessidades dos alunos, incluindo o ensino pré-escolar, focado no desenvolvimento integral das crianças, promovendo atividades lúdicas e educativas que estimulam a curiosidade e a aprendizagem; o ensino básico e secundário, com programas curriculares abrangentes que visam o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos, preparando-os para o ensino superior e para a vida profissional; e atividades extracurriculares, uma ampla gama de atividades desportivas, culturais e artísticas que complementam a formação académica e promovem o desenvolvimento de competências sociais e pessoais.

O colégio mantém uma forte ligação com a comunidade local, participando e promovendo várias iniciativas que envolvem alunos, pais e outros membros da comunidade. Estas atividades

incluem eventos culturais, desportivos e de solidariedade, que reforçam os laços entre a escola e o meio envolvente, promovendo um sentido de pertença e responsabilidade social.

### **3.3.1 Caracterização do meio envolvente**

A cidade de Santo Tirso, localizada no distrito do Porto, na região norte de Portugal, destaca-se pela sua rica história e cultura, além de um ambiente natural privilegiado. Inserida no Vale do Ave, a cidade é conhecida pelo forte compromisso com a promoção do exercício físico e do desporto, refletido na ampla oferta de infraestruturas e programas de incentivo à prática desportiva.

Entre as principais infraestruturas desportivas de Santo Tirso, encontram-se o Complexo Desportivo Municipal, que inclui piscinas, pavilhões, campos de futebol e um ginásio, servindo como referência para modalidades como Natação, Futsal e Voleibol; o Parque Urbano Sara Moreira, um espaço ao ar livre com trilhos para caminhada, corrida e ciclismo, além de áreas de lazer e equipamentos de ginástica; e o Estádio Abel Alves de Figueiredo, utilizado para futebol e atletismo, onde ocorrem competições locais e regionais.

A cidade promove diversas iniciativas para incentivar a população a adotar um estilo de vida ativo e saudável. Estes programas incluem desporto escolar, em parceria com as escolas, torneios de futebol, provas de atletismo, ciclismo e eventos de natação, bem como projetos de inclusão social através do desporto, direcionados para jovens e pessoas com deficiência. Além disso, várias associações e clubes desportivos, como o Tirsense e o Ginásio Clube de Santo Tirso, desempenham um papel importante na promoção do desporto e no desenvolvimento de jovens atletas.

Essa rede de infraestruturas e o investimento em eventos desportivos têm contribuído significativamente para a qualidade de vida em Santo Tirso, mantendo os alunos das escolas locais, incluindo os do colégio onde realizei a PES, em constante atividade física. Graças às condições oferecidas por espaços como o Parque Sara Moreira e seus trilhos pedonais, pude organizar e participar em várias atividades durante a PES, o que evidenciou o impacto positivo destas instalações no desenvolvimento do gosto pela prática desportiva.

### **3.3.2 Instalações desportivas e materiais didáticos**

Relativamente às instalações desportivas, o colégio dispunha de três espaços, um pavilhão desportivo e dois campos sintéticos exteriores. O pavilhão desportivo era de pequenas dimensões onde abordava as modalidades que eram exclusivamente internas como a Ginástica

e o Voleibol e para lecionar as aulas de EF quando as condições meteorológicas não eram favoráveis. Este pavilhão contava com um palco e uma bancada e costumava ser utilizado para realização de eventos tais como eucaristias, celebrações do Dia da Mãe ou do Pai, entre outros.

O colégio também oferecia dois espaços exteriores, ambos em campo sintético em que um era mais reduzido e estava mais direcionado para a prática do Futebol e o outro com um espaço mais amplo para a prática dessa mesma modalidade, para Basquetebol e para Andebol.

Contudo, é importante salientar que alguns equipamentos não satisfaziam completamente as expectativas. Por exemplo, as condições para a prática de Voleibol eram deficientes devido à escassez de bolas e à qualidade das redes. Além disso, faltavam equipamentos para desportos como lançamento do dardo e lançamento do peso, embora fosse possível adaptar este último utilizando bolas mais pequenas. Adicionalmente, a ausência de cestos dentro do pavilhão dificultava a realização das aulas de Basquetebol. Para colmatar essas dificuldades, decidi implementar algumas medidas que me ajudassem a manter as aulas dinâmicas e motivadoras. A divisão dos alunos em pequenos grupos de trabalho e a organização das aulas em circuitos foram alguns exemplos de medidas tomadas. Estas estratégias permitiam maximizar o uso dos recursos disponíveis e garantir que, mesmo com limitações de equipamentos, as aulas fossem produtivas e envolventes para todos os alunos.

No entanto, para contrariar alguns desses problemas, o colégio oferecia um bom leque de materiais didáticos para outras modalidades, como Futebol e Ginástica. Além disso, devido ao facto de haver um número reduzido de alunos no colégio, com apenas uma turma por cada ano de escolaridade, a gestão e organização dos espaços tornou-se mais fácil. Os horários foram planeados de forma a não haver mais do que uma turma a ter EF à mesma hora, permitindo assim uma utilização eficiente de qualquer espaço disponível para a prática desportiva.

### **3.3.3 Caracterização das turmas atribuídas**

Conhecer as turmas e os seus alunos individualmente é crucial para qualquer professor. Este conhecimento detalhado permite adaptar as estratégias de ensino às necessidades e interesses individuais, promovendo um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Com este objetivo, foram distribuídos questionários no início do ano a cada aluno para recolher alguns dados.

Este questionário pretendia obter dados biográficos, identificar eventuais problemas de saúde, perceber o que procuravam num professor, verificar se praticavam algum desporto, quantas horas por semana dedicavam a essas atividades e quais as modalidades que mais

apreciavam ou menos gostavam. Estas informações foram fundamentais para compreender o perfil de cada aluno, facilitando o planeamento de atividades que potenciavam o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos de forma personalizada e atenta às suas especificidades.

## **8º Ano**

A turma do 8º ano era constituída por vinte e oito alunos, dos quais dezassete eram do sexo masculino e onze do sexo feminino. Com base nos questionários preenchidos no início do ano, de um modo geral, os alunos esperavam que o professor fosse exigente, compreensivo, bem-humorado, inteligente e que apresentasse sentido de justiça. Dos vinte e oito alunos, vinte e seis tinham nacionalidade portuguesa, uma moçambicana e uma ucraniana e tinham uma média de idades de, aproximadamente, treze anos. Esta pluralidade de nacionalidades permitiu a troca de experiências e costumes como a partilha gastronómica entre os alunos portugueses e os colegas de outras nacionalidades, as celebrações culturais de cada país e, acima de tudo, promoveu o respeito e tolerância, que ajudou os alunos a se adaptarem e a respeitarem os diferentes ritmos e dificuldades de cada um. Esses momentos de partilha criaram um ambiente de respeito, onde as diferenças foram encaradas como oportunidades para aprender e crescer juntos.

Relativamente ao exercício físico, apenas sete alunos (três do sexo feminino e quatro do sexo masculino) não praticavam nenhum tipo de atividade física fora do ambiente escolar. Dos vinte e um alunos que frequentavam atividades físicas, sete deles praticavam apenas uma ou duas vezes por semana.

Considero que esta turma era homogénea em termos de níveis de competência, no entanto, apresentava algumas exceções. Ou seja, poucos alunos apresentavam um desempenho significativamente inferior ou superior aos restantes colegas. Considero que a competitividade elevada entre os alunos foi o principal fator que levou à homogeneidade da turma pois, ao competirem, os alunos acabaram por se equiparar uns aos outros não só nos objetivos, mas também no desempenho e comportamento. Esse ambiente fez com que grande parte da turma se esforçasse para atingir um nível semelhante à excelência, tornando a dedicação e os resultados mais uniformes. O facto de a maior parte dos alunos da turma participar em algum desporto extracurricular, pode também ser um fator que contribuiu para esta situação. Quanto ao comportamento dos alunos, a turma era um pouco barulhenta, mas, no geral, não existiam muitos problemas de disciplina nas aulas de EF. Contudo, graças às reuniões de direção de

turma, fui percebendo que a turma, nas outras disciplinas, foi apresentando alguns problemas de comportamento devido a alguns alunos mais inquietos e faladores.

Durante as minhas aulas a turma demonstrou ser unida e respeitadora, o que facilitou a implementação de estratégias de ensino como a escolha de modelos centrados no aluno. As regras e procedimentos da aula foram compreendidos, embora tenham existido ocasiões em que foi necessário lembrar alguns alunos sobre o cumprimento das regras. Como grande parte dos alunos praticava desporto fora da escola, a maioria esteve constantemente motivada para realizar as atividades propostas em aula. Inclusive, demonstraram bastante entusiasmo em mostrar as habilidades das suas modalidades aos restantes alunos da turma.

No entanto, houve um pequeno grupo de alunos que perdeu a motivação em certas matérias, como o futebol e basquetebol, devido à falta de habilidade e interesse. Nestes casos, tentei encontrar estratégias para os motivar, como escolher tarefas e exercícios mais simples onde estes alunos pudessem ter uma maior taxa de sucesso. Percebi que, com esta abordagem, os alunos apresentaram uma maior motivação resultando na melhoria no envolvimento nas atividades propostas.

## **6º Ano**

A turma do 6º ano era constituída por dezasseis alunos, dos quais oito eram do sexo masculino e oito do sexo feminino. De um modo geral, os alunos esperavam que o professor fosse exigente, compreensivo, inteligente, divertido e que apresentasse o seu conhecimento sobre as modalidades. Esta turma era composta por quinze alunos de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade moçambicana e apresentavam uma idade média de, aproximadamente, 11 anos.

Relativamente ao nível de capacidades e habilidades motoras, esta foi a turma que apresentou uma maior homogeneidade entre os alunos, estando praticamente todos num nível bastante satisfatório em todas as modalidades abordadas. Outro fator que caracterizou esta turma no decorrer do ano letivo foi a motivação e o gosto pela prática desportiva que estes alunos apresentaram durante as aulas. A variedade de desportos que praticavam ou já tinham praticado fora da escola foi um fator positivo que ajudou na dinâmica e partilha de conhecimentos durante as aulas.

O comportamento e o saber estar em aula foram fatores que tiveram uma evolução positiva durante o ano. Inicialmente era uma turma um pouco barulhenta e com alguns problemas comportamentais, o que dificultava o controlo e a transmissão de feedbacks. Esta

situação ocorria não só na disciplina de EF como nas restantes disciplinas escolares. No entanto, ao longo do ano, esses problemas foram resolvidos acabando por se tornar uma turma bastante unida de fácil controlo e gestão. O envolvimento dos alunos nas atividades e o crescente interesse por participar nas propostas oferecidas contribuíram significativamente para o desenvolvimento de um ambiente mais produtivo e harmonioso.

## **5º Ano**

A turma do 5º ano era constituída por vinte e cinco alunos, dos quais treze eram do sexo masculino e doze do sexo feminino. Assim como na turma de 6º ano, os alunos esperavam que o professor fosse exigente, compreensivo, inteligente, que apresentasse o seu conhecimento sobre as modalidades, mas também, que fosse amigo. Esta turma era composta exclusivamente por alunos de nacionalidade portuguesa e apresentavam uma idade média de, aproximadamente, 10 anos. A mesma também apresentou um aluno com necessidades educativas especiais, no entanto, não houve qualquer interferência durante as aulas devido ao facto de este não ter comparecido a nenhuma. Este aluno necessitava de uma profissional especializada de acompanhamento a alunos com este tipo de problemas. Devido ao facto de ela relativizar a importância da EF na aprendizagem do aluno, este não compareceu nas aulas a que estava destinado.

Relativamente ao nível de capacidades e habilidades motoras, esta turma, ao contrário das outras, já apresentou alguma heterogeneidade entre os alunos, havendo alguns bastante evoluídos em comparação com outros. A motivação com que os alunos se apresentaram para a prática foi mais um exemplo de heterogeneidade. Há semelhança com a turma do 8º ano, esta turma também apresentou um pequeno grupo de alunos que não apresentavam qualquer tipo de motivação para a prática da EF acabando por ter de criar estratégias para conseguir aumentar a taxa de sucesso desses mesmos alunos e, conseqüentemente, aumentar a motivação para as aulas. Na minha opinião, a falta de experiências desportivas por parte de alguns alunos foi uma das razões pela qual esta turma apresentou uma grande discrepância de competências.

Através das reuniões de conselho de turma percebi que o comportamento desta turma era transversal a todas as disciplinas. Foi uma turma que apresentou uma evolução positiva neste parâmetro ao longo do ano letivo, no entanto, ainda havia muito por onde melhorar para atingirem o grau de excelência nas aulas de EF. Apesar de estarem melhores numa fase final do ano, ainda apresentavam comportamentos desviantes o que dificultava a gestão e o controlo da turma.

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

O NPES desempenha um papel essencial na formação dos futuros professores, proporcionando-lhes uma experiência prática fundamental para o desenvolvimento de competências pedagógicas e profissionais. Segundo Gomes et al. (2014), os núcleos de estágio são grupos onde, com o apoio do OC, são criados ambientes favoráveis à reconfiguração da identidade profissional. Este núcleo constitui uma ligação entre os conhecimentos teóricos aprendidos na formação académica e a sua aplicação prática, permitindo aos EE aplicar e aperfeiçoar os seus conhecimentos num ambiente controlado e supervisionado. A importância de um NPES reside na sua capacidade de oferecer um espaço seguro para experimentar, refletir e desenvolver de forma contínua, garantindo que os futuros docentes possam enfrentar com eficácia os desafios que surgem no ensino (Loughran, 2006).

O NPES onde estava inserido foi composto por diferentes atores que desempenharam funções distintas: um OC, uma SV e três EE. O OC é um professor experiente que atuou diretamente na escola onde realizei a PES, oferecendo-me orientação e suporte enquanto EE. Para Timoštšuk et al. (2016), os OC assumem um papel de grande importância no sustento e na regulação das emoções dos EE, promovendo uma consecução das aprendizagens e estimulando uma atitude reflexiva e crítica. O OC, com a sua experiência, ofereceu conhecimentos valiosos sobre a gestão e estratégias pedagógicas eficazes.

A SV, por sua vez, é uma docente vinculada à instituição de ensino superior responsável pela supervisão académica dos EE e tem como finalidades melhorar a instrução, desenvolver o potencial de aprendizagem e promover a capacidade de organização e criação de ambientes de trabalho autorrenováveis (Neves, 2007). Ao longo da PES, garantiu a ligação entre a teoria e a prática, ajudando a refletir sobre as minhas experiências. Esta partilha criou um ambiente de aprendizagem colaborativo e reflexivo, essencial para o meu desenvolvimento profissional. Os três momentos de observação pela SV foram outro fator essencial para o meu desenvolvimento. Através dessas observações foi possível à SV fornecer feedbacks específicos sobre o meu desempenho, destacando tanto os pontos positivos quanto as áreas que necessitavam de melhoria. Além disso, estes momentos de observação promoveram uma autorreflexão, incentivando-me a refletir de uma forma criteriosa as minhas práticas e a procurar estratégias mais eficazes para o ensino.

A partilha de conhecimentos entre os diferentes EE foi fundamental para o sucesso da PES. Cada elemento trouxe consigo experiências, perspetivas e conhecimentos únicos que

enriqueceram o processo de aprendizagem. Para os EE, a troca de ideias e práticas com colegas de diferentes formações (UMAIA e FADEUP) proporcionou uma visão mais abrangente e diversificada do ensino. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha a informação anteriormente transmitida:

*“Já sem ideias daquilo que posso fazer mais, falei com os meus colegas do núcleo e com o meu professor orientador com o intuito de me ajudarem a ultrapassar esta dificuldade”.*

(Reflexão, aula nº 53, 5 de fevereiro de 2024)

As reuniões semanais, realizadas às terças-feiras, desempenharam um papel essencial na organização e planeamento das atividades do NPES. Durante estas reuniões, foram organizados documentos essenciais, como planos de aula, unidades didáticas, seminário e avaliações. A reflexão contínua foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, pois promoveu a autoavaliação e a adaptação das práticas pedagógicas com base no feedback recebido.

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

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

#### **4.1.1 Conceção de ensino**

A conceção de ensino refere-se às perspetivas e abordagens adotadas pelos professores no processo educativo. Ela abrange os princípios, valores e teorias que orientam a prática pedagógica, influenciando como o ensino é planeado, implementado e avaliado (Leite, 2010). Diferentes teorias educacionais oferecem várias visões sobre como o ensino e a aprendizagem devem ocorrer, cada uma com suas próprias características, as quais influenciam as concepções de ensino. Algumas dessas teorias são a teoria tradicional/comportamentalista (John Watson), a teoria construtivista (Jean Piaget), a teoria humanista (Carl Rogers) e a teoria sócio-construtivista (Lev Vygotsky). Após a análise de todas elas, acredito que me identifico com a teoria sócio-construtivista, a qual coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem e destaca a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizagem, onde o conhecimento é construído através da colaboração e do diálogo entre os indivíduos (Parra et al., 2010).

Para implementar essa abordagem na prática educativa, foi necessário consultar um conjunto de documentos orientadores, que, segundo Bento (2003), são essenciais para o planeamento e a preparação do ensino, funcionando quase como uma lei e ocupando uma posição central no programa de ensino. Posto isto, analisei alguns documentos como o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e as aprendizagens essenciais.

O projeto educativo ajudou-me a identificar de que forma o colégio promove práticas que fomentam as interações sociais e culturais. Segundo Casanova (2014), o regulamento interno tem como objetivo assegurar o cumprimento de regras de modo a assegurar que o projeto educativo seja aplicado. Este revelou como as normas apoiam ou limitam a aplicação dos princípios sócio-construtivistas, como a aprendizagem colaborativa. O plano anual de atividades mostrou como o colégio organiza eventos que incentivam a participação ativa e a colaboração dos alunos. Por último, as aprendizagens essenciais permitiram orientar o currículo e as competências a desenvolver. Ajudaram-me a definir os conteúdos e objetivos pedagógicos, assegurando uma formação equilibrada e promovendo a aquisição de habilidades motoras e valores. Através da análise destes documentos, consegui compreender melhor o estabelecimento de ensino onde estive inserido e planejar de forma adequada o trabalho com os meus alunos.

Durante o ano letivo, procurei desenvolver nos alunos competências essenciais para o sucesso futuro, como o trabalho em equipa, a criatividade e a autonomia, adaptando-os a um mundo cada vez mais dinâmico e conectado. O trabalho em grupo foi incentivado através de diversas atividades colaborativas, onde os alunos puderam compartilhar ideias, colaborar na resolução de problemas e aprender a importância da comunicação e da cooperação. A criatividade foi estimulada através da exploração de diferentes soluções inovadoras e a pensar fora da caixa. A autonomia foi promovida ao fornecer aos alunos a oportunidade de assumir responsabilidades e tomar decisões sobre o seu próprio aprendizado. Incentivei-os a definir objetivos pessoais e a procurar soluções de forma independente.

Com base nas teorias de aprendizagem e na análise dos documentos orientadores, cheguei à conclusão de que a EF, quando orientada pelos princípios sócio-construtivistas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos. Através da valorização das interações sociais e culturais, esta abordagem coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a colaboração, o diálogo e a construção conjunta de conhecimento. Assim, a EF pode ser vista como uma disciplina que, além de promover o desenvolvimento físico, contribui significativamente para a formação de cidadãos mais completos e conscientes.

#### **4.1.1.1 Modelos de Ensino**

Considerando que a concepção de ensino influencia a escolha e a aplicação dos modelos pedagógicos, afetando a maneira de como planeio e conduzo o processo educativo, optei por implementar modelos que se alinhassem à teoria com a qual me identifico e que respondessem às necessidades dos alunos. Além disso, considero que o primeiro ano de mestrado foi essencial para aprender práticas inovadoras no âmbito da EF, pois todos os trabalhos realizados e a análise de inúmeros documentos forneceram uma bagagem fundamental para desenvolver novas situações de aprendizagem. A partilha de informações, tanto com os professores e colegas do primeiro ano de mestrado, como com os diversos elementos do NPES, também desempenharam um papel essencial na criação de abordagens distintas do ensino tradicional. Embora outros EE, em anos letivos anteriores, já tivessem aplicado modelos centrados no aluno no colégio, a partilha de informações com o OC foi um fator determinante para a criação de novas estratégias. A implementação de alguns modelos institucionais diferentes e metodologias de ensino variados e dinâmicos ilustra como essa troca de informações me ajudou a distinguir dos EE dos anos passados.

Com isso, foi possível alinhar os objetivos pedagógicos, as situações de aprendizagem, as estruturas organizacionais e o processo de ensino e aprendizagem de maneira coesa. Segundo Metzler & Colquitt (2021), esses recursos contribuem para tornar a aprendizagem dos alunos mais eficaz. Após a procura de informações e de diversos debates, selecionei os modelos que considerei mais adequados para a minha realidade.

#### **4.1.1.1 Modelo de Instrução Direta**

Escolhi utilizar o Modelo de Instrução Direta (MID) devido aos seus benefícios significativos para o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo principal da implementação deste modelo foi fornecer uma instrução clara e organizada, que permitisse aos alunos adquirir confiança e habilidades básicas de forma eficiente. Posto isto, implementei o MID na modalidade de Ginástica de Solo e nas aulas dedicadas à realização de testes de condição física. Utilizei este modelo numa fase inicial do ano com o intuito de conhecer melhor os meus alunos, entender quais estratégias adotar em diferentes situações e identificar quais os modelos institucionais poderiam ser mais benéficos conforme os comportamentos dos alunos.

Segundo Bessa et al. (2017), modelo oferece uma estrutura clara e bem definida, o que facilita a compreensão dos objetivos e expectativas pelos alunos. Além disso, permite um uso eficiente do tempo, pois as aulas são planeadas e executadas de maneira organizada, possibilitando que mais conteúdo seja abordado em menos tempo. Os mesmos autores referem ainda que o MID permite que o professor mantenha um maior controlo sobre o ambiente de aprendizagem, garantindo que todos os alunos recebam a mesma instrução e atenção, o que é particularmente vantajoso em turmas grandes, como a do 8º ano.

Segundo Metzler (2011), o MID é caracterizado pela concentração das decisões do processo de ensino-aprendizagem quase exclusivamente nas mãos do professor, mas também pelo envolvimento dos alunos nas tarefas. A prática e o reforço contínuo são aspetos fundamentais do modelo, ajudando os alunos a consolidarem o conhecimento e as habilidades adquiridas. É eficaz em ambientes onde a clareza e a organização são essenciais, proporcionando aos alunos uma compreensão precisa do que se espera deles e reduzindo a ansiedade associada ao processo de aprendizagem (Rosenshine, 2012).

Durante a PES, utilizei também o MID nas modalidades coletivas de Andebol e Basquetebol, onde foi fundamental para abordar e desenvolver a componente tática, visto ser a componente onde os alunos apresentaram maiores dificuldades durante as avaliações diagnósticas. No Atletismo, Lançamento do Peso e Salto em Altura, o modelo foi utilizado para

proporcionar uma introdução sólida e rápida às técnicas básicas, aproveitando a estrutura clara do MID para maximizar a eficácia do ensino devido ao número reduzido de aulas.

No entanto, durante a aplicação do modelo, enfrentei algumas dificuldades em motivar os alunos para a prática. Apesar de ser um modelo eficaz para a aprendizagem de habilidades motoras, este enfatiza a prática repetitiva e o reforço contínuo de habilidades técnicas, o que levou à desmotivação de grande parte dos alunos que preferiam atividades mais lúdicas e criativas.

Embora o MID tenha permitido uma aprendizagem organizada, com objetivos bem definidos e uma gestão eficiente do tempo, considero que, com base na minha experiência, o modelo carece de flexibilidade e não promove adequadamente a interação social e a criatividade dos alunos, assim como a motivação dos alunos para a realização das aulas, o que me levou a explorar outros modelos de ensino.

#### **4.1.1.1.2 Modelo de Educação Desportiva**

Após a implementação inicial do MID no início do ano, onde o processo de ensino foi mais centrado em mim, percebi que o Modelo de Educação Desportiva (MED), onde o processo passa a ser centrado nos alunos, poderia trazer diversos benefícios. Em especial, o MED parecia promissor em termos de socialização e responsabilidade, promovendo o desenvolvimento das habilidades motoras, a aprendizagem de regras e estratégias específicas de cada desporto, além de fomentar a cooperação, comunicação e um espírito de competição saudável entre os alunos.

O MED, segundo Siedentop (1994), é uma abordagem pedagógica que visa proporcionar aos alunos uma experiência autêntica do desporto. Este modelo organiza o ensino como se fosse uma época desportiva, onde os alunos não só praticam a modalidade desportiva, mas também participam em diversos papéis como jogadores, treinadores, árbitros, entre outros. Segundo Mesquita (2012), uma prática desportiva culta implica que os jovens conheçam e valorizem as tradições e os rituais associados ao desporto, distinguindo entre uma prática desportiva correta e uma incorreta, independentemente do papel que desempenhem.

O MED é um modelo centrado no aluno através do envolvimento do mesmo em vários papéis como jogadores, treinadores ou árbitros e a estruturação do ensino numa época desportiva. Os objetivos pretendidos incluíam o desenvolvimento de habilidades motoras e conhecimentos específicos sobre futebol, a promoção da socialização e responsabilidade entre os alunos, e o fomento à cooperação, comunicação e espírito de competição saudável. No

entanto, algumas dificuldades foram sentidas, como a adaptação inicial dos alunos aos novos papéis e a gestão do tempo para cumprir todas as funções dentro da época desportiva.

Decidi, com base nas características do modelo, aplicá-lo na unidade didática de Futebol. Escolhi o Futebol porque muitos alunos da turma praticavam esta modalidade de forma federada, o que contribuiu positivamente para a dinâmica das aulas, uma vez que os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos e habilidades na construção dos exercícios da aula. Ao longo da unidade didática, observei não só o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades em relação à modalidade, mas também a integração escolar e a melhoria das relações entre os alunos. Os alunos que frequentavam o colégio há vários anos desenvolveram relações com os recém-chegados devido, acredito eu, à utilização do modelo.

Os resultados alcançados foram bastante positivos, com melhorias nas relações interpessoais entre alunos antigos e recém-chegados, maior integração e colaboração entre os estudantes, e o desenvolvimento de autoconfiança, autoestima e valores éticos como disciplina, respeito e responsabilidade. Assim como o MED, procurei ao longo do ano implementar outros modelos que também pudessem beneficiar a aprendizagem dos alunos.

#### **4.1.1.1.3 Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo**

A escolha do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) nas aulas de EF foi motivada por diversos benefícios que este modelo proporciona. Decidi implementar este modelo tendo em conta que a turma apresentava uma boa qualidade técnico-tática. Isso permitiu-me aprofundar algumas competências, como estimular a tomada de decisão, o pensamento crítico e a resolução de situações de jogos mais complexas, adequando o nível de dificuldade ao progresso dos alunos.

O MAPJ permite aos alunos desenvolver habilidades de forma estruturada, começando com fundamentos básicos e progredindo para técnicas mais avançadas. Além de dominar habilidades individuais, como técnicas de movimento e controlo de bola, os alunos também compreendem estratégias coletivas, como posicionamento tático e trabalho em equipa.

Segundo Mesquita et al. (2015), este modelo não só melhora as habilidades técnicas, mas também promove competências sociais importantes, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e cooperação. Enfatizando valores como fair play, respeito e responsabilidade, o MAPJ cria um ambiente de respeito mútuo e integridade, tornando a aprendizagem mais motivadora e significativa ao proporcionar prazer e diversão nas aulas de EF. Foi realizada uma abordagem progressiva com o objetivo de desenvolver habilidades técnicas e táticas, promover

valores sociais e éticos, e aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Além disso, o MAPJ visou incentivar a prática de atividades físicas fora do ambiente escolar.

Segundo Mesquita et al. (2005), uma das conquistas do MAPJ é o comprometimento com o desenvolvimento das atividades e com os resultados que os praticantes podem obter. O modelo permite uma progressão didática que facilita a aprendizagem dos alunos, desde conceitos básicos até técnicas mais complexas, e promove uma aprendizagem mais holística e integrada.

Na prática, o MAPJ foi implementado especificamente na modalidade de Voleibol, que é a minha modalidade de eleição. Embora alguns alunos já estivessem relativamente familiarizados com a modalidade e a turma, em geral, demonstrasse um nível técnico-tático satisfatório, os seus conhecimentos e habilidades ainda não estavam completamente consolidados. Por essa razão, as etapas mais trabalhadas foram a segunda e a terceira. Como a unidade didática de Voleibol foi um pouco mais extensa, decidi dedicar algum tempo não só ao desenvolvimento de fundamentos técnicos como o passe, o serviço e a manchete, mas também trabalhar mais a etapa três do MAPJ, que se foca em situações de jogo mais complexas, ligadas à tomada de decisões e à resolução de problemas. Posto isto, o tempo adicional permitiu avançar de forma mais eficaz nas etapas do modelo, dando ênfase no desenvolvimento técnico e tático dos alunos.

Apesar das vantagens do MAPJ, como a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, surgiram algumas dificuldades, como a adaptação dos exercícios aos diferentes níveis de habilidade. Inicialmente, também, muitos alunos não compreendiam os motivos dos seus erros, o que levou à adoção de uma abordagem híbrida, combinando o MAPJ com o MID. Se fosse agora, mantinha a mesma estratégia, visto que consegui solucionar o problema existente desta forma e não tive nenhum problema posteriormente.

Essa combinação tornou as aulas ainda mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais motivadoras. Ou seja, consegui ter um maior controlo da turma e os alunos conseguiram entender melhor os seus erros, deixando-os mais motivados por perceberem como chegar a uma solução e, assim, ultrapassarem as suas dificuldades.

Como resultado, além dos alunos utilizarem o Voleibol como fonte de distração nos seus tempos livres, alguns alunos inscreveram-se em clubes federados e passaram a praticar a modalidade de forma extracurricular. Esses resultados são uma prova do impacto positivo que as aulas podem ter na vida dos alunos. Esta experiência foi extremamente gratificante, não só

pela minha paixão pelo Voleibol, mas também pela motivação demonstrada pelos alunos ao longo da unidade didática.

#### **4.1.1.1.4 Modelo de Aprendizagem Cooperativa**

A principal razão da implementação deste modelo foi devido ao facto de os alunos apresentarem situações de conflitos constantes. Nos últimos meses, o excesso de competitividade entre os alunos tornou-se um dos principais motivos de discórdia. A pressão para obter melhores resultados gerou trocas de palavras ofensivas e uma atmosfera de rivalidade que enfraqueceu o sentido de cooperação. Esta competitividade exagerada acabou por criar um distanciamento entre os alunos com mais capacidades e aqueles que apresentavam maiores dificuldades, o que intensificou o sentimento de exclusão e frustração entre os que se sentiam menos valorizados ou incapazes de acompanhar o ritmo da turma. Posto isto, o meu objetivo foi restabelecer o ambiente colaborativo e positivo que havia caracterizado os primeiros dois períodos do ano letivo. Como tal, recorri ao Modelo de Aprendizagem Cooperativa (MAC).

Segundo Dyson & Grineski (2001), no MAC destacam-se cinco elementos fundamentais que estruturam o processo educativo e promovem a eficácia do trabalho em grupo. Para os mesmos autores os elementos são a interdependência positiva, em que o sucesso de cada membro está ligado ao do grupo, a responsabilidade individual, com cada aluno a cumprir a sua parte para atingir os objetivos, a interação promotora, que facilita o suporte mútuo e a colaboração, a formação de equipas para otimizar a estrutura e o equilíbrio do grupo, e o processamento em grupo, que promove a reflexão contínua sobre a dinâmica e o progresso do grupo para melhorar a colaboração e a eficácia.

Para dar resposta aos problemas identificados na turma, decidi implementar o MAC na modalidade de Badminton, dando especial atenção a três estratégias distintas: Pairs-Check-Perform, Learning Teams e Think-Share-Perform. Estas estratégias foram selecionadas com o intuito de desenvolver o trabalho em equipa, o espírito colaborativo e o pensamento crítico entre os grupos, ajudando os alunos a aprender uns com os outros através de reflexões e análises do próprio desempenho. Durante a implementação do modelo, utilizei especialmente os elementos de interdependência positiva, responsabilidade individual e processamento em grupo, focando-me na criação de um ambiente onde o sucesso de cada aluno estivesse ligado ao sucesso do grupo, ao mesmo tempo que cada um assumia a sua responsabilidade no processo.

Por exemplo, durante a execução dos exercícios, enquanto um aluno realizava um movimento, o colega dava-lhe feedback para melhorar ou corrigir erros técnicos, promovendo

tanto a responsabilidade individual como a interdependência positiva. Se não houvesse ajuda por parte do colega, o aluno poderia executar o exercício de forma incorreta e ambos seriam penalizados. Este processo de troca de feedback facilitou também o processamento em grupo, pois a reflexão sobre os erros e os sucessos era feita de forma contínua.

A implementação do MAC na turma revelou algumas dificuldades iniciais, como a resistência de alguns alunos à abordagem cooperativa e a persistência de alguns conflitos. No entanto, ao longo do tempo, os objetivos propostos começaram a ser alcançados. Consegui restabelecer um ambiente colaborativo e positivo na sala de aula essenciais para o sucesso pessoal e social dos alunos.

A unidade didática foi concluída com sucesso, restabelecendo as relações entre os alunos e melhorando o ambiente de sala de aula. Além disso, observou-se um desenvolvimento mais amplo nas habilidades sociais e emocionais, além de um aprimoramento nas habilidades físicas relacionadas ao Badminton. No final, o uso do MAC permitiu promover a colaboração entre os alunos, reduzir a competitividade negativa e desenvolver competências sociais e emocionais que beneficiaram o desempenho geral da turma.

#### **4.1.1.1.5 Student Design Games**

Segundo Hastie (2010), o Student Design Games (SDG) pode ser caracterizado como o processo em que os alunos elaboram e experimentam os seus próprios jogos, enquanto o docente, na qualidade de facilitador, orienta e estabelece certos limites. Para Casey et al. (2011), o SDG é descrito como uma forma eficaz de criar jogadores instruídos, pois permite que os alunos compreendam melhor os conceitos subjacentes aos jogos, em vez de apenas memorizar informações. Além disso, o modelo promove habilidades cognitivas importantes, como o pensamento crítico e o planeamento estratégico. Os jogos criados pelos alunos também tendem a ser inclusivos, permitindo a participação de todos, independentemente das habilidades físicas, e atendem a uma ampla gama de interesses e necessidades.

Escolhi utilizar o modelo SDG na minha prática de Ensino de EF devido a vários benefícios que este oferece. Em primeiro lugar, o SDG estimula a criatividade e a inovação dos alunos, permitindo que estes criem os seus próprios jogos, o que aumenta a motivação e o entusiasmo nas aulas. Além disso, o modelo promove importantes habilidades sociais, como cooperação, comunicação e resolução de problemas, ao exigir trabalho em grupo. A autonomia e a responsabilidade também são desenvolvidas, resultando num aumento da confiança dos alunos. Outro ponto positivo é que os jogos criados pelos alunos podem ser adaptados às diferentes necessidades e interesses, promovendo um ambiente inclusivo e diversificado.

Durante a implementação do SDG coloquei em prática algumas das suas características como a criação de jogos pelos alunos e o trabalho em grupo para promover a criatividade e a colaboração. Os objetivos eram desenvolver habilidades sociais e cognitivas e promover a autonomia dos alunos.

Enfrentei desafios, como a gestão do tempo para permitir que todos os grupos desenvolvessem e testassem os seus jogos de forma adequada, e garantir a participação de todos os alunos de forma igualitária no processo de criação. No entanto, os resultados foram positivos, com um aumento no entusiasmo e na participação dos alunos, além de um desenvolvimento significativo nas habilidades de cooperação e comunicação. A diversidade dos jogos também trouxe novos estímulos e interesses para as aulas de EF.

#### **4.1.2 Planeamento**

Segundo Haydt (2011), para um bom planeamento é necessário antecipar todas as etapas do trabalho escolar, identificar quais os objetivos que se pretendem atingir, indicar os conteúdos que serão desenvolvidos, selecionar os procedimentos que vão ser utilizados como estratégias de ação e prever quais os instrumentos a utilizar para avaliar o progresso dos alunos.

De acordo com Bento (2003), o planeamento é organizado em três níveis: planificação central, planificação ao nível da escola e planificação do professor. Esta última também se desdobra em outros três níveis: o plano anual, o plano por período ou semestre (unidade didática) e o plano de aula.

Para a elaboração do planeamento anual, das unidades didáticas e dos planos de aula, tive em conta as aprendizagens essenciais, o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, as instalações desportivas, o material e as condições meteorológicas. Além disso, a realização e análise das avaliações diagnósticas foram fundamentais para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, influenciando diretamente o planeamento das unidades didáticas e dos planos de aula.

##### **4.1.2.1 Planeamento Anual**

Segundo Bento (2003), o planeamento anual oferece uma visão abrangente que visa adaptar e implementar o programa de ensino no contexto local e às pessoas envolvidas, com o intuito de guiar o processo educativo durante o ano através do estabelecimento de metas. Posto isto, para a construção do planeamento anual, tive a liberdade e o cuidado de escolher quais as modalidades que iria abordar em cada período.

Para o 1º período, decidi lecionar Futebol, Atletismo e Ginástica; no 2º período, Voleibol, Basquetebol, Orientação e Tag Rugby; e no 3º período, Badminton, Tênis, Andebol e implementar o SDG. Além dessas modalidades, estava prevista a realização de testes de condição física em cada período. Decidi dividir as modalidades desportivas dessa forma para garantir uma boa diversidade ao longo do ano. Esta divisão permitiu incluir tanto modalidades individuais como coletivas em cada período, oferecendo assim uma variedade equilibrada de atividades. Além disso, esta organização foi pensada para proporcionar alternativas em caso de condições meteorológicas adversas. Em cada período, incluí pelo menos uma modalidade que pudesse ser realizada em ambiente fechado, assegurando que as aulas pudessem decorrer mesmo em dias de mau tempo.

No entanto, ao longo do ano letivo, surgiram algumas eventualidades, como a necessidade de usar o pavilhão desportivo para eucaristias ou outros eventos, o que me obrigou a ajustar o planeamento anual. Como resultado, tive de eliminar algumas modalidades que estavam previstas, nomeadamente a Orientação e o Tag Rugby no 2º período, o Tênis no 3º período, e os testes de condição física nos 2º e 3º períodos. Após uma reflexão mais aprofundada sobre o planeamento anual, percebi que fui um pouco ambicioso ao tentar abordar tantas modalidades quanto as que foram inicialmente planeadas. Não tive em conta a necessidade de ajustar e adaptar o planeamento de acordo com o desenvolvimento dos alunos e as condições imprevistas que surgiram. Se fosse agora, talvez elaboraria um planeamento anual mais conservador, com estratégias de contingência já incluídas para lidar com situações imprevistas.

#### **4.1.2.2 Unidades Didáticas**

Relativamente às unidades didáticas, Bento (2003), afirma que estas funcionam como guias, contendo as diretrizes, a sequência de conteúdos e as progressões pedagógicas de cada tema ou matéria lecionada. Estes documentos auxiliam o planeamento, proporcionando uma direção organizada que orienta o ensino de cada modalidade. A sua eficácia depende de como os alunos respondem e evoluem ao longo das aulas, podendo, assim, haver um possível ajuste conforme necessário (Roldão, 2006). O seguinte excerto do meu diário reflexivo é um exemplo de como algumas eventualidades que me obrigaram a fazer ajustes complementa as informações anteriores:

*“As condições meteorológicas adversas e os inúmeros eventos que não foram informados previamente, impediram que todos os conteúdos*

*planeados na unidade didática para esta modalidade fossem abordados.”*

(Reflexão, aula nº 91, 20 de maio de 2024)

Para elaborar as diferentes Unidades Didáticas, iniciei o processo com a realização de avaliações diagnósticas, com o objetivo de avaliar os níveis de capacidades e conhecimentos da turma e de cada aluno individualmente. Com base nos resultados dessas avaliações e nas aprendizagens essenciais, defini o nível de cada aluno e, em seguida, organizei a distribuição dos conteúdos ao longo das aulas.

As unidades didáticas foram construídas de acordo com um template fornecido pela universidade. O modelo utilizado teve como base o *Backward Design*, que se concentra na definição clara dos objetivos de aprendizagem desde o início do planejamento. Primeiro, determinam-se os resultados desejados para os alunos, em seguida, desenvolve-se a avaliação para medir se esses resultados foram alcançados, e, por fim, planeiam-se as atividades de ensino necessárias para atingir os objetivos estabelecidos. Este modelo garante que todas as etapas do processo educativo estejam alinhadas com as metas finais, promovendo um ensino mais eficaz (Wiggins & McTighe, 2011). Este modelo segue a seguinte estrutura: *Big Picture Goal*, objetivos de aprendizagem, número da aula, conteúdos, avaliação, situações de aprendizagem, fases do modelo de ensino/formas de organização e recursos.

Durante o planejamento das unidades didáticas, segui os elementos estabelecidos pelo modelo. Contudo, enfrentei algumas dificuldades ao tentar atingir os objetivos propostos para os três domínios de aprendizagem: motor, cognitivo e socioafetivo, assim como ao adaptar as fases de organização aos modelos instrucionais.

Relativamente ao domínio motor, o principal desafio foi adaptar as atividades às limitações de recursos e espaço disponíveis, especialmente em modalidades específicas como o voleibol, o atletismo e o basquetebol. A necessidade de ajustar o planejamento a estas condições restritivas complicou a implementação de atividades que atendesse adequadamente aos objetivos estabelecidos. No domínio cognitivo, a principal dificuldade foi desenvolver conteúdos e estratégias que fossem eficazes para a ampla variedade de níveis de compreensão dos alunos. Garantir que as atividades fossem acessíveis e apropriadas para todos, independentemente das suas diferenças cognitivas, revelou-se um desafio significativo. No que diz respeito ao domínio socioafetivo, o desafio consistiu em definir objetivos que fossem adequados para cada aula, evitando a repetição e mantendo o interesse dos alunos. Foi necessário encontrar um equilíbrio entre a variedade de objetivos e a necessidade de manter um ambiente de aprendizagem estimulante e dinâmico.

Relativamente aos modelos instrucionais, enfrentei dificuldades em seguir as fases de organização previstas. A necessidade de ajustar constantemente o planeamento para lidar com imprevistos e variáveis externas, como mudanças nas condições meteorológicas ou eventos escolares, prejudicou a implementação estruturada dos modelos.

Quando passei à implementação prática das unidades didáticas, constatei que, frequentemente, não consegui cumprir todas as previsões do planeamento original. Durante a execução, surgiram vários imprevistos e desafios que obrigaram a ajustes significativos no plano inicial. Por exemplo, houve necessidade de alterar o número de aulas previstas para determinadas modalidades, como o voleibol e o basquetebol, devido a variações na disponibilidade de tempo e recursos. Além disso, certos conteúdos tiveram de ser excluídos ou ajustados, pois os alunos não progrediram conforme o esperado nas atividades propostas.

Estes ajustes foram fundamentais para adaptar o ensino às necessidades reais dos alunos e às condições de ensino em constante evolução. As mudanças foram necessárias para garantir que as atividades permanecessem relevantes e eficazes, respondendo às dificuldades reais encontradas pelos alunos durante o processo de aprendizagem.

#### **4.1.2.3 Planos de Aula**

Relativamente aos planos de aula, estes abrangem os conteúdos a serem abordados, em que circunstância os alunos se apresentam e o contexto de ensino e aprendizagem. Como refere Bento (2003), os planos de aula são guias que ajudam os professores. Para os elaborar, é necessário que haja uma reflexão das aulas anteriores e assim dar resposta a possíveis dificuldades de modo que haja desenvolvimento nos conteúdos abordados.

Os planos de aula foram estruturados conforme com a planificação das unidades didáticas com o objetivo de desenvolver as capacidades, conhecimentos, a aptidão física e habilidades dos alunos. Para este desenvolvimento foram seguidos princípios de inclusão e diferenciação pedagógica, tendo em conta as especificidades de cada aluno. No entanto, apesar de serem fatores significativos para o desenvolvimento dos alunos, sinto que ainda tenho alguma dificuldade em os aplicar. Na minha opinião, para aplicar a inclusão e a diferenciação pedagógica de forma eficiente é necessário um equilíbrio entre personalização e consistência, ou seja, para incluir todos os alunos e adaptar o ensino às suas necessidades de forma eficaz, é importante encontrar um equilíbrio entre adaptar o ensino para cada aluno e manter uma abordagem consistente para todos. Adaptar as estratégias de ensino para as diferentes necessidades dos alunos foi complicado e exigiu mais tempo do que o esperado.

Cada plano de aula foi dividido em três partes, a parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Cada uma das partes apresentavam objetivos específicos diferentes. A parte inicial consistia na verificação das presenças, em explicar como se ia realizar a organização da aula e quais os objetivos da mesma. Depois disso, era realizado um aquecimento, que podia ser planeado de formas diferentes, como por exemplo jogos lúdicos ou exercícios mais específicos de acordo com a modalidade abordada.

Na parte fundamental era onde se realizava os exercícios que dependiam dos objetivos específicos de cada aula. Os exercícios podiam ser direcionados ou organizados em estações, não esquecendo de que o jogo foi a abordagem pedagógica mais utilizada para o desenvolvimento do conhecimento e competências.

Na parte final da aula era realizado um diálogo com os alunos de caráter reflexivo onde discutíamos o que funcionou e o que podia ser melhorado, obtendo feedback dos alunos para ajustar futuras aulas e apoiar o progresso de cada um. Esta parte da aula foi fundamental, não só para a avaliação formativa dos alunos, mas também para eu ter uma percepção do que correu bem e menos bem no decorrer da aula, sugerir estratégias de melhoria, planejar as próximas aulas, proceder a possíveis alterações nas unidades didáticas e para os alunos perceberem o nível em que se encontram.

Para além da divisória dos planos de aula em três partes, estes também eram elaborados tendo em conta os seguintes parâmetros: objetivo geral, fases da aula, tempo de exercício, objetivo específico, exercício, esquema, critérios de êxito e palavras-chaves. Incluía também outras informações como o local onde decorria a aula, o número de alunos, o conteúdo a ser abordado, o material, a sua duração e a data. Ao incluir todas essas informações, garantia uma estrutura bem organizada. Dessa forma, outro professor poderia lecionar a aula em caso de necessidade, compreendendo quais conteúdos deveriam ser abordados e de que maneira.

Tal como o planeamento anual e as unidades didáticas, alguns planos de aula também foram sujeitos a alterações quando o contexto assim o exigiu. Numa fase inicial do ano, apesar de perceber que as aulas não estavam a correr como esperado e saber que era necessário mudar algo, era complicado mudar os exercícios com o intuito de trabalhar algo específico. Isso ocorria porque a grande parte dos alunos não percebia que estavam a cometer erros e não gostava de retroceder no processo. Além disso, como sou uma pessoa introvertida e não gosto de ser o centro das atenções, preferia deixar as coisas rolares e esperar que os alunos melhorassem, em vez de implementar mudanças que poderiam causar desconforto ou resistência. No entanto, ao longo da PES, fui ganhando experiência, conhecimentos e confiança que acabaram por me

ajudar e a tornar algo mais natural de se fazer. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha a informação anteriormente transmitida:

*“De um modo geral a aula correu bem apesar de a ter feito alguns ajustes no decorrer da mesma, ajustes esses que achei necessário para uma melhor aprendizagem e consolidação de algumas técnicas.”*

(Reflexão, aula nº 32 e 33, 24 de novembro de 2023)

### **4.1.3 Realização**

#### **4.1.3.1 Dimensões da intervenção pedagógica**

A realização é o momento em que o plano de ensino é aplicado na sala de aula, e é aqui que o professor enfrenta desafios e incertezas, conforme descrito por Siedentop (2008). Este processo exige flexibilidade do professor, que precisa ajustar constantemente a sua prática pedagógica para responder às circunstâncias reais do ambiente educativo.

O sucesso da aprendizagem é sustentado por quatro dimensões principais de intervenção pedagógica: instrução, gestão, clima e disciplina. Estas dimensões trabalham em conjunto para criar um ambiente de ensino eficaz e dinâmico. A instrução refere-se aos métodos e estratégias que o professor utiliza para ensinar. A gestão envolve a organização do espaço, do tempo e dos recursos disponíveis. O clima diz respeito à atmosfera emocional e social durante a aula. E, por fim, a disciplina é a dimensão que garante a manutenção de regras e normas, assegurando um ambiente de respeito e ordem.

Essas quatro dimensões são interdependentes e se complementam. Uma boa gestão e um clima positivo são essenciais para o sucesso da instrução, e todas elas juntas ajudam a criar um processo de ensino e aprendizagem flexível e adaptável aos desafios do cotidiano na sala de aula.

##### **4.1.3.1.1 Instrução**

Segundo Quina (2009), a instrução tanto é uma ferramenta de ensino, como um objeto de aprendizagem através da qual o professor motiva e transmite aos alunos conhecimentos acerca das atividades pedagógicas. É constituída pela instrução inicial e final, pelo questionamento, pelos diferentes tipos de feedbacks e pela demonstração. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha a informação anteriormente transmitida:

*“Na instrução, os objetivos da aula e dos exercícios foram claramente definidos e explicados.”*

(Reflexão, aula nº 62 e 63, 1 de março de 2024)

Com o intuito de melhorar o meu discurso, procurei aumentar o meu conhecimento relativamente às modalidades que foram abordadas de modo a adotar uma melhor postura em situação de aula. Senti, também, a necessidade de melhorar o meu posicionamento em relação à turma. Comecei a dar mais atenção a outro tipo de pormenores, como por exemplo, posicionar os alunos de costas para o sol e manter todos os alunos no meu raio de visão. De realçar que estes pormenores resultaram numa melhoria significativa no comportamento dos alunos.

Outro aspeto onde senti melhorias foi no questionamento de modo a consolidar e avaliar os conhecimentos dos alunos, com o intuito de os manter focados nas aulas. Esta abordagem não só me permitiu esclarecer algumas dúvidas existentes, como também me ajudou a identificar as áreas em que os alunos precisavam de mais apoio.

No que toca à demonstração, esta foi feita não só para complementar a explicação dos exercícios, como também forma de correção. Se percebesse que grande parte dos alunos apresentava dificuldades de execução num determinado exercício, parava a aula e realizava a demonstração para a turma toda, se a dificuldade fosse apenas para um ou outro aluno, chamava individualmente os alunos em questão e realizava a demonstração. Durante o ano letivo, também utilizei frequentemente alunos para realizar demonstrações de exercícios nas aulas. Em alguns casos, escolhia os que apresentavam maior facilidade de execução, de modo a servir de exemplo para os outros. No entanto, também envolvia alunos que tinham mais dificuldades, com o objetivo de fomentar a cooperação entre os colegas, permitindo que observassem e fornecessem sugestões de melhoria. Esta estratégia promoveu um ambiente de apoio mútuo, onde todos contribuíram para o progresso coletivo. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha a informação anteriormente transmitida:

*“Como o número de alunos que não consegue realizar o apoio facial invertido é ainda bastante significativo, tenho de demonstrar e dar a conhecer uma vez mais a importância das ajudas.”*

(Reflexão, aula nº 31, 20 de novembro de 2023)

Segundo Flores (2009), o feedback assume um carácter importante numa aula e é uma ferramenta fundamental na modelagem de comportamentos e impulso da aprendizagem. Esta ferramenta, pode ser transmitida com mais ou menos qualidade dependendo da modalidade abordada. Como qualquer professor, também sinto mais dificuldade em lecionar as aulas numa

ou outra modalidade, no entanto, tento sempre aprofundar os meus conhecimentos com o objetivo de melhorar as minhas explicações e os meus feedbacks. Por exemplo, na modalidade de Basquetebol, senti algumas dificuldades em transmitir os conteúdos que queria abordar por causa da desconcentração e falta de motivação dos alunos. Por consequência, os alunos não retinham os feedbacks, devido à falta e vontade pela prática da modalidade.

#### **4.1.3.1.2 Gestão**

Para Tannehill et al. (2015), um bom professor é aquele que consegue gerir bem a turma, proporcionando assim um ensino mais eficiente aos seus alunos. Segundo Reina & Silva (2020), a gestão da sala de aula refere-se a todas as ações implementadas pelo professor para criar um ambiente de aprendizagem eficaz, onde todos os alunos se sintam seguros e motivados a aprender. Considero que, durante o ano letivo, desenvolvi competências essenciais na gestão das aulas, abordando cinco aspetos principais: tempo, espaço, alunos, material e exercícios.

A gestão do tempo revelou-se um fator importante para garantir que todos os objetivos das aulas fossem alcançados de forma eficaz. Inicialmente, era um pouco ambicioso e planeava aulas com demasiados exercícios, o que resultava na realização incompleta de algumas atividades. Com o tempo, aperfeiçoei a minha capacidade de planear o tempo dedicado a cada atividade, adotando um plano de aula mais flexível que me permitiu ajustar as atividades conforme necessário. Além disso, a implementação de rotinas, como a exigência de prender o cabelo e retirar bijutarias antes do início das aulas, ajudou a otimizar o tempo disponível.

Quanto à gestão do espaço, desde cedo desenvolvi estratégias que otimizaram a organização do espaço de aula, facilitando tanto a movimentação dos alunos quanto a supervisão das atividades. Defini áreas específicas para diferentes tipos de exercícios, o que contribuiu para uma dinâmica de aula mais eficiente e uma utilização mais eficaz do espaço.

A gestão dos alunos foi outro aspeto relevante. Dividi a turma em grupos de trabalho e atribuí diferentes exercícios a cada grupo, o que garantiu que todos permanecessem ativos e envolvidos. Esta abordagem também me proporcionou uma melhor perceção daquilo que me rodeava, facilitando a supervisão de todos os alunos.

Em relação ao material, implementei rotinas que incluíam a designação de grupos específicos para a organização e arrumação dos equipamentos utilizados. Esta prática não só otimizou o processo de preparação e recolha de material, como também ajudou a minimizar problemas de escassez em algumas modalidades.

Por fim, na gestão dos exercícios, procurei garantir que fossem variados e adequados ao nível dos alunos, promovendo uma aprendizagem eficaz. Além disso, procurei melhorar a clareza e objetividade na apresentação das atividades, o que reduziu o tempo gasto em explicações e aumentou o tempo dedicado à prática.

De forma geral, a gestão eficaz do tempo, do espaço, dos alunos, do material e dos exercícios foi fundamental para criar um ambiente de aprendizagem produtivo e enriquecedor. Esta organização integrada permitiu-me não só melhorar o ritmo das aulas, mas também garantir que os alunos se mantivessem continuamente envolvidos e focados no seu desenvolvimento.

#### **4.1.3.1.3 Clima**

Um dos fatores que aumenta o sucesso académico é um clima positivo em contexto de sala de aula (Amado et al., 2009). Para que isso aconteça, tentei sempre que houvesse momentos de partilha de uma forma controlada para que os alunos percebessem que as aulas de EF são momentos de convivência, mas também de aprendizagem. A organização das atividades de maneira a incentivar uma participação ativa dos alunos, o acompanhamento frequente e a transmissão de feedbacks construtivos e positivos foram também fatores que influenciaram o clima das aulas de uma forma positiva. Estes aspetos estão alinhados com o que Sarmiento et al. (1998), afirmam sobre o controlo da turma, que envolve diversas condições relacionais. Estes autores referem que estas condições são essenciais para manter comportamentos apropriados e para criar ambientes de aula favoráveis e produtivos.

Enquanto aluno sempre achei importante a maneira como os professores viam os seus alunos e os valorizavam. A maneira como transmitiam os seus feedbacks ou como nos felicitavam por algo bem feito ou por algo que teve melhoria. Pequenos gestos que, no fim, causavam uma sensação de conforto e bem-estar. Tendo isto em conta, ao longo do ano letivo, tentei sempre passar essas sensações de modo que apelar também à sensibilidade dos meus alunos e influenciar aquilo que foi o clima durante as aulas.

De certo modo, acho que fiz um bom trabalho em relação a este tema. Consegui construir uma boa relação com os meus alunos ao longo do ano. Um dos exemplos que comprova isso é o simples facto de muitos alunos ficarem tristes pelo término das aulas e por me fazerem convites constantes para jogar certo tipo de modalidades.

#### **4.1.3.1.4 Disciplina**

Disciplinar alguém é aplicar regras por meio de ameaças ou aplicação de castigos (Passos, 2011). A relação cordial entre todos e as estratégias aplicadas para a organização e gestão da aula foram benéficas tanto para promover comportamentos positivos nos alunos quanto para assegurar disciplina durante as aulas e atividades propostas (Resende et al., 2015). No que diz respeito à implementação da disciplina durante as aulas, este foi um fator onde senti melhorias à medida em que a minha relação com os alunos ia melhorando. No entanto, uma área que vou ter de continuar a melhorar ao longo da minha carreira é a habilidade de distinguir comportamentos inadequados e desviantes, e agir de acordo. Às vezes, chamar a atenção dos alunos não é suficiente para fazê-los retomar ou manter o foco na atividade. Nessas situações, será necessário intervir e desenvolver novas estratégias para que esses alunos voltem a se concentrar na aula.

Como é normal, todos os alunos têm as suas personalidades e, por essa razão, tive de adotar posturas diferentes face às diferentes turmas. A turma do 8º ano sempre foi uma turma relativamente calma com bons rendimentos escolares, no entanto, principalmente às segundas-feiras, era necessário adotar uma postura mais rígida. O horário coincidia com o último tempo do dia e os alunos costumavam vir mais agitados. Os alunos apresentavam-se mais conversadores e distraíam-se com facilidade o que, conseqüentemente, acabava por retirar tempo de aula prática devido à demora das transições e explicações dos exercícios. Para combater isso, implementava algumas estratégias como colocar esses alunos a explicar ou demonstrar os exercícios. Em casos extremos, retirava os alunos da aula por algum tempo para se acalmarem e voltarem a adotar uma postura mais adequada. Às sextas-feiras, estes problemas não aconteciam com tanta regularidade, os alunos vinham mais calmos e, normalmente, com vontade de trabalhar facilitando todo o processo.

Nas turmas do 5º e 6º ano, por terem uma mentalidade mais infantil, decidi adotar uma postura mais rígida e exigente de modo que os alunos percebessem que o ambiente de aula exige respeito, responsabilidade e concentração, e que a aprendizagem depende do esforço e da disciplina de cada um. No entanto, isto não quer dizer que, por vezes, não tivesse adotado uma postura mais descontraída quando estes o merecessem. Às vezes sentia a necessidade de dar para receber mais tarde. Este equilíbrio foi fundamental para haver uma boa relação com os alunos.

#### **4.1.4 Avaliação**

A avaliação deve equilibrar a aprendizagem do aluno com a reflexão crítica do professor sobre a sua prática, permitindo ajustar o processo educativo para garantir uma melhoria contínua e responder às necessidades dos alunos (Meurer & Almeida, 2016). Para garantir uma avaliação adequada e justa de cada aluno, são definidos objetivos e critérios de avaliação, utilizando diversos documentos e informações, como as aprendizagens essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No primeiro dia de aulas, os alunos receberam uma ficha individual para preenchimento, com a colaboração dos encarregados de educação. Esta ficha teve como objetivo obter informações sobre eventuais problemas que cada aluno pudesse enfrentar, e que fosse relevante o professor ter em conta. Na minha opinião, esta ficha tem uma grande importância, pois permite aos professores ajustar as avaliações e métodos de ensino conforme as características e necessidades individuais dos alunos, assegurando igualdade de oportunidades para todos. Posto isto, segundo Haydt, (1994), podemos distinguir três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa.

##### **4.1.4.1 Avaliação Diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é o processo inicial que ajuda o professor a identificar os conhecimentos e habilidades que precisam ser revistos antes de apresentar os novos conteúdos previstos no planeamento (Haydt, 2011). Segundo Rosado & Colaço (2002), é através deste tipo de avaliação que verificamos se os alunos têm os conhecimentos e aptidões necessárias para começar novas aprendizagens.

Para todo este processo utilizei grelhas e folhas de observação, de modo a registar o nível de desempenho, quer de cada aluno, como da turma em geral. Por ser uma avaliação mais superficial utilizei apenas três níveis - nível 1 (não executa), nível 2 (executa com alguma dificuldade) e nível 3 (executa com facilidade). Ao longo do ano, sempre que possível, procurei implementar esta avaliação em situações de jogo, pois considero que avaliar os alunos neste contexto representa uma estratégia eficaz que facilita a observação dos alunos. Através das situações de jogo, consegui perceber claramente o nível de habilidades e conhecimentos dos alunos nas diferentes modalidades, tanto a nível global como individual. Outro aspeto que tive em conta foi, nas modalidades coletivas, organizar as equipas com um número reduzido de elementos, de forma a garantir que todos os alunos estivessem envolvidos nas tarefas, participando de maneira mais ativa e significativa. Este método também me permitiu obter uma

visão mais precisa do progresso de cada aluno. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha as informações anteriormente transmitidas:

*“Esta foi uma aula dedicada à avaliação diagnóstica da modalidade de Andebol. Optei por realizar esta avaliação num contexto de jogo 3x3 com guarda-redes, com o objetivo de observar todas as componentes que considero importantes para desenvolver uma unidade didática alinhada às necessidades dos alunos”*

(Reflexão, aula nº 73, 22 de abril de 2024)

#### **4.1.4.2 Avaliação Formativa**

Segundo Chng & Lund (2018), a avaliação formativa é vista como a parte central das práticas educacionais e aplicada ao longo de todas as aulas. Esta avaliação é um processo educativo que se integra diretamente nas práticas de ensino e aprendizagem, sendo contínua e frequente e cujo principal objetivo é fornecer suporte ao aluno, ajudando-o a melhorar e a progredir nas suas aprendizagens ao longo do percurso escolar (Fernandes, 2021a). Além disso, procura assegurar que os alunos alcancem os objetivos estabelecidos pelo professor. O autor Quina (2009), refere que esta avaliação é fundamentada na recolha contínua e informal de dados relacionados aos comportamentos dos alunos, com a finalidade de aprimorar e incentivar o seu desempenho.

Sinto que ainda tenho aspetos a melhorar para tornar este tipo de avaliação mais eficaz. O ideal seria escrever algumas notas de cada aluno de modo a perceber aquilo que evoluiu durante a aula e que fundamentos ainda tem de melhorar. No entanto, todo este processo exigiria bastante tempo e dedicação, o que seria complicado de gerir, uma vez que, para o realizar de forma adequada, teria de abdicar de outras tarefas, como a preparação de materiais didáticos ou a organização das atividades práticas.

Algumas estratégias para realizar uma boa avaliação formativa, segundo Machado (2020), é a utilização de fichas de observação de aula, a qual temos um modelo criado pelo núcleo no início das aulas, fichas de autorregulação, relatórios de aula, trabalhar o espírito crítico e reflexivo e ainda, fichas de autoavaliação. Estas estratégias podem e devem auxiliar a avaliação formativa.

Durante a PES, a avaliação formativa revelou-se essencial para ajustar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente nas modalidades de Ginástica e Andebol. Através da observação contínua e dos diálogos frequentes com os alunos, tornou-se evidente que os

objetivos inicialmente estabelecidos para estas modalidades não estavam a ser alcançados, o que resultou numa falta de motivação por parte dos alunos. Perante esta situação, a avaliação formativa permitiu identificar a necessidade de reajustar os objetivos, adaptando-os ao contexto real da turma e ao nível de progresso dos alunos. Essas alterações foram fundamentais para modificar a dinâmica das aulas, com o intuito de aumentar a taxa de sucesso e, conseqüentemente, revitalizar a motivação dos alunos para a prática de EF. Este processo contínuo de avaliação não só possibilitou uma adaptação mais eficaz do ensino, como também assegurou uma maior adequação às necessidades individuais e coletivas dos alunos.

O uso de checklists na implementação do MAC na modalidade de Badminton foi outro exemplo significativo de como registei a avaliação formativa ao longo da unidade didática. Através do registo das fichas, conseguia determinar se os objetivos da aula eram atingidos ou se era necessário dedicar mais tempo para aprofundar determinado conteúdo.

#### **4.1.4.3 Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa, segundo Fernandes (2021b), tem como um dos principais objetivos avaliar o que os alunos aprenderam, podendo atribuir-lhes uma classificação ou não. Posto isto, percebemos que avaliação e classificação são coisas distintas. A avaliação tem como finalidade monitorizar o progresso do aluno durante o seu percurso de aprendizagem, identificando o que está correto e o que precisa ser ajustado, procurando soluções para corrigir comportamentos inadequados, enquanto a classificação tem uma função seletiva, ao posicionar os alunos numa escala de valores de acordo com o seu desempenho (Aranha, 1993).

Para Fernandes (2021b), a avaliação sumativa deve contribuir para apoiar as aprendizagens dos alunos e o ensino dos professores. Posto isto, para esta avaliação utilizei grelhas e fichas de observação que tiveram como finalidade de classificar os resultados obtidos de acordo com os objetivos estabelecidos.

Tal como na avaliação diagnóstica, as grelhas que elaborei estão divididas em diferentes níveis, mas numa escala maior, neste caso de 1 a 5 - nível 1 (não executa), nível 2 (executa com muitas imperfeições), nível 3 (executa com algumas imperfeições), nível 4 (executa com facilidade) e nível 5 (executa na perfeição). Na avaliação sumativa, não avaliava apenas o domínio motor, mas também o cognitivo e o socioafetivo. No domínio motor, por exemplo, eram avaliadas as habilidades técnico-táticas de cada aluno mediante o seu nível ou etapa de aprendizagem. O domínio cognitivo era avaliado principalmente através do conhecimento das regras e regulamento da modalidade em questão, por exemplo, através da observação dos alunos

em contexto de jogo formal, ou através do questionamento. Por fim, o domínio socioafetivo foi avaliado principalmente através da observação direta dos alunos durante a prática da modalidade, por exemplo, observando se durante o jogo havia respeito pelos colegas de equipa e pelos adversários.

A avaliação sumativa serve, ainda, de complemento às restantes avaliações, visto que a avaliação do aluno não se deve resumir exclusivamente ao seu desempenho naquele momento específico. A nota final do aluno deve ser baseada na comparação de todas as avaliações feitas anteriormente, ou seja, juntamente com o desempenho na avaliação diagnóstica e formativa. O seguinte excerto do meu diário reflexivo espelha a informação anteriormente transmitida:

*“A avaliação refletiu o processo de cada aluno ao longo da unidade didática e, por essa razão, houve notas bastante discrepantes umas das outras. Aqueles que trabalharam e se empenharam nos exercícios propostos durante as aulas, tiveram melhorias consideráveis. O medo e o receio de falhar foi desaparecendo ao longo das aulas o que resultou numa melhoria significativa das notas finais. Por outro lado, os alunos que preferiram brincar e que se recusavam a tentar realizar as progressões dos elementos gímnicos que não sabiam fazer continuaram sem saber fazer impossibilitando assim que houvesse algum tipo de melhoria”*

(Reflexão, aula nº 35, 4 de dezembro de 2023)

#### **4.1.4.4 Autoavaliação**

Por fim a autoavaliação que, segundo Ediger (1993), é um método que incentiva os alunos a assumirem a responsabilidade pelas suas próprias ações, promovendo o desenvolvimento do autocontrolo e prevenindo comportamentos indisciplinados. Assim como refere Haydt (2011), a autoavaliação consiste na reflexão do próprio aluno sobre o processo vivido e os resultados alcançados.

Posto isto, ao longo do ano, esta avaliação realizou-se por meio do preenchimento de uma ficha fornecida pelo colégio e através diálogo com os alunos. Estes refletiam sobre as suas atividades ao longo do período e atribuíam uma nota com base nos três domínios (motor, cognitivo e socioafetivo). Neste processo, a autoavaliação não só visa compreender o nível do avaliado, mas também do avaliador, que através deste conhecimento poderá evoluir o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo do ano letivo, foi possível observar um maior amadurecimento dos alunos relativamente às suas autoavaliações semelhando-se cada vez mais com as minhas avaliações. Inicialmente, houve um grupo considerável de alunos que apresentou alguma discrepância entre a sua autoavaliação e a minha avaliação. Isto possivelmente aconteceu devido ao facto de os alunos não refletiram devidamente sobre os seus desempenhos e atribuíram uma nota com a qual ficavam felizes de ter. No entanto, no 2º e 3º período essa discrepância foi reduzida. Os alunos, salvo poucas exceções, perceberam que o objetivo deste processo é refletir sobre os seus desempenhos e atribuir uma nota perante isso, diferente daquilo que tinham feito no 1º período. Os seguintes excertos do meu diário reflexivo espelham as informações anteriormente transmitidas:

*“Percebi que a maioria dos alunos analisou de maneira criteriosa o seu próprio progresso, identificando áreas de melhoria. Isso foi muito gratificante, mas ainda há um pequeno grupo cuja reflexão não correspondeu ao seu verdadeiro desempenho”*

(Reflexão, aula nº 36, 11 de dezembro de 2023)

*“Foi muito gratificante observar que a maioria dos alunos apresentou melhorias significativas nas suas autoavaliações, demonstrando maior coerência entre a sua reflexão e o desempenho observado ao longo do período.”*

(Reflexão, aula nº 70, 18 de março de 2024)

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

### **5.1 Atividades realizadas**

Conforme refere Santos (2022), o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educativo dos alunos. No entanto, é comum que, devido a vários fatores, como o clima, o professor não assuma uma postura ativa, influenciado pelo seu descontentamento (Costa, 2010). Por esta razão, é essencial garantir uma harmonia entre todos os elementos envolvidos, especialmente entre os professores e os alunos, para estabelecer um ambiente de aprendizagem estável e gratificante.

Durante o ano letivo 2023/2024 estive envolvido em inúmeras atividades, desde atividades na escola cooperante, como em atividades organizadas pelo concelho. Desta feita, foi possível passar por várias experiências e realidades de modo a aumentar o meu conhecimento e melhorar a minha capacidade de organização e gestão.

A primeira atividade que organizei e participei em conjunto com os meus colegas do NPES foi a primeira parte do evento anual, o qual consistiu num torneio de modalidades (Voleibol, Futebol, Basquetebol e Andebol), destinada para alunos do 3º ciclo e decorreu no dia 29/09/2023, Dia Europeu do Desporto na Escola. O objetivo do torneio foi cativar os alunos quer para a prática das modalidades escolhidas, como também para sensibilizá-los para a prática de exercício físico. De modo a fomentar a amizade e união no colégio, criamos equipas homogêneas em que todas elas tinham pelo menos um elemento de cada ano. Durante o torneio, cada um dos EE, com a ajuda do OC, se dividiu pelos espaços de jogo de modo a facilitar a organização e gestão do mesmo. Houve o cuidado de finalizar o torneio no campo de jogos, espaço esse de livre acesso a qualquer pessoa da escola, para a entrega de prémios e assim tornar o momento mais impactante.

Acho que a realização do evento no Dia Europeu do Desporto Escolar foi uma boa ideia, mas o planeamento e a execução foram prejudicados pela falta de tempo de todos os organizadores, nomeadamente eu, os restantes EE e o OC. Para futuros eventos, é importante criar um cronograma detalhado e começar a planear com antecedência. Outro ponto fraco foi a falta de comunicação entre os EE e o OC, o que causou um pequeno atraso no início dos jogos. Esse problema poderia ter sido evitado com a nomeação de um coordenador de tempo. Por fim, a desistência de alguns alunos devido ao desempenho das suas equipas foi também um problema, agravado pelo fato de não os conhecermos bem. Uma das soluções para isso seria adiar o evento para um momento em que já conhecêssemos melhor os alunos ou, se isso não

fosse possível, promover o espírito de equipa através de diferentes atividades e oferecer suporte contínuo.

De um modo geral, acho que o objetivo do torneio foi cumprido. Aprendi que existe muito mais coisas para além de construir um torneio, é preciso pensar em tudo o que isso implica na escola e em todas as burocracias por trás disso.

Outra atividade na qual também estive presente foi na organização e dinamização de Atividades ao Ar Livre, realizadas no Picoto Park, em Braga, no âmbito do dia de S. Francisco (04/10/2023). Por ser um dia de celebração, estive presente na eucaristia não só para celebrar o dia de S. Francisco, como também para inaugurar o novo recinto desportivo da escola. Durante as atividades, cada um dos EE esteve a acompanhar a sua turma de modo que tudo corresse como planeado.

Esta atividade foi fundamental para conhecer melhor os meus alunos. Através dela, pude perceber a personalidade de cada um, incluindo os medos e os sonhos de alguns. Descobri que eles são crianças colaborativas, generosas e entusiastas por novas experiências. No entanto, um aspeto que poderia ter facilitado a organização e gestão dos alunos seria a partilha prévia do cronograma da atividade. Dessa forma, não teria sido necessário lembrar constantemente os horários programados para cada compromisso. Como primeira vez que tive de acompanhar os alunos a uma visita de estudo, esta experiência acabou por ser bastante positiva.

No dia 13 de dezembro de 2023, participei no corta-mato concelhio que decorreu no Parque Urbano Sara Moreira. Tive como responsabilidade encaminhar os alunos para as provas e trazê-los de novo para o ponto de encontro da escola. Nesta atividade participou todas as escolas do concelho de Santo Tirso. Dos alunos que se inscreveram do colégio, dois deles do 5º ano, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, tiveram uma brilhante prestação conseguindo ganhar a prova no escalão de infantis A. Para além destes alunos, houve mais cinco que conseguiram se apurar para a fase distrital. No final do dia, o colégio foi distinguido com o prémio de melhor equipa no escalão de infantis A femininos.

Tendo em conta as atividades anteriormente realizadas, para facilitar a organização e gestão dos alunos nesta atividade, preparei-me de forma mais estruturada, imprimindo uma lista com os nomes dos participantes e os seus respetivos horários. Ao longo do evento, apercebi-me de que, mesmo numa atividade aparentemente simples, como o corta-mato, é necessário uma cooperação intensa e uma comunicação eficaz entre todos os elementos envolvidos na organização. Desde o speaker, que transmite informações importantes, aos fiscais que supervisionam a prova, às pessoas responsáveis pela atribuição da classificação final, aqueles

que distribuem os lanches no final da prova e ainda os que entregam os prêmios aos vencedores. Cada um desempenha um papel fundamental para o sucesso do evento.

Algo que poderia ter sido previamente feito para melhorar o desempenho dos alunos seria organizar um corta-mato no colégio. Isto não só familiarizaria os alunos com o ambiente competitivo, mas também lhes permitiria treinar em condições semelhantes, melhorando a sua resistência física e a gestão emocional durante a prova oficial. Ao fazer isso proporcionava-me também a experiência de criar um evento diferente de modo a desenvolver diversas competências como a organização, logística e comunicação.

Devido às boas prestações no corta-mato concelhio, participei também no corta-mato distrital que decorreu, novamente, no Parque Urbano Sara Moreira no dia 16 de fevereiro de 2024. Durante a atividade tive as mesmas responsabilidades que a atividade anterior. Nesta atividade, o aluno que ganhou o corta-mato concelhio no escalão de infantis A masculino, voltou a ter uma excelente prestação, acabando por ganhar a prova, novamente.

Embora a atividade fosse semelhante à anterior, desta vez envolvia todas as escolas do distrito. Por esse motivo, o número de participantes, professores acompanhantes e membros da organização foi consideravelmente maior. Esse aumento de escala implicou uma maior organização durante o evento, exigindo de mim uma atenção redobrada e um acompanhamento mais próximo e cuidadoso dos alunos em comparação com as atividades anteriores.

No dia 21 de março de 2024 participei na caminhada concelhia até ao Santuário da Nossa Senhora de Assunção. Ao longo da atividade tive como responsabilidades acompanhar os alunos durante toda a caminhada de modo a assegurar o cumprimento do programa e das regras estipuladas durante a mesma.

Acho que caminhada foi uma boa iniciativa que promoveu a atividade física e o contacto com a natureza. No entanto, apesar de a atividade ter cumprido os horários e regras estipuladas, é importante considerar melhor a adequação da distância percorrida às capacidades e experiências dos alunos. Para aqueles que não estavam habituados a caminhar longas distâncias, o percurso foi um pouco exigente, resultando em algumas pausas forçadas. Esta experiência levou-me a refletir sobre a importância de incorporar mais elementos de preparação física nas minhas aulas com o intuito de ajudar os alunos a melhorar a sua resistência e a prepararem-se melhor para atividades semelhantes no futuro.

O seminário foi realizado no dia 29 de abril de 2024 cujo tema principal foi “A importância da Educação Física”. Esta atividade foi destinada para todas as turmas do 3º ciclo, nomeadamente às turmas residentes dos três EE. O objetivo deste seminário foi sensibilizar os

alunos da importância da EF e explicar a influência que esta pode ter na vida de cada aluno, não apenas promovendo um estilo de vida mais saudável e ativo, mas também contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, a melhoria da autoestima e o aumento da capacidade de concentração e disciplina. Foi reconfortante ver como os alunos reagiram perante as informações transmitidas no seminário ao longo do resto de ano letivo. Percebi que, apesar de muitas das informações já serem de conhecimento geral dos alunos, estes começaram a dar uma maior importância à disciplina de EF e deixaram de faltar tanto às aulas. Esta mudança de atitude demonstra que o seminário alcançou os objetivos propostos, promovendo um maior compromisso com a disciplina e uma compreensão mais profunda da sua relevância.

No dia 17 de maio de 2024, participei na sexta-feira radical, atividade esta organizada pela câmara municipal de Santo Tirso e que se realizou no Parque Urbano Sara Moreira. Ao longo do dia os alunos tiveram a oportunidade de realizar diversas atividades e, face à semelhança de outras atividades anteriormente realizadas, tive a responsabilidade de os acompanhar de modo a assegurar o cumprimento do programa e das regras estipuladas durante a mesma.

Durante a atividade esperava que houvesse uma maior adesão por parte dos alunos às atividades distribuídas pelo parque. Talvez uma forma de melhorar essa adesão seria designar um responsável da organização para cada grupo de alunos, atuando como guia das atividades. Esta abordagem poderia ajudar a manter os alunos mais envolvidos e informados sobre o que estava disponível, melhorando assim a participação e o aproveitamento do evento.

Decidi, em conjunto com os restantes EE e OC, organizar e realizar, no dia 29 de maio de 2024, a segunda parte do evento anual e celebrar assim o Dia Mundial da Energia. Este baseou-se na mesma dinâmica que a primeira parte do evento, ou seja, um torneio de quatro modalidades distintas (Voleibol, Futebol, Basquetebol e Andebol). No entanto, foi destinado não só para alunos do 3º ciclo, mas também para o 2º e 3º ciclo e ensino secundário. Por termos mais alunos envolvidos, decidimos realizar o evento no Parque Urbano Sara Moreira e, assim, usufruir de mais instalações desportivas. Foi um dia diferente onde os alunos puderam partilhar momentos divertidos através da atividade física.

Na minha opinião, durante esta segunda parte do evento ainda persistiram alguns problemas que tinha acontecido na primeira parte. Um ponto que voltou a estar menos bem foi na comunicação entre os EE e o OC. A falta de uma comunicação eficaz resultou na ausência de sinalética essencial no início do evento, como a afixação de folhas com os números dos campos e os horários dos jogos. Um dos aspetos que podia ter facilitado bastante a organização,

especialmente tendo em conta que o evento foi realizado num espaço maior, seria uma maior colaboração por parte de outros professores do colégio.

Por outro lado, houve também melhorias importantes. A escolha do Parque Sara Moreira permitiu um acompanhamento mais próximo dos alunos, o que resultou numa redução significativa nas desistências dos alunos. Além disso, o planeamento e a organização geral foram mais eficazes. Os jogos começaram nos horários previstos, os alunos cumpriram rigorosamente os tempos estipulados para as refeições e a entrega de prémios ocorreu dentro do tempo planeado. Resumidamente, o cronograma desta segunda parte do evento foi cumprido na íntegra, refletindo uma evolução na gestão do mesmo.

No dia 21 de junho de 2024 foi realizada uma visita de estudo ao Parque Aquático da Amarante com o objetivo de celebrar mais um ano letivo finalizado. Ao longo da atividade tanto eu como os restantes professores presentes, tivemos a responsabilidade de tomar conta dos alunos do 5º ano ao 10º ano de modo que tudo corresse como previsto. Por ser um número considerável de alunos, exigiu dos professores coordenação e uma comunicação eficaz. Uma vez mais, as informações previamente transmitidas aos alunos foi um fator importante para que tudo corresse bem. Foi uma experiência um poucoagridoce, por um lado brincámos e rimos acabando por criar as últimas lembranças e memórias. Por outro lado, no fim da atividade, tivemos de passar pelo momento das despedidas. O último abraço, o último beijinho, quer aos alunos como aos professores. A sensação de perda é algo difícil de digerir, no entanto, é algo que temos de saber lidar, principalmente nesta profissão.

Por último, referir que estive inserido no Desporto Escolar na modalidade de Futebol que se realizou todas as segundas e quartas-feiras. Esta experiência foi importante para ter alguma ligação com diferentes ciclos de ensino que ainda não foram referidos, nomeadamente o 1º ciclo e o pré-escolar. Foi gratificante observar o quanto estes alunos cresceram. Esta experiência tornou-me uma pessoa mais paciente e ajustável às necessidades dos alunos. Como nunca tive contacto com crianças tão novas, um dos principais desafios foi ajustar as atividades para diferentes faixas etárias. No início, foi difícil captar a atenção delas, mas com o tempo, à medida que me foram conhecendo, essa tarefa tornou-se mais simples. Acima de tudo, esta experiência fez-me perceber que, apesar de qualquer ensinamento desportivo, o mais importante é desenvolver valores de modo a formar melhores pessoas.

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

A PES foi um momento essencial para a minha formação enquanto EE. Segundo os autores Santos et al. (2013), este período é repleto de aprendizagens significativas, representando o primeiro contacto prático com a educação real. Como EE, tive a responsabilidade de, não só orientar os meus alunos, como também de os educar. No entanto, apesar de apresentar uma maior maturidade e conhecimentos do que eles, também eles me ensinaram algumas lições valiosas. Ensinaram-me a ser um professor mais flexível, paciente e a desenvolver uma comunicação mais eficiente. Cada experiência, positiva ou negativa, contribuiu não só para o meu crescimento profissional, mas também pessoal. Os desafios enfrentados e a celebração das conquistas no ambiente escolar ensinaram-me a ser uma pessoa mais resiliente e compreensivo. Aprendi a importância de valorizar os diferentes pensamentos e habilidades dos meus alunos, o que contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal.

No contexto do colégio, onde participei em diversas atividades como visitas de estudo e eventos cerimoniais, pude compreender a importância indispensável da escola na comunidade educativa. O contacto com docentes de diversas disciplinas e a organização de eventos alargaram a minha perceção sobre como os professores podem transformar sociedade.

Para além das atividades desportivas, a escola também promoveu um estilo de vida saudável, integrando disciplinas como a EF para desenvolver não apenas capacidades físicas, mas também competências como criatividade, espírito crítico e reflexivo (van Sluijs et al., 2021; Trigueros et al., 2019). A adoção de metodologias ativas incentivou os alunos a participarem ativamente em eventos comunitários, promovendo a sua autonomia e inovação.

Como EE, percebo que também tenho a responsabilidade de influenciar não só o conhecimento de diversas modalidades desportivas, mas também os valores e atitudes dos meus alunos. Cada ação do professor, dentro e fora da sala de aula, tem um impacto significativo nos alunos, contribuindo para uma melhor preparação destes para os desafios futuros. Durante o período de PES, além de abordar temas como exercício físico e alimentação saudável, explorei algumas questões como a importância da comunicação e inclusão, estimulando um diálogo enriquecedor que ampliou a sua compreensão das diversas realidades sociais (Costa, 2010).

A literacia física, integrando aspetos motores, cognitivos, socioafetivos e comportamentais, revelou-se fundamental para desenvolver competências físicas e promover um estilo de vida ativo e saudável entre os meus alunos (Longmuir et al., 2015). Ao adaptar as minhas práticas às necessidades individuais de cada aluno, procurei não apenas transmitir

conhecimento, mas também inspirar e ter um impacto positivo nas suas vidas, deixando a minha marca nesta jornada educativa.

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

Durante o ano letivo, a interação contínua com a comunidade escolar permitiu-me amadurecer tanto a nível profissional como pessoal. Aprender a profissão e integrar-se no quotidiano institucional do trabalho docente exige estabelecer diversas relações, assumir compromissos e participar ativamente em diferentes contextos (Almeida et al., 2019). Posto isto, as interações diárias, os diálogos constantes e o ambiente acolhedor dos diferentes intervenientes da comunidade educativa do colégio proporcionaram um espaço propício para a troca de conhecimentos e para o desenvolvimento de uma rede de apoio essencial para minha prática docente. Através dessas relações com os distintos intervenientes, pude aprender diferentes abordagens pedagógicas e estratégias de ensino que enriqueceram a minha prática educativa. Um dos exemplos disso foi a adoção de uma comunicação mais eficiente e adaptada a diferentes atores, como alunos, professores ou pais. As minhas abordagens perante situações de mau comportamento por parte dos alunos foi também outro exemplo onde senti melhorias graças à ajuda de professores mais experientes.

Ao longo de todo este processo de adaptação e integração pude observar e vivenciar o desenvolvimento das relações tanto com os professores e funcionários, como com os alunos. Os gestos, os carinhos, o à-vontade com que os alunos falavam tanto para mim como para os restantes EE foi-se desenvolvendo ao longo do ano o que, por sua vez, trouxe outros aspetos a ter em atenção: respeito e o saber diferenciar momentos de aula e os momentos fora dela.

Durante o ano, tanto eu como os restantes EE fizemos questão de adotar uma participação ativa desde participar em todas as reuniões de conselho de turma, da área disciplinar e em todas as atividades já referidas anteriormente. Durante as reuniões, procurei utilizar uma linguagem clara e objetiva para garantir que os diferentes intervenientes entendessem bem as minhas opiniões em relação aos diversos temas abordados promovendo assim um ambiente de trabalho mais coeso e harmonioso. Além disso, a minha participação contínua em diversas atividades reforçou a minha dedicação em contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e variadas. Esta postura proactiva não só fortaleceu a qualidade do ensino e da aprendizagem, como também destacou a importância do envolvimento ativo e do trabalho em equipa para o sucesso educacional e institucional.

Por ser um colégio pequeno, existem apenas dois professores de EF e devido ao facto de um deles só dar aulas aos alunos do primeiro ciclo, como os horários não coincidiam com os horários do NPES, raramente tivemos algum contacto com ele. Esta limitação de recursos humanos na área específica de EF levou a que não houvesse muitas trocas de experiências e feedbacks por parte de professores de EF mais experientes. O outro professor é o OC e, por essa razão, é normal que a nossa relação com ele fosse mais afinada em relação a todos os outros.

A partilha de conhecimentos e estratégias por parte dos restantes professores do colégio foi também outro exemplo de como me ajudaram a integrar na comunidade educativa. Os professores contribuíram com a partilha de estratégias para estimular a criatividade e como reduzir os comportamentos desviantes dos alunos, com métodos para tornar conceitos complexos mais claros e com abordagens que ligavam diferentes áreas. Um dos exemplos de partilha que contribuiu para a melhoria do comportamento das turmas e para a redução dos comportamentos desviantes foi a sugestão de atribuir tarefas de maior responsabilidade aos alunos mais insurretos, permitindo-lhes sentir-se valorizados e envolvidos no processo, levando a uma maior colaboração e disciplina. Essas contribuições foram essenciais para enriquecer o meu trabalho e melhorar a minha integração no ambiente escolar, evidenciando que os processos de aprendizagem estão intimamente ligados às relações mais amplas da vida comunitária, promovendo tanto o desenvolvimento do sentido de pertença como a formação da identidade dos indivíduos (Lave & Wenger, 1991).

Todas as atividades e convivências diárias com vários profissionais tornaram a PES uma experiência fundamental para a minha formação estabelecendo um vínculo extraordinário com esta profissão.

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

Segundo Macedo & Queiros (2019), a ética está relacionada com a formação humana, mais concretamente na construção do carácter. Os mesmos autores que a formação ética que recebemos são espelhados através dos nossos pensamentos e ações e refletem a nossa conduta pessoal e profissional.

Durante a minha PES, a componente ético-profissional foi um aspeto fundamental que orientou a minha participação e relação com a comunidade escolar. Esta experiência não só envolveu a transmissão de conhecimentos e habilidades desportivas, mas também a promoção de valores e princípios que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

Desde o primeiro ao último dia tentei agir sempre com respeito e responsabilidade quer nas interações que tive com os alunos, dentro ou fora das aulas, como com os professores, funcionários e restante comunidade escolar. Esta postura refletiu na forma de como lidei com as situações no dia a dia, estando atento aos sentimentos e comportamentos que me rodeavam de forma a tentar promover um ambiente positivo.

A adoção de uma postura ativa na participação de atividades foi algo benéfico e fortaleceu a minha relação com a comunidade escolar. A partilha de conhecimentos e estratégias por parte dos professores do colégio foi um fator fundamental que ajudou na minha integração e enriqueceu a minha experiência. Além disso, todas as atividades que o NPES participou, como a organização do evento anual, visitas de estudo, realização do seminário, entre outras, proporcionaram mais oportunidades de interação e aprendizagem com os alunos fora do contexto de aula. Essas interações, tanto com os alunos, como com o resto da comunidade educativa, foram fundamentais para construir relações de honestidade e respeito, pilares da ética profissional (Ruffato & Rampazzo, 2024), que promoveram um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.

A comunicação aberta e eficiente, o respeito pelas diferenças, a promoção da inclusão e do fair-play foram exemplos pelos quais procurei desenvolver um ambiente de confiança na comunidade escolar, deixando minha marca como um EE que construiu relações positivas e contribuiu para um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo.

## **6. Desenvolvimento profissional**

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

Segundo García (1999), o desenvolvimento profissional é visto como um conjunto de processos e estratégias que ajudam os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas, permitindo-lhes gerar conhecimentos e estratégias, além de serem capazes de aprender com as suas experiências. Para Nóvoa (2009), a formação contínua é considerada essencial para assegurar a estabilidade e a qualidade do corpo docente, sendo um fator central para o sucesso escolar e para a melhoria dos resultados educativos.

Considero que a principal ferramenta de trabalho de um professor é o seu conhecimento e um bom professor é aquele que está sempre a aprender. Quando era pequeno, sempre me disseram que o saber não ocupa espaço e, por essa razão, apesar de ter acumulado um vasto leque de aprendizagens durante a PES, concluo esta experiência com a perceção de que ainda há muito por aprender.

Relativamente ao meu desenvolvimento profissional, desde muito cedo que estou ligado ao desporto, permitindo-me ter algum conhecimento e cultura sobre várias modalidades, no entanto, uma coisa é saber fazer e outra coisa é saber ensinar. Assim, sinto que o meu primeiro ano de mestrado foi fundamental para a minha formação enquanto EE, tendo adquirido bases sólidas para conseguir organizar, gerir e ultrapassar grande parte das minhas dificuldades deste ano. As unidades didáticas e os planos de aula realizados durante o primeiro ano do mestrado são exemplos de documentos aos quais fui consultando com alguma regularidade de modo a tentar resolver algumas dessas dificuldades.

Ao longo deste ano letivo tive momentos altos e baixos, momentos em que saí feliz e satisfeito com o decorrer da aula e momentos de frustração por não conseguir pôr em prática aquilo que idealizei. Foram esses momentos de dificuldade que me motivaram a procurar e aprofundar o meu conhecimento sobre os conteúdos abordados, as estratégias implementadas e as ferramentas disponíveis para melhorar a minha prática docente. Através da leitura de livros, artigos científicos e da partilha com professores da disciplina e com os meus colegas, consegui refletir sobre esses desafios e encontrar formas mais eficazes de os superar no futuro.

Ao longo do ano, a Ginástica de Solo e o Basquetebol foram as modalidades que me causaram os maiores desafios na sua lecionação, mais precisamente em motivar os alunos para a prática e mudar a forma de como estes olhavam para estas modalidades. Estas eram vistas, pelos alunos, como modalidades que apresentavam uma taxa de dificuldade elevada e pouco

interessantes, tanto por falta de confiança como por falta de conhecimento. Os seguintes excertos do meu diário reflexivo espelham as informações anteriormente transmitidas:

*“Chegou apenas estas três aulas para perceber que os alunos, de uma forma geral, não têm qualquer motivação para as aulas de ginástica devido ao facto de serem poucos os que gostam de praticar esta modalidade. O meu dever enquanto professor durante a unidade didática vai ser tentar mudar a mentalidade dos alunos e fazer ver que a ginástica pode ser também bastante divertida e desafiadora motivando-os assim para a prática desta modalidade.”*

(Reflexão, aula nº 28, 13 de novembro de 2023)

*“O grande desafio que enfrento durante esta unidade didática é mudar a mentalidade dos alunos em relação ao basquetebol. É fundamental não apenas transmitir conhecimentos, mas também fazer com que eles desenvolvam um gosto pela modalidade.”*

(Reflexão, aula nº 50, 29 de janeiro de 2024)

Nestas idades, os alunos com mais dificuldades têm vergonha em se expor diante os colegas, dificultando assim o trabalho de quem está a gerir a aula. Como solução, tentei dividir, sempre que possível, a turma em pequenos grupos de trabalho para que esses alunos que tinham vergonha de se expor aos outros se sentissem menos observados. Conforme essa vergonha fosse desaparecendo, ia aumentando o número de elementos por cada grupo para, assim, haver uma progressão e adaptação constante. Acho que estratégia implementada teve repercussões positivas, no entanto, seria necessário trabalhar este aspeto da socialização de uma forma progressiva em anos letivos futuros com o intuito de resolver esse problema definitivamente.

Este foi um pequeno exemplo de como fui resolvendo os problemas que me foram surgindo ao longo deste ano letivo, no entanto, reconheço que este processo de resolução de problemas é contínuo e está ligado à formação constante. Acredito que, se continuar a refletir sobre as minhas experiências ao longo da carreira, as estratégias que utilizarei para enfrentar essas dificuldades irão evoluir e poderão ser mais eficazes para diferentes contextos e necessidades dos alunos. Segundo Danvers (2003), para tornar a experiência em algo fundamental para o desenvolvimento profissional de qualquer professor, esta tem de ser refletida. Oferece a oportunidade de entender melhor as necessidades dos alunos, aprimorar métodos de ensino e lidar de uma forma mais eficaz com uma variedade de situações. Além disso, a prática contínua contribui para o desenvolvimento profissional, assegurando que as

habilidades pedagógicas se ajustem e evoluam de acordo com as exigências educacionais atuais. A prática individual constante melhora as habilidades de instrução e a capacidade de adaptação às diferentes dinâmicas e precisa de estar em constante atualização (Becker et al., 2017).

Como futuro professor de EF, reconheço que existem algumas dificuldades que precisarei de desenvolver e superar para ser melhor. Uma dessas dificuldades será na adaptação das atividades para alunos com diferentes níveis de habilidade. Outro ponto que preciso de desenvolver é a distinção entre as aulas de EF e os treinos específicos de modalidades. Percebo que, em algumas ocasiões, dou mais atenção às componentes técnicas e táticas e acabo por negligenciar o aspecto mais lúdico das atividades. É importante reconhecer que as aulas e os treinos possuem características diferentes e adaptar minha abordagem para cada um deles de acordo com essas diferenças será um desafio e, ao mesmo tempo, fundamental.

## **7. Reflexões finais**

A PES foi uma etapa essencial na minha formação como professor de EF nos ensinos básico e secundário, proporcionando um crescimento pessoal e profissional significativo. O contato direto com alunos, professores e restante comunidade escolar, permitiu-me desenvolver um sentido de responsabilidade e compromisso com a educação, reforçando a minha motivação e paixão pelo ensino e pelo desporto.

Integrar-me na instituição escolar, mais precisamente na escola cooperante, foi fundamental para o sucesso desta experiência. O acolhimento e orientação por parte do OC e dos restantes professores foram essenciais, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e de suporte mútuo. No entanto, é importante realçar que a minha integração e participação na comunidade escolar se estende para além das aulas de EF e das conversas com os professores. Todas as atividades que o NPES participou, como a organização do evento anual, visitas de estudo, realização do seminário, entre outras, proporcionaram mais oportunidades de interação e aprendizagem com os alunos fora do contexto de aula, resultando numa adaptação e integração mais aprofundada.

A liberdade e autonomia que foi depositada em mim, assim como nos restantes EE, desde cedo foi um gesto de confiança demonstrado pelo nosso OC. Esta confiança permitiu-me desenvolver valências inerentes à minha formação pessoal e pôr em prática as minhas ideias. Este ambiente de confiança e autonomia não só facilitou a minha adaptação, mas também promoveu um ambiente de inovação e criatividade, onde pude experimentar novas metodologias de ensino e abordagens pedagógicas.

Relativamente ao meu desenvolvimento profissional, percebo agora, após inúmeras reflexões, que nem tudo está ao nosso controlo, mas podemos sempre fazer algo para melhorar as más situações. A dificuldade inicial em organizar e gerir uma turma de 28 alunos dentro de um pequeno pavilhão exigia muito de mim, saía das aulas completamente exausto sem saber o que tinha feito de errado. No entanto, à medida que o tempo foi passando, com a ajuda do meu OC, da minha SV e dos restantes EE do núcleo, aprendi a organizar melhor as aulas. Adicionalmente, aprendi a construir e adaptar os meus planos de aula perante as condicionantes que me foram surgindo e, assim, tornar-me um melhor professor.

Não posso deixar de referir que os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do primeiro ano de mestrado foram um fator preponderante para o meu desenvolvimento e sem eles esta experiência não teria o significado que teve. Estes conhecimentos, aliados à prática

constante e ao apoio recebido, foram fundamentais para consolidar as minhas competências pedagógicas e didáticas.

Acabo este RPES resgatando uma frase das minhas expectativas iniciais: "Será que é isto que quero fazer no meu futuro enquanto profissional?". Este foi um ano revelador, o qual intensificou o meu amor pelo ensino e pelo desporto. No entanto, ainda não sou capaz de responder a essa questão, mas acredito que o tempo responderá por mim.

## 8. Referências bibliográficas

- Almeida, M. I. de, Pimenta, S. G., & Fusari, J. C. (2019). Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar Em Revista*, 35(78), 187–206. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*.
- Aranha, Á. C. (1993). Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa. In *Boletim SPEF* (pp. 157–165).
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (Livros Horizonte, Ed.; 3rd ed.).
- Bessa, C., Silva, R., Rosado, A., & Mesquita, I. (2017). Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 2017(S1A), 66–74. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.66>
- Casanova, M. P. (2014). Construção do Projeto Educativo de Escola. *Educação, Economia e Território*.
- Casey, A., Hastie, P. A., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(4), 331–350. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.557654>
- Chng, L. S., & Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 29–34. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education* (M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner, Eds.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864043>
- Colégio de Lourdes. (2024). *Colégio de Lourdes - Santo Tirso*. <https://clourdes.pt/>
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente. A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Coimbra.
- Da Silva, A. L. L., Silvano, L. C. de O., & Mascarenhas, S. A. do N. (2017). Importância e contribuição do estágio supervisionado na formação do profissional de educação física. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 247–252. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2564>
- Danvers, F. (2003). *500 mots pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28–31. <https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Ediger, M. (1993). Approaches to measurement and evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 19(1), 41–50. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(05\)80055-0](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(05)80055-0)
- Fernandes, D. (2021a). Avaliação Formativa. In *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação Em Avaliação Pedagógica*.
- Fernandes, D. (2021b). Avaliação Sumativa. In *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação Em Avaliação Pedagógica*.
- Flores, A. M. (2009). *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. 1–10.
- Fonseca, G. K., Sena, M. C., Mesquita, M. E., & Paula, J. T. S. dos S. e. (2019). AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO. *Semioses*, 13(4), 82–96. <https://doi.org/10.15202/1981996x.2019v13n4p82>
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Gomes, P., Graça, A., Batista, P., Pereira, A. L., & Queirós, P. (2014). O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 37–47.
- Gomes, P., Pereira, A. L., Graça, A., Queirós, P., & Batista, P. (2014). *O estágio profissional em análise: Estudo com estudantes estagiários de educação física*. 37–47.
- Gonçalves, D., & Silva, C. V. da. (2018). Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores - um binómio formação/investigação. In *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 193–199). Universidade do Minho.
- Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development*. HUMAN KINETICS.
- Haydt, R. C. C. (1994). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (4th ed.). Ática.
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de Didática Geral* (editora ática, Ed.; 1st ed.).
- Holanda, A. S. de S., & Vêras, A. C. C. (2024, July). Estágio supervisionado e a formação de professores de educação física no ambiente escolar. *Instituto Saber de Ciências Integradas*.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Universidade de Aveiro.
- Longmuir, P. E., Boyer, C., Lloyd, M., Yang, Y., Boiarskaia, E., Zhu, W., & Tremblay, M. S. (2015). The Canadian Assessment of Physical Literacy: methods for children in grades 4 to 6 (8 to 12 years). *BMC Public Health*, *15*(1), 767. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2106-6>
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>
- Macedo, S. M. F., & Queiros, J. F. de. (2019). A ética profissional docente. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, *21*(1), 6–21. <https://doi.org/10.33836/interacao.v21i1.196>
- Machado, E. A. (2020). Participação dos Alunos nos Processos de Avaliação. *Projeto Maia - Instituto Da Educação*, *5*, 1–16.
- Mesquita, A., Graça, A., Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, *48*, 469–492.
- Mesquita, I., Araújo, R., Afonso, J., & Coutinho, P. (2015). Modelo de abordagem progressiva ao jogo no ensino do voleibol: conceção, metodologia, estratégias pedagógicas e avaliação. In *Jogos Desportivos Coletivos* (2nd ed., pp. 73–122). Editora FADEUP.
- Mesquita, I. M. R. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de Educação Desportiva. In *Professor de Educação Física : fundar e dignificar a profissão* (pp. 191–221). Instituto Casa da Educação Física.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models For Physical Education* (3rd ed.). Holcomb Hathaway.
- Metzler, Michael., & Colquitt, G. T. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (4th ed.). Routledge.
- Meurer, M., & Almeida, R. de S. F. B. de. (2016). A avaliação e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. *Os Desafios Da Escola Publica Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE*.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. In *Saber (e) Educar* (pp. 79–95).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA.

- Parra, E. R. L., Santana, M. G. de S., Lima, T. G. de, Silva, H. A. da, Beraldi, D. P., Favatto, N. C., & Souza, V. de F. M. de. (2010). EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A GINÁSTICA ACROBÁTICA NA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUTIVISTA. *Revista Cesumar*, 331–348.
- Passos, A. F. (2011). *Indisciplina Falta de Limites, Violência e Fracasso Escolar: Compreender e Educar*. Centauro.
- Piccolo Becker, E., Valau Keller, R., & Sawitzki, R. L. (2017). As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores(as) supervisores(as). *Kinesis*, 35(2). <https://doi.org/10.5902/2316546426514>
- Quina, J. N. do. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Resende, R., Albuquerque, A., & Gomes, R. (2015). *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. Visão e Contextos.
- Roldão, M. do C. (2006). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto Editora.
- Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens: fundamentos e aplicações no domínio das atividades físicas*. Omniserviços.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know. *American Educator*, 12–39.
- Ruffato, R., & Rampazzo, D. (2024, June 12). *Ética profissional: o que é, importância e como desenvolver*.
- Santos, H. A. dos. (2022). Projeto Político Pedagógico: Uma análise da participação da comunidade escolar na sua construção. *Research, Society and Development*, 11(8), e53411831468. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.31468>
- Santos, F., Batista, P., Cunha, M., Gomes, J., & Sousa, T. (2013). Perceções dos estudantes-estagiários acerca do processo formativo vivenciado em estágio e seu contributo para a profissão. In *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 193–205). Coleção Educar.
- Sarmiento, P., Leça-Veiga, A., Rosado, A. F. B., & Rodrigues, J. J. F. (1998). *Pedagogia do Desporto - Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto* (3rd ed.). Faculdade de Motricidade Humana.
- Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>

- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la educación física*.
- Tannehill, D., Mars, H. van, der, & MacPhail, A. (2015). *Building Effective Physical Education Programs*. Jones and Bartlett.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (6th ed.). Editora Vozes.
- Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269–286. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1167674>
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, 11(11), 2594. <https://doi.org/10.3390/nu11112594>
- van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)
- Vedovatto Iza, D. F., & De Souza Neto, S. (2014). OS DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 21(1), 111. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46271>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. ASCD.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>